CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Sheilla Andrade de Souza

"EU APRENDI USAR OUTRAS FERRAMENTAS TAMBÉM":

a construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio

Sheilla Andrade de Souza

"EU APRENDI USAR OUTRAS FERRAMENTAS TAMBÉM":

a construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de aEducação Tecnológica de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e processos discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte CEFET-MG 2019

Souza, Sheilla Andrade de.

S729e

"Eu aprendi usar outras ferramentas também" : a construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio / Sheilla Andrade de Souza. — 2019.

288 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

Bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Multimodalidade. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 420.7



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

SHEILLA ANDRADE DE SOUZA

"Eu aprendi outras ferramentas também": a construção de significados por meio de práticas de leitura e escrita de textos multimodais em inglês no ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 28 de outubro de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Renato Caixeta da Silva (Orientador), Dr. - CEFÉT-MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Ronaldo Corrêa Gomes Junior, Dr. – UFMG,

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Vera Lucia Carvalho Grade Selvatici, Dr.^a. - PUC-Rio Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Dr.^a - CEFET-MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Vicente Aguimar Parreiras, Dr. - CEFET-MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Aos meus pais, Odil e Alaíde, os sinceros agradecimentos por estarem sempre ao meu lado apoiando-me e confiando mais em mim que eu mesma. Sempre torceram e vibraram a cada conquista.

É a vocês, Pai e Mãe, que dedico este título ora alcançado!

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande e bom Deus, por sempre estar ao meu lado, permitir conquistas e me capacitar. Nos momentos de fraqueza, desânimo, e incertezas, Ele sempre disse: "Fica tranquila, pois estou contigo".

À banca de seleção do doutorado do CEFET-MG em 2016, especialmente, aos professores Vicente Aguimar Parreiras e Renato Caixeta da Silva, por terem acreditado no projeto proposto, o qual se materializa por meio desta tese.

Aos professores Renato Caixeta da Silva, Vera Lúcia Carvalho Grade Selvatici, Vicente Aguimar Parreiras, que compuseram a banca de qualificação deste trabalho: obrigada pelos apontamentos e sugestões.

Aos professores Ronaldo Corrêa Gomes Junior e Ana Elisa Ribeiro, por aceitarem fazer parte da banca examinadora desta tese.

Aos participantes desta pesquisa, que contribuíram ativamente fornecendo os dados necessários para que a pesquisa acontecesse.

Às minhas amigas Ronessa Teodoro e Adriana Aguiar, por participarem deste processo ouvindo minhas angústias e alegrias de professora-pesquisadora.

Ao IFTM *campus* Patos de Minas, pelo contexto da pesquisa e por ter me concedido um período de licença para produção deste texto.

Aos funcionários do POSLING-CEFET, por sempre me atenderem prontamente. De forma particular, Sandra e Alexandre.

Agradeço especialmente ao Professor Renato Caixeta da Silva, por ter orientado este trabalho. Sempre me atendeu prontamente. Foram horas de orientações e dedicação à leitura atenta do texto. Por vezes, precisou ir além do trabalho de professor-orientador e foi psicólogo, diante das minhas demandas emocionais acadêmicas e pessoais. Renato, a educação precisa e agradece a profissionais como você!

Por fim, mas não menos importantes, agradeço a todas as pessoas que me disseram não no passado. De certa forma, muitas delas me ajudaram a chegar até aqui.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

— PAULO FREIRE

RESUMO

No estudo relatado nesta tese, objetivamos, a partir de uma proposta de ensino com base nos Gêneros Textuais, sob a luz dos estudos sobre Multiletramentos e Gramática do Design Visual, investigar como os significados são construídos a partir de práticas de leitura e escrita de textos multimodais incorporando conhecimentos sobre diferentes modalidades de significação no ensino de Língua Inglesa. O estudo foi desenvolvido com alunos do primeiro ano do ensino médio integrado ao ensino técnico de Logística de uma instituição federal no interior de Minas Gerais. Houve adaptações de atividades elaboradas com base no livro didático e produções de materiais complementares pela professora pesquisadora. Buscamos investigar, a partir da inserção de práticas de leitura e de produção de textos multimodais, que contemplam os aspectos verbais e não verbais, como os significados são construídos; detectar as facilidades e os desafios enfrentados pelos aprendizes durante o desenvolvimento das atividades; observar e identificar as capacidades exigidas, dos aprendizes, durante o processo de leitura e produção de textos multimodais; e analisar as produções textuais apresentadas pelos aprendizes após desenvolverem capacidades relacionadas à leitura e produção de textos multimodais, sob a luz da Gramática do Design Visual. Para a pesquisa nos apoiamos em construtos teóricos relacionados ao Ensino de Língua Inglesa, Gênero Textual (ALMEIDA FILHO, 2010; LEFFA, 2016; RESENDE; RAMALHO, 2006; MARTIN; ROSE, 2007; BOCCIA et al. 2013, KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), à Linguística Sistêmico-Funcional, Semiótica Social e à Multimodalidade (HALLIDAY; HASAN, 1989; HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2003; 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SERAFINI, 2014; JEWITT, 2005) e dos (Multi)letramentos (KALANTIZIS; COPE, 2012; CERVETTI et al., 2001; MEURER, 2000; CARVALHO; ARAGÃO, 2015). A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), e os instrumentos de coleta de dados incluem questionários, diário de campo, entrevista, análise de atividades de produção e conversa informal. Como resultados alcançados, observamos que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da Competência Comunicativa Multimodal dos alunos (ROYCE, 2002) à medida que propiciou que eles entendessem que os textos multimodais contemporâneos são formados por vários modos semióticos, que precisam ser considerados no processo de produção dos sentidos seja no consumo, seja na produção textual. Quanto aos desafios encontrados, inferimos que não houve desafios únicos e cabíveis a todos os participantes igualmente, isto é, o desafio de um aluno configurou a facilidade de outro. No que se refere às capacidades exigidas dos alunos, percebemos a necessidade de ir além da prática de leitura e escrita do código verbal, os participantes tiveram que demonstrar domínio de ferramentas digitais e agirem como navegadores, intérpretes, designer e interrogadores a fim de produzirem significados na língua estrangeira estudada.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Práticas de leitura e escrita. Multimodalidade.

ABSTRACT

The study reported in this thesis aimed, based on a proposal of teaching based on the textual genres, to investigate how the meanings are constructed through reading and writing practices of multimodal texts which incorporate different modalities of meaning in English language teaching. The study is supported by the multiliteracies and the grammar of visual design knowledge. It was developed with students of the first year of high school of the Logistics technical Course in a Federal institution in the countryside of Minas Gerais. Activities from the course book and production of complementary materials were adapted by the researcher teacher. It was sought to investigate, from the insertion of practices of reading and production of multimodal texts, that integrate the verbal and non-verbal aspects, as the meanings are constructed; to detect the facileness and challenges faced by the learners during the development of the activities; to observe and identify the required skills of the learners during the process of reading and elaborating multimodal texts and to analyze the textual production presented by the students after developing skills related to reading and elaborating multimodal texts under the light of the grammar of visual design. The research was supported by theoretical constructs related to the English Teaching, Textual Genre (ALMEIDA FILHO, 2010, LEFFA, 2016, RESENDE, RAMALHO, 2006, MARTIN, ROSE, 2007, BOCCIA et al., 2006), to systemic-functional linguistics, social semiotics and multimodality (HALLIDAY; HASAN, 1989; HODGE, KRESS, 1988; KRESS, 2003, 2010; KRESS; van LEEUWEN, 2006; SERAFINI, 2014; JEWITT; (KALANTIZIS, COPE, 2012, CERVETTI et al., 2001, MEURER, 2000, CARVALHO, ARAGÃO, 2015). The methodology used in this study was Participant Research (BRANDÃO, 2006), and the tools to collect data include questionnaires, field diary, interview, analysis of production activities and informal conversation. As results achieved, it was observed that the proposed activities contributed to the development of the students' Multimodal Communicative Competence (ROYCE, 2002) as it allowed students to understand that contemporary multimodal texts are formed by several semiotic modes and that these modes need to be considered in the process of production of the senses either in consumption or in textual production. As for the challenges encountered, it was inferred that there were no unique challenges that were equally applicable to all participants, that is, the challenge of one student set the ease of another student. In what concerns the skills required from the students, it was noted necessary to go beyond the practice of reading and writing of the verbal code. It was observed, that the participants had to demonstrate mastery of digital tools, and act as navigators, interpreters, designers and interrogators in order to produce meanings in the Foreign Language of study.

Keywords: English language teaching. Reading and writing practices. Multimodality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Amostra de atividade III-Leit.Infográfico – Amostra de atividades III – leitura de infográfico

Amostra de atividade II-Leit.Imagem – Amostra de atividades II – leitura de imagem

Amostra de atividade I-Leit.Imagem – Amostra de atividades I – leitura de imagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ent-Gênero-lista – Entrevista sobre o gênero lista

Ent-leitura-imagens – Entrevista sobre leitura de imagens

GDV – Gramática do Design Visual

GSF – Gramática Sistêmico-Funcional

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

LD – Livro Didático

LERN – Teaching Learning Cycle

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MC – Metafunção composicional

MI – Metafunção interacional

MR – Metafunção representacional

OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental II

PI – Participante interativo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Pesquisa participantes

PR – Participante representado

QI – Questionário Inicial

Q-PLI – Questionário sobre prática de leitura de imagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Principais fatores intervenientes no processo de	033	
Figura 2	Representação de signo apresentado por Saussure		
Figura 3	Exemplo da representação de língua apresentado por Saussure		
Figura 4	Texto em contexto	044	
Figura 5	Três dimensões da ação humana como parte do contexto de cultura	045	
Figura 6	Estrutura – regras e recursos implicados na ação humana	045	
Figura 7	Discurso sob a perspectiva social	050	
Figura 8	Círculo de ensino-aprendizagem	053	
Figura 9	Os dois "Multis" dos multiletramentos	063	
Figura 10	Os quarto papéis do leitor por Freebody e Luke (1990)	073	
Figura 11	Tipografia	081	
Figura 12	Processo de interação por meio de vetores	084	
Figura 13	Processo de interação por estrutura de árvore	084	
Figura 14	Metafunção representacional – GDV	085	
Figura 15	Representação de uma imagem contendo ator, vetor e meta	086	
Figura 16	Exemplo de processo narrativo	087	
Figura 17	Exemplo de narrativa de ação transacional unidirecional	088	
Figura 18	Exemplo de narrativa de ação não transacional	088	
Figura 19	Exemplo de narrativa de reação transacional	089	
Figura 20	Exemplo de narrativa de reação não transacional	090	
Figura 21	Exemplo de narrativa de processo mental	091	
Figura 22	Exemplo de narrativa de processo de conversão	091	
Figura 23	Exemplo de narrativa do processo de simbolismo geométrico	092	
Figura 24	Exemplo de processo classificatório	093	
Figura 25	Exemplo de processo analítico	094	
Figura 26	Exemplo de processo simbólico	095	
Figura 27	Metafunção Interacional – GDV	096	
Figura 28	Exemplo de metafunção interpessoal – contato/demanda	097	
Figura 29	Exemplo de metafunção interpessoal – contato/oferta	098	
Figura 30	Exemplo de metafunção interpessoal – distância social média	099	
Figura 31	Exemplo de metafunção interpessoal – atitude/ângulo horizontal	100	
Figura 32	Exemplo de metafunção interpessoal – modalidade tecnológica	101	
Figura 33	Exemplo de metafunção interpessoal – modalidade sensorial	102	
Figura 34	Função Composicional – GDV	102	
Figura 35	Valor da informação	103	
Figura 36	Exemplo de metafunção composicional – dado/novo	104	
Figura 37	Exemplo de metafunção composicional – inferior/superior	105	
Figura 38	Exemplo de metafunção composicional – centro/margem	106	
Figura 39	Exemplo de metafunção composicional – saliência	107	
Figura 40	Diagrama sobre a interação visual entre o código verbal e não-verbal	108	
Figura 41	Exemplo de metafunção composicional – moldura sem sobreposição	109	

Figura 42	Imagens para iniciar a unidade	114
Figura 43	Texto para trabalhar o gênero lista	115
Figura 44	Atividade proposta pelo livro didático – interpretação textual	116
Figura 45	Proposta de produção textual – gênero lista	118
Figura 46	Exemplo da atividade I – leitura de imagens	121
Figura 47	Imagem da atividade II – leitura de imagens	123
Figura 48	Exemplo da atividade III – leitura de imagens – infográfico	126
Figura 49	Modelo de infográfico – práticas de leitura	129
Figura 50	Infográfico utilizado para explicar o gênero	130
Figura 51	Objetivos sustentáveis do milênio	131
Figura 52	Trabalho enviado pelo aluno 1	163
Figura 53	Trabalho enviado pela aluna 2	164
Figura 54	Trabalho enviado pelo aluno 3 e corrigido pela professora-pesquisadora	165
Figura 55	Trabalho enviado pela aluna 4	166
Figura 56	Matriz norteadora de checklists dos gêneros estudados	169
Figura 57	Amostra de atividade – gênero lista – participante Luiza	171
Figura 58	Amostra de atividade – gênero lista – participante Catherine	172
Figura 59	Amostra de atividade – gênero lista – participante Jubileu	173
Figura 60	Amostra de atividade – gênero lista – participante Joaquim	174
Figura 61	Amostra de atividade – gênero lista – participante Michael	176
Figura 62	Amostra de atividade – gênero lista – participante Lacie	177
Figura 63	Amostra de atividade – gênero lista – Gótica	179
Figura 64	Amostra de atividade – gênero lista – participante americano	180
Figura 65	Amostra de atividade – gênero lista – participante Paulo	182
Figura 66	Amostra de atividade – gênero lista – participante Estéfani	185
Figura 67	Amostra de atividade – gênero lista – Catarina	187
Figura 68	Alunos realizando a atividade de leitura do infográfico	207
Figura 69	Amostra de atividades – Leitura de infográfico	211
Figura 70	Amostra de atividades – Leitura de infográfico	212
Figura 71	Alunos realizando a atividade de produção do infográfico	217
Figura 72	Amostra de atividade – primeira versão – Irinéia e Americano	220
Figura 73	Amostra de atividade – segunda versão – Irinéia e Americano	221
Figura 74	Amostra de atividade – primeira versão – Gabi, Lu e Sofia	223
Figura 75	Amostra de atividade – segunda versão – Gabi, Lu e Sofia	224
Figura 76	Amostra de atividade – primeira produção – Cristal e Spencer	226
Figura 77	Alunos montando o mural com os infográficos	228
Figura 78	Exemplo de atividade – Gênero Infográfico – Catarina e Selena	233
Figura 79	Exemplo de atividade – Gênero Infográfico – Paulo e Iago	234
Figura 80	Exemplo de atividades – Gênero Infográfico – Michael	245
Figura 81	Exemplo de atividades – Gênero Infográfico – Lacie	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Avaliação da aprendizagem sobre o gênero estudado	056
Quadro 2	Categorização das funções	080
Quadro 3	Metafunções da GSF e suas correspondências na GDV	083
Quadro 4	Participantes da pesquisa	139
Quadro 5	Duração das entrevistas em duplas/individuais	144
Quadro 6	Procedimentos para análise de dados	149
Quadro 7	Critérios para avaliação do gênero lista	170
Quadro 8	Resultados da pesquisa sobre caminhos de leitura	195
Quadro 9	Critérios para avaliação do gênero infográfico	230
Quadro 10	Facilidades e desafios dos participantes quanto à produção textual	239
Quadro 11	Capacidades utilizadas pelos participantes para a produção textual	241

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	016
1	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, GÊNERO TEXTUAL	
	E MULTIMODALIDADE	028
1.1	Reflexões sobre o ensino de Língua Estrangeira	029
1.2	Semiótica social: termos essenciais; uma base importante	036
1.3	Linguística sistêmico-funcional: uma reflexão	042
1.4	Pedagogia do gênero	051
1.4.1	Construção no campo do conhecimento	054
1.4.2	Modelação: desconstrução do texto	054
1.4.3	Construção textual coletiva	055
1.4.4	Construção textual independente	059
1.5	Os (multi)letramento(s)	061
1.6	Práticas de leitura e escrita de textos contemporâneos a partir do conceito	
	de multimodalidade	068
1.7	Gramática do Design Visual	082
1.7.1	Metafunção representacional	083
1.7.1.1	Representações narrativas	085
1.7.1.2	2 Representações conceituais	092
1.7.2	Metafunção interacional	095
1.7.3	Metafunção Composicional	102
2	IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO: INTEGRAÇÃO ENTRE	
	O INGLÊS E OS CONHECIMENTOS DE DESIGN GRÁFICO	111
2.1	O percurso metodológico	111
2.2	Escolha do gênero lista	112
2.3	Propostas de atividades – produção do gênero lista	113
2.4	Propostas de atividades – leitura de imagens – atividade I	120
2.5	Proposta de atividade – leitura de imagens – atividade II	122
2.6	Escolha do gênero infográfico	124
2.7	Práticas de leitura do gênero infográfico I	125
2.8	Práticas de leitura e produção do gênero infográfico	128
3	PESQUISA PARTICIPANTE – UMA METODOLOGIA QUE EDUCA	133
3.1	Natureza da pesquisa	134
3.1.1	Pesquisa participante	134
3.2	Contexto da pesquisa	136
3.2.1	Instituição	137
3.2.2	Disciplina de Língua Inglesa	138
3.2.3	Alunos participantes da pesquisa	138
3.2.4	Professora pesquisadora e elaboradora da proposta	139
3.3	Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coletas de dados	140

3.3.1	Questionário		141	
3.3.2	Entrevista			
3.3.3	Nota de campo			
3.3.4	Amostra de atividad	es	146	
3.3.5	Conversa informal		146	
3.4	Triangulação e resul	tados esperados	147	
4	APRESENTAÇÃO	E ANÁLISE DE DADOS: FAZENDO CIÊNCIA	148	
4.1	Análise dos dados co	oletados por meio do questionário inicial	150	
4.2	Produção de gênero	lista	158	
4.2.1	Produção do gênero	lista – imprevistos e desafios	163	
4.2.2	Análise das produçõ	ses do gênero lista	169	
4.2.3	Análise da composiç	ção nas produções do gênero lista na perspectiva da GDV	183	
4.3	Leitura de imagens s	sem texto verbal – atividade I	189	
4.3.1	Proposta de atividad	e – Leitura de imagens – atividade II	192	
4.4	Momento de reflexã	o entre professora-pesquisadora e aluno-participante	199	
4.5	Práticas de leitura do	o gênero infográfico I	207	
4.5.1	Produção do gênero	infográfico	216	
4.5.2	Análise das produçõ	es do gênero infográfico	229	
4.5.3	Ensino de Língua In	glesa e os multiletramentos: percepções dos alunos e		
	da professora-pesqu	isadora	237	
4.5.4	Análise das produçõ	es do gênero infográfico dentro da perspectiva da GDV	244	
	CONSIDERAÇÕES FINAIS			
	REFERÊNCIAS		259	
	APÊNDICE A	Termo de consentimento livre e esclarecido – Diretor	269	
	APÊNDICE B	Termo de consentimento livre e esclarecido – Aprendizes	271	
	APÊNDICE C	Segunda atividade de desenvolvida – leitura de imagens	273	
	APÊNDICE D	Atividade 3 – Modelo de infográfico – Práticas de leitura	275	
	APÊNDICE E	Modelo de infográfico – Práticas de leitura – Imperativo	278	
	APÊNDICE F	Produção de infográfico – Prática de escrita	280	
	APÊNDICE G	Questionário Inicial – QI	281	
	APÊNDICE H	Questionário sobre prática de leitura de imagem – Q-PLI	284	
	APÊNDICE I	Roteiro para entrevista – gênero lista – Ent-Gênero-lista	286	
	APÊNDICE J	Roteiro para entrevista – práticas de leitura – Ent-leitura-		
	•	imagens	287	
	APÊNDICE K	Roteiro para entrevista – produção do infográfico		
		e metodologia de ensino	288	

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

— PAULO FREIRE

Interesse pelo tema (uma indagação pessoal). A motivação para desenvolver o tema aqui proposto teve início após finalizar minha dissertação em Linguística Aplicada. Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebi a necessidade e a importância de se trabalhar dentro da perspectiva dos gêneros textuais, bem como os benefícios que a produção textual orientada por uma visão de língua e linguagem que considere os gêneros textuais sejam eles orais e escritos, sejam impressos ou digitais, pode trazer para o ensino de Língua Inglesa (LI).

No decorrer do estudo, fui levada a pensar sobre as novas práticas de leitura e produção textual e nas diferentes capacidades exigidas do leitor/autor na sociedade atual. No entanto, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, não havia tempo suficiente para adentrar nesses construtos de maneira aprofundada, principalmente no que se refere à Gramática do Design Visual (doravante GDV) criada por Kress e van Leeuwen (1996). Trata-se de uma gramática de cunho descritivo que fornece procedimentos para leitura de imagens. Saliento que esse termo será mais bem explicado ao longo desta tese. Ao finalizar o mestrado, busquei conhecer a GDV e utilizá-la durante minhas aulas.

A partir de então, foi notória a necessidade de levar os alunos a refletirem sobre como os sentidos são construídos, por meio da integração dos diferentes modos semióticos os quais se tornaram mais acessíveis com o avanço das tecnologias digitais. Cabem aqui as palavras de Silva (2015, p. 37):

[...] atualmente faz parte de nossa cultura o uso de várias tecnologias, as quais facilitam a integração entre imagens estáticas ou em movimento, recursos tipográficos, cores, sons e escrita. Também é preciso considerar que o uso de gestos sempre esteve ligado à fala, assim como expressões faciais.

.

¹ Ver Souza (2013).

Pontuo que essas questões nem sempre são tratadas em sala de aula. Sendo assim, convém à escola trabalhar ou considerar os trabalhos que busquem formas diversificadas de favorecer o processo de construção de sentidos tanto na produção, quanto na recepção de textos contemporâneos, os quais são construídos a partir da integração dos diferentes modos de linguagem. Nessa perspectiva, para Silva (2015, p. 46–47),

[...] é necessário que os usuários da língua estrangeira, ao utilizar as novas tecnologias, entendam que os textos são multimodais, e saibam como imagens e recursos gráficos, se estruturam, se organizam, e como através deles são construídas relações entre produtores e espectadores. Além disso, é necessário ir além da compreensão do que é expresso no texto, e estabelecer ligações disso com a realidade social circundante, de modo a entender que vários sentidos podem estar veiculados num determinado texto, promovendo-se, assim, o desenvolvimento do chamado letramento crítico.

Os estudos relacionados à GDV fizeram-me voltar ao tempo em que cursava a educação básica, pois lembro bem que simplesmente ignorava as imagens presentes no livro didático, de maneira tal que, para mim, a ausência ou presença das ilustrações, cores, *layout* do texto eram indiferentes para o processo de atribuição de sentido aos textos lidos. Atualmente, com base nos meus estudos relacionados à leitura de imagens, vejo o quanto esse conhecimento é importante e necessário para a construção dos sentidos.

Entendo que naquela oportunidade, por volta de 1996, ano em que o livro *Reading images: the grammar of visual design (Leitura de imagens: a gramática do design visual)* foi publicado, as discussões sobre leitura de imagens ainda não estavam totalmente consolidadas. Nesse sentido, ainda nas palavras de Silva (2015, p. 37),

[...] somente mais recente, porém, os estudos da linguagem têm se preocupado com questões relativas à Multimodalidade, mais especificamente depois que tecnologias da comunicação e informação passaram a estar mais presentes no cotidiano da maioria das pessoas.

Apoiada nas minhas vivências, como aluna, leitora e produtora de textos, em um período no qual as tecnologias digitais ainda não eram tão acessíveis, embora estivessem em ascensão, adicionadas às minhas experiências posteriores de professora-pesquisadora dentro do contexto técnico e tecnológico, senti necessidade de seguir investigando como os significados são construídos, por meio de práticas de leitura e de produções de textos em contexto de educação básica de nível técnico. Nesse sentido, assim como Halliday e Matthiessen (2004), entendo que ao falarem e ao escreverem as pessoas produzem textos, não

somente frases isoladas; esses textos são organizados socialmente em forma de gêneros textuais.

Diante disso, a partir de uma proposta de ensino com base nos gêneros textuais, sob a luz dos estudos sobre multiletramentos e GDV, propus investigar como os significados são construídos a partir de práticas de leitura e produção dos textos em LI, os quais incorporam diferentes sistemas semióticos. Pretendi também analisar as produções textuais realizadas por 35 alunos do curso integrado de Logística do primeiro ano do ensino médio, com o objetivo de identificar elementos da GDV. A pesquisa foi realizada entre os meses de maio a novembro de 2017.²

Em razão da ascensão dos recursos digitais e da necessidade de a escola inserir essas questões no currículo escolar, promovendo a inclusão digital, os gêneros textuais priorizados nesta tese, tanto para as atividades de leitura, quanto para as de escrita, foram construídos a partir de recursos digitais: em tela, apresentados aos alunos de maneira impressa, e digitalmente, por meio de arquivos compartilhados através de dispositivos eletrônicos. Reconheço a importância de trabalhar gêneros orais em contexto de escola regular, mas foi necessário realizar escolhas; para efeitos de pesquisa, priorizei somente a escrita.

Assim, esta pesquisa insere-se na área de Letras, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada por buscar investigar as práticas de ensino de Língua Inglesa. Dessa forma, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, esta tese vincula-se à linha de pesquisa III – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia –, que se refere aos estudos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem, bem como à reflexão sobre o papel de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação no ensinar e no aprender línguas e literaturas.

O estudo situa-se dentro dessa linha à medida que propõe compreender o processo de ensino e de aprendizagem de línguas na contemporaneidade, sob a luz da teoria dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; JEWITT, 2005; DIONÍSIO, 2011; SOARES, 2002), Pedagogia de Gêneros (Escola de Sidney) e da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2003), fundamentados em uma visão sociossemiótica da linguagem.

Contextualização do estudo. Estamos presenciando o avanço no campo das tecnologias digitais. Computadores, *tablets*, *smartphones* propiciam novas formas de

٠

² Durante o período da pesquisa, ficamos um período de quinze dias de férias e, devido a atividades escolares coletivas, algumas aulas foram substituídas, o que estendeu o período da pesquisa. Além disso, durante o ano letivo, ocorreram outras atividades referentes à Língua Inglesa não descritas neste trabalho por não serem o foco.

comunicação humana. O aparecimento e aperfeiçoamento da internet, entre outras maneiras de transmissão de dados, permitem estreitar os conceitos de tempo e espaço. Virtualmente, pessoas de diversas partes do mundo podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo. É possível a troca de arquivos de texto, imagem, áudio, entre outros formatos, instantaneamente; realizar uma videoconferência e transmiti-la em tempo real tornou-se uma atividade comum e simples entre os indivíduos do século XXI.

Com base nisso, pode-se dizer que a comunicação humana tem estabelecido uma interface com a tela. Sendo assim, para Kress (2012, p. 130), "[...] estamos em tempos de profundas mudanças". Ainda nas palavras do autor, há transformações nas formas canônicas de representação e nos meios de difusão e comunicação, impactando, inclusive, em um uso crescente da imagem (em detrimento da escrita) e um deslocamento da dominância do livro e da página para a dominância da tela imagética (KRESS, 2012, p. 132).

É certo que as tecnologias digitais favoreceram a construção de textos orais e escritos, a partir de diferentes recursos de comunicação, sendo eles: palavras, sons, imagens, cores, diagramação, movimento. Assim, aumenta-se a noção de texto como sendo produto de escolhas, decisões, edições, conteúdo; nessa perspectiva, o texto é o resultado da junção de vários modos de significar e de comunicar os significados. Na visão de Kress (2012, p. 129), muda-se o conceito de autoria, que "[...] deixou de ser rara e dela não flui mais nenhuma autoridade". Para ele, "[...] [a] 'leitura' (no modo de escrever associado ao formato livro) mudou da busca da fidelidade ao original para o "design" (no modo de imagem associada ao formato das (novas) telas imagéticas)"(KRESS, 2012, p. 129).

Nessa mesma linha de raciocínio, segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) no "[...] espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos". Sendo assim, caminhamos em direção ao aumento e à maior visibilidade dos textos multimodais, por consequência, "[...] [a] Multimodalidade tornou-se um importante campo de estudos" (CARMO, 2014, p. 93).

Destacam-se as pesquisas de Kress e van Leeuwen (1996; 2006), cuja tese central consiste em considerar um texto multimodal como sendo aquele cujo significado advém da combinação de mais de um modo semiótico. Entendo o termo "modo" como Kress (2010, p. 79), que o define como sendo um recurso semiótico dado social e culturalmente que contribui para produção de sentido; nessa visão, cada modo desempenha um papel específico, por exemplo: a imagem facilita e diminui o tempo de leitura; a escrita permite expressar o que é

difícil de ser mostrado, e as cores são usadas com o objetivo de destacar aspectos específicos na mensagem (KRESS, 2010).

Nessa mesma direção, Dias (2012, p. 302) entende por textos multimodais "[...] aqueles que incluem diferentes semioses de maneira que o sentido é veiculado (ou comunicado) simultaneamente por meio de diferentes códigos", e exemplifica: "[...] [o]s textos produzidos na tela do computador, os gêneros digitais, por exemplo, configuram-se como espaços onde a Multimodalidade ganha excelência". Dentro dessa mesma base teórica, segundo Jewitt (2005, p. 315-316), os textos produzidos na tela são construídos por imagens, sons, animação, movimento e outros modos de representação e comunicação.

Nesta tese, em consonância com Kress (2000, p. 187), assumo que todo texto é multimodal: nenhum texto, seja ele oral ou escrito, existe em um único modo apenas, sendo que, a própria disposição do código verbal na página, em caso do texto escrito, já configura multimodalidade, devido à formatação, alinhamento, fontes tipográficas, espaços em branco e molduras. Embora assuma que todo texto é multimodal, esclareço que para efeito deste trabalho os textos multimodais aos quais me refiro são aqueles visuais, compostos por mais de um código, não somente o verbal, podendo ser imagens, recursos gráficos, gestos, cores produzidos a partir do uso de ferramentas digitais: de uma tela.

Vale dizer que a multimodalidade não é um fenômeno novo, advindo do avanço dos recursos tecnológicos, pois, ainda que manuscrito, o texto apresenta aspectos multimodais. E, em caso dos orais, os gestos, as expressões (movimento dos olhos e face) também são considerados modos. Assim, esclareço que as tecnologias digitais permitiram maior acesso aos recursos para a produção, edição e circulação das mensagens, sejam elas fotos, desenhos, vídeos, áudios etc. No entanto, não foram as responsáveis pelo surgimento dos textos multimodais, que já existiam anteriormente ao aparecimento da tela.

É nesse contexto de mudanças, de transformações sociais, políticas econômicas, de desenvolvimento e aumento das tecnologias digitais que facilitaram as formas de comunicar e representar os sentidos e que exige um repensar das práticas pedagógicas em contexto escolar que este estudo está inserido.

Justificativa. Como já visto anteriormente, o aumento da possibilidade de produzir textos multimodais provenientes do avanço das tecnologias digitais acentua, portanto, a necessidade de ressignificar as práticas de leitura e escrita dentro do contexto escolar, em outras palavras, de rever a maneira com a qual os significados são construídos e comunicados. Vale ressaltar que, para Freire (2011, p. 26), ler e escrever são no fundo "indicotomizáveis".

Walsh (2009, p. 2) reforça o fato de estarmos vivendo em um período de transição entre novas teorias e pedagogias ao mesmo tempo em que novas formas de comunicação surgem, o que exige um repensar e um investigar de práticas desenvolvidas nas salas de aula, para que elas não se tornem redundantes, tampouco deixem de se inserir em uma perspectiva contemporânea, que envolva a comunicação multimodal. No dizer da autora, precisamos

[...] examinar como os modos de comunicação podem ser integrados dentro da comunicação em sala de aula [...] desenvolver pesquisas que teorizem como os leitores processam a interação entre os modos visuais, sonoros, espaciais e textuais separadamente ou simultaneamente [...] investigar a maneira como os significados são construídos através dos textos multimodais e dos diferentes sistemas semióticos (WALSH, 2009, p. 2-3, tradução minha).³

Nesse sentido, Theisen, Leffa e Pinto (2014) apontam para a necessidade de o letramento visual fazer parte dos currículos escolares, pois "[...] há ainda uma resistência em trabalhar imagens nos contextos educacionais. Possivelmente isso esteja associado ao fato de que os professores desconhecem teorias para explicar a leitura e a interpretação de imagens" (p. 115). Como dito por Serafini (2012, p. 26), "[...] como o mundo dito se torna o mundo mostrado", ⁴ assim, para que os leitores interajam com os textos do século XXI, é necessário que o professor adote novas habilidades, estratégias e pedagogias para oferecer suporte ao aluno.

Nesse ponto, penso ser interessante destacar a necessidade de os conhecimentos relacionados à multimodalidade serem difundidos nos diversos cursos e seguimentos de ensino, para que os aprendizes entendam que a construção dos significados é feita a partir do verbal e do não verbal, e que o não dito também contribui para que a mensagem seja entendida e comunicada.

Para Macken-Horarik (2004, p. 6), os programas de letramento devem facilitar nossos alunos com trabalho metassemiótico, acrescento aqui, não somente do ponto de vista linguísticos. Ainda nesse sentido, Ribeiro (2013, p. 69) diz que o professor não pode mais estar alheio a essas questões quando exerce a função de formar leitores e produtores de textos. A autora destaca que nos dias atuais o domínio do visual "[...] é tão importante quanto o domínio de elementos linguísticos e discursivos".

Ainda na intenção de justificar a relevância deste estudo, não se pode ignorar os documentos que orientam o ensino de Línguas Estrangeiras na escola regular. Assim, recorro às Orientações Curriculares para o Ensino Médio doravante OCEM-LE, a qual será citada a partir

_

³ Tradução minha de: "We do need to examine how new modes of communication can be integral to classroom communication. [...] We need ongoing research to theorise the interactions that occur as readers process various visual, aural, spatial an textual modes, separately or simultaneously. [...] We need to investigate the way meaning is constructed through multimodal texts and different semiotic systems".

⁴ Tradução minha de: "As the world told becomes the world shown".

deste ponto como Brasil (2006, p. 92) que afirma "[...] o valor educacional da aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada Língua Estrangeira para fins comunicativos"; tais Orientações sugerem ainda que o trabalho vá além das atividades de leitura simplesmente e englobe concepções como letramento, multiletramento e multimodalidade, temas esses que serão contemplados nesta proposta.

Como objetivo do ensino de Língua Estrangeira na escola regular, o documento aponta que, bem mais que ensinar um idioma estrangeiro focando somente nos aspectos linguísticos e de conteúdo, a escola deve "[...] contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (BRASIL, 2006, p. 91), buscando incluir "[...] o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (p. 90).

O documento também faz alusão ao desenvolvimento das tecnologias digitais, que, como dito, favorece outras formas de comunicação e representação dos significados. Nessa direção, o texto recomenda que seja incorporada ao currículo escolar a inclusão digital. Conforme as OCEM-LE, (BRASIL, 2006, p. 95) há "[...] necessidade de 'alfabetização' dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para navegação na *Internet*". No entanto, adverte que um projeto de inclusão digital não deve considerar o aluno somente como usuário-consumidor dessa nova linguagem, mas, sim, precisa lhe dar oportunidades para compreender o seu papel também como produtor dela.

O documento esclarece que ao empregar o termo "alfabetização" se refere à capacidade de usar a linguagem nas suas diversas modalidades, estabelecendo interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, os quais potencializam os meios de comunicação envolvidos. Já o termo produtor se relaciona os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares.

As discussões acima vêm ao encontro da proposta aqui apresentada e atribuem importância a esse trabalho à medida que a pesquisa busca investigar, com base no ensino focado na pedagogia dos gêneros textuais, sob a luz dos estudos sobre multiletramento e GDV, como os significados são construídos em práticas de leitura e produção de textos que são multimodais, incorporando conhecimentos sobre diferentes modalidades de significação no ensino de Língua Inglesa. Pontuo que o documento em questão foi publicado em 2006, e ainda existem lacunas nesse sentido. Minha prática docente em contexto de educação básica aponta dificuldades por parte dos alunos quando é solicitada a produção de textos a partir do uso de ferramentas digitais consideradas básicas, como o caso de editores de texto. Refiro-me à diagramação textual,

distribuição do texto dentro do espaço da página, formatação e uso dos diversos modos semióticos integrados, de maneira particular a combinação da imagem com o elemento verbal.

Apoio este estudo também em Kress (2012, p. 144), que diz ser claro o fato de a escola não poder ignorar uma nova necessidade de ensino, e sugere que os novos princípios do conhecimento formem a base do currículo escolar e, igualmente, a pedagogia. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser visto como algo produzido para o leitor por um autor que sabe quais são as necessidades desse leitor, e passa a ser entendido "[...] como aquilo que o leitor produz para si mesmo, extraindo do que foi selecionado como informação" (p. 141).

Saliento que, muito já se tem feito e que pesquisas recentes têm se preocupado com a questão da multimodalidade. Como exemplo, recorro a Ferraz (2011); a autora realizou uma análise em *websites*, unidade didática em CD e em CD-ROM voltados para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua, sob a luz da Análise Crítica do Discurso, semiótica social e multimodalidade. Como resultado das análises das mídias selecionadas, foi possível traçar uma síntese da proposta de sistematização de trabalhos multimodais como sendo uma possibilidade de elaboração de mídias digitais para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua, dentro de uma abordagem crítica, de forma a atender as necessidades específicas do público-alvo e promover o letramento multimodal dos envolvidos no processo.

Destaco também a pesquisa de Ribeiro (2013), que conduziu um estudo situado dentro do ensino de Língua Inglesa e procurou investigar as práticas pedagógicas de professores em um curso de idiomas, bem como diagnosticar o uso de Gêneros Multimodais presentes em um curso básico de inglês como Língua Estrangeira, sob a perspectiva da teoria da multimodalidade. A autora entende como gêneros multimodais aqueles compostos por mais de um modo semiótico, nas palavras dela: "[...] se há mais de um modo semiótico para representar uma ação social, pode-se dizer que foi produzido um gênero multimodal" (RIBEIRO, 2013, p. 43). Como resultado, foi possível identificar: (1) o uso de diversos gêneros multimodais apresentados por meio do livro didático, tais quais: cartas, esquema, aviso, diálogo; (2) o reconhecimento, por parte dos professores, quanto abordar os aspectos não linguísticos presentes nos textos durante o processo de ensino e aprendizagem, mas nem sempre esses aspectos são abordados; (3) a concentração de práticas pedagógicas focadas no ensino dos aspectos linguísticos/verbais desprezando os outros modos semióticos. Com isso, o estudo apontou a necessidade de os professores de Língua Estrangeira conhecerem as teorias relacionadas à multimodalidade e aplicarem-nas em suas práticas docentes.

Por último, faço alusão ao trabalho de Oliveira (2009), que explora o processo de produção textual no curso superior de Comunicação Social a fim de produzir o letramento multimodal do autor/produtor a partir do trabalho com sequências didáticas. O estudo

realizado pela autora revelou que os dezesseis textos escritos selecionados para análise apresentaram peculiaridades no processo de produção, a exemplo da resistência dos alunos na escrita, o que demonstra, segundo a autora, ser essa uma prática marginal à proposta de letramento. Quanto à multimodalidade, os textos apresentaram traços que dialogam com a proposta de Kress e van Leeuven (1996).

Com exceção feita ao trabalho de Oliveira (2009), os trabalhos citados anteriormente, embora contemplem os aspectos visuais dos textos, não investigaram as produções escritas, realizadas pelos próprios aprendizes, em contexto escolar de educação básica. É importante dizer que os trabalhos mencionados, exceto o de Ribeiro (2013), apoiaram-se no ensino de Língua Portuguesa, o que ressalta a relevância desta proposta, que irá investigar o tema do ponto de vista da Língua Inglesa.

Nesse sentido, reforço a relevância do trabalho aqui proposto, pois pretendi apresentar aos participantes desta pesquisa, para lembrar, alunos da educação básica em contexto de nível médio, noções relacionadas à leitura e à produção de textos dentro da perspectiva da GDV. Como mencionado anteriormente, diante das experiências como aluna, saber ler e produzir imagens representa um diferencial nos processos de construção dos significados, além de configurar uma capacidade necessária ao indivíduo contemporâneo. Assim, foram inseridos os conhecimentos referentes aos elementos da GDV no currículo dos participantes desta pesquisa durante todo o ano letivo, o que atribui a originalidade e a inovação da proposta aqui apresentada.

É respeitável que o aprendiz domine técnicas que irão auxiliá-lo nesse processo. Segundo Macken-Horarik (2004), nossas práticas devem levar em conta as contribuições dos diversos modos semióticos para a produção de sentido, e o trabalho na educação deve se preocupar com essas questões tendo em vista o aumento da multimodalidade. Nessa perspectiva, de acordo com as OCEM-EM (BRASIL, 2006, p. 97–98), a decisão de inserir conceitos de letramento e multiletramento em sala de aula, dentro da proposta de inclusão digital, leva à conscientização de que

[...] há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; (2) a Multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; (3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

Dito isso, fica evidente a necessidade de ressignificar as práticas de leitura e escrita em contexto escolar que priorizam e abordam somente os aspectos linguísticos de um texto e desprezam os outros modos semióticos, como revelado pelo trabalho de Ribeiro (2013), já mencionado. Sugiro que as práticas contemporâneas de ensino de leitura e de escrita com foco em gêneros textuais levem o leitor a interagir com a mensagem de forma significativa, observando os diversos modos presentes no texto, a exemplo da cor, do itálico, do negrito, da diagramação etc.; e que os conhecimentos depreendidos dessas práticas sejam úteis para o indivíduo interagir em sociedade, por meio de práticas sociais de uso da língua e da linguagem, e não somente fazer uma prova escolar para conseguir aprovação ao final do ano letivo e/ou em exames de seleção.

Outro ponto que destaco nesta pesquisa se refere à escolha da metodologia de ensino. Decidi abordar as noções de gêneros textuais a partir do modelo de círculo de ensino e aprendizagem – *Teaching Learning Cycle* – desenvolvido por teóricos da Escola de Sidney,⁵ o qual leva o aluno a produzir o gênero estudado a partir de estágios, sendo eles: construir o assunto, modelar ou desconstruir o texto, construir o gênero em pares e, por fim, construir o gênero estudado de maneira independente. Escolhi essa abordagem por estar em consonância com os construtos teóricos nos quais amparo esta tese.

Diante do exposto, a pesquisa aqui proposta difere dos trabalhos apresentados, pois o foco recai no aprendiz e nas produções realizadas pelos alunos, o que o assemelha ao trabalho de Oliveira (2009). No entanto, a autora trabalhou com sequências didáticas e abordou o contexto de educação superior. Nos demais trabalhos, os autores investigaram produções já existentes, isto é, não foram produzidas por aprendizes.

Definição do problema de pesquisa. O problema do qual parto para desenvolver esta pesquisa se baseia no fato de o avanço das tecnologias digitais terem permitido outras formas de construção dos sentidos, e, no meu entender, a escola ainda não incorporou essa questão nos currículos de maneira efetiva. Portanto, pretendi investigar como os significados são construídos a partir de práticas de leitura e de escrita de textos multimodais em Língua Inglesa no ensino médio. Para isso, as perguntas, a seguir, foram norteadoras deste estudo.

- 1. De que maneira as atividades aplicadas desenvolveram práticas de leitura e produção de textos multimodais?
- 2. Quais são as facilidades e os desafios enfrentados pelos alunos a partir das atividades propostas?

⁵ Será mais bem explicado no Capítulo Teórico, conforme apresentado por Boccia et al. (2013).

- 3. Que capacidades foram exigidas dos alunos durante o processo de leitura e produção de textos multimodais (que envolvem diversos modos semióticos)?
- 4. Em que medida as produções textuais dos alunos apresentaram elementos da Gramática do *Design* Visual após ela ser incorporada efetivamente como conteúdo na disciplina de Língua Inglesa?

Objetivo geral. Esta pesquisa objetivou, a partir de uma proposta de ensino com base nos gêneros textuais, sob a luz dos estudos sobre multiletramentos e GDV, investigar como os significados são construídos a partir de práticas de leitura e escrita de textos multimodais em Língua Inglesa no ensino médio.

Objetivos específicos.

- Investigar, a partir da inserção de práticas de leitura e de produção de textos multimodais que contemplem os aspectos verbais e não verbais, como os significados foram construídos.
- 2. Detectar as facilidades e os desafios enfrentados pelos aprendizes durante o desenvolvimento das atividades.
- 3. Observar e identificar as capacidades exigidas dos aprendizes durante o processo de leitura e produção de textos multimodais.
- 4. Analisar as produções textuais apresentadas pelos aprendizes após desenvolver capacidades relacionadas à leitura e produção de textos multimodais, sob a luz da GDV.

Metodologia. A pesquisa participativa mostrou ser o método adequado para este trabalho, uma vez que a professora-pesquisadora participou do estudo. Nesse sentido, para Severino (2007, p. 120), pesquisa participante (doravante PP) é aquela em que o pesquisador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, colocando-se em uma postura de identificação com os pesquisados e interagindo em todas as situações, acompanhando as ações praticadas pelos sujeitos.

Nesse tipo de pesquisa, o observador realiza anotações de tudo que foi percebido, assim como procede à análise do que é observado ao longo do período em que conviver com os pesquisados. Os sujeitos desta pesquisa são aprendizes de Língua Inglesa do primeiro ano do ensino médio do curso técnico integrado de Logística de uma instituição pública do interior de Minas Gerais. Os instrumentos de coleta de dados incluem questionários, diário de campo, entrevista, análise de atividades de produção e conversa informal, os quais serão triangulados ao longo das análises. A metodologia será mais bem detalhada no Capítulo 3.

Esta tese é composta por uma introdução, seguida de cinco capítulos.

Nesta Introdução, explico o porquê da escolha do tema e posiciono-o dentro de uma sociedade contemporânea; na sequência, apresento a justificativa apoiada em estudos de autores que advogam pela inserção de novas práticas pedagógicas nos currículos escolares. Por último, apresento as perguntas nas quais o estudo se apoia, seguidas dos objetivos geral e específico e da metodologia.

No Capítulo 1, apresento o referencial teórico. Nesse capítulo, discuto sobre os conceitos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa e estabeleço uma diferença entre o ensino de línguas dentro das perspectivas formal e funcional. Abordo conceitos relevantes a respeito da semiótica social, linguística sistêmico-funcional seguida pela pedagogia do gênero. Por fim, apresento reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita de textos contemporâneos, seguida da apresentação da GDV.

No Capítulo 2, explico a implementação da metodologia de ensino utilizada neste trabalho, descrevo o percurso metodológico, justifico a escolha dos gêneros textuais lista e infográfico e apresento as atividades de leitura e produção textuais desenvolvidas.

No Capítulo 3, trato da metodologia utilizada para a condução da pesquisa, discorro sobre a natureza da pesquisa, o contexto, descrevo os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Por fim, esclareço como os dados foram triangulados.

No capítulo 4, apresento os dados seguidos das análises. Exibo as informações coletadas por intermédio do questionário inicial, exponho os dados referentes à produção dos gêneros lista e infográfico e às práticas de leitura de textos multimodais (imagéticos) e analiso as produções dos alunos dentro da perspectiva da GDV,

Nas Considerações Finais, retomo e respondo às perguntas de pesquisa, pontuo limitações encontradas no decorrer deste estudo e aponto possíveis contribuições deste trabalho para o ensino de línguas em contexto escolar. Finalizo sugerindo possíveis estudos futuros que poderão ser úteis ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar.

1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, GÊNERO TEXTUAL E MULTIMODALIDADE

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificálo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

— PAULO FREIRE

Neste capítulo, proponho estabelecer diálogos entre os construtos apresentados e o meu objetivo geral de pesquisa, a saber: investigar como os significados são construídos a partir de práticas de leitura e de escrita de textos multimodais em Língua Inglesa produzidos por meio de ferramentas digitais.

Como as atividades propostas foram voltadas para o estudo de gêneros específicos – a lista e o infográfico –, apoiar-me em uma teoria de gênero fez-se necessário; para isso, amparo este estudo no conceito de gênero oferecido por Martin e Rose (2007) e desenvolvido pela escola de Sidney a partir do *Teaching Learning Cycle (LERN)*. Vale dizer que esses estudos se situam dentro de uma proposta funcional, por isso a importância de conhecer aspectos relacionados à semiótica social e à gramática sistêmico-funcional.

Abordar uma proposta de ensino que vise desenvolver no aprendiz não somente competências linguísticas de uso da língua, mas aptidões que o leve a ser um cidadão letrado no século XXI, é entender a necessidade de recorrer às discussões referentes aos diversos letramentos, imprescindíveis ao indivíduo contemporâneo. Nessa proposta, destaca-se o letramento crítico e o letramento visual.

Por ser objetivo neste trabalho analisar as produções textuais apresentadas pelos aprendizes, após desenvolver capacidades relacionadas à leitura e produção de textos multimodais, sob a luz da Gramática do *Design* Visual, torna-se fundamental apresentar de forma detalhada os estudos de Kress e van Leeuwen (2006) referentes à Gramática do *Design* Visual (GDV), que serviram de suporte para a compreensão dos textos produzidos.

Dessa forma, em um primeiro momento, apresento uma discussão sobre o ensino de Língua Estrangeira, neste caso, a Língua Inglesa, situando-o dentro de uma perspectiva funcionalista. Em seguida, discorro sobre os termos essenciais que norteiam este estudo, advindos da semiótica social. Na sequência, disponibilizo reflexões relacionadas à gramática sistêmico-funcional, a fim de abordar a questão do contexto da situação e da cultura, bem como esclarecer a noção de texto dentro dessa linha de estudo. Posteriormente, por fazer parte do foco desta pesquisa, apresento a pedagogia do gênero com base nos estudos desenvolvidos pela Escola de Sidney. Feito isso, discuto sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas, contemporaneamente, a partir de textos multimodais produzidos por intermédio de uma tela. Por fim, apresento os estudos de Kress e van Leeuwen (2006) referentes à GDV.

1.1 Reflexões sobre o ensino de Língua Estrangeira

Inicio esta seção refletindo sobre um termo-chave nesta tese: Língua Estrangeira (doravante LE). Para Almeida Filho (2010), trata-se de um conceito complexo que o professor precisa contemplar e refletir a respeito. Segundo ele, LE pode significar língua dos outros, ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou até mesmo língua exótica. Na visão do autor, essa LE precisa se desestrangeirizar à medida que é aprendida pelo aluno para e na comunicação, sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento como sistema. Sabese das diversas nomenclaturas que a língua não materna recebe atualmente, no entanto, nesta tese, adota-se o termo Língua Estrangeira, por ser o utilizado no contexto escolar em estudo.

Como dito em Souza (2013, p. 24) "[...] o processo de ensino-aprendizagem de línguas é complexo e carregado de tradição". Se, por um lado, temos uma corrente que acredita no ensino baseado em regras e na forma, os formalistas/estruturalistas, por outro, temos profissionais que pensam o ensino de línguas inserido dentro de um contexto que foca a língua em uso: os funcionalistas.

Segundo Resende e Ramalho (2006), no formalismo, a linguagem é vista como sendo um objeto autônomo, já no funcionalismo, o objeto não é suficiente por si só. Isto é, por um lado, para os formalistas, as funções externas à linguagem não influenciariam sua organização interna, e a autonomia formal da gramática não prevê inserção entre os módulos que a compõem (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), os quais também seriam autônomos. A língua aqui é vista "[...] como um objeto autônomo, cuja estrutura

independe de seu uso em situações comunicativas reais" (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 13). Por outro lado, em uma perspectiva funcionalista, tem-se uma visão de língua a partir de duas proposições: a primeira refere-se às funções externas ao sistema, que são a parte central dos estudos linguístico-discursivos, e a segunda diz respeito a essas funções externas, que são responsáveis pela organização interna dos sistemas linguísticos (SCHIFFRIN, 1994).

De tal divergência originam-se duas gramáticas diferentes, sendo elas: (1)gramática formalista, que trata da estrutura sistemática das formas de uma língua, nela o discurso é definido como a unidade acima da sentença; (2)gramática funcionalista, que analisa as relações entre as formas e as funções linguísticas, nesse caso o discurso é visto como a linguagem em uso, em práticas sociais. Para as autoras,

[...] entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é construído socialmente como também é constituído de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26).

Nessa mesma direção, conforme Neves (1994, p. 109), qualquer abordagem funcionalista interessa-se pela investigação de como a comunicação acontece por meio da língua e da linguagem. Em outros termos, como os usuários de uma determinada língua se comunicam. Nessa perspectiva, a língua é concebida

[...] como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 14).

Saliento que este trabalho se insere dentro de uma visão funcionalista de língua e de linguagem, por entender que a língua é um sistema potencial de significados, não podendo ser apreendida fora do seu contexto de uso; dessa forma, o uso de uma língua não é arbitrário, mas vai variar de acordo com o contexto de uso e dos usuários.

Estabelecendo uma relação com o ensino de LE, do ponto de vista de Almeida Filho (2010), aprender uma Língua Estrangeira é mais que aprender um conjunto de frases e regras gramaticais. Assim sendo, a aprendizagem passa a ser vista como situada dentro de um contexto, com objetivos de uso da língua em práticas sociais: "[...] saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as suas funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto" (LEFFA, 2016, p. 142). Aprendemos uma língua,

seja ela materna ou estrangeira, para desenvolver papéis sociais, comunicar por meio da língua e da linguagem: entender e se fazer entendido. Nesse sentido, para Leffa (2016, p. 138), a língua é um instrumento que usamos para interagir com o outro, e essa interação envolve três objetivos, sendo eles: (1) falar de nós mesmos, (2) falar do mundo ao nosso redor e (3) agir sobre o outro.

Leffa (2016) diz que o que tem acontecido nas escolas regulares é que deixamos de ensinar a língua com o objetivo de interagir com o outro para fixarmos no léxico e na sintaxe – na estrutura/gramática da língua. A ação descrita por Leffa (2016) estabelece relação com o formalismo e distancia da visão de língua e de linguagem proposta neste trabalho, que prioriza a função e o uso da língua e da linguagem no processo de comunicação e de produção do sentido, não somente focando nos aspectos gramaticais e estruturais.

As OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 90) sugerem que as disciplinas escolares se tornem meio de ensino e que busquem "[...] a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo".

Geralmente, em contexto escolar, os alunos são convidados a reproduzirem o conhecimento sobre a língua por meio de atividades mecânicas, de completar lacunas com os verbos entre parênteses, para a resolução dos quais não é exigido o conhecimento semântico, e sim estrutural. Não estou dizendo aqui que exercícios mecânicos não são necessários e devem ser eliminados do currículo. Digo, entretanto, que o ensino pautado somente em práticas estruturais/formalistas poderá privar o aluno do direito de adquirir novos conhecimentos por meio da LE. Nesse sentido, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 90) afirmam que o foco voltado para os aspectos linguísticos de um idioma

[...] retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos, e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação deles.

Quanto a isso, no dizer de Leffa (2016), o ensino de LE tem posto, em quase sua totalidade, a ênfase no sistema, limitando-se muitas vezes à tradução de palavras e frases (p. 139). Outra questão levantada pelo autor consiste na ausência do outro, adiciono, que não seja somente o professor. Leffa (2016) afirma que na maioria dos casos o aluno não tem um interlocutor com quem interagir, ou seja, não há uma situação autêntica de aprendizagem. Situação que leve o aluno perceber que ele produz em LE e é capaz de elaborar e comunicar

significados. Ele escreve ou fala para alguém e sua mensagem é entendida: ele pode criar e transmitir significados por meio da LE.

Para o autor, o aluno precisa ter a oportunidade de encontrar um interlocutor autêntico, usar a LE não somente como objeto de estudo, não apenas para receber informações, mas para transmiti-la ao outro. Ainda nesse sentido, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 91) mencionam não ser adequado dizer que o ensino voltado somente para o aspecto linguístico não educa; na visão do documento, ele educa sim, "[...] mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um 'ser completo e formado'".

Para o documento, falar sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras refere-se à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Cidadania aqui não é compreendida como ato cívico, assim como aprendido nas aulas de Educação Moral e Cívica, mas sim como algo amplo e heterogêneo. Ser cidadão consiste em compreender qual posição ocupamos na sociedade, no mundo. Dessa forma, "[...] o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada Língua Estrangeira para fins comunicativos" (BRASIL, 2006 p. 92).

Almeida Filho (2010) apresenta alguns fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar representado pela Figura 1. De acordo com a imagem, existem forças tensoras que interferem nos processos de ensinar e de aprender LE, sendo elas: (1) a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno, isto é, os conceitos de língua e linguagem que permeiam a prática do professor, suas crenças sobre o ensino de LE na escola regular, o tipo de atividades que propõe durantes as aulas; já a abordagem de aprender do aluno refere-se à forma de ele estudar, à maneira como ele entende o ensino de LE e já está acostumado, à importância que ele atribui a esse saber e aos interesses do aluno em aprender a fazer uso da LE em contextos reais de uso; (2) os filtros afetivos de aluno e de professor precisam estar equilibrados, para que haja maior controle das emoções, afetividade, atitudes e, sobretudo, a ansiedade; (3) e, por fim, a abordagem do material didático, que precisa estar condizente com a cultura de ensinar e aprender. Caso isso não ocorra, poderá haver aumento do filtro afetivo, gerando desconforto no contexto de sala de aula e, consequentemente, poderá comprometer o processo de ensino e aprendizagem.



FIGURA 1 – Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e de aprender outras línguas

Fonte: Almeida Filho (2010, p. 12)

No entender de Almeida Filho (2010, p. 13), "[...] para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito"; essa maneira de aprender evolui com o tempo em forma de tradição. Sendo assim, pode acontecer de a cultura de aprender do aluno não ser compatível com a cultura de ensinar do professor ou do material didático, se assim for, "[...] o desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo".

Cabe ao professor tentar equilibrar os fatores, se capacitar e ter confiança na metodologia e atividades apresentadas em sala de aula, para que tenha sucesso durante o processo.

Muitas vezes, professores enfrentam desafios ao tentarem quebrar paradigmas de ensino, principalmente quando vão contra a abordagem de aprender do aluno e de terceiros. Como dito em Souza (2013, p. 80),

[...] quebrar paradigma não é tarefa fácil, pois temos de enfrentar resistência de aprendizes e terceiros, os quais algumas vezes carregam a crença de que não é possível aprender e ensinar uma LE na escola regular, em especial a pública, sobretudo no que se refere ao uso da compreensão e produção oral.

Quanto a isso, segundo as OCEM-LE (BRASIL, 2006), falta clareza sobre os objetivos do ensino de línguas nas escolas regulares de ensino fundamental e médio no Brasil. Às vezes, espera-se uma abordagem semelhante à oferecida pelos cursos de idiomas, porém há que se entender que são instituições diferentes. Para constatar, recorro ao trabalho de Teodoro (2018). A pesquisadora desenvolveu um estudo acerca da avaliação dos professores de Inglês da cidade de Ouro Preto em relação aos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na oportunidade, uma das participantes afirma esperar que o LD fosse mais semelhante ao de cursinhos de inglês, com diálogos mais curtos, muitas ilustrações e vocabulário controlado.

O depoimento da professora remete a um ensino de inglês voltado para o estruturalismo. Quando a participante menciona a expressão "vocabulário controlado", remete-me a uma possível insegurança da docente com relação ao uso de termos desconhecidos e à condução de atividades mecânicas com uma única resposta correta. É inegável que esse modelo permite maior conforto ao professor, além de possivelmente ser bem mais fácil de ser aplicado, uma vez que não exige um acompanhamento individual como o ocorrido nesta pesquisa e descrito adiante.

Uma vez que as OCEM-LE (BRASIL, 2006) sugerem que no ensino médio sejam trabalhadas noções de letramento, multiletramento, multimodalidade, ressalto que a proposta desenvolvida por meio deste trabalho procurou contemplar tais construtos, que serão melhores discutidos adiante, ainda neste capítulo.

Os processos de ensinar e de aprender Línguas Estrangeiras no Brasil precisam ser revistos e novas pedagogias adotadas. No meu entendimento, é necessário que o aprendiz saia da condição de passivo receptor do conhecimento e passe a produzir a língua estudada, seja ela na modalidade oral ou escrita. Pontuo a urgência de dar ao aprendiz a oportunidade de, realmente, construir o conhecimento, não somente reproduzi-lo. Atualmente, é possível contemplar iniciativas com resultados positivos, como podemos ver em alguns relatos apresentados em Araújo e Leffa (2016); no entanto, ainda precisamos avançar mais em direção a um ensino que priorize a língua em uso.

Araújo e Leffa (2016), na obra *Redes sociais e ensino de línguas*, disponibilizam uma coletânea de artigos que versam sobre o ensino de LE a partir de redes sociais. Para exemplificar, no capítulo 7, Rodrigo Aragão e Iky Dias refletem sobre o ensino de Inglês por meio da integração do *Facebook* em atividades aplicadas em uma turma de ensino fundamental em uma escola pública. Os resultados apontaram que o uso da referida rede social desempenha um papel importante nas emoções dos alunos, levando-os a terem mais confiança em si mesmos e maior disposição para agirem por meio da Língua Inglesa. Revelam ainda que a atividade ajudou os alunos a vencerem o medo e a vergonha quanto ao uso da língua. Os autores pontuam que atividades que integram o ensino de LI ao uso de uma rede social podem levar os alunos a uma maior interação e possibilitar um aumento na autonomia para aprender.

No capítulo 8, Janaina Weissheimer e Diêgo Leandro relatam que também fizeram uso do *Facebook* para incrementar o ensino de LI. Eles pesquisaram um modelo de aprendizagem híbrida de um grupo de licenciados em Letras-Inglês da Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN). Os resultados mostraram maior engajamento dos participantes em postagens envolvendo o uso da LI e revelaram que o conhecimento pode ser construído colaborativamente e pelos pares mais experientes, não somente pelo professor. O estudo apontou ainda que o *Facebook* apresenta vantagens ao ensino de línguas na medida em que permite a interação para além da sala de aula.

Nesse momento, recorro aos estudos de Halliday (1994), que procura entender os aspectos da língua em uso em práticas sociais e apresenta a gramática sistêmico-funcional (doravante GSF), a qual se preocupa em apreender o funcionamento de uma língua do ponto de vista social, e advoga que o uso de uma língua é baseado em escolhas. Destaco o fato de as escolhas linguísticas e semióticas serem individuais, assim cada pessoa faz uso da língua e da linguagem para produção de significados de maneira própria, o que inviabiliza a premissa de que o aprendiz reproduz modelos predefinidos pelo professor como se fosse uma receita a ser seguida.

Desta feita, a língua é um sistema semiótico dentro de outros sistemas semióticos de significados que, ao serem vistos de forma intercalada, constituem a cultura humana (HALLIDAY; HASAN, 1989). Como sistema sociossemiótico, a língua e a linguagem são meios pelos quais o homem constrói sua experiência e os significados são estabelecidos. A seguir, passo a apresentar discussões relacionadas à semiótica social e, posteriormente, refletirei sobre aspectos relacionados à linguística sistêmico-funcional.

1.2 Semiótica social: termos essenciais; uma base importante

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 6), a semiótica se desenvolveu nos últimos 75 anos e três escolas marcaram o aparecimento dela. A primeira foi a escola de Praga, entre 1930 e o início de 1940, que foi desenvolvida a partir da base linguística de formalistas russos. A segunda foi a escola Francesa, no período de 1960 e 1970, voltada para as ideias de Saussure, relacionadas ao signo linguístico, ou seja, ao significante e significado, concepções essas que são ensinadas frequentemente em inúmeros cursos de mídia, artes, *design*, entre outros. A terceira escola refere-se à semiótica social e deriva dos estudos de Michael Halliday. Segundo Natividade e Pimenta (2009, p. 20), o foco da semiótica social incide sobre o processo de significação, situando-o como parte da construção social. Vale dizer que este trabalho irá se apoiar nas discussões relacionadas à terceira escola, portanto a semiótica social.

O termo semiótica é definido por Hodge e Kress (1988, p. 261) como sendo o estudo da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, por todos os tipos de agentes da comunicação. Nesse sentido, para Halliday e Hasan (1989, p. 3), o conceito de semiótica deriva-se inicialmente do conceito de signo linguístico e pode ser definida como o estudo dos signos, assim como discutido por Saussure nos estudos dele.

No entendimento de Saussure, o signo é composto por um significante e um significado, conforme ilustrado pelas figuras 2 e 3. É importante ressaltar que os estudos de Saussure inserem-se dentro de uma corrente formalista, por isso o autor não considera os aspectos externos à língua, como, por exemplo, os contextos de produção, cultura e situação (esses termos serão discutidos posteriormente).

Signo

(elemento material, perpectível) fala/desenho/imagen acústica

ideia ou conceito (inteligível)

FIGURA 2 – Representação de signo apresentado por Saussure

Fonte: dados da pesquisa — design gráfico: Sheilla Souza

palavra escrita significante ou falada (livro) livro significado

FIGURA 3 – Exemplo da representação de língua apresentado por Saussure

Fonte: dados da pesquisa — design gráfico: Sheilla Souza

O que difere os estudos de Halliday dos de Saussure é o fato daquele interpretar o signo linguístico a partir de fatores extrínsecos à língua, por essa razão prefere usar o termo semiótica social. Já Saussure vê o signo de maneira arbitrária, isto é, "[...] (pelo menos na linguagem verbal) não há nenhuma conexão necessária ou 'natural' entre um significado e seu significante" (HODGE; KRESS, 1988, p. 21, tradução minha). Na visão da LSF (HALLIDAY; HASAN, 1989), há outras formas de significação para além do signo linguístico dentro dele mesmo, pois a língua é somente um dos meios para expressar significados dentro de um sistema mais amplo que envolve, por exemplo, artes, pintura, gestos, música, dança, entre outros. Sendo assim, a construção dos significados ocorre pela integração de vários recursos semióticos (sons, imagens, gestos, cores...), sem esquecer os contextos de situação e de cultura nos quais os textos são produzidos e circulam.

Kress (2003, p. 42) rejeita a ideia de arbitrariedade dos signos. Ele parte da Teoria Sistêmico-Funcional da linguagem e entende que a relação entre significante e significado é sempre motivada e não convencional, isto é, o significante, seu "formato", materialmente ou abstratamente considerada, é escolhido por causa de sua aptidão para expressar o que está para ser significado.

Nessa direção, segundo Natividade e Pimenta (2009, p. 21), "[...] o ponto central da semiótica é a noção de signo e, para a Semiótica Social, a ênfase recai sobre o processo de produção do signo". Conforme as autoras, isso implica na compreensão de que o signo não é uma conjunção preexistente de significante e significado, mas um processo de produção sígnica no qual os estratos de significante e significado podem ser tratados de forma relativamente independente um do outro. Assim, para elas, o foco da semiótica social passou

⁶ Tradução minha de: "[...] (in verbal languages at least) there is no necessary or 'natural' connection between a signified and its signifier".

do signo para a maneira como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem significados.

O termo interesse é decisivo dentro dessa teoria, pois, conforme Kress (2010), é a partir do interesse que o produtor escolhe os recursos mais adequados para comunicar os significados. Em outras palavras, dentre os inúmeros recursos semióticos disponíveis, o produtor irá fazer opções de uso de um modo em detrimento do outro, de acordo com seus objetivos de produção. No entanto, Kress (2010, p. 76) lembra que cada modo semiótico oferece potencial e impõe limitações. A depender do interesse do produtor, a escrita verbal torna-se mais eficaz; em outros casos, o não verbal comunica de maneira mais eficiente os sentidos. Atualmente, por exemplo, com os recursos tecnológicos disponibilizados pelas tecnologias digitais, enviar um áudio ou um vídeo pode oferecer uma comunicação mais pertinente e dinâmica.

Essa discussão reforça a importância das escolhas e do interesse na produção de sentido. Sendo assim, a noção de escolha passa a ser essencial. Pois,

[...] quem gera um signo linguístico escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação" (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 22).

Nessa mesma linha de raciocínio, Carmo (2014, p. 89) afirma que

[...] para a construção do significado, é preciso, portanto, que se façam escolhas e essas escolhas, num determinado contexto, atribuem certos significados que, de alguma forma, direcionam o significado das mensagens como um todo. Tais escolhas, por sua vez, são dependentes da estrutura social, das instituições e dos papéis sociais que são desempenhados pelos sujeitos (CARMO, 2014, p. 89).

Ainda na visão de Natividade e Pimenta (2009, p. 22), essas questões garantem uma diferença reveladora entre a semiótica tradicional, chamada por elas de "semiótica convencional", e a semiótica social. Hodge e Kress (1988) tecem críticas no que se refere à semiótica tradicional. Segundo os autores, ela enfatiza as estruturas e os códigos em detrimento das funções e dos usos sociais dos sistemas semióticos. Os autores assumem que a semiótica tradicional entende que os significados são congelados e fixos no próprio texto e que devem ser extraídos e decodificados pelos leitores, a partir de um sistema de codificação que seria impessoal, neutro e universal para todos os usuários do código.

Diferentemente, a semiótica social não aceita a concepção de que os textos produzem exatamente os significados que os autores esperam serem produzidos, mas são resultados incertos que devem ser estudados no âmbito da ação social, uma vez que seus efeitos são importantes para a construção e a produção de sentido. Nesse processo de significação, o usuário da língua possui um papel agentivo em termos de produção oral e escrita e de recepção de leitura e compreensão oral. É através dele, de suas experiências e conhecimento de mundo que os sentidos são construídos; dessa maneira, um mesmo texto produzido por um autor, com intenções específicas, pode gerar diferentes interpretações a depender de cada interlocutor. Segue um exemplo:

O mendigo se aproxima de uma madame, cheia de sacolas de compras, no centro da cidade, e diz:

- Senhora, estou sem comer faz quatro dias...
- Meu Deus! Gostaria de ter sua força de vontade! (OS VIGARISTAS, n. d., *on-line*)⁷.

No exemplo, percebe-se que o texto produzido pelo interlocutor, nesse caso um mendigo, não produziu o efeito esperado por ele. A senhora cheia de sacolas não percebeu que o interlocutor usou uma estratégia para dizer que estava faminto e que precisava de ajuda para comprar alimentos. Possivelmente, ao analisar que a senhora estava cheia de sacolas, ele pensou que se tratava de alguém com um alto poder aquisitivo e viu nela uma pessoa possível de ajudá-lo.

No entanto, se o interlocutor fosse outro, alguém com mais experiências relacionadas à fome e ao contexto no qual a mensagem foi produzida, entenderia a solicitação do mendigo e a comunicação teria sido mais eficaz. Nesse sentido, podemos dizer que diferentes interlocutores produzem diferentes sentidos às mensagens; dessa forma, os significados não estão prontos nos textos, depende do papel agentivo do interlocutor.

Como já dito, o interesse na teoria da semiótica social está na produção do signo, que é entendido como sendo a fusão entre forma e significado em sua totalidade. Para Kress (2003, p. 37, tradução minha), signo é sempre percebido de maneira integrada "[...] forma-como-significado e significado-como-forma". O signo é o coração da unidade semiótica, a fusão entre forma e significado. O signo existe em todos os modos; os diversos modos semióticos precisam ser considerados na produção de sentido, não somente o código verbal. Sendo assim,

-

⁷ Disponível em: https://bit.ly/2FclFk8. Acesso em: 24 jun. 2018.

⁸ Tradução minha de: "[...] the sign is always meaning-as-form and form-as-meaning".

conforme Kress (2010, p. 54) os significados surgem em ambientes e interações sociais, o que faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador dos sentidos.

Nessa linha de pensamento, compete aos produtores de signos – (sign-makers ou designers) – utilizarem os diversos recursos semióticos da melhor maneira que lhes convier, a fim de produzir os significados. Segundo Kress (2010, p. 54), em semiótica social, os indivíduos com suas histórias sociais, individualmente formatadas, localizadas em ambientes sociais, usam fontes culturalmente disponíveis na produção dos signos e na comunicação exercendo um papel agentivo. O autor considera que os signos são sempre produzidos de acordo com o interesse do produtor em um ambiente social específico, de acordo com a necessidade do produtor no momento da produção. Nas palavras de Kress (2003, p. 44), a

[...] teoria demanda que nós assumamos o fato de que todos os aspectos do signo representam o interesse dos produtores em representar que eles consideram mais saliente no momento da produção, relacionado ao objeto ou o fenômeno a ser representado. Isso implica que todos os aspectos da forma são significativos, e devem ser lidos de maneira igual. Nenhum elemento dever ser desprezado⁹ (tradução minha).

Assim sendo, segundo Kress (2010, p. 73), todos os signos são feitos de acordo com duas perspectivas e interesses: (1) a do produtor, que relaciona com suas representações e interesses; (2) e a do recebedor "receiver", que se refere à comunicação e à necessidade de levar em conta seus interesses e as relações de poder. O autor adverte que esse processo de comunicação deve ser transparente e claro: não deve haver nenhum obstáculo entre o produtor e o recebedor na transmissão da mensagem.

O recebedor, a quem Kress (2010, p. 45) denomina de "receiver", interpreta a mensagem comunicada pelo produtor em forma de signo. Essa interpretação é interna ao indivíduo. O interlocutor percebe a forma – o significante – por meio dos sentidos e atribui o significado de acordo com suas vivências, conhecimento de mundo e contexto no qual o signo circula. Dessa maneira, a interpretação de um signo não é fixa nem congelada como visto na semiótica tradicional. Ao contrário, depende das vivências e dos interesses do interlocutor, podendo um mesmo signo ser representado (internamente) de maneiras diferentes, como vimos no exemplo apresentado anteriormente.

-

⁹ Tradução minha de: "[...] theory demands that we assume that all aspects of a sign represent their maker's interest in representing that which they regarded as most salient, at this moment, about the subject or phenomenon to be represented. It entails that all aspects of form are meaningful, and that all aspects of form must be read with equal care: nothing can be disregarded".

Vale dizer que essas reflexões estão de acordo com esta proposta de pesquisa, na medida em que, dentro de uma proposta de ensino, os participantes realizaram escolhas de acordo com suas experiências e conhecimento de mundo para realizarem as produções escritas dos gêneros solicitados. Ressalto que essas escolhas são individuais e não arbitrárias.

Essas discussões trazem à baila a visão de Kress (2003, p. 37) de que todo processo de significação, seja por parte do produtor, seja pelo interlocutor, é resultado de um trabalho semiótico. Este realiza mudanças semióticas durante o processo de produção favorecendo a criação de novos signos, embora eles tenham sido criados a partir de recursos já existentes. Isso resulta na necessidade de o produtor recorrer à criatividade. Segundo Kress (2003, p. 40), criatividade, nessa teoria, é algo comum, normal, necessário. É uma capacidade essencial para o processo de produção de sentido, ao contrário da abordagem tradicional, que considera o uso da língua a partir do acesso a um sistema de elementos estáveis utilizados pelos usuários em vez de modificados.

Esse processo de mudanças semióticas exige o conhecimento de dois termos (transdução e transformação) sem os quais, na visão de Kress (2003), uma teoria de significado não pode ser realizada. Sendo assim, quando se utilizam recursos semióticos para comunicação dos sentidos, envolve-se o processo de transdução e transformação.

Kress (2003, p. 47) utiliza o termo transdução para indicar operações que envolvem troca de modos; nas palavras dele, "[...] transdução é o processo no qual alguma coisa que tenha sido configurada ou desenhada em um modo é reconfigurada, redesenhada de acordo com as possibilidades de outro modo" (tradução minha). O autor exemplifica: quando o professor de Ciências solicita aos alunos que escrevam, a partir do código verbal, o movimento do sangue no corpo humano, ele solicita uma transdução, pois o aluno realizará a atividade tendo como base imagens, modelos não verbais, discursos e gestos.

Ainda nesse sentido, Kress (2010, p. 125) afirma que a transdução é vista como subordinada à tradução, que se refere ao processo de mudança do significado material de um modo para outro. Assim, cada modo tem materialidade específica e diferentes histórias de usos sociais, por exemplo, discursos verbais têm palavras que os não verbais não possuem. Em suma, esse processo implica a rearticulação de significados de um modo em outro.

¹⁰ Tradução minha de: "a process in which something which has been configured or shaped in one or more modes is *re*configured, *re*shaped according the affordances of a quite different mode".

No que se refere à transformação, é o processo que trabalha sobre estruturas e elementos já dados, mudando essa estrutura e esses elementos de maneira perceptível. Conforme Kress (2010, p. 129), a transformação é o processo de mudança que envolve a reorganização dos elementos em um texto ou em outro objeto semiótico dentro da mesma cultura (ou não), mas se valendo do mesmo modo, como, por exemplo, transformar/traduzir um romance do alemão para o inglês, escrever um relatório e depois preparar uma versão executiva dele, ou transformar um gênero em outro.

Assim, a transformação (Kress, 2010) aplica-se aos sintagmas, aos textos e aos objetos semióticos. Transformações são processos nos quais os elementos permanecem, no entanto a ordem e a organização são modificadas por meio do trabalho semiótico. Vale dizer que a transformação nos interessa nesta tese, uma vez que uma das propostas de atividades analisadas consistiu na transformação, isto é, na reorganização de elementos semióticos verbais e não verbais em infográfico. Na sequência, passo a refletir sobre a LSF.

1.3 Linguística sistêmico-funcional: uma reflexão

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) foi originada a partir dos estudos de Michael Alexander Kirkwood Halliday nas décadas de 1960 e 1970. Dentro de uma visão sociossemiótica de língua e de linguagem, Halliday se preocupou em estudar como as pessoas utilizam a língua e a linguagem para expressar os significados e se interagem por meio delas. Nesse sentido, para Halliday e Matthiessen (2004, p. 31, tradução minha), "[...] a análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca na linguagem: ou seja, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais. A linguagem se configura a partir das funções que desempenha e tem evoluído na espécie humana".¹¹

Como já mencionado, nessa perspectiva, a língua é vista como "[...] um recurso para a produção de significado, que reside nos padrões sistêmicos de escolha" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23, tradução minha) e se apoia na noção de função. Dizer que a LSF é sistêmica, significa considerar a "[...] língua como uma rede de sistemas interligados que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação" (SANTOS, 2014, p. 166). Assim sendo, na visão de Santos (2014, p. 166), "[...] o que interessa ao linguista sistêmico é analisar quais escolhas linguísticas foram

¹¹ Tradução minha de: "[...] the systemic analysis shows that functionality is **intrinsic** to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species".

¹² Tradução minha de: "A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice".

feitas em um determinado contexto de comunicação e como essas escolhas produzem significados". Ainda para a autora, as escolhas nos sistemas da língua não são aleatórias, mas carregadas de valores sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, conforme Christie (1999, *online*), quando as pessoas usam a língua e/ou a linguagem, elas, simultaneamente, fazem escolhas dentro do sistema linguístico e representam significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim, o que interessa ao estudioso são as escolhas realizadas no sistema semiótico em questão, o porquê do uso de um termo e não de outro. Reforço que essas escolhas são individuais e estão relacionadas à função principal da língua e da linguagem, que é produzir significados.

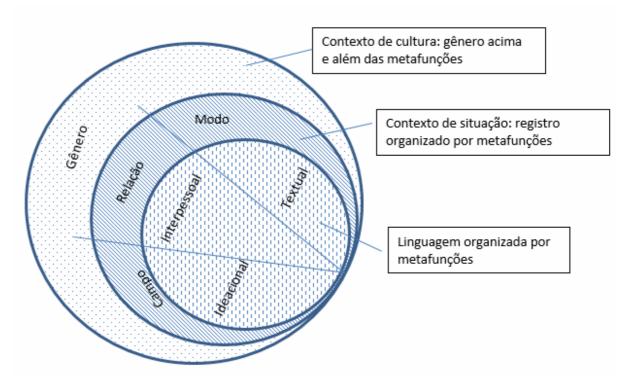
Observa-se que a LSF apoia-se em uma visão funcionalista de língua e baseia os estudos na noção de função e escolha. Sendo assim, busca entender a língua dentro dos aspectos relacionados à função. Para Halliday e Hasan (1989), a palavra "função" na perspectiva da linguística sistêmico-funcional deve ser apreendida como sinônimo de uso, ou seja, a maneira que as pessoas usam a língua ou línguas, se elas usam mais de uma. Em termos gerais, as pessoas fazem coisas diferentes a partir do uso da língua e da linguagem, elas esperam alcançar diferentes objetivos por meio da língua oral ou escrita, bem como a partir de outras linguagens. Dito isso, reforço que é na visão sociossemiótica da linguagem que este trabalho se apoia, uma vez que irá investigar os textos produzidos pelos aprendizes em contextos reais de uso da Língua Inglesa.

Halliday e Hasan (1989) afirmam que o entendimento sobre a língua e a linguagem recai sobre o estudo do texto. Para eles, existe um texto que é acompanhado por outro texto, o qual eles denominam de con-texto, o que podemos observar na Figura 4.

A ideia básica que se tem nesse modelo é que os significados não são alcançados de uma única vez, e sim são organizados passo a passo, em forma de estratos, a fim de obter-se o resultado final como esperado. Em uma produção textual, seja oral ou escrita, há passos a serem seguidos a fim de se obter uma produção satisfatória, que leve em conta a proposta social do texto e os caminhos nos quais os diferentes textos combinam as diversas fontes semióticas disponíveis para alcançar os objetivos de comunicação. A língua se dá em contexto social dividido entre contexto de situação e contexto de cultura, e nesse último nível surge o gênero; em outras palavras, o gênero encontra-se inserido no contexto de cultura.

¹³ Esclareço que esses construtos serão mais bem explicados posteriormente.

FIGURA 4 – Texto em contexto

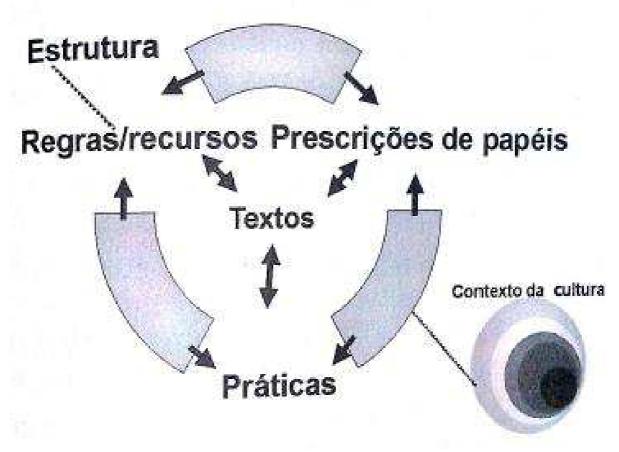


Fonte: Martin (2006, p. 12).

Halliday e Hasan (1989) fazem referência aos estudos de Malinowski (1923), para quem o significado textual depende de dois contextos: "de situação" e "de cultura". O contexto de cultura é a terceira camada representada pela Figura 4 e refere-se não somente às práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça etc. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28). O contexto de cultura também se relaciona à noção de propósito social, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições; a partir daí surge a ligação com os gêneros textuais.

No entanto, para Meurer (2011, p. 180), a inter-relação entre o contexto de cultura e os gêneros textuais ainda não foi elaborada suficientemente na LSF; por essa razão, ele traz para dentro do contexto de cultura aspectos da teoria da estruturação, que "[...] propõe explicar o fluxo da vida social como estando em estruturação constante, em um processo complexo que se dá com o envolvimento simultâneo das três dimensões sociais", sendo elas: (a) práticas sociais, (b) prescrições de papéis e (c) regras/recursos. A visão do autor está representada pela Figura 5.

FIGURA 5 – Três dimensões da ação humana como parte do contexto de cultura



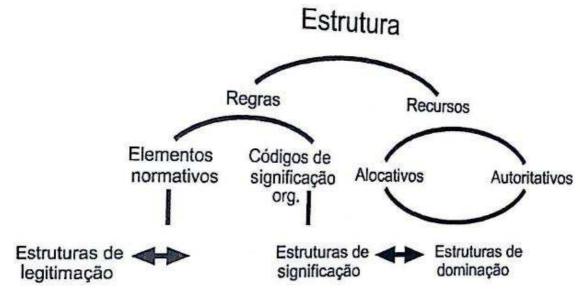
Fonte: Meurer (2011, p. 181)

Com base na Figura 5, segundo Meurer (2011, p. 181; 182) as "práticas sociais" "[...] são atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos". As "prescrições de papeis/identidades" "[...] são as prerrogativas e as obrigações ou direitos e deveres — que cada indivíduo tem ao participar das práticas sociais. Essas prerrogativas e obrigações se mesclam com as características identitárias dos indivíduos". As regras/recursos, por sua vez, são resultado do caráter não fixo da estrutura social; nessa perspectiva, as regras são subdivididas em elementos normativos e códigos de significação. Já os recursos são subdivididos em alocativos e autoritativos. As regras e recursos estão representados na Figura 6.

Contexto de situação, por seu turno, é representado pela segunda camada, conforme se vê na Figura 4, e é entendido como o ambiente imediato no qual o texto funciona de fato, assim um mesmo enunciado pode transmitir diferentes significados dependendo do contexto em que foi produzido. A fim de compreender um texto, o contexto de situação pode não ser

suficiente, por isso se faz necessário conhecer um pouco mais sobre a história cultural dos interactantes, por meio do conhecimento do contexto de cultura.

FIGURA 6 – Estrutura – regras e recursos implicados na ação humana



Fonte: Meurer (2011, p. 183)

A noção de registro apresentada por Halliday e Hasan (1989) está relacionada ao contexto de situação e consiste em três variáveis, a saber: campo, relações e modo, conforme segue:

- Field/campo: trata-se da ação social da atividade que está sendo realizada, a natureza da ação social, sobre o que os participantes estão engajados, isto é, o assunto da situação.
- Tenor/relações entre os participantes: refere-se aos papéis sociais desenvolvidos pelos participantes da ação social, quem são e qual a relação entre eles.
- Modo/mode: refere-se ao papel da língua, a organização simbólica do texto, sua função no contexto, incluindo o "[...] canal (fônico/gráfico), a modalidade (escrito/falado) e meio (eletrônico ou não) de veiculação do texto, e também o modo retórico, o que será alcançado pelo texto" (MEURER, 2011, p. 179)

Nota-se que as variáveis de registro estão ligadas diretamente às metafunções da linguagem apresentadas por Halliday (1994), a saber: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. Neves (1994), com base nos estudos de Halliday, oferece uma explicação para as metafunções.

- Ideacional: corresponde ao significado cognitivo; no entanto, o autor ressalta que o elemento cognitivo perpassa todas as funções da linguagem. É por meio dessa função que o falante e ou ouvinte organizam e incorporam na língua as experiências dos fenômenos do mundo real. A metafunção ideacional é subdividida em subfunção experiencial e lógica. A subfunção experiencial é "[...] responsável pela construção de um modelo de representação de mundo. Sua unidade de análise é a oração" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33). E subfunção lógica é "responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais. Sua unidade de analise é o complexo oracional" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).
- Interpessoal: corresponde ao uso da linguagem pelo falante como um meio de participar do evento de fala: o falante expressa seu julgamento pessoal e atitudes, bem como o posicionamento que institui em relação ao ouvinte; diz respeito ainda ao estabelecimento e à manutenção dos papéis sociais inerentes à linguagem. A "[...] função interpessoal é, pois, interacional e pessoal constituindo um componente que serve, ao mesmo tempo, para organizar e expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo" (NEVES, 1994, p. 11).
- Textual: corresponde à criação e organização do texto, manifesta-se no contexto e
 na situação, tornando o discurso possível, uma vez que o emissor é capaz de
 produzir um texto e o ouvinte ou leitor o reconhece.

Com o apoio das reflexões anteriores, é necessário trazer para a discussão definições de texto e discurso dentro da linha de pensamento aqui exposta. Nesse sentido, Halliday (1979, p. 143) entende como texto os casos de interação linguística no qual as pessoas participam efetivamente, tudo o que se fala, o que se escreve, em um contexto operatório, em oposição a um contexto de palavras ordenadas, como, por exemplo, o que ocorre nos dicionários. Para o autor, o texto representa uma opção, é o que se deseja dizer, que se materializa por meio de um conjunto de escolhas. Dessa forma, pode-se definir texto como sendo um conjunto de significados, não somente um conjunto de frases agrupadas, uma seguida da outra. Com isso, "[...] o texto é uma entidade semântica" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22).

Dentro de uma perspectiva funcional, texto é unidade semântica diferente de um conjunto de sentenças isoladas, é a língua e a linguagem em seu uso funcional, que desempenha alguma função no contexto, o oposto de palavras isoladas ou sentenças colocadas no quadro negro (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Um texto pode ser oral e/ou escrito; quando escrevemos/falamos, o texto parece ser um conjunto de sentenças, todavia ele é realmente construído pelo sentido que deve ser expresso por meio de palavras ou estruturas, a fim de produzir a comunicação. Nessa perspectiva, o texto passa a ser resultado de escolhas, sendo que, para Fuzer e Cabral (2014), o lugar social dos autores interfere nas escolhas linguísticas.

Por assim ser, na visão de Halliday (1998, p. 179), texto se constitui opção e uma corrente contínua de seleções, que se encontra sempre inserida em contexto de situação e de cultura. Segundo Halliday e Hasan (1989), o texto pode ser visto como produto e como processo: "produto" no sentido de ser um "output"/produto, algo que pode ser representado em termos sistemáticos; "processo" como um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento por meio da rede de significados potenciais, com cada conjunto de escolhas que constituem o ambiente para posteriores conjuntos.

Na perspectiva de língua e de linguagem como função,o texto é visto em seus aspectos de processo como um evento interativo, uma troca de significados, uma instância de processo e produto de significados sociais em contextos particulares da situação. Christie (1999, *online*) reforça essa ideia dizendo que o texto produzido por alguém a qualquer momento depende do contexto de situação, conforme apresentado por Malinowski (1923), e diferentes escolhas linguísticas são feitas a fim de produzir diferentes textos. Essas diferenças estão relacionadas com o registro, ou seja, com o campo, as relações e o modo da atividade. Apoio-me nessa discussão para lembrar que diferentes produtores textuais elaboram textos que se diferem; sendo assim, na proposta de pesquisa aqui relatada, embora os participantes tenham recebido os mesmos exemplares de texto durante a implementação da proposta, as produções não foram iguais devido às escolhas feitas por cada produtor ou grupo de produtores.

Nessa mesma linha de estudo, Kress (2003, p. 83, tradução minha) define texto como sendo o resultado de ação social, para ele o texto "[...] é o resultado de ação semiótica social da representação". ¹⁴ Desta feita, texto é produção. Kress (2003, p. 47) ressalta dois pontos importantes dentro dessa perspectiva. Primeiramente, refere-se às questões relacionadas aos participantes dentro de eventos sociais, a saber: quem são os participantes envolvidos, o papel social desempenhado por eles, a proposta de comunicação, as relações de poder, e o ambiente de produção. O autor reforça a ideia de serem essas questões que formatam os gêneros a serem produzidos em cada situação comunicativa. Em segundo lugar, faz referência às questões sociais, como qual o problema de comunicação e o que será dito. Esse ponto Kress (2003) considera como discurso e o insere dentro das discussões de Michel Foucault.

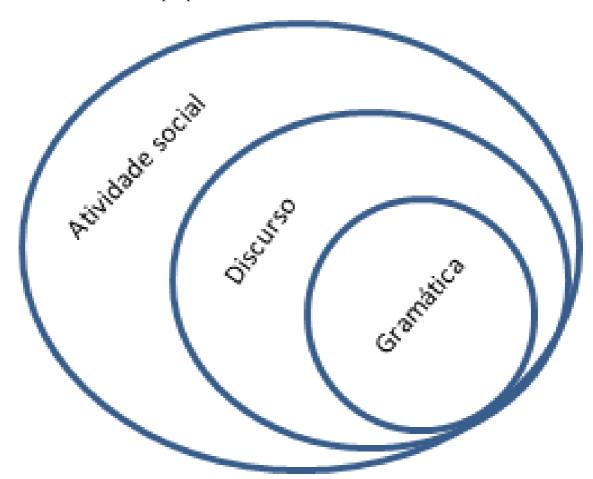
Abordo também a noção de discurso que é entendido para além de um conjunto de sentenças, segundo Martin e Rose (2007, p. 1), ou seja, o discurso é mais que uma manifestação de atividades sociais, segundo os autores, uma vez que os significados são construídos socialmente, por meio de textos, e os textos construídos por meio de interações entre o autor e o receptor: os interlocutores. A análise do discurso deve se preocupar com outras questões para além da gramática, entretanto, para Halliday, a análise do discurso que desconsidera a gramática pode ser mera interpretação.

Conforme os autores, as pessoas aprendem língua e linguagem a partir de experiências significativas com textos reais, e pontuam: "[...] os textos são maiores que uma sentença e menores que a cultura" (MARTIN; ROSE, 2007, p. 3, tradução minha). Eles afirmam que as culturas se manifestam por meio de uma quantidade inumerável de textos e advertem que o interesse de estudo dos teóricos sociais consiste em investigar como esses textos estão relacionados dentro dos contextos sociais em uma perspectiva semântica, não somente estrutural.

Dentro dessa linha de raciocínio, Martin e Rose (2007, p. 3) apresentam duas perspectivas discursivas, que são (1) os três níveis da linguagem: gramática, discurso e contexto social, conhecido como estratos da linguagem e ilustrado pela Figura 7; (2) as três funções da linguagem em contexto social – (a) possibilitar nossos relacionamentos, (b) representar nossas experiências, (c) organizar o discurso como textos significativos. Essas funções da linguagem são discutidas em detalhe por Michael Halliday (1994) em seu livro An introduction to functional grammar e foram apresentadas nesta tese anteriormente.

¹⁴ Tradução minha de: "Text is the result of the social semiotic action of representation".¹⁵ Tradução minha de: "[...] texts are bigger than a clause and smaller than a culture".

FIGURA 7 – Discurso sob a perspectiva social



Fonte: Martin e Rose (2007, p. 4).

Conforme Fuzer e Cabral (2014), a linguagem é vista como um recurso de troca de significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais, isto é, um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações. Assim sendo, a linguagem configura-se um sistema semiótico que se baseia na gramática, no entanto reocupa-se com a questão semântica: com o sistema de significados.

Dessa maneira, recorro à concepção de que a "[...] comunicação, indiferente do modo, sempre acontece como *texto*" (KRESS, 2003, p. 47, grifo no original, tradução minha), e que esses textos são formatados socialmente e construídos a partir das múltiplas fontes de linguagem, de acordo com os propósitos comunicativos, sendo conhecidos como gêneros (KRESS, 2003, p. 47). Destaco, neste ponto, a divergência que há entre autores sobre o uso do termo gênero do discurso e gênero textual, porém não será foco deste trabalho discutir essa questão e por razão de escolha adotei ao longo deste trabalho o termo gênero textual. Na

-

¹⁶ Minha tradução de: "Communication – whatever the mode – always happens as *text*".

sequência passo a apresentar discussões referentes ao construto gênero textual situado dentro da perspectiva da LSF – Escola de Sidney.

1.4 Pedagogia do gênero

Cabe aqui referenciar mais uma vez os estudos dentro do escopo da LSF que consideram o texto como unidade de análise. Nessa perspectiva, a língua deve ser interpretada de acordo com os processos sociais, não somente por meio de orações isoladas. Semelhantemente, Marcuschi (2011, p. 20) acredita que "[...] todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas". Aqui é importante recorrer à noção de gêneros textuais, que, para o autor, "[...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos" (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Martin e Rose (2007) entendem gênero como sendo os diferentes tipos de textos que são organizados em diferentes contextos sociais, sendo um processo social orientado e organizado em estágios. Segundo Martin e Rose (2007, p. 6), em termos funcionais, o que essa definição significa é que gêneros são definidos como uma recorrente configuração de significados e que essa recorrente configuração de significados permite as práticas sociais em uma dada cultura. Esclareço que é nessa noção de gênero que este trabalho se apoia, acrescida a ideia de que os gêneros podem ser compostos por mais de um modo semiótico, cuja interpretação é necessária para a produção dos sentidos.

Martin e Rose (2007, p. 16) situam o gênero dentro do estrato da cultura, acima do registro, como mostrado na Figura 4. Sendo assim,

[...] essa estruturação dos planos semióticos sugere que escolhas no nível do contexto de cultura (gênero) refletir-se-ão nas escolhas no nível situacional (registro); tais escolhas, por sua vez, serão materializadas pela linguagem, uma vez que o gênero e registro são conceitos abstratos (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005, p. 35).

Ainda de acordo com Vian Júnior (2005, p. 35), "[...] cada variável do contexto de situação está sistematicamente relacionada aos padrões léxico-gramaticais existentes em um texto, permitindo sua caracterização a partir dessas escolhas".

Com base nas discussões sobre gênero, destaco que há mais de três décadas professores e linguistas funcionais na Austrália têm se empenhado em desenvolver trabalhos em contexto escolar voltados para melhorar as capacidades de leitura, inicialmente para alunos da escola primária, principalmente indígenas e imigrantes que estavam aprendendo inglês como segunda língua (MARTIN, 2009). Essas pesquisas têm sido associadas à Escola de Sidney, da qual fazem parte Jim Martin, Frances Christie, David Rose, entre outros (MARTIN, 2009).

Os estudiosos da Escola de Sidney procuravam uma inovação do currículo escolar para ensinar leitura e escrita de inglês de uma maneira que fosse eficaz e produzisse o aprendizado. Para eles, era uma questão de justiça social. Assim sendo, desenvolveram a pedagogia do gênero, baseada no conceito de gênero apresentado por Martin e Rose (2007).

Em 1990, o foco do projeto se expandiu e os pesquisadores passaram a se preocupar com o ensino de escrita também na escola secundária e nos ambientes de trabalho. Ao longo do processo, essa teoria do gênero foi desenvolvida com o objetivo de melhorar os currículos escolares, de forma a entender o que era ensinado aos alunos em termos de escrita. No campo pedagógico, a preocupação consistiu em entender como os gêneros eram ensinados, ou seja, qual o papel desenvolvido pela língua e a linguagem na produção dos gêneros.

Nesse sentido, para Christie (1999, *online*), os gêneros são úteis para o ensino de Língua Inglesa como segunda língua por diversas razões, entre elas: (1) oferecem uma maneira para identificar os diferentes tipos de textos em inglês, fornecendo um padrão de características gramaticais e discursivas que compõem cada gênero; (2) possibilitam aos estudantes modelos de gêneros que são culturalmente utilizados em uma determinada cultura; (3) propiciam a oportunidade de mostrar para os alunos as formas que as informações são organizadas em comunidades de falantes de Inglês; (4) formam uma base potencial para reflexão e críticas sobre as formas que o conhecimento e as informações são organizados e construídos em Língua Inglesa.

Desse modo, a Escola de Sidney desenvolveu um currículo com o objetivo de ensinar aos aprendizes estruturas e padronizações linguísticas que ocorrem nos diferentes gêneros textuais, como narrativas, recontos, procedimentos, descrição e relatórios, alguns professores adicionaram a exposição, o debate e a argumentação. O modelo desenvolvido pela Escola de Sidney ficou conhecido por *Teaching Learning Cycle* (LERN), inicialmente composto por três fases: (1) modelagem, (2) produção textual coletiva e (3) produção textual independente. Posteriormente, a essas fases foi adicionada uma quarta, ficando o círculo como se vê na Figura 8.

A Figura 8 representa as quatro fases da proposta de trabalho com gêneros apoiados na Escola de Sidney, que são: (1) negociação do campo do conhecimento (cultural, contextual, troca de experiências, controle de vocabulário relevante, padrões gramaticais); (2) modelação do texto (contexto cultural, função social, estrutura esquemática, características linguísticas, uso de língua falada com foco em textos escritos); (3) construção textual coletiva (estruturas esquemáticas, características linguísticas, campo do conhecimento); e (4) construção textual independente (estruturas esquemáticas, características linguísticas, campo do conhecimento). A seguir apresento os procedimentos seguidos em cada fase.

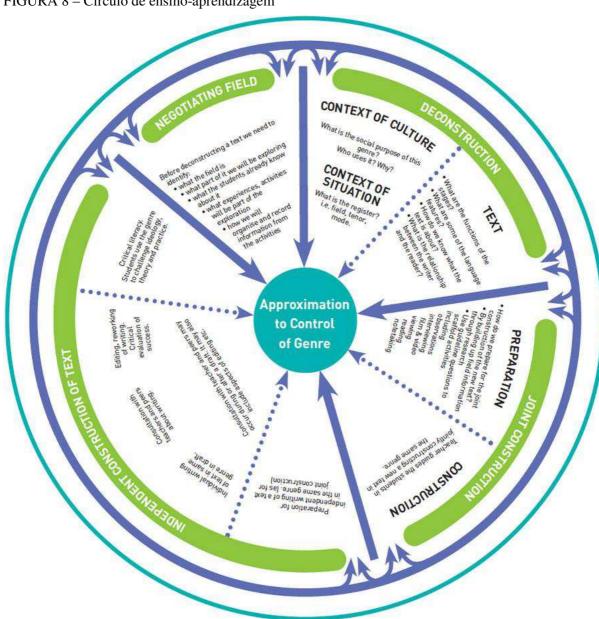


FIGURA 8 – Círculo de ensino-aprendizagem

Fonte: Boccia et al. (2013, p. 20)

1.4.1 Construção no campo do conhecimento

Nesta seção, busca-se construir conhecimentos relacionados aos contextos sociais e culturais do tópico que será desenvolvido, por isso, trata-se de uma fase muito importante. Nela, são coletadas informações sobre o que os alunos já sabem sobre o assunto, constrói-se o vocabulário referente ao tema e necessário para que os alunos expressem suas ideias. Segundo Boccia et al. (2013, p. 21), se desejamos que nossos alunos escrevam um texto, faz-se necessário que eles processem conhecimento sobre a área e fontes de linguagem relacionadas à proposta. Sendo assim, para as autoras, essa fase se desdobra em duas, que são: (1) construção de novos conhecimentos e/ou ativação dos conhecimentos que os alunos já possuem e (2) construção de vocabulário. As autoras sugerem três passos a serem seguidos nessa fase: (1) ativar o conhecimento ou coletar informações sobre o tema antes de iniciar o trabalho com o gênero efetivamente; (2) familiarizar os alunos com a organização do campo, de acordo com aspectos, áreas, classes, membros; e, (3) construir o vocabulário que os alunos irão precisar para discutir o tema.

1.4.2 Modelação: desconstrução do texto

Nesta fase, apresentam-se amostras/exemplares de gêneros com o objetivo de revelar os contextos de uso e identificam-se os estágios e as características principais de cada gênero, bem como suas variações (HYLAND, 2007, p. 159).

Boccia et al. (2013, p. 23) advertem que, como professores de Língua Inglesa, devemos estar certos de que os alunos compreenderam completamente o contexto social no qual o texto circula e perceberam que as interações sociais diferem de acordo com as diferentes culturas. Para os autores, os aprendizes precisam entender essa diferença e, uma vez que ficou evidente para os estudantes o contexto no qual o texto se dá, professores e alunos podem discutir os diferentes estágios do texto e entender melhor a linguagem usada na construção do gênero. Os autores advertem que as escolhas que fazemos com relação ao uso da língua e da linguagem dependem das características contextuais do texto. Na visão de Leffa (2016, p. 142), "[...] saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto".

Assim sendo, os alunos têm acesso a um número significativo de exemplos do gêneroalvo. Nesse momento, discute-se também sobre os modos semióticos que foram e são usados na construção textual. Após essas discussões, busca-se inserir as questões linguísticas de modo mais específico, quais as palavras ou grupo de palavras foram usados para a construção textual.

Ainda para Boccia et al. (2013, p. 23), nós podemos solicitar aos alunos que expliquem com suas próprias palavras o que o autor apresenta em cada estágio. Os alunos também podem estabelecer uma relação entre o autor do texto e a audiência para quem o texto é endereçado, por exemplo, buscando entender se há relação de maior ou menor formalidade, qual a atitude que o autor parece adotar (ele parecer nervoso? Chateado? Ele expressa seus sentimentos mais claramente?). Vale destacar a importância de levar os alunos a entenderem a relação que existe entre o autor e a audiência, pois essa relação impacta o uso da língua. Estabelecendo um diálogo com a LSF, nesta fase, discute-se o campo, as relações e o modo que compõem o gênero estudado.

Boccia et al. (2013, p. 23) apresentam um resumo do que podemos fazer nessa fase, conforme segue: (1) discutir explicitamente como o texto é organizado em estágios ou fases, a fim de preencher propostas globais; (2) discutir explicitamente as características-chave do contexto no qual o texto é produzido e circula, o que interfere no uso da língua, mais ou menos formal (relações) e na maneira que a língua/linguagem é utilizada, isto é, oral ou escrita, em forma de monólogo ou diálogo (modo), o que ocorre no estrato do registro; (3) familiarizar os alunos com as escolhas linguísticas que podem ser realizadas para produção do significado em cada estágio; (4) praticar os padrões de língua e de linguagem que compõem cada estágio, fazendo com que se tornem familiar para os alunos. Na sequência, discuto sobre a fase da construção coletiva.

1.4.3 Construção textual coletiva

O objetivo desta fase é que o professor trabalhe em colaboração com os alunos na produção do texto proposto. Ahn (2012, p. 6) sugere que os professores, em um primeiro momento, apresentem as estruturas da língua e da linguagem que serão utilizadas e forneçam exemplos do texto que será produzido. É necessário que o professor apresente a gramática de maneira explicita, discutindo as estruturas formadoras do gênero.

Durante esta fase, é possível perceber se os estudantes começam a apreender a importância dos modelos/amostras/exemplares para a produção textual independente. Essa fase é importante para que os alunos compreendam as necessidades de se pensar os interlocutores, a proposta social do gênero que será produzido e as características específicas do gênero.

Há também a possibilidade de antecipar o tipo de relação existente entre o produtor textual e a audiência para qual o texto será endereçado, a fim de que os produtores percebam se a língua e a linguagem a ser utilizada deverá ser mais ou menos formal. Tem-se uma boa oportunidade para reforçar as características contextuais, funcionais e linguísticas do texto em questão.

Uma vez que esse trabalho foi realizado, em um segundo momento se pode iniciar a escrita colaborativa, com o professor ou em grupos. Nesse ponto, sugiro que os alunos sejam divididos em grupos e que cada grupo tenha a presença de um monitor, ¹⁷ ou seja, de um par mais experiente, pois, dessa forma, o trabalho não ficará concentrado somente na figura do professor, uma vez que em geral as turmas são cheias, dificultando, assim, que o professor atenda todos os alunos individualmente.

Boccia et al. (2013, p. 27) recomendam que ao final dessa fase haja uma conversa com os alunos relacionada à aprendizagem sobre o texto em estudo. As discussões podem ser iniciadas nos grupos e, logo após, compartilhadas com toda a turma. Assim, os alunos poderão se sentirem mais confortáveis para compartilhar ideias. No momento de discussão, os autores sugerem um guia de perguntas para auxiliar os alunos, conforme segue:

QUADRO 1 – Avaliação da aprendizagem sobre o gênero estudado

GUIA DE PERGUNTAS PARA AVALIAR O PROCESSO	
DE APRENDIZAGEM DO GÊNERO ESTUDAD	O
Qual a proposta comunicativa/social do texto? Quando este gênero é	
produzido? Para quê?	
Quais os estágios/sequências discursivas foram utilizados no texto para	
atingir a proposta comunicativa? Quais os passos diferentes foram utilizados	
na produção colaborativa?	
Qual língua/linguagem precisamos aprender para expressar nossas ideias de	
maneira efetiva? O uso desta língua/linguagem na produção coletiva foi	
novidade para você?	
Qual a sua dificuldade com relação ao gênero estudado [conteúdo, tema,	
aspectos gramaticais, escrita]?	

Fonte: adaptado de Boccia et al. (2013, p. 27)

Boccia et al. (2013, p. 28) advertem que o trabalho que leva os alunos a pensar sobre a língua e as múltiplas linguagens e escrever sobre elas pode parecer difícil a princípio: os alunos podem se sentir acuados, todavia eles se tornarão mais confiantes e desenvolverão esse hábito à medida que trabalhos dessa natureza forem sendo desenvolvidos. Durante a

¹⁷ Para um modelo de atividade desenvolvida com a ajuda de monitores, ver Souza, Cantuária e Silva (2016).

apresentação das discussões, os professores podem organizar, na lousa, as ideias apresentadas pelos aprendizes, e eles – os aprendizes – são aconselhados a tomar notas como forma de manter um material de consulta.

Destaco a importância do papel do professor na condução e orientação durante o processo de produção do gênero, à medida que fornece instruções explícitas ao aluno, isso porque se faz necessário que o aluno seja orientado quanto às estruturas genéricas e a forma de redigir cada gênero específico. Quanto a isso, autores como Kalantzis e Cope (1993, p 15) têm se posicionado contra o ensino de gênero baseado no círculo. Para eles, "[...] modelagem envolve não menos que dizer aos alunos como eles devem escrever – um processo que culmina na conquista deles marcada em termos de quão bem eles [os alunos] realizam estrutura genérica predeterminada" (tradução minha). Segundo os autores, Kress teme que esse modelo retorne ao autoritarismo das décadas de 1980 e 1990, quando o professor era o transmissor do conhecimento e os alunos receptores que não participavam de forma ativa (KALANTZIS; COPE, 1993, p. 14).

Essas preocupações de Kress ainda se aplicamem contexto brasileiro, indiferentemente da abordagem de ensino de escrita que seja usada. Encontramos resistência por parte de professores e alunos no que se refere à descentralização do poder do professor e ao trabalho coletivo e ativo dos alunos. É comum entramos em salas de aulas brasileiras e nos depararmos com o *layout* criticado pelo autor, isto é, alunos em filas, um atrás do outro, turmas lotadas e o professor no centro transmitindo o saber, em vez de construí-lo com os alunos de forma a empoderá-los.

No meu entendimento, o fato de o professor instruir os alunos com estruturas genéricas e exemplares dos gêneros estudados pode não ter como resultado cópias e repetições de modelos predeterminados, principalmente se nos basearmos na noção de escolha discutida anteriormente, ou seja, as escolhas dentro de uma abordagem sistêmico-funcional são individuais, portanto, dificilmente serão iguais. Dessa forma, não há como negar a importância do professor e da instrução explícita na produção de gêneros diversos; baseio-me no princípio de que, para escrever um gênero específico, primeiro o indivíduo precisa conhecê-lo, saber as características estruturais que o compõem.

-

¹⁸ Minha tradução de: "[...] modelling involves no less than telling students how they should write – a process which culminates in their achievement being marked in terms of how well they realise the predetermined generic structure".

Um exemplo prático refere-se à escrita acadêmica: para escrever um artigo, o autor lê vários outros artigos, para se familiarizar com os elementos estruturais, a sequência lógica e o tipo de linguagem utilizada. Observa-se que cada elemento é apresentado de acordo com uma ordem predeterminada, não se expõe a metodologia anterior à fundamentação teórica, é necessário que se tenha uma introdução que informe ao leitor sobre o que o texto irá discorrer. Dessa forma, ler textos do gênero que se pretende escrever pode ser uma estratégia eficaz na produção da escrita.

No entanto, advirto sobre a necessidade de levar o aluno a perceber que o fato de ter acesso às amostras e/ou exemplares do gênero não significa fornecer a ele um modelo, isto é, uma receita a ser seguida, a exemplo do que vem acontecendo com as redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no qual professores montam uma fórmula – um esqueleto do gênero redação –, o aluno decora e, no momento do teste, substitui os espaços pelo tema proposto, como se fosse um exercício de completar, como vimos em reportagem divulgada no *site* do *Guia do Estudante*. ¹⁹

Adianto que os resultados desta pesquisa revelam dados relevantes quanto à eficácia do modelo de círculo para o ensino de gênero e reforça o papel agentivo do professor quanto à orientação e explicação explícita dos elementos genéricos no processo de produção de um gênero específico. Muitas vezes os alunos constroem os textos sem observar as características de cada gênero e acabam produzindo gêneros diferentes do proposto. Foi o que aconteceu neste trabalho com a produção dos infográficos, o que será mais bem tratado posteriormente, durante as análises dos dados. Sabemos que as estruturas genéricas não são fixas e podem variar; no entanto, existem características necessárias a cada exemplo de gênero para que tal seja reconhecido.

Finalizo esta seção com um resumo disponibilizado por Boccia et al. (2013, p. 28). Para produzir textos de maneira colaborativa com nossos alunos, nós podemos (1) integrar e editar as contribuições deles com relação ao "campo", "relações" e "modo", (2) escrever um modelo de texto que seja resultado das discussões de todos os alunos da sala e (3) avaliar se os alunos estão prontos para avançar para a fase da produção independente, isto é, se eles já dominam as características formais e linguísticas necessárias para a produção do gênero. A seguir, apresento a fase da produção textual independente.

_

 $^{^{19}}$ Disponível em: https://bit.ly/2X4tOgi. Acesso em: 29 jun. 2018.

1.4.4 Construção textual independente

De acordo com Hyland (2007, p. 159), esta é a fase que os alunos produzem independentemente e são monitorados pelos professores. Segundo Boccia et al. (2013, p. 29), os estudantes devem ser preparados para escrever individualmente, e o papel do professor é apenas atuar como consultor.

Nesse instante, os alunos irão escrever sobre um tema diferente do já trabalhado em sala; sendo assim, mudanças no campo implicam mudanças lexicais. Nas palavras de Boccia et al. (2013, p. 28), as novas necessidades que aparecem são mais prováveis de serem relacionadas ao léxico que à gramática. Os alunos irão mostrar se mais atividades relacionadas ao uso da língua e da linguagem serão necessárias. Ainda para Boccia et al. (2013, p. 28), caso os alunos apresentem dificuldades para iniciar a escrita, o professor poderá propor uma oficina envolvendo toda a turma, permitir que os alunos consultem dicionários, bem como o próprio professor e os demais colegas.

Se o professor dispuser de tempo, vários rascunhos podem ser produzidos, de modo que o texto possa ser corrigido pelo professor antes da versão final. Assim, ao lado de Boccia et al. (2013, p. 29), pontuo a importância de publicar a versão final dos trabalhos produzidos. Retomo a Leffa (2016, p. 143), mencionado anteriormente, quando o autor diz que "[...] a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor". Desta feita, Boccia et al. (2013, p. 29) sugerem que os trabalhos sejam publicados em periódicos, revistas ou em coletâneas. Acrescento as redes sociais como um meio de publicação das produções textuais realizadas pelos alunos. Entendo a publicação como uma forma de obter um leitor real. Nesse sentido, para Leffa (2016, p. 141),

[...] é aí que finalmente o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informação, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro.

A publicação, a meu ver, permite o aluno perceber que se aprende uma Língua Estrangeira a fim de agir no mundo, fazer uso dela em práticas sociais, desempenhando funções sociais, não somente com o objetivo de reproduzir frases isoladas e descontextualizadas que são reproduzidas em uma prova formal, que será lida e corrigida apenas pelo professor. Acredito que a publicação poderá melhorar/aumentar a autoestima dos alunos.

Com base nas discussões apresentadas, vimos que ensinar uma Língua Estrangeira em contexto escolar requer mais que treino de habilidades, ensino de frases isoladas e tópicos gramaticais, há que se pensar em uma proposta voltada para práticas sociais, para o agir no mundo por meio da língua e da linguagem. Nesse sentido, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 112) sugerem que "[...] o planejamento de cursos para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas com o apoio de gêneros textuais diferentes. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles". Dessa maneira, o documento viabiliza a implementação da pedagogia dos gêneros, aqui, em contexto de ensino regular de nível médio.

É importante ressaltar que o modelo descrito, a meu ver, não apresenta uma receita pronta, tampouco limita a produção dos alunos a modelos pré-estabelecidos pelo professor. Minha experiência de professora-pesquisadora revela que, mesmo quando os alunos recebem amostras/exemplares de gêneros, suas produções são diferentes e cada um apresenta o resultado final de acordo com seu estilo de escrita e das escolhas relacionadas aos diversos modos semióticos que fazem.

Em Souza (2013), desenvolvi uma proposta de ensino do gênero biografia e pôster, em Língua Inglesa, baseado em Sequências Didáticas. O curso foi conduzido com alunos do segundo ano dos cursos técnicos integrados de Informática, Eletrônica, Comércio e concomitante de Informática. Em uma das propostas, os alunos leram um texto biográfico sobre a vida de Dalai Lama e realizaram atividades de interpretação. Logo em seguida, foram instruídos a elaborar um pôster biográfico sobre o líder religioso. As atividades deveriam ser produzidas por intermédio da ferramenta *Glogster*²⁰ e, posteriormente, as produções seriam compartilhadas no *blog* da professora-pesquisadora ou no grupo do *Facebook*.

Como resultado, os alunos produziram textos que envolviam múltiplas fontes de linguagem, a exemplo das cores, imagens, vídeos, letras diferenciadas, figuras diversas, e nenhum texto foi igual ao outro. Não foram seguidas fórmulas prontas. Mesmo tendo lido o mesmo texto biográfico sobre a vida do líder religioso Dalai Lama, alunos usaram a criatividade e construíram pôsteres biográficos que não se assemelhavam. A seguir, passo a discutir sobre questões relacionadas aos multiletramentos e à multimodalidade.

-

²⁰ Consultar < http://www.glogster.com/>

1.5 Os (multi)letramento(s)

Soares (2010, p. 31; 18) define alfabetização como sendo a ação de alfabetizar, isto é, "[...] tornar o indivíduo capaz de ler e escrever". Todavia, conforme a autora, existe uma diferença entre saber ler e escrever – ser alfabetizado –, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever – ser letrado. Dessa forma, ela define letramento como sendo "[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita".

Assim, um indivíduo letrado, na visão de Soares (2010), é aquele que faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Destaco, aqui, o fato de o termo ser usado pela autora no singular, pois, na ocasião do lançamento da primeira edição da obra, em 1998, ainda não se considerava, efetivamente, os avanços tecnológicos e as novas formas de representar e comunicar os significados.

Mais tarde, Soares (2002) reforça a importância de ampliar o entendimento sobre do termo letramento, e sugere que esse passe a ser empregado no plural, uma vez que é utilizado para designar os diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo. Assim, não somente a palavra escrita, mas os aspectos visuais, auditivos e espaciais de um texto precisam ser considerados no processo de produção de sentido.

Kress (2003) pontua a necessidade de repensar o conceito de letramento, visto que, segundo o autor, esse termo encontra-se diretamente ligado à escrita alfabética, desvinculada de outros modos de comunicação, advindos das novas mídias digitais, a exemplo de palavras, músicas, imagens, objetos em 3D. Ainda para o autor, não é possível pensar o termo letramento de maneira isolada de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Tais fatores implicam mudanças, entre as quais, Kress (2003) destaca duas: a primeira refere-se ao movimento do domínio da escrita para o domínio da imagem; e a segunda relaciona-se às mudanças do domínio dos livros para as telas. Na visão dele, essas mudanças juntas produzem uma revolução nas formas de representar e comunicar os significados.

Igualmente, Pimenta e Maia (2014, p. 128) afirmam que "[...] essa concepção de letramento é relativamente limitada, porque a comunicação e a representação não se realizam apenas e exclusivamente por meio da linguagem verbal". Assim sendo, entender a maneira contemporânea de representação, comunicação e interpretação, isto é, de construção dos sentidos, somente do ponto de vista da linguagem verbal pode se configurar um equívoco.

Com base nessas reflexões, Kress (2003, p. 1, tradução minha) levanta dois questionamentos: "[...] (1) qual será o provável futuro do letramento; e (2) quais são os prováveis efeitos sociais e culturais de maior nível referentes a essa mudança?". ²¹ Sendo assim, língua falada permanecerá como principal meio de comunicação e a língua escrita como sendo o modo preferido pelas elites políticas e culturais; todavia, à escrita serão, cada vez mais, incorporadas imagens para efeito de produção de sentido. Conforme o autor, "[...] o mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado"²² (KRESS, 2003, p. 1, tradução minha, grifos no original).

Em virtude disso, como lembrado por Dionísio (2011, p. 138),

[...] imagem e palavras mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada [...] com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência.

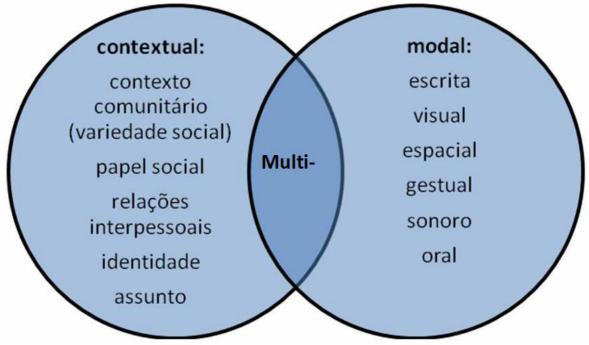
Nessa perspectiva contemporânea, faz-se necessário repensar sobre o que é ser letrado. No dizer de Dionísio (2011, p. 138), "[...] uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem". Segundo a autora, às práticas de letramento da escrita, voltadas para o signo verbal, devem ser acrescidas práticas de letramento da imagem, do signo visual. Sendo assim, ela reforça a necessidade de conceber o termo letramento no plural, "[...] pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito" (DIONÍSIO, 2011, p. 139). O que vem ao encontro desta proposta de pesquisa.

Diante do que foi dito anteriormente, pode-se dizer que esta tese caminha em direção ao que Kalantzis e Cope (2012, p. 1) intitulam de multiletramento, termo cunhado pelos autores com um grupo de pesquisadores que ficou conhecido como "New London Group" ("Grupo de Nova Londres"). Tais estudiosos tinham como objetivo promover discussões referentes à produção de sentido na contemporaneidade, em outras palavras, como a língua e a linguagem se relacionam com as diversidades culturais e linguísticas atuais. Para Kalantzis e Cope (2008), o ponto chave da pedagogia dos multiletramentos consiste em entender que o conhecimento e os significados são historicamente e socialmente situados e produzidos. Na perspectiva de Kalantzis e Cope (2012), o termo – multiletramento – é composto por dois multis, conforme ilustrado pela figura abaixo:

²¹ Tradução minha de: "[...] what is the likely future of literacy, and what are the likely larger-level social and cultural effects of tha change?".

²² Tradução minha de: "The world told is a different world to the world shown" (grifos do autor).

FIGURA 9 – Os dois "Multis" dos multiletramentos



Fonte: adaptado de Kalantzis e Cope (2012, p. 2, tradução minha)

Os autores entendem por multiletramento dois importantes aspectos da produção de sentido, os quais estão relacionados em si. O primeiro refere-se à diversidade social, ou à variabilidade na produção de sentido associado aos diferentes contextos sociais, culturais, históricos, às experiências de vida, às diversidades de identidade, de gênero dos envolvidos no processo de significação. Quanto ao segundo aspecto da produção de sentido, os autores recorrem ao conceito de multimodalidade, que consiste na combinação dos diferentes modos de linguagem, sendo eles: o oral, o escrito, o visual, o gestual, o tátil e o espacial. É importante lembrar que a multimodalidade não constitui um tema recente, tendo em vista que todo texto é multimodal. Entretanto, a multimodalidade se tornou mais conhecida e difundida com o avanço das tecnologias digitais; como dito por Kalantzis e Cope (2012, p. 191), multimodalidade não é um fenômeno novo. No entanto, intensificou-se na nova era da mídia digital.

Do ponto de vista do multiletramento, espera-se que os aprendizes desempenhem um papel importante no processo de construção dos significados; anseia-se que eles criem, recriem, transformem textos, considerando os diversos modos semióticos disponíveis, e atuem como "designers" (KRESS, 2010) no processo de produção de sentidos. Como dito por Kress (2003), a escrita, aqui me refiro ao código verbal, continuará sendo importante, mas não

podemos negligenciar que a ela são acrescidos outros modos de significação. Sendo assim, segundo Macken-Horarik (2004, p. 24), independente do assunto, os alunos precisam interpretar e produzir textos que integrem modalidades visuais, verbais e até mesmo sons, imagens, palavras em meios fílmicos e outras modalidades performativas. Esta foi a proposta que se pretendeu desenvolver com este trabalho, na medida em que levou o aluno a perceber que, nos textos atuais, há maior presença de outros elementos, para além do código verbal, que estão combinados de modo a produzirem significados.

Com base em minhas experiências como docente, transformar o aprendiz em *designer* é um desafio para o professor do século XXI, pois, em consonância com Kress (2012, p. 38), entendo que a "[...] Internet oferece acesso a 'coisas' com o potencial de serem processadas para se transformarem em informações essenciais e, por conseguinte, com um trabalho mais extenso, transformarem-se em conhecimento".

No entanto, reafirmo que não é tarefa fácil. Requer professores e aprendizes comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem, dispostos a correrem riscos, saírem do lugar confortável e muitas vezes trocarem os papéis. Dessa maneira, professores e alunos podem aprender juntos, de maneira colaborativa, a exemplo das atividades propostas e descritas nesta tese. Nesse processo é preciso que haja mudanças de paradigmas, e nem sempre o percurso é livre de entraves, como os ocorridos no decorrer da implementação desta proposta, que serão descritos posteriormente. Faz-se necessário que professores e alunos estejam preparados e dispostos a fazerem algo diferente do que é regularmente instituído e reconhecido pela comunidade escolar e sociedade em geral.

Trabalhar em uma perspectiva multimodal em contexto escolar coaduna com o que Royce (2002) denomina "competência comunicativa multimodal". Noutros termos, o conhecimento e uso da língua, levando em conta as dimensões de comunicação que abarcam os aspectos visuais, gestuais, auditivos e espaciais, incluindo a comunicação mediada pelo computador. Instaura-se, então, um novo paradigma no que se refere à leitura e produção de textos mediados por uma tela. Nas palavras de Kress (2003, p. 11, tradução minha), "[...] a tela está conduzindo a escrita em direção à visualidade"; com base nisso, tanto as estruturas linguísticas, quanto as estruturas visuais de um texto precisam ser interpretadas a fim de que os significados sejam produzidos. Cabem aqui as palavras de Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16):

 $^{^{23}}$ Tradução minha de: "[...] the screen is pushing writing in the direction of visuality".

[...] ler não é uma tarefa simples, é uma atividade complexa da qual o leitor participa ativamente, não é passivo. Ele não "recebe" sentidos prontos, mas age sobre o texto e os processa (re)construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças.

Ainda para as autoras, ler é uma atividade que demanda trabalho. Trabalho cognitivo que uma série de habilidades ou capacidades por parte do sujeito leitor, como perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; é trabalho social, pois se lê para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro. Nesse sentido, lê-se e/ou ouve-se os diversos discursos que circulam na sociedade para se tornar cidadão crítico, capaz de se posicionar no mundo de maneira não alienada.

Dentro de uma perspectiva tradicional, a leitura envolvia a decodificação de palavras; para Kalantzis e Cope (2012, p. 3), a leitura era vista como um processo de decodificação de significados da palavra escrita. O foco era os aspectos formais do texto, como a grafia correta dos vocábulos e a gramática. Ler denotava compreender os significados intrínsecos aos textos e a intenção do autor. Nessa perspectiva, o conhecimento textual é facilmente medido por meio de testes de múltipla escolha, a fim de verificar a compreensão textual.

No entanto, atualmente, ler deixa de ser reprodução fonética e passa a ter relação com o pensamento, isto é, ler consiste em estabelecer ligações entre o texto e o conhecimento do leitor, suas experiências e seus interesses (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 213). Ler, segundo Freire (2011, p. 19), "[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra". Sendo assim, antes de ler a palavra, o leitor já carrega com ele significados, já se encontra inserido em um contexto, com suas vivências e experiências.

A partir daí, temos a noção de letramento crítico, que é entendido pelo *site* britânico Critical Literacy (2013, *online*)²⁴ como sendo uma "[...] prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização" (tradução minha), ou seja, levar o leitor às práticas de leitura diferentes das tradicionais.

Nesse sentido, segundo Cervetti et al. (2001), o letramento crítico evolve posicionamentos diferentes dos tradicionais frente aos textos. Os alunos, face aos textos, são convidados a construir significados, em vez de extraí-los do texto. O mais importante é entender o contexto social, histórico e as relações de poder que estão intrínsecos ao texto, não

_

²⁴ Disponível em: http://www.criticalliteracy.org.uk. Acesso em: 22 mar. 2013

somente entendê-lo como um produto ou uma base na intenção do autor. Conforme os autores, os estudos sobre o letramento crítico foram influenciados pela teoria social crítica e as ideias de Paulo Freire; para eles, ambos envolvem o comprometimento com a justiça e igualdade e promovem críticas aos textos e ao mundo como mecanismos importantes de mudanças sociais. Dentro dessa proposta, na visão de Meurer (2000, p. 159; 160),

[...] ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam, e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação. [...] a linguagem molda a realidade.

Sendo assim, pode-se dizer que a leitura crítica expande a capacidade de compreensão do leitor para que ele passe a considerar outras possibilidades de interpretação, enquanto a leitura não crítica procura entender o texto como construído por meio de práticas sociais específicas e, ao mesmo tempo, como constitutivo de tais práticas; a leitura crítica visa a emancipação do leitor. Dentro de uma visão crítica, para o autor, a escola não passaria os conteúdos de forma mais ou menos mecânica, mas daria oportunidade ao aprendiz de interagir com os textos, desenvolver uma consciência crítica sobre seu ambiente social e desenvolveria a capacidade de perceber diferentes funções da linguagem, podendo aumentar a potencialidade de o indivíduo participar da construção de seu mundo de forma mais ativa.

Essa reflexão de Meurer (2000) conduz o pensar na direção da educação bancária criticada por Freire (2016). Segundo este autor, na educação bancária, o aprendiz é considerado como um depósito de conhecimento e ao professor cabe a tarefa de enchê-los de conteúdos; nesse sentido, a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir conhecimento. Não há construção colaborativa do saber. Sendo assim, o autor adverte que uma educação que vise à libertação/emancipação do indivíduo "[...] não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo" (FREIRE, 2016, p. 118).

Freire (2011, p. 102) adverte os educadores que a tarefa do professor vai além de somente dar informações, trata-se de um fazer revolucionário que exige, para além de informar corretamente, formar. Em consonância com o autor, acrescento formar o nosso aluno para se posicionar no mundo de forma crítica, sendo capaz de se inserir em práticas de leitura e escrita que visem às transformações sociais, por meio de práticas conscientes.

Freire (2016) sugere que a leitura do mundo esteja ligada à leitura da palavra, e ambas são leituras necessárias para o sucesso do indivíduo. Serafini (2014, p. 3) acrescenta que no mundo há elementos visuais e outros recursos semióticos, como o código verbal, e que todos os elementos presentes no texto, seja ele oral, seja escrito, transmitem significados. Para o autor, "[...] alunos precisam aprender como ler entre as bordas das imagens visuais, assim como deve ler entre linhas nos textos verbais" (SERAFINI, 2014, p. 3, tradução minha). Isso dirige nosso pensar para outro tipo de letramento: o letramento visual, capacidade fundamental ao indivíduo do século XXI, que "[...] refere-se às competências no uso da linguagem verbal, no uso das imagens (estáticas e em movimento) e no uso de recursos computacionais para construir e interpretar significados" (CARVALHO; ARAGÃO, 2015 p. 15).

Com isso, na visão de Carvalho e Aragão (2015, p. 15), para "[...] ler na atualidade precisa-se ser letrado também visualmente". As autoras reforçam o fato de o letramento visual fazer parte do conjunto dos novos letramentos discutidos por Kalantzis e Cope (2012). Vale destacar que essas discussões enfatizam a leitura, no entanto as práticas de letramento envolvem também a produção textual. Esta requer que o produtor *designer* faça uso dos diversos modos semióticos para produção dos sentidos, assuntos estes que serão discutidos na próxima sessão.

Serafini (2014) afirma que o aumento de uso das imagens visuais não garante que os alunos estejam prestando mais atenção nos ambientes visuais, nem que suas capacidades de navegar, interpretar ou analisar imagens têm sido desenvolvidas a fim de atender as demandas contemporâneas.

Segundo o autor, o foco do letramento visual recai sobre

[...] as habilidades de decodificar, interpretar, criar, questionar, desafiar, e avaliar textos que comunicam com imagens visuais, assim como palavras, e a habilidade de usar imagens de maneira criativa e apropriada para expressar significados particulares"²⁶ (SERAFINI, 2014, p. 21, tradução minha).

O autor apresenta pontos importantes relacionados ao letramento visual: (1) é uma habilidade cognitiva, mas tem relação com o domínio afetivo; (2) pode ser descrito como habilidade, capacidade, ou competência; (3) inclui a habilidade para produzir (codificar) e ler

²⁵ Tradução minha de: "[...] students need to learn how to read between the borders of visual images as much as how to read between the lines of written text".

²⁶ Tradução minha de: "[...] ability to decode, interpret, create, question, challenge, and evaluate texts that communicate with visual images as well as words, and the ability to use images in a creative and appropriate form to express particular meaning".

(decodificar) comunicações visuais; (4) é aprendido e pode ser ensinado; (5) não se encontra isolado das habilidades sensoriais; (6) incorpora teorias advindas de uma variedade de campos de investigação.

Dentro de uma visão de construção textual que envolve diversos modos semióticos, é necessário que o indivíduo desenvolva outras capacidades, que vão além de decodificar o código verbal, de localizar informações no texto verbal, de interpretar textos verbais de forma fixa e acabada. Nesse sentido, reflito sobre práticas de leitura e escrita de textos que amparam esta tese.

1.6 Práticas de leitura e escrita de textos contemporâneos a partir do conceito de multimodalidade

Como já vimos na Introdução deste trabalho, as tecnologias digitais trouxeram novas forma de comunicação e representação de significados. Houve o aumento dos textos multimodais; não que eles não existissem antes, pois, como dito, esta tese se apoia no princípio de que todo texto é multimodal. No entanto, o avanço das tecnologias digitais promoveu maior acesso aos diversos recursos semióticos. Nesse sentido, conforme Serafini (2014, p. 2), a composição de um texto, seja impresso, seja digital, tem mudado drasticamente desde que os humanos imprimiram tinta no papel pela primeira vez. Há poucas décadas, o computador pessoal tem ampliado essas mudanças e disponibilizado recursos, para os leigos, que eram, antes, disponíveis às gráficas.

Por meio de editores textuais e outros *softwares*, é possível produzir um texto de maneira rápida e prática, diferentemente das formas como os textos eram produzidos anteriormente. Muitas vezes eram manuscritos, ou datilografados por meio de máquinas de escrever, as quais não forneciam recursos sofisticados, como os que temos disponíveis pelas ferramentas digitais.

Na visão de Serafini (2014, p. 2), os textos, anteriormente constituídos pelo código verbal, na contemporaneidade utilizam imagens, sons, entre outros recursos semióticos para comunicar e representar ideias. O autor denomina esses textos de *Multimodal Ensemble* – Conjuntos Multimodais, pois, para ele, **conjuntos multimodais** é simplesmente outro termo para denominar os textos. O autor explica que prefere usar o termo *ensemble* – conjunto –, em vez de texto, pois, no entender dele, o termo texto, por um lado, remete à ideia de artefatos impressos. Por outro lado, o termo conjuntos multimodais refere-se aos textos que ocorrem tanto impressos, quanto nos ambientes virtuais, utilizando uma variedade de recursos culturais e semióticos para articular, representar e comunicar um conjunto de informações e

concepções. Como dito por Jewitt (2005, p. 323, tradução minha), "[...] às vezes a escrita na tela se torna totalmente visual [...] o conteúdo da escrita é consumido pela forma". 27

Na atualidade, para produzir um texto o autor/designer pode usar diversas fontes disponíveis, modificar o tamanho das letras, colocá-las em negrito, itálico, sublinhado, alterar as cores, recortar/copiar e colar informações de um lugar para o outro, inserir imagens retiradas de um banco de imagens disponível virtualmente, ou obtê-las de acervos pessoais, por intermédio de aparelhos celulares e outros dispositivos. Tudo isso é possível com apenas alguns cliques. Dentro dessa mesma linha de raciocínio, conforme Jewitt (2005, p. 326), as ferramentas digitais permitem aos alunos manipularem e desenharem elementos visuais e verbais nos seus textos com facilidade.

A fim de reforçar essa discussão, recorro a Serafini (2014, p. 11, tradução minha), para quem "[...] atualmente, nós simplesmente arrastamos e soltamos uma imagem em um texto digital e então adicionamos música, ou efeitos de sons aos textos". Segundo ele, em ambientes digitais, as imagens visuais, os efeitos de sons, os videoclipes e o código verbal são todos processados por meio do mesmo código base (*bytes* digitais), o que torna mais fácil a junção desses modos, nas variedades de configurações multimodais que temos na sociedade.

Desta feita, reforça-se a ideia de que o código verbal é somente um modo semiótico entre tantos outros disponíveis para a produção de sentido; assim sendo, "[...] em alguns textos a escrita é dominante, enquanto em outros há pouca ou nenhuma escrita"²⁹ (JEWITT, 2005, p. 316, tradução minha). Vale dizer que escrita, na citação anterior, está vinculada ao conceito de código verbal. Cabe, então, ao autor/designer decidir quais recursos semióticos utilizar para a produção de seus textos, sem esquecer que cada modo possui possibilidades e limitações. Conforme Kress (2003, p. 24, tradução minha), "[...] o designer deve saber quais fontes melhores servirão às demandas de um design específico para um público específico". ³⁰

Com isso, durante o processo de produção textual, segundo Jewitt (2005, p. 326), o aluno, por exemplo, deve se engajar em uma série de tomadas de decisões e negociações. Para o autor isso inclui, por exemplo,

²⁷ Tradução minha de: "At times writing on the screen becomes 'fully visual' [...] 'content' of the writing is 'consumed' by its form".

²⁸ Tradução minha de: "Nowadays, we simply drag and drop an image into a digital text, and then add music or sound effect to it".

²⁹ Tradução minha de: "In some texts writing is dominant, while in others there may be litter or no writing".

³⁰ Tradução minha de: "The designer must know what resources will best meet the demands of a specific design for a specific audience".

[...] usar ou não usar bordas, qual o tipo de borda, se importa imagens do "clip art" ou usa "Word Art"; decisões sobre o uso de elementos já prontos ou criados pelo próprio autor. Alunos têm que compor a escrita e decidir como arranjá-la, bem como os outros elementos na página. Os alunos gastam tempo considerável produzindo o layout das páginas (tradução minha).³¹

É necessário que o aluno desenvolva outras capacidades além de ler e localizar informações nos textos, ou simplesmente decodificar as mensagens. Faz-se necessário que ele selecione informações, faça adaptações, visualize o *design* textual, perceba no que é possível melhorar, como os modos foram combinados e se a combinação ficou satisfatória, se os significados estão comunicados de forma compreensível. Para que esse processo ocorra, pontuo aqui o dizer de Serafini (2014, p. 35, tradução minha): "[...] novos modos de representação precisam ser trazidos para sala de aula, fornecendo aos alunos um maior alcance de opções e fontes para compartilhamento do que eles já sabem e têm aprendido". 32

Levar essas informações para sala de aula, no meu entendimento, é importante para que o aluno perceba que, nas produções textuais contemporâneas, os diversos modos semióticos se combinam e possuem significados, não estão nos textos somente por acaso. Uma cor, um itálico, um negrito, uma imagem está(ão) nos textos por uma razão e possui (possuem) significação. Nesse sentido, "[...] a imagem visual, como exemplo de um texto escrito, não existe nem é criada em um vácuo"³³ (SERAFINI, 2012, p. 156, tradução minha). Assim sendo, produzir textos multimodais é uma capacidade necessária ao aluno do século XXI.

Nesse processo de ressignificação, Jewitt (2005) afirma que leitura e escrita têm sido sempre multimodais. Segundo Kress (2003), dentro de uma visão tradicional, a lógica da escrita verbal é vista como sendo temporal/linear/espacial, é organizada linha por linha, uma abaixo da outra. No entanto, dentro de uma perspectiva multimodal, o texto como *design* – signo visual –, à escrita passa ser incorporado também o código não verbal, a lógica passa a ser espacial/simultânea. Todos os elementos da imagem estão relacionados de acordo com uma combinação espacial e estão simultaneamente presentes.

_

³¹ Tradução minha de: "These included whether or not to use a border, what kind of border, whether to import images from "clip art" or to use "Word Art"; decisions about the use of "ready-made" versus "home-made" elements. The students had to compose the writing and decide how to arrange it and the others elements on the page. The students spent considerable time on the layout of heir pages".

Tradução minha de: "News modes of representation need to be brought into the classroom, providing students a wider range of options and resources for sharing what they know and have learned".

³³ Tradução minha de: "A visual image, like a written text, does not exist nor is it created in a vacuum".

Escrita é a ordem dos elementos (sintática/gramatical e lexical), na sequência convencional da sintaxe; imagem é a ordem dos elementos (representação pictórica) mais ou menos convencional e exibição espacialmente simultânea"³⁴ (KRESS, 2003, p. 20, tradução minha).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 204), em textos verbais impressos, a leitura é estritamente linear e codificada. Os textos devem ser lidos da maneira que foram preparados para serem lidos, "[...] da esquerda para a direita, de cima para baixo, linha por linha"³⁵ (tradução minha). Todavia, a leitura de textos multimodais é realizada diferentemente, e um mesmo texto, pode ser lido de distintas maneiras. Na visão dos autores, o caminho de leitura é menos codificado e poderá ocorrer em círculos, não necessariamente da esquerda para direita e de cima para baixo, eles notam que os caminhos de leitura podem ser "[...] circular, diagonal, espiral, e assim por diante"³⁶ (p. 205, tradução minha).

O leitor poderá iniciar a leitura pelo elemento que mais se destaca no texto e seguir lendo os demais elementos. Nesse processo, nem todos os leitores iniciarão a leitura do mesmo texto pelos mesmos elementos e seguirão o mesmo caminho de leitura: "[...] diferentes leitores poderão seguir diferentes caminhos" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 205, tradução minha). Kress e van Leeuwen (2006) supõem que o caminho mais plausível de leitura é aquele que inicia por meio das imagens, depois segue para os títulos das imagens, passando, opcionalmente, para a escrita verbal. Sendo assim, os autores afirmam que a leitura linear tem perdido espaço.

Deste ponto em diante, apresento o trabalho de Rio Verde (2017), no qual a autora investigou o processo de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos do terceiro ano do ensino médio em três infográficos, com o objetivo de verificar como o sujeito-produtor seleciona, organiza, relaciona e interpreta informações, fatos, imagens e opiniões, integrando imagem e texto para a compreensão dos significados gerais do infográfico. Os resultados constataram que o código verbal sobrepõe o não verbal, o que, no entender da autora, mostra a realidade escolar referente às práticas de leitura e produção textual, cuja abordagem ainda prioriza gêneros de base verbal.

Com o estudo, Rio Verde (2017) pode contribuir para a construção de uma didática que favoreça o alfabetismo visual e a formação de competências e habilidades em leitura e

-

³⁴ Tradução minha de: "Writing is the ordering of elements (syntactic/grammatical and lexical) in the conventionalised sequences of syntax; image is the ordering of elements ('depictions') in a more or less conventionalised and spatially simultaneous 'display'".

³⁵ Tradução minha de: "[...] from left to right and from top to bottom, line by line".

³⁶ Tradução minha de: "[...] circular, diagonal, spiralling, and so on".

³⁷ Tradução minha de: "Different readers may follow different paths".

produção de textos envolvendo os variados sistemas semióticos. Compreendo que o estudo e os resultados alcançados por Rio Verde reforçam ainda mais a relevância desta pesquisa, que, igualmente, busca desenvolver a habilidade de leitura de textos multimodais, mas, aqui, em Língua Inglesa.

Nessa direção, assim como a escrita exige novas capacidades do indivíduo, a leitura também requer estratégias diferentes das tradicionais. Exige que o leitor seja mais que um decodificador de signos linguísticos, como já dito, e passe a navegar, interpretar – interagir com os textos –, sendo também autor de sua própria leitura. Serafini (2012, p. 152) denomina o leitor contemporâneo de *reader-viewer* – "leitor-visualizador". Nessa perspectiva, o leitor não somente lê o código verbal, como também visualiza os demais modos envolvidos na produção de sentido; assim, ele não é somente um contemplador de imagens, pois elas têm outras funções para além de ilustrar.

A partir do trabalho de Freebody e Luke (1990), Serafini (2012) apresenta quatro características contemporâneas necessárias ao leitor-visualizador. Na oportunidade, Freebody e Luke (1990) apresentaram uma expandida conceituação de fontes utilizadas pelos leitores e dos papéis adotados por eles durante o processo de leitura. Para os autores, os leitores desempenhavam quatro papéis:

- 1) leitor como decodificador: a fim de ser um leitor de sucesso, o indivíduo precisa se envolver com a tecnologia do roteiro escrito. Há dois aspectos dessa tecnologia:
 a) a natureza da relação entre o som falado e o símbolo escrito; b) o conteúdo dessa relação;
- 2) leitor como participante do texto: o indivíduo desenvolve técnicas para engajar com a tecnologia do próprio texto, seu significado e sua estrutura;
- 3) leitor como usuário do texto: leitura e escrita são percebidas como processos sociais, assim o indivíduo precisa não somente aprender sobre a tecnologia da escrita e exercitar a produção do(s) significado(s), mas aprender por meio de experiências sociais construídas culturalmente e adequadas à leitura para a escola, trabalho, lazer e proposta civil;
- 4) leitor como analista do texto: o indivíduo precisa ler o texto criticamente, ou seja, buscar a entender a mensagem implícita no texto e os interesses do produtor textual.

Essa proposta pode ser sintetizada pela Figura 10.

 Fonética Ativar e prever conhecimentos Reconhecimento das palavras Estratégias de compreensão Morfologia · Etimologia Vocabulário leitor como leitor como participante decodificador do texto leitor como leitor como usuário do analista do texto texto Entender os gêneros Entender a proposta e o que se faz com do autor os textos Entender como os Encontrar, usar, textos nos responder ao texto interpelam

FIGURA 10 – Os quarto papéis do leitor por Freebody e Luke (1990)

Fonte: EDUBLOGS, 2017, 38 online, tradução minha

Na ocasião, Luke e Freebody (1990) não consideraram efetivamente as práticas de leitura aplicadas aos textos compostos por outros modos de significação além do código verbal. Para Serafini (2012, p. 151), os autores focaram a leitura de textos impressos e o código verbal. Sendo assim, Serafini (2012) afirma que sua intenção é ampliar a visão dos papéis dos leitores apresentadas anteriormente; para ele, os leitores devem ser capazes de navegar, interpretar, desenhar e interrogar os elementos verbais, visuais e o *design* dos conjuntos multimodais, isso faz com que o leitor assuma as seguintes características:

• Leitor como navegador: essa visão assume que o leitor precisa se mover por meio dos espaços textuais. É necessário que ele navegue no *layout* dos textos, a

_

³⁸ Disponível em: https://bit.ly/2JdtMxZ.Acesso em: 13 jul. 2018.

fim de entender quadros, gráficos, diagramas, cores e outros elementos utilizados para compor a mensagem. Aqui, temos a noção de leitura como circular, diagonal, que pode assumir vários caminhos, como apresentado anteriormente. Leitores navegando em conjuntos multimodais devem perceber o que foi idealizado pelo artista, ilustrador, editor ou *design* gráfico. Esse processo requer que o leitor entenda sobre *design* textual, em adição à gramática, estruturas e tipografias associadas ao código verbal. Contrapondo a visão de leitor como decodificador, apresentada por Luke e Freebody (1990), Serafini (2012) considera que decodificar a mensagem verbal é uma importante habilidade, no entanto insuficiente nos tempos modernos.

- Leitor como intérprete: de forma simples, o leitor como intérprete é aquele que se engaja no processo de interpretação, isto é, no processo de construção ou geração de significados viáveis a partir de vários textos e imagens. Vale lembrar que no processo de interpretação não existe uma verdade absoluta, mas uma gama de interpretações, compreensões que devem ser consideradas. Cada indivíduo interpreta a mensagem de acordo com seus conhecimentos de mundo, suas experiências pessoais, culturais e o contexto no qual está inserido. Leitores como intérpretes são construtores de significados a partir das fontes disponibilizadas e precisam desenvolver o senso de interpretação com base nos elementos visuais, verbais e *layout* textual. Requer atenção aos aspectos perceptuais, estruturais e ideológicos dos textos. Essa perspectiva nega a concepção de que os significados existem anteriormente ao ato de leitura e são descobertos pelos leitores em vez de construídos.
- Leitor como *designer*: nessa perspectiva o leitor não somente constrói o significado a partir do que é representado, como também escolhe os caminhos que irá seguir a fim de ler os textos. Esse caminho não é arbitrário, nem prédeterminado pelo(s) produtor(es) textual(is). O interesse, as necessidades e as experiências do leitor irão motivar os caminhos de leitura: o leitor é agente/ativo no processo de leitura. Essa concepção vai além do entendimento de que os significados estão prontos; sendo assim *design* é o processo de organizar o que será navegado, interpretado e articulado, moldando os recursos disponíveis: os textos disponíveis ao leitor não estão prontos, eles fornecem potenciais semióticos os quais permitem múltiplas interpretações. O leitor como *designer* seleciona a partir de todos os modos semióticos disponíveis em

- um texto qual o caminho de leitura irá seguir. Ele decide como um texto específico será lido situado em tempo e lugar.
- Leitor como interrogador: nessa visão, leitura é reconceituada como prática social que envolve a construção dos significados em um contexto social mediado, relações de poder inerentes a um contexto e a identidades do leitor, isso envolve aspectos críticos e socioculturais de análise. Para entender as imagens e os elementos de *design* presentes em conjuntos multimodais, é preciso que os leitores considerem aspectos de produção e recepção, bem como os aspectos de imagem e do texto propriamente. Leitor como interrogador deve considerar os elementos imagéticos dos textos, o que inclui bordas, fontes, *design* gráfico, cores e público-alvo para quem o texto foi produzido. "Ajudar os leitores interrogar os significados potenciais das fontes semióticas e multimodais é uma consideração importante no ambiente educacional atual" (SERAFINI, 2012, p. 160, tradução minha).

Diante do discutido até este ponto, fica explícito que o processo para leitura e escrita dos textos construídos por outros modos de significação, não somente o verbal, é significativamente diferente da lógica tradicional, que envolve somente os aspectos linguísticos do texto, sendo lido e escrito da esquerda para direita e de cima para baixo. Para leitura dos conjuntos multimodais, é necessário que o indivíduo observe todos os elementos presentes no *design* textual, que navegue no *layout* do texto a fim de interpretar os significados, que encontre os caminhos de leitura e interrogue a maneira como os elementos foram combinados, a fim de produzir sentido. Sobre essa questão, pode-se dizer que a lógica para interpretação desses textos é mais complexa que a utilizada para compreensão de textos tradicionalmente verbais.

Para isso, Serafini (2011, p. 343, tradução minha) afirma que "[...] esses textos desafiadores requerem que os leitores trabalhem através de múltiplos sistemas de signos, e usem diferentes estratégias para navegá-los e compreendê-los". Nesse sentido, autor apresenta uma visão geral de várias concepções no processo de representação e interpretação. Para ele, "[...] essas teorias e processos são vitais para o entendimento de como os conjuntos

³⁹ Tradução minha de: "Helping readers interrogate the meaning potential of the semiotic and multi-modal resources of a text is an important consideration in today's educational environment".

⁴⁰ Tradução minha de: "These challenging texts require that readers work across multiple sign systems and use different strategies for navigating and comprehending these texts".

multimodais trabalham, a forma que eles podem ser interpretados, e seus impactos na vida dos alunos nas nossas salas de aula⁴¹, (SERAFINI, 2014, p. 31, tradução minha).

O primeiro aspecto é a "percepção", que, na visão do autor, "[...] desempenha um papel central no nosso entendimento de mundo" (SERAFINI, 2014, p. 31, tradução minha). Para ele, na nossa interação com o mundo, o sistema de percepção, ou seja, os sentidos que nos permitem obter informações, nos ajudam a compreender nossas experiências. Segundo o autor, o cérebro serve como intérprete central, organizando e interpretando os dados obtidos por meio dos sentidos, atribuindo significado às informações e atuando de acordo com as interpretações. Sendo assim, a percepção é considerada um processo ativo no qual o cérebro seleciona a partir de uma gama de estímulos disponíveis as informações de interesse do indivíduo.

Serafini (2014), com base em Berger (1972), estabelece uma diferença entre *looking* – olhar; e *seeing* – ver. Olhar consiste no ato físico de usar os olhos, um ato fisiológico ou perceptual; já ver se refere à habilidade do indivíduo de interagir com a imagem e construir significados, sendo um ato interpretativo baseado em considerações socioculturais e contextuais. Dessa feita, para compreender os conjuntos multimodais é importante que o indivíduo interprete os elementos que compõem o signo imagético em sua totalidade e atribua significado a eles.

Conforme Serafini (2014, p. 31), "[...] ver é um ato de escolha" (tradução minha). A percepção visual inicia-se a partir do estímulo visual, sendo a interpretação, secundária. Em outras palavras, primeiramente ocorre o ato de ver, para, em seguida, iniciar o processo de significação. Para que ocorra esse processo de significação, tanto nos textos imagéticos, quanto nos textos verbais, os indivíduos lançam mão de significados e experiências que adquiriram ao longo da vida para; dessa maneira, a cultura e as experiências pessoais moldam os significados. Segundo o autor, na condição de professores em sala de aula, devemos prestar mais atenção nos elementos que estão sendo considerados e ignorados pelos alunos.

O segundo aspecto apresentado por Serafini (2014) é a "representação". Aqui o autor destaca o fato de que outros sistemas semióticos, como fotografia, pintura, arquitetura, escultura, podem auxiliar no processo de produção de sentido. Assim, ele traz para a discussão o fato de a semiótica focar o estudo do signo imagético em sua totalidade, além de

⁴¹ Tradução minha de: "These theories and processes are vital to understanding how multimodal ensembles work, the ways in which they can be interpreted, and their impact on the lives of the students in our classrooms.

⁴² Tradução minha de: "Perception plays a central role in our understanding of the world".

⁴³ Tradução minha de: "Seeing is an act of choice".

levar em conta aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos para a produção de sentido. Para o autor, os signos que usamos não criam uma relação estável ou direta entre o significante e o significado: não há um significado universal para os signos. Dessa forma, a representação consiste em selecionar e transformar os recursos, dada a intenção do produtor textual, considerando as potencialidades e as limitações de cada modo semiótico. É uma ação sociocultural de realização de significados. Vale dizer que essa concepção de significação se aproxima da LSF.

Ainda para Serafini (2014), nem todas as representações ou signos funcionam da mesma forma na representação de objetos, conceitos e significados. É importante considerar que nem sempre há uma associação direta entre o mundo real e as representações que os indivíduos constroem, uma vez que, como já visto, cultura, experiência e ideologia sempre influenciam nossas formas de interpretar e representar o mundo. Assim, o sistema de representação não funciona ao acaso, mas como um processo com interesses e propostas específicas.

O terceiro aspecto, a "interpretação", consiste em produzir sentido ao mundo à nossa volta. Para o autor, cada ato de representação e interpretação envolve quatro dimensões: (1) visualizador – a pessoa interagindo com a imagem visual; (2) designer/produtor – o criador da imagem visual; (3) composição multimodal – a própria imagem visual; e (4) contexto sociocultural – onde a imagem é vista. Cada uma dessas dimensões representa um papel na interpretação. Dependendo do objetivo proposto, há que se focar no leitor, ou, em outros casos, o produtor textual, o texto, a construção imagética propriamente dita. Em resumo, conjuntos multimodais e imagens visuais contêm estruturas e características visuais que necessitam ser consideradas no ato da interpretação, e todos esses elementos acontecem e são influenciados por contextos socioculturais.

O quarto e último aspecto apresentado por Serafini (2014) refere-se à "ideologia". O autor, com base em Aiello (2006), define ideologia como sendo um conjunto de significados socialmente construídos ou normas que se tornaram embutidas e naturalizadas culturalmente de maneira tal que se tornaram parte do senso comum; todavia, Serafini (2014) apresenta como aspecto importante da ideologia o fato de os significados não serem fixos, eles podem ser contestados, uma vez que são construídos histórica e culturalmente. Assim, os atos de percepção, representação e interpretação em uma imagem visual ou conjuntos multimodais sempre acontecem dentro dos contextos

ideológicos e culturais nos quais operam. Dessa forma, a negociação de significados dentro de uma perspectiva de ensino multimodal fornece espaço para contrariar e ou reforçar ideologias e significados dominantes, aumentando a agência dos alunos e atribuindo voz às minorias sociais.

Nesse processo de leitura e escrita, os elementos gráficos representam e comunicam significados. Serafini (2014) considera esses elementos como de arte visual. Para ele, os professores devem encorajar os alunos em sala de aula a observarem/lerem elementos básicos de arte visual. Dessa maneira, o autor estabelece um diálogo com a GDV, já que essa perspectiva apresenta um conjunto de regras e convenções de como os elementos de uma imagem visual ou conjuntos multimodais comunicam e expressam significados. Kress e van Leeuwen (1996) fornecem um inventário de elementos e estruturas que auxiliam na produção e interpretação dos significados em textos imagéticos. Segundo Serafini (2014, p. 55), esse inventário de elementos visuais e estruturas relacionam-se com os estudos de Dondis (1973) sobre elementos básicos de comunicação visual. É com base nesse estudo que Serafini (2014) fundamenta as concepções a seguir. Sem querer esgotar a lista de elementos, ele apresenta alguns e oferece uma breve discussão.

Entre os elementos básicos de arte visual, Serafini (2014) menciona os pontos, as linhas e as figura geométricas. Para ele, esses elementos podem promover diferentes ênfases, de acordo com o peso que é atribuído a eles, a exemplo de uso de formatações em negrito, tamanho da fonte e o posicionamento do elemento dentro do signo. O autor considera o ponto como o menor elemento básico.

Os pontos podem variar de tamanho, localização, cor e número, podendo conectar um ponto/lugar a outro e direcionar o olhar do leitor.

A linha, por sua vez, é a distância que separa um ponto do outro, elas nunca são estáticas e possuem direção particular (horizontal, vertical e/ou diagonal). De acordo com a posição dela, pode apresentar diferentes significados. Linhas verticais, por exemplo, sugerem estabilidade e são geralmente utilizadas para separar elementos em uma imagem. As linhas horizontais são associadas com calma e tranquilidade e podem trazer vários elementos juntos. Já as linhas diagonais são mais dinâmicas, pois conduzem o olhar do leitor através da imagem, sugerindo movimento e energia.

Figuras geométricas são espaços designados por linhas retas, angulares e redondas. Podem ser abertas ou fechadas, angulares ou redondas, e repetidas em vários padrões ao longo da imagem. Figuras fechadas transmitem a ideia de que há elementos dentro e outros fora, o que pode ser bem significativo no processo de produção de sentido. Segundo Serafini (2014, p. 57, tradução minha), as três formas básicas – círculo, quadrado e triângulo – são frequentemente associadas aos seguintes significados: a) círculo: conforto, proteção e imensidão; b) quadrado: estabilidade, honestidade e conformidade; c) triângulo: ação, dinâmica, tensão e conflito.⁴⁴

Por fim, quando figuras geométricas linhas e pontos são repetidos em intervalos regulares, criam padrões que podem sugerir um tema ou significados potenciais, dependendo de como eles são repetidos ou como os padrões de repetição podem ser quebrados.

Outro elemento citado por Serafini (2014) é a cor, à qual são atribuídos significados potenciais de acordo com o meio sociocultural. Ela pode representar, por exemplo, emoções: o branco indica paz na nossa sociedade; a cor pode ainda representar uma cultura, como o verde e o amarelo para o brasileiro. Em conjuntos multimodais, segundo o autor, cores são usadas para diferenciar o delimitar elementos visuais, conduzir o olhar para elementos específicos, estabelecer conexões com períodos históricos ou contextos culturais e ainda fazer com que a imagem pareça mais real. A seguir seguem alguns significados relacionados às cores, apresentadas por Serafini (2014, p. 58, tradução minha): a) "vermelho: poder, calor, afetuosidade, raiva, energia, atividade"; b) "verde: natureza, frescor, calma"; c) "azul: relaxamento, isolamento, serenidade, melancolia, passividade"; d) "amarelo: alegria, cuidado, calor"; e) "laranja: outono, mudança de estação, fogo"; f) "preto: medo, noite, depressão". 45

Ainda no que se refere às cores, Menezes e Pereira (2017, p. 327) construíram uma tabela que descreve as subdivisões que indicam as funções das cores. Elas ressaltam que a proposta de subdivisão e classificação das cores tem caráter essencialmente analítico e metodológico, pois, para elas, "[...] no contexto de um artefato gráfico, tais funções estão relacionadas entre si, e, determinada aplicação da cor pode desempenhar, ao mesmo tempo, mais de uma função". Segue o Quadro 2 apresentado pelas autoras.

⁴⁵ Tradução minha de: "*Red:* power, warmth, anger, energy, activity"; "*Green:* nature, cool, calming"; "*Blue:* restful, detached, serenity, melancholy, passivity"; "*Yellow:* happiness, caution, warmth"; "*Orange:* fall, changing of seasons, fire"; "*Black:* scary, dark moods, night, depressing"

⁴⁴ Tradução minha de: "*Circle*: Confort, protection, and endlessness *Square*: stability, honesty, and conformity *Triangle*: dynamic action, tension, and conflict".

QUADRO 2. Categorização das funções

CATEGORIA	FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Funções	Atrair	A cor é empregada para atrair a atenção do leitor para a peça gráfica.
Perceptivas	Harmonizar	O uso combinado das cores, seguindo determinadas regras que as inter-
		relacionam, contribui para o equilíbrio da composição.
	Organizar	A cor agrupa elementos gráficos distintos, reduzindo a complexidade e
		ajudando a compreender a distribuição espacial.
	Proporcionar	A cor facilita a visualização e leitura da informação em que está contida.
	visibilidade e	
	legibilidade	
Funções	Rotular	A cor distingue elementos com conteúdos diferentes.
indicativas	Mensurar	A cor apresenta informações que relacionam e comparam dados
		quantitativos.
	Hierarquizar	A cor direciona a ordem de leitura, dando destaque ao conteúdo que deve
		ter maior relevância.
	Manter	Uma mesma cor é utilizada para categorizar elementos similares,
	consistência	promovendo consistência e agrupamento lógico.
Funções	Identificar	A cor mantém relação de semelhança com objetos do mundo real.
representativas	Simbolizar	A cor representa uma ideia/informação por meio de convenção.

Fonte: adaptado de Menezes e Pereira (2017, p. 327).

Desta feita, os alunos devem considerar os significados das cores ao lerem e produzirem conjuntos multimodais. "Ajudar os alunos a considerarem como cores específicas são usadas nas imagens e como elas afetam as interpretações é um bom início para um trabalho pedagógico" (SERAFINI, 2014, p. 58, tradução minha).

O tamanho e a escala dos elementos em um conjunto multimodal também transmitem significados. Geralmente, elementos maiores obtêm mais atenção que os elementos menores. Quando um elemento maior está posicionado próximo a um menor, possivelmente ele será visto primeiro. Quando dois objetos do mesmo tamanho são posicionados próximos, isso pode significar que não existe relação de poder entre eles; sendo assim, objetos maiores representam maior relação de poder. Segundo o autor, artistas usam o tamanho e a escala para direcionar o olhar do leitor. Dessa maneira, alunos precisam considerar que o uso de tamanhos relativos afeta as interpretações.

A posição dos elementos, por sua vez, atribui significados. Os elementos posicionados no centro podem atrair a atenção do leitor. Elementos posicionados acima podem representar maior poder em relação aos posicionados abaixo.⁴⁷

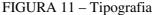
Da mesma forma, tendo em mente que a tipografia oferece dados para produção de significados, Van Leeuwen (2006) apresenta categorias para analisar a tipografia utilizada na produção textual. Para o autor, a tipografia não era considerada um modo semiótico, todavia,

⁴⁶ Tradução minha de: "Helping students consider how specific colors used in an image and how they may affect their interpretations is a good pedagogical starting point".

⁴⁷ Veremos essa questão em detalhe na próxima seção.

desde a escrita em tela, ela tem ganhado espaço, sobretudo com a ascensão das ferramentas digitais, como os editores de texto, que têm disponibilizado diversificadas formas de apresentar o código verbal. Dessa maneira, a compreensão do funcionamento da tipografia não é restrita somente aos profissionais de *design*, mas se estende a todos os tipos de escritores.

Segundo o autor, tipografia pode promover interações e expressar atitudes sobre o que está sendo representado. Novas letras estão surgindo e algumas podem indicar significados interpessoais. Para ilustrar, recorro à Figura 11:





Design tipográfico: Sheilla Souza

Temos a letra "X" representada de maneira diferente das demais. Ela indica movimento, como se representasse a ação que as pernas fazem no ato de andar, ou correr, o que vem ao encontro do significado da palavra *exit* – saída. A palavra indica movimento, realização do ato de sair de/ou para algum lugar.

As letras utilizadas em uma produção textual podem assumir maior ou menor destaque; esse efeito pode ser realizado por meio do tamanho das letras, das cores, da espessura. O autor apresenta nove recursos que podem ser utilizados para compreensão de textos que estão relacionados à tipografia.

- Espessura: esse recurso é representado por meio do uso do negrito, o que faz com que a letra fique mais cheia ou pesada. Para o autor, esse recurso aumenta a saliência, isto é, atribui mais destaque a letra; pode indicar ousadia, agressividade, autoridade etc.
- Expansão: refere-se ao espaçamento utilizado pelas letras, que pode ser condensado (espaço limitado) ou amplo (espalhada, espaçosa). As letras

- condensadas podem indicar aperto, sobrecarga e limitação de movimento, já as letras mais amplas podem indicar espaço para respirar e se movimentar.
- Formato: refere-se à inclinação das letras. Geralmente, as letras mais inclinadas, por um lado, sugerem à escrita manual, transmitindo a ideia de algo pessoal, íntimo, manuscrito. Por outro lado, as verticais, remetem à produção em massa, ao impessoal, ao objetivo.
- Curvatura: refere-se ao formato mais arredondado, que pode indicar fluidez, suavidade e naturalidade, já uma forma mais reta pode indicar uma maior técnica e objetividade.
- Conectividade: refere-se à relação que as letras exercem umas em relação às outras. Elas podem estar conectadas (indicando integração), ou desconectadas (indicando fragmentação). Conectividade está associada ao manuscrito. A conectividade pode ser apresentada por meio do uso do itálico ou letras com extremidades marcadas, isto é, com pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras.
- Orientação: refere-se à orientação das letras com relação ao posicionamento horizontal ou vertical, ou seja, altos e baixos.
- Regularidade: refere-se ao uso de letras mais tradicionais ou mais modernas.
- Alinhamento: refere-se ao alinhamento das letras/palavras, se estão centralizadas, justificadas, alinhadas à esquerda ou à direita.
- Desenho próprio: refere-se aos caracteres exclusivos de uma determinada fonte.

Em face ao que se falou até aqui, recorro aos trabalhos de Kress e van Leeuwen (1996; 2006), pois os pesquisadores fornecem instrumentos necessários para interpretação de textos, com base nos aspectos verbais e não verbais que os compõem. A seguir, passo a apresentar aspectos relacionados à GDV.

1.7 Gramática do Design Visual

No que tange à Gramática do *Design* Visual, segundo Kress (2003, p. 65), houve, inicialmente, um receio em empregar o termo "gramática" para referir aos aspectos visuais do texto. No entanto, posteriormente, a apropriação ocorreu de maneira consciente por se tratar de uma palavra abrangente. Nessa perspectiva, gramática "[...] é compreendida como um

conjunto de recursos socialmente construídos para a produção de significados" (CARMO, 2014, p. 116).

Ancorada nas metafunções da GSF, a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006) foi desenvolvida. Ela propõe:

[...] descrever os modos como a linguagem visual representa a experiência, ao mesmo tempo em que estabelece relações ao ser organizada em uma estrutura visual, ou seja, o conhecimento da sintaxe visual e de seus princípios, os quais são norteados pelas escolhas feitas as quais são, por sua vez, potencialmente significativas dentro das culturas (CARMO, 2014, p. 118).

Conforme Carmo (2014, p. 116), a GDV parte de dois pressupostos: o primeiro referese à ideia de que as estruturas visuais e verbais, vistas como sistemas semióticos,
compartilham características comuns e constituem meios de representação e de produção de
significados em um contexto cultural, por isso, analogamente, existiria uma gramática da
linguagem visual; o segundo, por sua vez, relaciona-se às convenções que materializam essas
estruturas visuais que são socio-histórica, culturalmente construídas e investidas de
ideologias, as quais são partícipes dos significados potenciais. Como já mencionado, Kress e
van Leeuwen (1996; 2006) realizaram uma adaptação das metafunções da GSF para a GDV,
conforme o Quadro 3.

QUADRO 3. Metafunções da GSF e suas correspondências na GDV

GRAMÁTICA SISTÊMICO- FUNCIONAL	GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> TEXTUAL
Metafunção Ideacional	Metafunção Representacional
Metafunção Interpessoal	Metafunção Interacional
Metafunção Textual	Metafunção Composicional

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

Na sequência, passo a discorrer sobre as metafunções da GDV.

1.7.1 Metafunção representacional

Segundo Carmo (2014, p. 119), "[...] nos significados representacionais as imagens são analisadas na busca dos participantes que são representados", podendo ser: participante interativo (doravante PI): são participantes ativos no ato de comunicação, falam, ouvem, ou escrevem e leem, produzem ou veem imagens; e participante representado (doravante PR): são aqueles que constituem o objeto de comunicação, isto é, pessoas, lugares, coisas

(incluindo coisas abstratas) representadas no e pelo discurso, pela escrita ou pela imagem. Em outras palavras, são os participantes sobre quem falamos ou escrevemos.

A metafunção representacional (doravante MR) consiste na representação das experiências de mundo por meio da linguagem, envolvendo objetos e a relação deles com o mundo fora do sistema de representação. Modos semióticos oferecem uma gama de opções de forma de representação do participante representado em relação ao mundo. Dessa maneira, dois participantes representados objetos podem ser concebidos, no processo de interação, por meio de vetores. Nesse sentido, para Silva (2016, p. 68), seria "[...] como se corpos, membros, ferramentas, elementos gráficos apontassem para uma mesma direção, uma Meta, como os verbos de ação em um texto verbal", a exemplo da Figura 12.

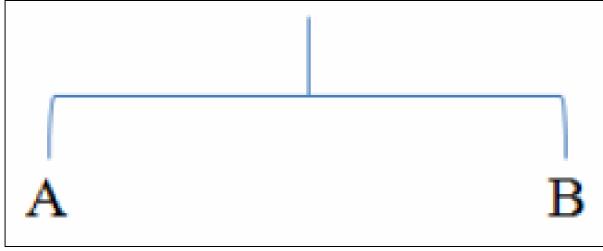
FIGURA 12 – Processo de interação por meio de vetores



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 42)

Todavia, os participantes representados também podem estar relacionados de outras maneiras, conectados não somente por vetores, mas por uma estrutura de árvore, como na Figura 13.

FIGURA 13 – Processo de interação por estrutura de árvore



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 42)

Dentro da metafunção representacional surgem duas estruturas: narrativa (com ações) e conceitual. Conforme ilustrado pela Figura 14, segundo Carmo (2014, p. 119), a "[...] primeira está ligada a ações e eventos que se apresentam como móveis e a outra às particularidades dos atores representados, por mostrar uma taxonomia, isto é, uma relação de classe, estrutura, ou significado em sua representação".

Unidirecional Transacional Bidirecional De Ação Não transacional Transacional Narrativo De reação Não transacional Processo Verbal Processo Mental Metafunção Representacional Processo de Conversão Processo de Simbolismo Geométrico Classificacional Conceitual Analítico

FIGURA 14 – Metafunção representacional – GDV

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 74)

1.7.1.1 Representações narrativas

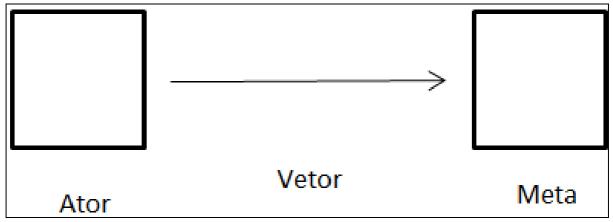
Nas **representações narrativas**, os participantes estão sempre envolvidos nos eventos e nas ações; existe o ator, que consiste no participante de quem/que um vetor (imaginário) parte. Para Brito e Pimenta (2009, p. 89):

[...] os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética, podendo ser representados através de setas ou até mesmo pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, e que leva o olhar do leitor para determinado ponto da imagem. O participante representado (PR) pode ser o ator, de onde surge o vetor, ou a meta, que é para onde o vetor indica.

Simbólico

A Figura 15 representa os participantes no processo narrativo.

FIGURA 15 – Representação de uma imagem contendo ator, vetor e meta



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 89)

Conforme Silva (2016, p. 69),

[...] a construção de narrativas por meio de imagens envolve processos e circunstâncias. Os processos podem ser agentivos ou não agentivos, ou seja, envolver ou não um agente (Ator) a partir do qual pode ser desenhado um vetor que mostra a direção da ação.

Ainda para o autor, nos processos agentivos, há uma ação (direcionada ou não para uma meta); já os processos não agentivos "[...] implica uma cadeia, em que uma ação recebida por um participante é repassada a outro participante, como, por exemplo, esquemas de fenômenos naturais" (SILVA, 2016, p. 69). Quanto às circunstâncias, segundo Silva (2016, p. 69), referem-se a outros elementos em uma ação narrativa, como, por exemplo, o cenário, que é o local onde os processos acontecem; as ferramentas, que são os meios que os participantes utilizam para realizar a ação narrativa; ou ainda os próprios participante(s), que podem aparecer numa imagem sem exercer ação, não existindo, assim, vetores imaginários direcionados a si ou a outro participante. A Figura 16 ilustra uma narrativa em que, por meio dela, se percebe a presença do participante representado a partir de um vetor simbolizado pelo próprio corpo do surfista e da circunstância, que pode facilmente ser identificada.



FIGURA 16 – Exemplo de processo narrativo

Fonte: Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 534)

Conforme foi apresentado na Figura 14, os processos narrativos se subdividem em de ação, de reação, processo verbal e processo mental, de conversão e de simbolismo geométrico.

No processo de ação, o ator é o participante do qual o vetor emana, dessa forma o ator é aquele que realiza a ação e a meta consiste em quem/que recebe a ação. Em imagens, frequentemente, o ator é o que mais se destaca pelo tamanho, posicionamento na imagem, contraste, cor, saturação. Quando uma imagem possui somente um participante, ele é usualmente o ator. O processo de ação se subdivide em de ação transacional e de ação não transacional.

De ação transacional: quando há dois participantes na ação, sendo o ator, o mais ressaltante, e o outro, a meta. Esse processo pode ser subdividido em unidirecional, quando o vetor parte do ator para a meta, ou bidirecional, quando há relação de troca, os participantes são ator e meta ao mesmo tempo, os vetores partem em direção contrária. A Figura 17 ilustra uma narrativa de ação transacional unidirecional, há um ator que conecta os dois participantes.



FIGURA 17 - Exemplo de narrativa de ação transacional unidirecional

Fonte: MACACO... 28 abr. 2011, online⁴⁸

De ação não transacional: quando a ação envolve apenas um participante e um vetor, neste caso a meta pode estar fora da imagem.



FIGURA 18 – Exemplo de narrativa de ação não transacional

Fonte: PROTECTING... 04 jun. 2017, online⁴⁹

⁴⁸ Disponível em: https://glo.bo/2JHrneY. Acesso em: 04 jun. 2017.
 ⁴⁹ Disponível em: https://bit.ly/2FVcfMh. Acesso em: 04 jun. 2017.

Já o processo de reação, conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 67, tradução minha), ocorre "[...] quando o vetor é formado pela linha do olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participante". ⁵⁰ O reator, que pode ser humanizado ou animal – uma criatura com olhos visíveis, capaz de demonstrar expressões faciais –, é o participante que direciona o olhar, que reage ao que vê. O fenômeno, por sua vez, nem sempre está explícito na imagem, pode ser formado por outro participante para quem/que o reator está olhando. O processo reacional pode ser subdividido em: de reação transacional e de reação não transacional

De reação transacional: quando o olhar do participante se dirige para o fenômeno que está na imagem. Apresenta o reator e o fenômeno. A Figura 19 ilustra um exemplo de reação transacional; o olhar do animal se dirige ao fenômeno que está explícito na imagem e, por consequência, o animal reage ao com a expressão facial.



FIGURA 19 – Exemplo de narrativa de reação transacional

Fonte: FRUTAS..., 04 jun. 2017, online⁵¹

De reação não transacional: a linha do olhar do participante se dirige para algo externo à imagem, fora dela, isto é, o fenômeno não está presente. Deixa-se para o leitor imaginar o que e/ou para que/quem o olhar é direcionado. Nesse sentido, para Brito e Pimenta (2009, p.

⁵⁰ Tradução minha de: "[...] when the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the represented participants".

⁵¹ Disponível em: https://bit.ly/2Gv56R9. Acesso em: 04 jun. 2017.

92), "[...] esse recurso é muitas vezes utilizado pela publicidade para gerar no leitor um desejo de saber para o que o participante estaria olhando ou em que estaria pensando". Na Figura 20, há um exemplo desse processo, o PR dirige o olha para algo externo à imagem. Cabe ao leitor imaginar a direção do olhar do PR.



FIGURA 20 - Exemplo de narrativa de reação não transacional

Fonte: PAULA, 12 fev. 2018, online⁵²

Quanto ao processo verbal e mental, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 68, tradução minha), "[...] é um tipo especial de vetor que pode ser observado em revista em quadrinhos". Nele, as ações de pensamento ou fala são atribuídas a um participante representado, que pode ser humano ou animal; para isso, são utilizados balões cujo conteúdo pode ser verbal ou mental (balão de pensamento). A Figura 21 ilustra o processo mental, por meio do balão de pensamento.

⁵² Disponível em: https://bit.ly/2LVN65P. Acesso em: 12 fev. 2019.

⁵³ Tradução minha de: "A special kind of vector can be observed in comic strips".



FIGURA 21 – Exemplo de narrativa de processo mental

Fonte: PESSOAS... 12 fev. 2019, online⁵⁴

No processo de conversão, há um retransmissor que é ator em relação a um participante e meta em relação a outro. Aqui, a comunicação é apresentada em forma de ciclo, como acontece em diagramas.



FIGURA 22 – Exemplo de narrativa de processo de conversão

Fonte: REDUCE..., 12 fev. 2019, online⁵⁵

Disponível em: https://bit.ly/2JCpAch. Acesso em: 12 fev. 2019.
 Disponível em: https://bit.ly/2K0ZWNJ. Acesso em: 12 fev. 2019.

No que tange ao processo de simbolismo geométrico, não se inclui participante, encontra-se um vetor apontando para o lado de fora da imagem. Imagens desse tipo usam padrões pictóricos ou abstratos como processos, cujo significado é constituído por seus valores simbólicos; portanto, estendem o vocabulário vetorial chamando nossa atenção para possibilidades além da linha de ação diagonal, ou a simples seta: bobinas, espirais, hélices. Sendo assim, setas variantes podem afetar o significado no processo de diagramas narrativos.

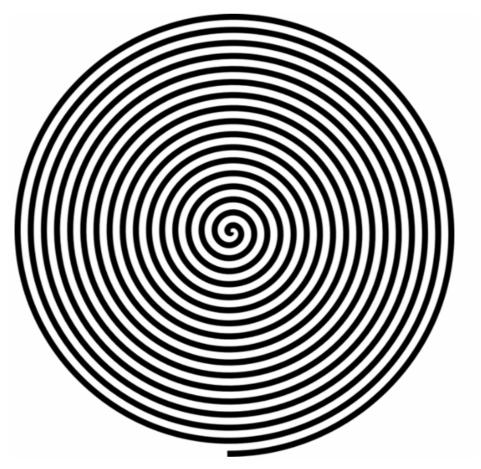


FIGURA 23 – Exemplo de narrativa do processo de simbolismo geométrico

Fonte: OPEN..., 04 jun. 2017, online⁵⁶

1.7.1.2 Representações conceituais

Quanto aos processos conceituais, esses são diferentes dos narrativos, pois o foco recai sobre as características e as identidades dos participantes. Com base no trabalho de Kress e van Leeuwen (1996), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 536) organizam as características específicas que permitem identificar as representações conceituais. São elas: a) disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; (b)

⁵⁶ Disponível em: https://bit.ly/2LtLS24. Acesso em: 04 jun. 2017.

apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; (c) ausência de vetores; (d) ausência de menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos. Sendo assim, como visto, as representações conceituais se subdividem em processos classificatórios, analíticos e simbólicos.

Nos processos classificatórios, há simetria entre os participantes. Eles são organizados de acordo com suas características comuns, classificando-se como pertencentes a certas categorias. Pode ocorrer de duas formas: (a) no processo implícito não há legenda (cabe aos observadores classificarem a classe dos participantes); (b) no processo explícito há legenda que indica as classes. Aqui, "[...] pelo menos um dos participantes atua como Subordinados em relação a pelo menos outro participante, o Superordinado", (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução minha). A Figura 24 ilustra um processo classificatório implícito. Na imagem, os elementos representados são pertencentes a uma mesma categoria: materiais escolares.



FIGURA 24 – Exemplo de processo classificatório

Fonte: MATERIAIS..., 12 fev. 2019, online⁵⁸

⁵⁷ Tradução minha de: "[...] at least one set of participants to each will play the role of *Subordinates* with respect to at least one other participant, the Superordinate".

⁵⁸ Disponível em: https://bit.ly/2Sq6HMH. Acesso em: 12 fev. 2019.

Nos processos analíticos, há um ou mais participantes – o portador –, os quais se apresentam com base nos atributos possuídos. "Nesses casos, há uma seleção de algumas características ou partes mais relevantes de acordo com o contexto, o que contribui para mostrar construção de representações" (SILVA, 2016, p. 72). Há uma relação parte/todo e os processos podem ser do tipo estruturado e não estruturado. Para o autor:

[...] um processo não estruturado é aquele em que as partes são mostradas sem o que o Portador seja mostrado em sua integridade, ou como as partes o compõem. Já os processos estruturados podem enfatizar uma organização dos atributos numa linha de tempo (processos estruturados temporais) ou enfatizar uma organização espacial em que todos os atributos são exaustivamente mostrados (processos analíticos exaustivos), ou há também aqueles em que apenas alguns atributos são selecionados para serem mostrados (processos analíticos inclusivos).

A Figura 25 ilustra um processo analítico com a presença de um portador – mapa do Brasil –, e seus atributos, neste caso representado pelas características marcantes de fauna, flora e pontos turísticos de cada região. É possível identificar o sol característico do Nordeste, o frio típico do Sul, a fauna característica do Norte e Centro-Oeste, a imagem do Cristo Redentor, considerada o *landmark*, isto é, símbolo turístico representante do Brasil.



⁵⁹ Disponível em: https://bit.ly/2LvyGdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

Nos processos simbólicos, há elementos extrínsecos que agregam significados à imagem, justamente por não serem pertencentes a ela. Eles podem ser: (a) conceituais atributivos: quando o participante representado é portador e o que representa o significado é o atributo simbólico (esse atributo pode ser representado em uma imagem pelo tamanho exagerado, cor, detalhes, luminosidade ou foco); (b) conceitual sugestivo: mostra o portador de forma mais genérica, sendo que a atribuição de significados é dada pelo ambiente representado na imagem. As luzes na Figura 26 são exemplos de processos simbólicos. Tratase de uma propaganda divulgada durante o período do Natal, sendo que as luzes representam o verdadeiro espírito natalino, que é contagiante e pode ser espalhado por meio dos produtos da marca.



FIGURA 26 – Exemplo de processo simbólico

Fonte: O BOTICÁRIO..., 2009, online⁶⁰

1.7.2 Metafunção interacional

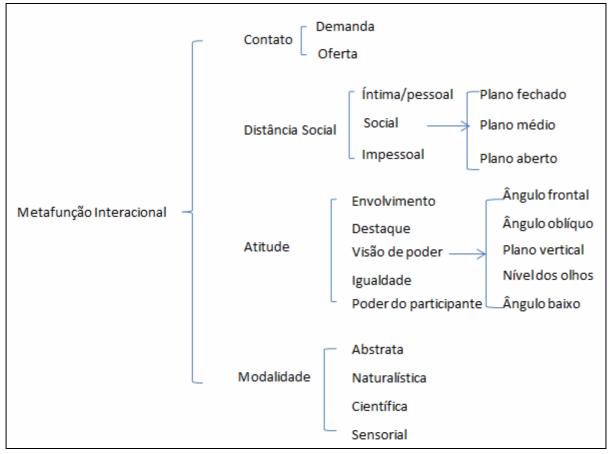
Já a **metafunção interacional** (doravante MI) consiste em elementos que ajudam estabelecer relação entre o observado (participante representado) e o observador. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 42, tradução minha), "[...] qualquer modo semiótico tem que ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um signo complexo, e o leitor deste signo. Isto é,

_

⁶⁰ Disponível em: https://bit.ly/2LXNdhj. Acesso em: 04 jun. 2017.

qualquer modo tem que ser capaz de representar a relação social particular entre o produtor, o leitor e o objeto representado". ⁶¹

FIGURA 27 – Metafunção Interacional – GDV



Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

No que refere ao contato, Kress e van Leeuwen (2006, p. 117) afirmam haver diferenças na maneira como as figuras são representadas em relação ao olhar dos participantes. Há casos em que o olhar se encontra diretamente relacionado ao leitor, há outros no qual nenhum contato é estabelecido. Sendo assim, os autores dividem o contato social em duas situações, são elas: demanda e oferta.

A demanda é quando os participantes representados olham o leitor; nesse caso, vetores são formados conectando a linha do olhar do (PR) e do leitor, ainda que de maneira imaginária, pois os gestos também podem representar vetores em direção ao leitor, como, por exemplo, um dedo estendido ou as expressões faciais do (PR), "[...] o participante representado (PR) quer algo deste leitor" (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 96). Para as autoras,

⁶¹ Tradução minha de: "Any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any mode has to be able to represent a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented".

há uma intenção de estabelecer uma relação, seja de afinidade, de sedução, seja de dominação, isto é, há uma demanda para que o leitor faça algo, se aproxime ou mantenha distância. A Figura 28 ilustra um processo de demanda. Nela, o personagem Tio Sam foi usado em uma jogada de *marketing* para recrutar soldados para a Primeira Guerra Mundial; tem-se, então, uma demanda.



FIGURA 28 - Exemplo de metafunção interpessoal - contato/demanda

Fonte: Knauer (2017, online)⁶²

 $^{^{62}}$ Disponível em: https://bit.ly/2KFxWlv. Acesso em: 18 out. 2018

A oferta ocorre quando a imagem é direcionada indiretamente, o leitor não é o objeto, mas sujeito do olhar. Segundo Brito e Pimenta (2009), o PR é captado pela imagem como se estivesse em meio a uma ação. Assim, o leitor assume o papel de observador invisível, a imagem oferece algo ao leitor. Na Figura 29, o leitor não é o objeto do olhar, e sim o sujeito, ele que observa a ação, o PR não estabelece relação direta com o leitor por meio do olhar. Nessa propaganda, temos a oferta de um refrigerante que assume possuir metade dos açucares contidos na versão original do produto.



FIGURA 29 – Exemplo de metafunção interpessoal – contato/oferta

Fonte: COCA-COLA..., 2016, online⁶³

Quanto à distância social, para Kress e van Leeuwen (2006, p. 124), no dia a dia, as relações sociais determinam a distância que mantemos uns dos outros. Citando Hall (1996), os autores mencionam que carregamos conosco um conjunto de barreiras invisíveis, as quais estabelecem quem chegará até nós. Para os autores, a localização dessas barreiras invisíveis determina o quão próximo o outro é de nós mesmos. Quando há uma distância na qual podemos nos tocar, ou até mesmo sentir o cheiro um do outro, os autores dizem haver uma relação social íntima. Sendo assim, quanto mais distante uma pessoa da outra fisicamente, mais distante socialmente são consideradas.

Em imagens, em uma distância social íntima, vemos a face e a cabeça da pessoa; em uma distância média, vemos da cintura para cima; e, em uma distância longa, vemos a pessoa de corpo inteiro. Nessa perspectiva, quando há proximidade física, diz haver intimidade; quando a distância é média, sugere respeito; e, quando há uma longa distância física,

⁶³ Disponível em: https://bit.ly/2Jbw7JO. Acesso em: 18 out. 2018.

considera-se a impessoalidade. Sendo assim, respectivamente, temos os planos: (a) *close up:* plano fechado – íntimo; (b) *medium shot*: plano médio – social; (c) *long shot*: plano aberto – impessoal. A Figura 30 é um exemplo de distância social média de distanciamento, o que pode ser indicador de respeito e credibilidade.



FIGURA 30 - Exemplo de metafunção interpessoal - distância social média

Fonte: Galiego (2014, online)⁶⁴

Já no que tange à atitude ou perspectiva, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), produzir uma imagem envolve não somente a relação de demanda e oferta e o enquadramento, mas implica selecionar o ângulo, o que acarreta a possibilidade de expressar atitudes subjetivas por meio do(s) PR(s). Os autores entendem atitudes subjetivas como sendo socialmente determinadas, não sendo individual e única.

Carmo (2014, p. 128), com base em Kress e van Leeuwen (2006), diz que "[...] imagens subjetivas são aquelas em que o olhar do observador é guiado sob um ponto de vista particular". Com base em Kress e van Leeuwen (2006), Carmo (2014) afirma que os ângulos horizontais podem indicar relação de envolvimento ou separação. No caso do envolvimento, o ângulo horizontal no qual se posiciona o PR é paralelo à posição do observador. No caso da separação o ângulo horizontal é oblíquo. Já nos ângulos verticais essa relação pode ser de superioridade, inferioridade ou igualdade.

O caso das imagens subjetivas, na visão de Carmo (2014, p. 129), com base em Kress e van Leeuwen (2006), "[...] são aquelas que não apresentam uma perspectiva central. Essas são utilizadas geralmente na representação da ciência e da tecnologia, e suas figuras são dispostas nos ângulos frontal e de cima-para-baixo (top-down)".

⁶⁴ Disponível em: https://bit.ly/2FA0LLF. Acesso em: 18 de out. 2018.

Dessa forma, o ângulo é um fator a ser observado ao considerar os envolvimento e o distanciamento entre os participantes. Eles podem ser: (a) frontal: quando o PR encontra-se de frente para o PI, indicando envolvimento; (b) oblíquo: quando o PR é representado de uma forma mais lateral, o que sugere distanciamento; e (c) vertical: quando o PR é visto de cima para baixo, estabelecendo relação de poder.

Sendo assim, no caso do ângulo vertical, se ele for estabelecido na linha dos olhos, pode indicar uma relação de igualdade e envolvimento; se o ângulo for superior, poderá sugerir um poder maior ao observador; e, quando o ângulo for inferior, poderá transmitir a ideia de maior poder por parte do PR. Segue um exemplo de uma imagem capturada a partir de um ângulo horizontal, com o PR de costas, o que implica menor empatia com o leitor.



FIGURA 31 – Exemplo de metafunção interpessoal – atitude/ângulo horizontal

Fonte: Luz (2012, online)⁶⁵

Quanto à modalidade, segundo os autores, esse termo veio da Linguística e se relaciona com a credibilidade e confiabilidade da mensagem no processo de comunicação. Apoiado em Kress e van Leeuwen (2006), Carmo (2014, p. 130) afirma que a modalidade pode ser mostrada por meio da utilização da cor – indicando saturação, modulação e diferenciação; contextualização – demonstrando ou sugerindo profundidade; iluminação – gerando gradação e escala de luz; brilho – fazendo perceber pontos específicos de luz. Ainda nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) disponibilizam meios sociais de avaliação das imagens, são eles:

⁶⁵ Disponível em: https://bit.ly/2FA1fS8. Acesso em: 18 de out. de 2018.

- tecnológico: representação visual por intermédio de esquemas, mapas, manual de instrução, planta baixa. Refere-se às questões técnicas de forma geral. Segundo Brito e Pimenta (2009, p. 105), "[...] quanto maior for a efetividade da imagem, mais alta será a sua modalidade"; ainda para as autoras, a cor nesse caso é irrelevante.
- Sensorial: objetiva despertar reações impactantes no observador, que podem ser de prazer ou desprazer. Para Brito e Pimenta (2009, p. 106), nessa modalidade, elementos como luz, cor e profundidade são vistos de maneira mais acentuada.
- Abstrato: segundo Brito e Pimenta (2009), trata-se da representação visual mais comum em contextos científicos, informativos, ou de arte moderna, traz em si apenas o que é essencial para representar uma imagem. Usada pelas elites sociais. Quanto mais a imagem reduz os indivíduos às suas características gerais e às suas qualidades essenciais, maior a modalidade.
- Naturalística: nessa perspectiva, predomina a visão de que a imagem dever ser o mais próxima da realidade possível, ou seja, todas as variações de cor, brilho, saturação devem ser o mais próximo do real.

As figuras 32 e 33 ilustram as modalidades tecnológica e sensorial, respectivamente.

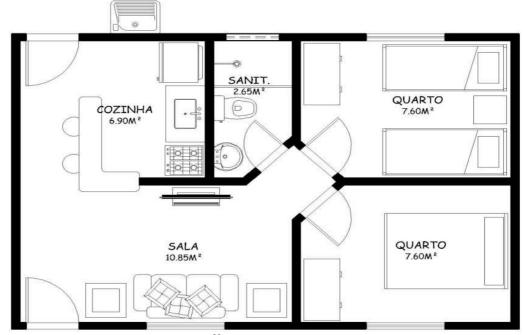


FIGURA 32 – Exemplo de metafunção interpessoal – modalidade tecnológica

Fonte: PLANTAS..., 2013, online⁶⁶.

_

 $^{^{66}}$ Disponível em: https://bit.ly/2JfRvgL. Acesso em: 18 out. de 2018.



FIGURA 33 – Exemplo de metafunção interpessoal – modalidade sensorial

Fonte: TORTA..., n. d., online⁶⁷

1.7.3 Metafunção composicional

A metafunção composicional (doravante MC), por fim, refere-se aos significados representacionais e interativos que os elementos presentes na imagem assumem em relação uns com os outros; essa função tem a ver com a coerência visual. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 43), qualquer modo semiótico tem que ser capaz de formar textos, signos complexos, coerentes internamente entre si e externamente com o contexto no qual e para o qual foram construídos. Essa metafunção é composta por três elementos de significação, a saber: (a) valor da informação, (b) saliência e (c) moldura.

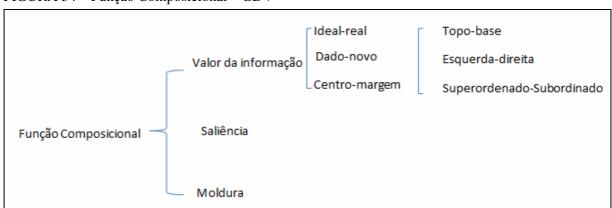


FIGURA 34 – Função Composicional – GDV

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

⁶⁷ Disponível em: https://bit.ly/2ZS8exw. Acesso em: 18 out. de 2018.

Os autores ressaltam que os três princípios da composição são aplicados não somente às imagens unicamente não verbais, mas às composições em que há o código verbal e o não verbal, podendo ser figuras, gráficos, mapas e outros elementos gráficos disponíveis em uma página impressa, na televisão, ou ainda na tela dos computadores. Em outras palavras, são aplicados em qualquer texto cujo significado é realizado por meio de mais de um modo semiótico. Segue o primeiro elemento composicional.

O valor da informação refere-se à localização, na página, dos elementos (participantes e sintagmas em relação uns com os outros e com o espectador), fornecendo informações específicas inter-relacionadas a várias áreas da imagem, por exemplo, elementos posicionados à direita, à esquerda, na posição superior/inferior, no centro ou na margem.

Margem
Ideal
Dado

Margem
Ideal
Novo

Margem
Real
Dado

Margem
Real
Novo

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

Considerando a sociedade ocidental, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os elementos disponibilizados ao lado direito de um texto imagético representam as informaçõeschave, ou novas, já os posicionados à esquerda são as informações dadas, conhecidas pelo leitor. Os autores entendem como informações dadas aquelas familiares ao leitor, e as novas são aquelas ainda não conhecidas pelo leitor. Nesse sentido, conforme Carmo (2014, p. 131), "[...] o novo pode ser identificado como problemático, contestável ou desconhecido e o dado como familiar, senso-comum e ponto de partida da mensagem". Na Figura 36, tem-se a foto do jogador de futebol Neymar Júnior, em que do lado esquerdo há o dado e do lado direito o novo.



FIGURA 36 – Exemplo de metafunção composicional – dado/novo

Fonte: JOGADORES..., n. d., online⁶⁸

Quanto ao posicionamento vertical, para Kress e van Leeuwen (2006), as informações contidas no espaço superior da imagem representam a promessa do produto, o *status* de glamour que pode ser concedido aos usuários, ou a realização sensorial que o produto pode trazer — o ideal. A parte inferior representa o produto propriamente, especificações sobre ele, como obter mais informações, ou até mesmo como adquiri-lo — o real. Dessa forma, a parte superior realiza um tipo de apelo emotivo e mostra "o que deveria ser", já a parte inferior fornece informações mais práticas, mostrando "o que é". Na Fig. 37, o lado superior é representado pela promessa do produto, a realização sensorial que ele pode trazer: neste caso, novas cores que trazem alegria. A parte inferior é ilustrada pelas informações reais, específicas e mais próximas da realidade: o próprio produto em diversas cores.

⁶⁸ Disponível em: https://bit.ly/2X4MhcV. Acesso em: 18 out. 2018.



FIGURA 37 – Exemplo de metafunção composicional – inferior/superior

Fonte: TUPPERWARE, n. d., online⁶⁹

Em relação à díade centro/margem, na visão dos autores, quando um elemento é posicionado ao centro significa dizer que ele é o núcleo da informação, de modo que os demais elementos são/estão subordinados a ele. Desta feita, os elementos marginais são considerados assessórios, dependentes do elemento central. Noutros termos, dispor um elemento no centro e os demais em torno significa que o elemento central representa o núcleo/o centro da informação e que os demais elementos são marginais, periféricos e estão subordinados ao elemento central. A Figura 38 simboliza um exemplo de composição centro/margem. Há a imagem do veículo ao centro e informações periféricas relacionadas ao produto nas margens.

⁶⁹ Disponível em: https://bit.ly/2xS7HQn. Acesso em: 12 fev. 2019.



FIGURA 38 – Exemplo de metafunção composicional – centro/margem

Fonte: Reis (2009, online)⁷⁰

A saliência representa os elementos (participantes e sintagmas representacionais e interativos) organizados para atraírem a atenção do espectador em diferentes níveis, tais como, posicionamento de elementos em primeiro e segundo plano, tamanho, contraste, cores. Kress e van Leeuwen (2006, p. 201, tradução minha) afirmam que "[...] a composição de uma imagem ou página envolve diferentes graus de saliência entre os elementos". 71

Dessa feita, conforme os autores, independentemente de onde os elementos estão posicionados, a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre eles, selecionando o(s) mais importante(s), o(s) de maior destaque, que poderá atrair a atenção do leitor. Vale

Disponível em: https://bit.ly/2RFBJ2z. Acesso em: 18 out. 2018.
 Tradução minha de: "the composition of a picture or a page also involves different degrees of salience to its elements".

destacar que o mesmo acontece em discursos orais, nos quais uma sílaba tônica, ou a entonação do interlocutor pode demonstrar um grau de maior ou menor saliência.

Saliência deixa pistas para o leitor interpretar a mensagem, a partir dela o leitor/visualizador é capaz de observar o peso/importância de cada elemento dentro de um design textual. Ela pode ser representada pelo tamanho dos elementos, contraste entre as cores, posicionamento de cada elemento dentro do design textual; dessa forma, elementos em primeiro plano são mais salientes que os disponibilizados em segundo plano. Na Figura 39, a saliência é marcada pelo produto em primeiro plano e a nitidez atribuída a ele. No fundo, há um PR ofuscado, o que sugere que a atenção do leitor deve estar no produto.



FIGURA 39 - Exemplo de metafunção composicional - saliência

Fonte: CARTÃO..., n. d., online⁷²

A presença ou ausência de moldura pode ser percebida por meio de cores, linhas demarcatórias de espaço, linhas e espaço em branco, bem como elementos descontínuos que separam ou conectam partes de uma imagem, estabelecendo uma ligação ou não ligação entre elas. "A moldura pode tanto indicar o pertencimento de certos elementos a um conjunto maior quanto sugerir que eles são opostos, ou que fazem partes de entidades distintas" (GUALBERTO, 2016, p. 70).

_

⁷² Disponível em: https://bit.ly/2LrRTMG. Acesso em: 12 fev. 2019.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 203–4), em composições, quando mais próximos os elementos estiverem uns dos outros, mais conectados eles estarão, ao contrário, quanto mais distantes, mais desconectados. Quanto a isso, Van Leeuwen (2006) colabora de maneira significativa, disponibilizando categorias mais específicas para analisar os aspectos composicionais no que tange à moldura. Em Van Leeuwen (2006, p. 13), as categorias são ilustradas conforme a Figura 40.

Rima visual

Contraste Visual

Segregação
Separação

Separação

Sem sobreposição

Integração pictórica

Integração textual

FIGURA 40 – Diagrama sobre a interação visual entre o código verbal e não-verbal

Fonte: Van Leeuwen (2006, p. 13)

Segregação: dois ou mais elementos ocupam territórios totalmente diferentes, e isso indica que eles devem pertencer a ordens diferentes.

Separação/Agrupamento: dois ou mais elementos são separados por espaços vazios, e isso sugere que eles devem ser vistos como similares em alguns aspectos e diferentes em outros.

Integração: texto e imagem ocupam o mesmo espaço (o texto está inserido na imagem ou a imagem no texto).

Sobreposição: as margens podem ser irregulares, como, por exemplo, parte da imagem pode "entrar" no espaço textual e vice-versa.

Rima: dois elementos, mesmo que separados, têm algo em comum (ângulo, cor, etc.).

Contraste: dois elementos se diferem em relação a um aspecto específico.

Na Figura 41, há um exemplo de moldura desconectada sem sobreposição, uma vez que o código verbal não se encontra na parte visual, existe uma separação por meio de uma linha imaginária.



FIGURA 41 – Exemplo de metafunção composicional – moldura desconectada sem sobreposição

Fonte: GLAMOUR..., n. d., online⁷³

Diante de tudo que se apresentou sobre a GDV, vale ressaltar que se trata de uma gramática descritiva e não normativa. De maneira tal que as reflexões apresentadas pelos autores não são regras universais aplicadas a todo texto imagético. Todavia, ressalto a importância dos estudos dos autores na medida em que contribuem para maior eficácia no que diz respeito à compreensão e à produção de textos dentro de uma perspectiva contemporânea, que envolvem diversos modos semióticos em sua composição.

Neste capítulo, procurei refletir o ensino de línguas estrangeiras em contexto de escola regular, bem como apresentar possíveis fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem de LE. Amparei minhas discussões, sobretudo, em Almeida Filho (2010), Leffa (2016) e nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), que oferecem contribuições significativas para a área contribuindo para maior entendimento e embasamento das práticas pedagógicas. Apresentei conceitos relativos à semiótica social e linguística sistêmico-funcional, por serem construtos fundamentais para as análises realizadas nesta pesquisa. Expus um breve histórico sobre a pedagogia do gênero, explicitando o modelo desenvolvido por autores da Escola de

_

⁷³ Disponível em: https://bit.ly/2KIJ8O9. Acesso em: 18 out. 2018.

Sidney, conhecido como "círculo de ensino-aprendizagem", o qual embasa a elaboração das atividades desenvolvidas neste trabalho. Contextualizei a proposta refletindo sobre as práticas de leitura e de escrita de textos contemporâneos, mediados por uma tela, a partir dos conceitos referentes à multimodalidade. Finalizei o capítulo oferecendo uma apresentação dos elementos referentes à GDV, os quais orientam as análises das produções realizadas pelos participantes desta pesquisa. No próximo capítulo, exibo discussões sobre a implementação da proposta de ensino desenvolvida nesta pesquisa.

2 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO: DA TEORIA À PRÁTICA

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que fizemos e o que fazemos

— PAULO FREIRE

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado para implementação desta pesquisa. Em um primeiro momento, exponho os procedimentos iniciais para realização da proposta, isto é, falo sobre o termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida, explico a escolha do gênero lista e apresento as atividades de leitura e produção desenvolvidas. Logo após, discorro sobre duas atividades utilizadas para trabalhar efetivamente o letramento visual e crítico, são elas: práticas de leitura de imagens I e II. Na sequência, justifico a escolha do gênero infográfico e mostro como as atividades foram desenvolvidas. Por fim, esclareço sobre a realização das práticas de leitura e produção do gênero infográfico.

2.1 O percurso metodológico

Antes de iniciar a pesquisa, foi necessário informar e solicitar a autorização do diretor-geral da instituição, que prontamente aprovou a condução do trabalho. Para registrar, foi solicitado que ele assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A); o documento contém informações gerais sobre a pesquisa, assim como o nome do orientador e da instituição na qual a pesquisa está atrelada. O passo seguinte foi avisar aos alunos sobre a pesquisa e tentar conscientizá-los sobre a importância da participação deles em termos de contribuição social. Na oportunidade, ficou claro que os alunos daquele contexto não haviam participado desse tipo de pesquisa/atividade anteriormente. Tudo parecia novo para eles, e talvez não fizesse sentido, totalmente.

Na sequência, os alunos foram orientados sobre a questão da ética na pesquisa, e informados que a identidade deles seria preservada durante todo o processo. Dessa forma, por se tratar de menores de idade, eles foram avisados que deveriam levar para os pais ou responsáveis assinarem um documento denominado "termo de consentimento livre esclarecido" (APÊNDICE B). Todos os participantes devolveram o documento assinado pelo representante legal.

A princípio, apliquei um questionário investigativo denominado "Questionário inicial" a fim de traçar o perfil dos alunos e amparar essa proposta de atividade. Apoieime, também, no fato de os alunos possuírem livro didático (doravante LD) disponibilizado pelo Governo Federal e, a fim de contemplá-lo, os temas trabalhados foram os sugeridos pelo LD; no entanto, com adaptações e ampliações de acordo com o interesse da pesquisa aqui proposta.

A decisão de integrar o livro didático ao estudo se deu após participar de discussões com colegas preocupados com o não uso do livro didático em contexto escolar, e que conduzem pesquisas nesse sentido. Professores alegam que o livro não atende a realidade dos alunos, outrora que ele não aborda o conteúdo de maneira adequada, e deixa de contemplar temas importantes, como minorias sociais, diversas etnias, diferentes gêneros. É comum, em congressos acadêmicos, ouvirmos professores atribuírem críticas ao livro didático e advogarem por materiais regionais, e mais específicos.

Nesse sentido, recorro a Dieb (2013) que, citando De Pietri (2007), menciona o fato de nem mesmo os livros didáticos estarem imunes às distorções ou aos equívocos conceituais que podem gerar várias interpretações a partir de seus textos. O autor pontua que, desde a produção até a chegada às escolas, os livros didáticos são acompanhados por uma marcante participação de grupos editoriais, que são empresas e visam lucro.

Pretendo, com isso, destacar que o livro didático não configura um manual que precisa, obrigatoriamente, ser seguido da maneira que se encontra disponível, e sim mostrar que o professor tem autonomia para adaptá-lo às diversas realidades. Por muito tempo, nós professores de LI desejamos a distribuição de LD aos nossos alunos; agora que os temos não seria coerente deixar de utilizá-los. Em seguida, explico a escolha do gênero lista.

2.2 Escolha do gênero lista

Para o desenvolvimento da pesquisa, propus aplicar atividades que promovessem o letramento visual e crítico do aprendiz e que os levassem a produzir os gêneros textuais lista e infográfico. A escolha do gênero lista se deu devido à sugestão proposta pelo livro didático, volume I, da coleção *High Up* das autoras Reinildes Dias, Leina Juca e Raquel Faria. A princípio, houve resistência em utilizar um gênero que à primeira vista tende a parecer simples e fácil de ser produzido. Não era intenção apresentar e analisar as atividades desenvolvidas com base nesse gênero.

No entanto, como já dito, minhas experiências como professora-pesquisadora revelam a dificuldade que os alunos possuem em utilizar o modo espacial e trabalhar o *design* e o *layout* dos textos, principalmente quando é solicitado que a produção seja a partir do uso de ferramentas digitais, a exemplo do *Microsoft Word*, que parece ser familiar ao aluno. Porém, com base em minhas observações, verifico que há dificuldades em realizar comandos simples, como alinhamento textual, uso de marcadores, inserção de imagens, isto é, formatação de maneira geral. Sendo assim, decidi compartilhar essa experiência para que ela possa ajudar outros professores que enfrentam os mesmos problemas.

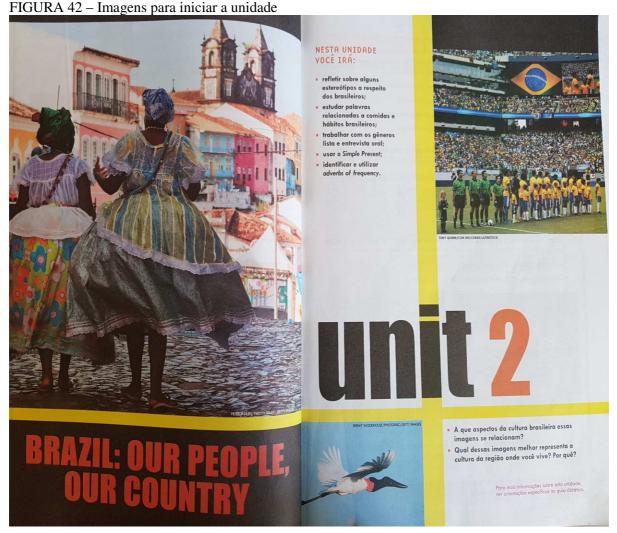
Para embasar essa escolha, busquei suporte em Ribeiro (2013, p. 71), para quem a diagramação e o *layout* textual são elementos multimodais. Para a autora, eles promovem efeitos sobre a leitura, efeitos esses relacionados ao sentido como a Linguística os reconhece. Isso mostra que um texto, para ser multimodal, não precisa ser construído pelo código verbal e imagens, ou seja, um texto verbal diagramado é considerado um texto multimodal. O dizer de Ribeiro reforça a afirmação de Kress (2000) de que todo texto é multimodal.

Ainda nesse sentido, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 530) ressaltam que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como, a tipografia e a formatação. Como exemplo, os autores citam a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas que são utilizadas para demonstrar a distribuição da informação em blocos temáticos para orientar a leitura. É mencionado também o uso de recursos tipográficos, como fontes, negrito, ou uso de cor, que servem para atribuir sentido aos textos e criar efeitos, como no caso da cor rosa, que faz alusão ao universo feminino, e a cor azul, ao universo masculino. Segue a proposta.

2.3 Propostas de atividades – produção do gênero lista de estereótipos

As atividades descritas a seguir foram planejadas com base na Unidade 2, intitulada "Brazil: our people, our country" (Brasil: nosso povo, nossa cultura), cujos objetivos, de acordo com o LD, são: (1) refletir sobre alguns estereótipos a respeito dos brasileiros; (2) estudar palavras relacionadas a comidas e hábitos brasileiros; (3) trabalhar com os gêneros lista e entrevista oral; (4) usar o "simple present" – presente simples; e (5) identificar e utilizar "adverbs of frequency" – advérbio de frequência.

Inicialmente, pretendi introduzir o tema estereótipos de acordo com a proposta do LD. E iniciei a fase negociando o campo com as imagens disponibilizadas pelo LD. Discussões orais sobre elas foram conduzidas, assim como a relação estabelecida entre elas e o brasileiro.



Fonte: Dias, Juca e Faria (2013, p. 26–7)

A partir de então, foram conduzidas discussões referentes ao assunto tratado no texto, o que os alunos já sabiam sobre o tema e quais as suas experiências sobre o tópico. Analisamos as imagens e tentamos estabelecer uma semelhança entre elas e o título da unidade. As discussões propostas foram em Língua Portuguesa, pois os alunos alegaram não possuir conhecimentos linguísticos para debater em LI. No entanto, aqueles que se sentiam confortáveis para usar a LI, assim o fizeram. Os demais argumentaram que não sabiam falar Inglês. Nesse sentido, Mattos (2010, p. 150) afirma que as perguntas que visem desenvolver um posicionamento crítico "[...] podem ser feitas na língua-alvo e debatidas na Língua Materna, se necessário" (p. 150).

Posteriormente, começou a fase de desconstrução, com leitura e discussão do texto "You know you're Brazilian when..." (Você sabe que é brasileiro quando...), que trata de uma lista de estereótipos relacionados aos brasileiros. Nessa ocasião, os alunos foram conscientizados sobre o contexto da situação e o contexto de cultura no qual o texto foi produzido, bem como as características inerentes a ele.

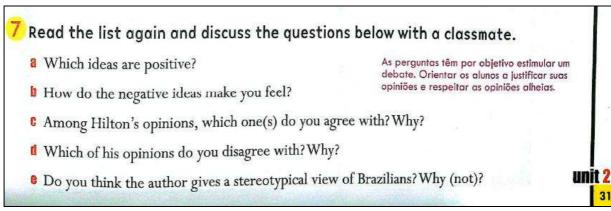
FIGURA 43 – Texto para trabalhar o gênero lista



Fonte: Dias, Juca e Faria (2013, p. 29)

Solicitei que os alunos lessem o texto, circulassem as palavras desconhecidas e procurassem o significado no dicionário. Em seguida, deveriam anotar, resumidamente, o que entenderam do texto. Na sequência, oralmente, discutimos as seguintes questões:

FIGURA 44 – Atividade proposta pelo livro didático – interpretação textual



Fonte: Dias, Juca e Faria (2014, p. 31)

O livro propõe a seção "Genre Analysis" (Análise do Gênero), na qual apresenta de maneira organizada as características do gênero lista e solicita que os alunos façam associações com o texto "You know're Brazilian when...". Nesse momento, os alunos foram orientados que a lista é organizada a partir de um conjunto de itens ou tópicos geralmente curtos, são usados números ou marcadores para diferenciar itens ou tópicos, podem ser de vários tipos (tópicos de opinião, ingredientes, coisas para fazer etc.).

Para ampliar o conhecimento sobre o gênero, o livro apresenta quatro modelos de listas, sendo elas: a) "shopping list" (lista de compras); b) "list of objectives", (lista de objetivos); c) "to do list" (lista de obrigações/ coisas a fazer); e d) "playlist" (lista de músicas). Nesse ponto, foi necessário para discutir quais as características de cada lista, como devemos organizar uma lista de maneira a relacionar com os nossos objetivos, sendo que uma lista pode ser organizada por ordem alfabética, de prioridades, crescente, decrescente, entre outras formas.

Ainda neste instante os alunos foram convidados a apresentarem outros exemplos de listas, bem como as características de cada uma delas. Após as discussões sobre o gênero, houve a explicação do tópico gramatical: "Simple Present". Essa explicação foi realizada de forma estrutural, no quadro, sem uso de ferramentas digitais. Expliquei a formação e os usos do presente simples. Foquei na questão do uso do "-s", "-es", ou "-ies", nas terceiras pessoas

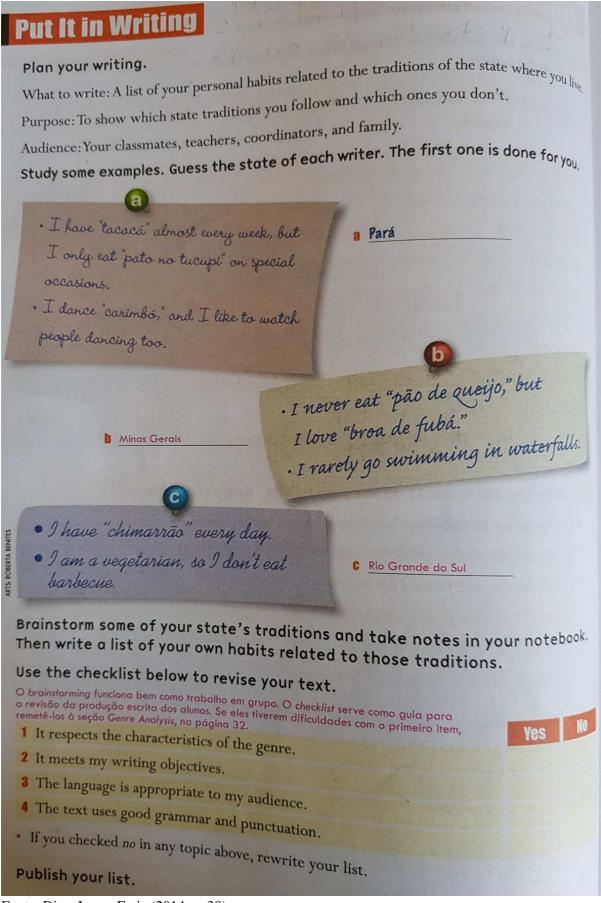
do singular. Logo em seguida, os alunos realizaram as atividades gramaticais propostas pelo livro e, posteriormente, seguimos com o próximo estágio de ciclo de ensino e aprendizagem, a **construção conjunta**.

A cada gênero estudado (lista e infográfico) os alunos foram conscientizados sobre as características que os compõem, os aspectos estruturais, o contexto da situação (HALLIDAY; HASAN, 1989) e o contexto da cultura (MEURER, 2011) nos quais o gênero se encontra inserido. Para o gênero lista, após a leitura, a discussão e a realização de atividades relacionadas aos estereótipos e aos costumes de brasileiros, americanos e britânicos, foi realizada uma adaptação na proposta oferecida pelo livro didático. O tema discorrido estava relacionado aos estereótipos de mineiros, a fim de que os alunos conhecessem mais sobre os estereótipos que circulam socialmente sobre a cultura deles, e que eles pudessem se posicionar criticamente com relação a isso, percebendo que nem toda generalização é verdadeira.

Nesse momento, houve a intenção de estabelecer uma relação entre a cultura e os costumes dos estrangeiros e a nossa e, dessa forma, propor um diálogo entre o que é global "[...] (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais)" (BRASIL, 2006, p. 96) e o que é local "[...] (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias)" (BRASIL, 2006, p. 96). Esperei que os alunos percebessem que fazemos parte de culturas diferentes e temos costumes diversos; no entanto, não existe cultura melhor nem superior à outra. E que nem tudo que se diz sobre determinada cultura ou povo é adequado a todos que pertencem a ela.

Como proposta de produção textual, os alunos foram convidados a escrever uma lista com pelo menos cinco estereótipos referentes aos mineiros com os quais eles se identificam ou não. Solicitei a eles a produção do gênero lista da página 38 do livro, com as seguintes adaptações: a lista deveria ser entregue impressa e ser digitada. Segue a proposta do livro didático:

FIGURA 45 – Proposta de produção textual – gênero lista



Fonte: Dias, Juca e Faria (2014, p. 38)

Durante a construção conjunta, elaborei com os alunos um modelo de lista semelhante à solicitada, no quadro, para que eles tivessem uma visão da atividade proposta. Não era necessário que os alunos seguissem o modelo, mas deveriam abordar aspectos da cultura mineira e deixar claro aos quais eles são adeptos e aos quais não, na intenção de levá-los a perceber que nem todo estereótipo é verdadeiro e aplicável a todos os membros do grupo. Sendo assim, considerei o estilo de escrita como sendo individual, cada um poderia seguir suas ideias e criatividade e realizar escolhas referentes à melhor maneira de se expressar, tanto no que ser refere ao código verbal, quanto ao não verbal. Para Coscarelli (1999, online) "[...] ao escritor cabe planejar a organização do texto e pensar nos recursos linguísticos que usará na construção do seu texto para que o leitor compreenda (ou não) o que ele está querendo dizer ou se aproxime das intenções do escritor". Desta feita, foram escritas, no quadro, frases do tipo: "Mineiro often likes to eat "pão de queijo". I love to eat it", "Mineiro usually goes to the waterfall. I don't like to go to the waterfalls I prefer to go to the club" e "Mineiro drinks coffee all the time. I also drink coffee all day long". Esse momento foi utilizado para reforçar o uso do Simple Present, para explicar aos alunos que nem todas as expressões são traduzidas para o inglês. Quando se tratar de algo específico da nossa cultura, como o caso do pão de queijo, é aconselhável que a palavra venha entre aspas sem tradução. Ressalto que as frases foram escritas com a ajuda dos alunos.

Na fase da construção no campo do conhecimento do gênero lista, iniciei, superficialmente, uma explicação sobre a GDV, nesse ponto, sem apresentar nomenclaturas. Trabalhei somente os aspectos relacionados com o modo espacial, a escolha e a formatação da fonte, usos de cores, disposição dos elementos na página, que seria limitada ao tamanho A4. Vale dizer que os alunos ficaram livres para realizarem as produções e as escolhas no que diz respeito ao uso dos modos semióticos.

Na mesma aula, os alunos tiveram um tempo para que eles iniciassem a fase de construção independente, no caderno, e que finalizassem em casa. Nesse instante, trabalhei as questões de formatação, tipo de letra e características do gênero, aspectos visuais do texto. Os alunos foram orientados a procurar os monitores de informática durante o horário de atendimento, para que fossem auxiliados na editoração do texto. Percebi que muitos não tinham experiência com os editores textuais e não estavam familiarizados com recursos básicos oferecidos por essas ferramentas.

Vale dizer que a instituição disponibiliza, por meio do projeto de monitoria coordenado pela professora de informática, o laboratório de informática durante o horário do

almoço, entre 12h e 14h, em dois dias da semana,para que os alunos possam desenvolver os trabalhos e, em caso de dúvida, recorrer à presença de dois monitores.

Na aula seguinte, os alunos trouxeram os rascunhos dos trabalhos para que eu pudesse analisá-los e apresentar sugestões de melhoria tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, como aos de *design*. Os trabalhos poderiam, igualmente, ser enviados por *e-mail* para que fossem corrigidos e reencaminhados aos autores. Adianto que nem todos os alunos entregaram a versão "rascunho" do trabalho para minha apreciação. Por fim, após as correções, os alunos entregaram a versão impressa do trabalho que foi avaliada.

2.4 Propostas de atividades – leitura de imagens – atividade I

Assim que concluída a produção do gênero lista, iniciei um trabalho mais efetivo, voltado para a leitura de imagens. Para isso, foram desenvolvidas duas atividades, as quais não estão contidas no livro didático, sendo assim ficamos pelo menos quatro aulas sem trabalhar com ele. As duas atividades podem parecer descontextualizadas, uma vez que, como dito, seriam trabalhados os gêneros lista e infográfico. Entretanto, pensei que elas poderiam auxiliar no processo de significação, a partir do visual, e contribuir para que os alunos percebessem que as imagens por si, ainda que sem o código verbal, comunicam significados, sendo que gestos, cores, elementos visuais precisam ser interpretados.

Propus a primeira atividade somente com imagens e sem o código verbal, já a segunda com pouca escrita verbal, somente uma pergunta, para reforçar a visão de que nos textos imagéticos existem outros elementos que contribuem para a produção de sentido, não somente o código verbal.

Com base no tema discutido na Unidade 2, houve um interesse em ampliar a visão dos alunos com relação ao tema estereótipos e levá-los a refletir sobre os diversos tipos de estereótipos que circulam em nossa sociedade e que muitas vezes não nos chamam a atenção. Nesse momento, retomo a questão apresentada anteriormente quanto ao uso do livro didático e destaco a autonomia do professor para realizar adaptações, a fim de atingir os objetivos e metas. A primeira atividade refere-se à leitura de imagem sem texto verbal. Optei por conduzir as atividades dessa maneira, a fim de que os aprendizes entendessem que o não verbal também transmite significados. Situando essa proposta dentro da Semiótica Social, considero as imagens analisadas como sendo signos imagéticos.

Dessa forma, como dito por Hodge e Kress (1988) e apresentado no capítulo teórico, os significados produzidos pelos signos não são congelados e fixos no próprio texto, mas devem ser extraídos e decodificados pelos leitores. Sendo assim, esperei que os alunos (1)

interpretassem as imagens de acordo com o que eles pensam sobre os avós; (2) fossem capazes de relacionar a imagem com suas crenças; (3) inferissem significados e comparassem as avós da atualidade com as avós de tempos anteriores; (4) comparassem o gestual nas imagens, com o gestual utilizado pelos jovens; e (5) emitissem ponto de vista concordando ou refutando a mensagem impressa na imagem. As análises desses resultados serão apresentadas no capítulo 4, seção 4.3

Almejei, ainda, conscientizar os alunos de que uma mesma imagem pode produzir significados diferentes de acordo com o leitor e com o contexto na qual circula. Quanto a isso, segundo Sturken e Cartwright (2001, p. 10), "[...] uma única imagem pode servir a múltiplos propósitos, aparecer em uma variedade de situações e significar coisas diferentes para diferentes pessoas".

Essa atividade não teve objetivo de trabalhar aspectos linguísticos da Língua Inglesa, mas despertar no aluno o interesse pela leitura de imagens e desenvolver aspectos relacionados ao Letramento Visual.

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Patos de Minas What can you infer Técnico em Integrado so Médio from these Serie: 1° Disciplina: Lingua Inglesa Professors: Sheilla Souza pictures? Aluno (a): What can you infer from these pictures' others? Are the pictures repre-tions grandmothers? Why? different ideas that you! Write a short text in **English or Portuguese** explaining how do you feel when you see these pictures? Are here anything wrong with these grandmothers? Are the pictures representing different ideas that you have about grandmothers? Why?

FIGURA 46 – Exemplo da atividade I – leitura de imagens

Fonte: dados da pesquisa — design gráfico: Sheilla Souza

Retomando o que foi discutido no capítulo teórico, para Kress (2010, p. 45), cabe ao interlocutor interpretar a mensagem comunicada pelo produtor do signo. Na visão do autor, essa interpretação é interna ao indivíduo e depende das suas vivências, conhecimento de mundo e contexto no qual o signo circula; desta feita, um mesmo signo pode ser representado (internamente) de maneiras diferentes.

Estabelecendo uma relação entre os dizeres de Kress (2010) e a atividade, reforço que a leitura dessa imagem foi proposta para um grupo de adolescentes com idade entre 14 e 15 anos em ambiente de sala de aula. Sendo assim, as interpretações apresentadas por eles podem diferenciar de outras, caso essas mesmas imagens sejam analisadas em um contexto diferente. Talvez, para um grupo de pessoas mais idosas, essas imagens possam ser consideradas ofensivas, a depender das vivências e experiências de cada interlocutor.

2.5 Proposta de atividade – leitura de imagens – atividade II

A segunda atividade relacionada à leitura de imagens (APÊNDICE C) consistiu em uma imagem sobre a qual os alunos deveriam responder quatro perguntas que foram elaboradas em LI. Todavia, como o objetivo maior dessa proposta foi inserir os conhecimentos de *design* visual, eles poderiam responder em LI ou LM.

A partir proposta, esperei que os alunos fossem capazes de (1) ler a imagem relacionando o verbal com o não verbal; (2) de observar as cores presentes na imagem e estabelecerem relação com a questão de gênero (masculino e feminino); (3) de notar os elementos do lado feminino e masculino e fazer inferências;e (4) de comparar o posicionamento do vaso de planta, da panela, do tubo de ensaio com as representações de homem e de mulher na sociedade. As análises desses resultados serão apresentadas na seção 4.3.1 do capítulo 4.

Sendo assim, ansiei que os alunos percebessem que o texto é "[...] constituído tanto por palavras, frases e períodos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores e o *design* gráfico, que compõe seu leiaute" (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

A seguir segue a imagem utilizada para leitura. Esclareço que ela foi disponibilizada para os alunos via *Bluetooth*, no início da aula, uma vez que as cores eram fundamentais no processo de produção de sentidos. Assim, eles puderam usar os celulares durante a leitura. Também foi disponibilizada de forma impressa, para garantir o acesso de todos à imagem, pensando na possibilidade de ocorrer algum problema de ordem técnica, isto é, alunos poderiam esquecer o celular, ou até mesmo não tê-lo, e/ou a bateria poderia acabar.



FIGURA 47 – Imagem da atividade II – leitura de imagens

Como visto no capítulo teórico, segundo Carvalho e Aragão (2015, p. 15), para ler, atualmente, o indivíduo precisa ser letrado também visualmente. Retomando o que foi dito, o letramento visual é entendido como sendo a capacidade desenvolvida pelo indivíduo, a fim de atribuir/produzir significados aos textos, a partir do uso/combinação de diversos modos semióticos, não somente o verbal. Vale lembrar que essa capacidade pode ser ensinada e tratase de um processo social e cognitivo, assim como discutido anteriormente.

Vimos na Introdução desta tese que, para Serafini (2014), o aumento das imagens visuais não assegura que os alunos estão prestando mais atenção a elas, e nem que suas capacidades de navegar, interpretar e/ou analisar imagens têm sido desenvolvidas, por isso faz-se necessário que a escola insira esses conhecimentos nos currículos, o que configura um dos objetivos desta pesquisa e está sendo proposto também por meio desta atividade.

Ao analisar a Figura 47, pode-se afirmar que se trata de um conjunto multimodal, pois "[...] combina o código verbal, elementos de *design*, e imagens visuais"⁷⁵ (SERAFINI, 2014,

-

⁷⁴ Disponível em: https://bit.ly/2tjBQIs. Acesso em: 04 jun. 2017

⁷⁵ Tradução minha de: "[...] combines written language, design elements, and visual images".

p. 2, tradução minha); desta feita, "[...] em alguns textos a escrita é dominante, enquanto em outros há pouca ou nenhuma escrita"⁷⁶ (JEWITT, 2005, p. 316, tradução minha). No caso desse texto específico, pode-se perceber que o código não verbal foi dominante e contribui essencialmente para a produção dos significados. Assim, constatamos que a escrita é somente um modo semiótico, entre tantos outros, no processo de produção dos sentidos.

Retomo aqui o que foi mencionado por Kress (2010, p. 76) no sentido de que cada modo semiótico oferece potencial e impõe limitações; se os significados presentes nessa imagem fossem representados pelo código verbal, unicamente, possivelmente não causariam o mesmo impacto, e talvez não chamassem tanta atenção do leitor para a leitura. Isso reforça, como visto, a importância das escolhas e do interesse na construção do signo para a produção de sentido e ilustra o que foi apresentado por Natividade e Pimenta (2009, p. 22). Com base em Kress e van Leeuwen (2006), as autoras pontuam que quem produz um signo realiza escolhas sobre o que considera ser a representação mais adequada do que se deseja transmitir, e esse processo de escolha é guiado pelo interesse que orienta a seleção dos atores sociais conduzidos por meios formais de representação e comunicação. Para complementar, segundo Carmo (2014, p. 89), no processo de construção dos significados, faz-se necessário realizar escolhas que, de certa forma, direcionam o significado das mensagens como um todo. A seguir, passo a falar sobre o gênero infográfico e explico a escolha dele para ser trabalhado nesta pesquisa.

2.6 Escolha do gênero infográfico

Para embasar a escolha do gênero infográfico, recorro a Ribeiro (2016, p. 31), que considera um infográfico

[...] um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens [...] é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias etc.

Somado às razões apresentadas, decidi trabalhar o gênero infográfico em substituição ao sugerido pelo livro didático, a saber: o *flyer*. Decidi realizar a substituição por estar amparada em Ribeiro (2016) e considerar o infográfico um texto multimodal por excelência; com base em minhas buscas por trabalhos que se basearam na leitura e produção de infográficos, percebi que muito se tem feito, a exemplo dos trabalhos de Paiva (2009), Passos

⁷⁶ Tradução minha de: "In some texts writing is dominant, while in others there may be little or no writing".

(2014) e Rio Verde (2017). Entretanto, o foco recai sobre a Língua Portuguesa, por isso penso ser relevante desenvolver esse estudo enfatizando a LI.

Busquei ainda desenvolver os temas a partir de uma perspectiva crítica, considerando o conhecimento de mundo do aluno sobre o assunto, de maneira a levar o estudante a ampliar os conhecimentos sobre o tópico abordado, como sugerido pelas OCEM-LE (BRASIL, 2006). Na sequência, apresento as atividades que foram elaboradas.

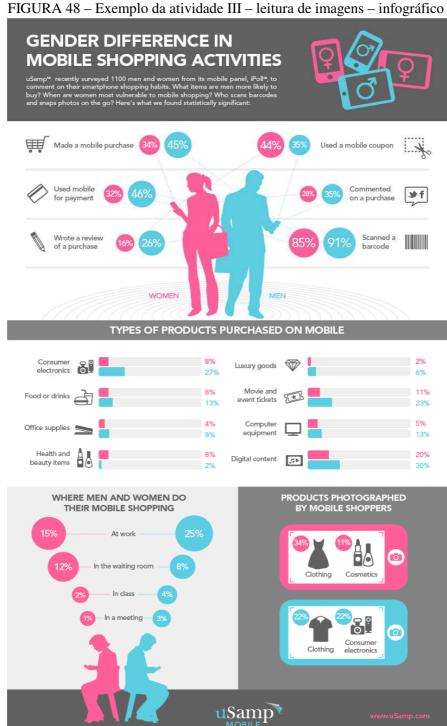
2.7 Práticas de leitura do gênero infográfico I

Como dito anteriormente, somente após a realização das atividades anteriores, foi realizada uma apresentação em PowerPoint sobre os elementos que fazem parte da GDV. Na oportunidade, foram explicados os elementos que compõem as três metafunções de maneira detalhada, com imagens ilustrando cada elemento; posteriormente o arquivo foi disponibilizado no disco virtual institucional, local onde se guarda material digital para os alunos. Não esperei que a GDV fosse compreendida em sua totalidade, mas que os alunos soubessem da existência dessa Gramática, bem como, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996; 2006), da lógica acerca dos textos imagéticos. Percebi que a função mais bem compreendida e que despertou maior interesse por parte dos alunos foi a composicional. A meu ver, explicar os termos que integram cada área do saber aos alunos é necessário, pois, como dito por Bazerman (2011, p. 113), "[...] ao compreender como o conhecimento é construído, os alunos podem julgar melhor que conhecimentos desejam construir nas suas vidas profissionais". O autor defende a importância de o aluno se familiarizar com o "[...] discurso disciplinar" (BAZERMAN, 2011, p. 112), pois, para ele, os discursos das disciplinas "[...] permitem planejar cursos que capacitem os alunos a entrar nas disciplinas como falantes com poderes, em vez de seguidores convencionais da prática aceita" (p. 112).

Em seguida, os alunos se envolveram em práticas de leitura e escrita do gênero seguindo o modelo do círculo de ensino e aprendizagem mencionado anteriormente. Saliento que a escolha das imagens trabalhadas nesta pesquisa se deu devido à tentativa de estabelecer um diálogo com um dos objetivos do livro didático proposto na Unidade 3, que sugere reflexões sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Como o texto apresentado pelo livro didático é verbal e o interesse nesta pesquisa é trabalhar a leitura de imagens, fizeram-se necessárias adaptações.

Sendo assim, ao iniciar a fase da desconstrução (BOCCIA et. al. 2013), foi apresentado para leitura, um modelo de infográfico que discute sobre os hábitos de homens e mulheres com relação às atividades desenvolvidas por meio de *smartphones*. Propositalmente, antes da realização dessa atividade, não foi mencionado de que gênero textual se tratava e

quais as características que o compunham. Somente em outra oportunidade essas questões foram abordadas, a fim de observar a familiaridade dos alunos com o gênero em questão. Nesse momento, os alunos foram levados a perceber qual o assunto do texto e a revelar o que eles já sabem sobre o tema ou campo.



Fonte: DESCUBRA..., n. d., online⁷⁷

⁷⁷Disponível em: https://bit.ly/2YmV5ML. Acesso em: 04 jun. 2017.

Essa atividade foi elaborada a partir de uma visão contemporânea de leitor, aquela apresentada por Serafini (2014) de que o leitor do século XXI precisa ser navegador, intérprete, *designer* e interrogador. Para isso, foram elaboradas questões de interpretação textual (APÊNDICE D) que reforçassem nos alunos o entendimento de que os elementos não verbais também produzem significado nos textos multimodais. Como visto no capítulo teórico, o autor apresenta uma visão de alguns elementos presentes em textos multimodais. Saliento que alguns deles podem ser encontrados no texto em questão.

Nessa perspectiva, a linha é um elemento produtor de significado; conforme Serafini (2014), a linha é a distância que separa um ponto do outro, ela nunca é estática e pode ser horizontal, vertical e/ou diagonal. No caso da Figura 48, foram traçadas linhas diagonais conectando a imagem do homem e da mulher às suas respectivas respostas. Nesse caso, para Serafini (2014), as linhas diagonais são mais dinâmicas, conduzem o olhar do leitor através da imagem, sugerindo movimento e energia, o que pode ser constatado por meio da leitura do texto em questão, no qual as linhas diagonais atravessam as imagens do homem e da mulher indicando dinamicidade. O olhar do leitor deve atravessar a imagem do homem e da mulher a fim de conectar origem e destino.

Para facilitar o processo, o *designer* utilizou cores, rosa para feminino e azul para masculino, valendo-se, assim, de uma representação social que relaciona as cores usadas à mulher e ao homem, respectivamente; esse significado já é culturalmente determinado. Nesse sentido, como dito por Serafini (2014, p. 58), ajudar os alunos a perceberem como cores específicas são utilizadas nas imagens e como elas afetam as interpretações é um bom início para um trabalho pedagógico.

Outro elemento citado pelo autor são as figuras geométricas: círculo, quadrado e triângulo. Na figura em análise, encontramos círculos indicando quantidades, sendo que eles variavam de tamanho, a fim de indicar porcentagens maiores e menores, o que, no meu entendimento, facilitou o processo de significação. Segundo Serafini (2014), o círculo indica conforto, proteção e imensidão. Talvez o *designer* desse texto tenha prezado pelo conforto do leitor ao escolher o círculo na imagem. Outra figura que também pode ser percebida é o triângulo, utilizado para indicar onde os homens e as mulheres mais realizam compras por meio do *smartphone*. Nesse caso, a representação aconteceu por meio de um triângulo invertido, cuja base parte das menores porcentagens

para as maiores. Essa representação foi possível porque os dados apresentados formaram uma ordem crescente, tendo a base como ponto de partida. Assim, o *designer* pode ter visualizado essa possibilidade de representação. Na visão de Serafini (2014), o triângulo indica ação, dinâmica, tensão e conflito. Nesse caso, provavelmente passou a ideia de algo dinâmico em progresso.

Dessa mesma forma, o tamanho e a escala dos elementos também possuem significados, sendo que elementos maiores chamam mais atenção dos leitores. Para o autor, quando um elemento maior é posicionado junto a um menor, aquele atrairá a atenção do leitor primeiro. Ainda para o autor, quando dois objetos do mesmo tamanho são posicionados próximos, pode-se dizer que não existe relação entre eles. No caso da Figura 48, houve distinção entre os tamanhos dos círculos e uma relação foi estabelecida. Ao apresentar comparações dos resultados fornecidos pelos homens e pelas mulheres, aquelas respostas com porcentagem maiores estavam dentro de um círculo maior e viceversa. Na sequência, passo a descrever as próximas atividades de leitura e de produção do gênero infográfico.

2.8 Práticas de leitura e produção do gênero infográfico

Dessa vez, propus maior adaptação das Unidades 3 e 4 do LD para que fossem atingidos os objetivos e as metas sem prejuízo ao aluno, no que diz respeito ao conteúdo e temas a serem tratados. A Unidade 3, denominada "Don't waste time and take an action now" (Não perca tempo: aja), teve como objetivos (1) trabalhar com um texto de convocação; (2) refletir sobre a desigualdade no posicionamento de mulheres e homens; (3) usar diferentes formas de se referir a datas; (4) usar a forma imperativa dos verbos; e (5) discutir sobre contribuições pessoais para melhoria das condições de vida no planeta. Já a Unidade 4, com o título "How can you change the world?" (Como você pode mudar o mundo?), teve os objetivos de (1) identificar as características de um feature article; (2) escrever um informativo flyer; (3) usar pronomes pessoais e oblíquos; e (4) fazer uma apresentação oral sobre os problemas enfrentados em sua comunidade e ações para lidar com eles.

A partir de então, os tópicos gramaticais sugeridos pelo livro didático foram trabalhados, mas os textos relacionados aos temas foram substituídos por infográficos. Inicialmente, na fase negociando o campo (BOCCIA et al. 2013), trabalhamos com o infográfico a seguir.

PROTECTING OUR PLANET STARTS WITH YOU BIKE MORE reduce choose sustainable DRIVE LESS food and REUSE oxygen. They help save energy, clean Cut down on what you throw seafood the air, and away. Follow the three "R's" to help combat Learn how to make smart seafood conserve natural resources and climate change choices at www.FishWatch.gov. landfill space. 0 Don't send ш chemicals EDUCATE Buy less V into our plastic and When you further your own ₹ bring a waterways. education, you can help others reusable understand the importance and Choose nontoxic shopping bag. value of our natural resources. ш chemicals in the home and office. > Volunteer! 04 The less water you use, the 11 Long-tasting Valunteer for Energy efficient light less runoff and cleanups in your S light bulbs bulbs reduce wastewater that community. You ARE A greenhouse gas Z eventually end can get involved emissions. Also flip the BRIGHT 0 up in the ocean. in protecting your light switch off when watershed tool you leave the room! oceanservice.noaa.gov

FIGURA 49 – Modelo de infográfico – práticas de leitura

Fonte: PROTECTING..., n. d., online⁷⁸

Os alunos foram convidados a apresentar o assunto do texto, o que já sabiam sobre o tema apresentado e os elementos que os ajudaram a entender o tema proposto. Na sequência, eles responderam às questões de interpretação textual as quais foram elaboradas por mim (ver APÊNDICE E).

Logo após, passou-se, então, para a fase de desconstrução (BOCCIA et al. 2013), em que se tratou o contexto da situação e da cultura, a definição do gênero e suas características estruturais. Nesse momento, usei um infográfico para explicar o próprio gênero. A imagem foi elaborada por uma aluna participante, com o objetivo de utilizar um infográfico para apresentar o próprio gênero.

_

⁷⁸ Disponível em: https://bit.ly/1e43LQq. Acesso em: 04 jun. 2017.

INFOGRAPHICS WHAT AN INFOGRAPHIC IS.. a visual representation which combines texts and visual elements to comunicate meaning. It can be used graphics, pictures diagrams, narrative, timelines, maps, check list... TITLE Lead -Color -Images Graphs Texts -Timeline - Statistical elements - Maps Credits: Source: TYPOLOGY BY TATIANA TEIXEIR Infographics Encyclopedic Journalistic Independent Source: TEIXEIRA (2007, p. 114, tradução nossa) Credits: Giulia Bernard; Sheilla Souza

FIGURA 50 – Infográfico utilizado para explicar o gênero

Fonte: dados da pesquisa

Em seguida, passamos para a fase de construção conjunta (BOCCIA et al. 2013) do gênero infográfico. A proposta aqui apresentada consistiu na "transformação" (KRESS, 2003) de textos informativos – artigos retirados da internet –, disponibilizados por mim,

relacionados aos "17 Sustainable Development Goals (SDGs) – Agenda 2030" – dezessete objetivos de desenvolvimento sustentáveis.

FIGURA 51 – Objetivos sustentáveis do milênio





































Fonte: ABOUT..., n. d., online⁷⁹.

A orientação inicial era realizar o trabalho em duplas, mas uma aluna pediu para fazer o trabalho individualmente, e foi atendida. Dessa forma, dividi os alunos e realizei um sorteio. Cada dupla/aluno deveria pegar um objetivo, pesquisar em *sites* disponibilizados e posteriormente produzir o infográfico. A ideia era transformar/reorganizar os elementos verbais e não verbais encontrados nos textos lidos, em um texto visual, isto é, em infográfico. Eles deveriam passar o maior número de informações relacionadas ao tema, no entanto, deveriam observar o que foi estudado em sala sobre a produção de textos em tela, os quais são compostos por diversos modos de significação. Foi disponibilizado no *Portal do aluno* um documento contendo as instruções de maneira detalhada. A proposta encontra-se no Apêndice F.

Na fase da construção conjunta (BOCCIA et al. 2013), os alunos já organizados, com seus pares ou individualmente, deveriam fazer o planejamento do texto considerando quais os elementos estariam presentes na construção textual e qual a melhor forma de comunicar os significados visualmente. Nesse momento, os alunos foram levados ao laboratório de informática e uma aluna-participante, a mesma que elaborou o infográfico anterior, orientou-os sobre ferramentas *online* que ajudariam na produção do texto, entre elas foram apresentadas: o *Canva* e o *Piktochat*. Escolhi essa aluna pelo fato de ela ser destaque no uso

⁷⁹ Disponível em: https://bit.ly/1Kjkn0B. Acesso em: 22 maio 2018.

de ferramentas digitais e se mostrar sempre disposta a ajudar e a realizar trabalhos em conjunto com a professora. Ao relatar em sala sobre a pesquisa, ela recorreu a mim e se dispôs a contribuir no que fosse necessário. Na sequência, os alunos acessaram os *sites* e se familiarizaram com as ferramentas para, posteriormente, darem início à construção textual. Por fim, assim como no gênero lista, um rascunho deveria ser produzido e enviado a mim para as orientações iniciais e possíveis correções.

Logo depois, os alunos caminharam em direção à construção independente (BOCCIA et al. 2013), que foi finalizada em momentos fora do tempo de aula. Em uma data previamente combinada, os alunos levaram a primeira versão dos textos, a fim de haver uma troca entre os colegas, para que uma dupla pudesse opinar na produção da outra. Somente após essa fase, a produção foi finalizada. Solicitei que todos os rascunhos fossem encaminhados a mim para que houvesse orientação e possíveis correções. Saliento que muitos enviaram os textos por *e-mail* ou por WhatsApp. Alguns observaram as orientações, refizeram o texto, reenviaram para a professora, trocaram experiências, discutiram sobre o posicionamento dos elementos e se esforçaram para produzir um texto visualmente agradável. Outros simplesmente ignoraram as orientações e entregaram a versão final tal como o rascunho. Essas questões serão analisadas no capítulo 4, seção 4.5.1. No capítulo seguinte, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 PESQUISA PARTICIPANTE – UMA METODOLOGIA QUE EDUCA

A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática. [...] Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir, por exemplo, que não é o "mau-olhado" o que está deixando o Pedrinho triste, mas a verminose.

— PAULO FREIRE

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar a metodologia utilizada para a condução deste estudo, que visou, para lembrar, a partir de uma proposta de ensino com base nos gêneros textuais, sob a luz dos estudos sobre multiletramentos e GDV, investigar como os significados são construídos por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em LI que incorporam diferentes sistemas semióticos. Buscamos ainda analisar as produções textuais realizadas pelos participantes, com o intuito de identificar elementos da GDV. Para isso, foram elaboradas e aplicadas atividades de leitura de produção de textos multimodais, expostas no Capítulo 2, a fim de identificar de que maneira as atividades aplicadas contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção desses textos; detectar quais as facilidades e desafios enfrentados pelos alunos ao interagirem com as atividades propostas; constatar quais as capacidades exigidas durante o processo de leitura e produção dos textos; e, por fim, verificar a presença de elementos pertencentes à GDV nas produções dos alunos.

Neste capítulo, em um primeiro momento, mostro a natureza da pesquisa posicionando-a dentro de uma perspectiva qualitativa-interpretativista, pois se trata de uma pesquisa participante. Em seguida, discorro sobre o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo a instituição, a disciplina de Língua Inglesa, os participantes e a professora-pesquisadora. Na sequência, apresento os instrumentos utilizados e os procedimentos para coleta dos dados, sendo eles: o questionário, a entrevista, a nota de

campo, a amostra de atividades e a conversa informal. Logo após, traço o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. Por fim, exponho os procedimentos para triangulação dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Apoiada no pressuposto de que classificar uma pesquisa é atividade importante porque possibilita organizar os fatos e melhor entendê-los, conforme afirma Gil (2010, p. 25), classifico esta pesquisa como qualitativa interpretativista. Qualitativa porque "[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) e interpretativista pelo fato de não ser objetivo da pesquisadora encontrar verdades universais por meio de generalizações e dados estatísticos, mas pretende-se "[...] estudar com muitos detalhes uma situação específica" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Isso sugere que a análise não é completamente neutra da visão de mundo, das crenças e das experiências de quem pesquisa. Nesse sentido, na visão de Brandão (2006, p. 41), "[...] não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social". Quanto aos objetivos específicos, é uma pesquisa exploratória, porque visa proporcionar mais familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e facilitando a construção de hipóteses. No que se refere ao delineamento, configurase como uma pesquisa participante, pois, na posição de professora-pesquisadora, participo do estudo de maneira sistemática e permanente.

3.1.1 *Pesquisa participante*

Não se sabe ao certo a origem da pesquisa participante (doravante PP). Segundo Gabarrón e Landa (2006, p. 93), trata-se de uma proposta metodológica emergente da crise nas Ciências Sociais, desenvolvida durante as décadas de 1960 e 1970 na América Latina e na Europa. Quanto a isso, para Brandão (2006, p. 18), alguns estudiosos costumam atrelar o surgimento da PP aos estudos de Kurt Lewin e outros cientistas sociais nos Estados Unidos ou na Europa. Já outros, preferem atribuir a origem da PP aos trabalhos realizados por Karl Marx. Fato é que, a PP configura-se como uma ciência social que busca a unidade entre a teoria e a prática, a fim de propor transformações sociais e melhoria na vida dos envolvidos. Nesse sentido,

[...] o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações (BRANDÃO, 2006, p. 40).

Para o autor, a participação popular deve-se dar durante todo o processo de investigação. Estabelecendo uma relação desses dizeres com a proposta desta pesquisa, considero a participação popular como sendo a dos aprendizes-participantes e esclareço que eles contribuíram com o processo de investigação à medida que forneceram os dados que aqui foram analisados. Brandão (2006, p. 28) apresenta duas dimensões em que a PP se apresenta com alternativa de ação participante, sendo elas:

- A primeira: agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Ou seja, uma pesquisa é "participante" não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas porque ela se projeta e realiza desdobramentos por meio da participação ativa e crescente de tais atores (BRANDÃO, 2006, p. 28).
- A segunda: a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular. Uma articulação de ações da qual a pesquisa participante é um dos instrumentos. Um instrumento científico, político, e pedagógico de produção partilhada, de conhecimento social e também um múltiplo e importante momento da própria ação popular (BRANDÃO, 2006, p. 28).

Nesse sentido, para Severino (2007, p. 120), pesquisa participante é aquela em que o pesquisador, para observar os fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, colocando-se em uma postura de identificação com os pesquisados, interagindo em todas as situações e acompanhando as ações praticadas pelos sujeitos. Nesse tipo de pesquisa, o observador realiza anotações de tudo que foi percebido, além de proceder à análise do que é observado ao longo do período em que convive com os pesquisados.

A PP, dentro de uma perspectiva de ação social, vai além da coleta de dados puramente, ela torna "[...] o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política" (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Diante do apresentado sobre a PP, acredito que ela se mostra uma opção metodológica adequada para este trabalho, pois, na condição de professora-pesquisadora, participo ativamente do processo de pesquisa, analiso os dados coletados e assumo a função de ensinar e pesquisar. Além disso, os aprendizes-participantes foram ativos e participativos durante toda a investigação, contribuíram relatando suas satisfações e insatisfações com as atividades aplicadas e forneceram dados úteis para a avaliação da pesquisa. Considero ainda essa proposta como um instrumento de transformação social na medida em que propõe inserir no currículo escolar novos conhecimentos, necessários ao indivíduo do século XXI.

Não se trata somente de coletar dados; consiste em educar, formar, transformar por meio da pesquisa. Conscientizar os participantes das diferentes abordagens de ensino de Língua Inglesa e da necessidade de construir conhecimentos a partir da língua e não unicamente sobre a língua. Essa questão traz à baila as duas dimensões relacionadas à PP apresentadas por Silva (2006, p. 127), sendo elas: uma dimensão que educa os envolvidos diretamente no processo, dimensão essa que foi denominada por Paulo Freire como pedagógica; e outra dimensão coletiva e formativa, que referencia e fundamenta os participantes que utilizam o conhecimento construído. Sendo assim, conforme a autora, a PP apresenta dois atributos básicos: "[...] relação de reciprocidade entre o sujeito e o objeto e relação dialética entre teoria e prática" (SILVA, 2006, p. 127).

A PP consiste na atribuição de papéis ativos aos participantes e pesquisador e pode ser entendida como instrumento para produção de um saber crítico que leva à transformação da realidade. Com isso, espera-se que, a partir do papel agentivo da professora--pesquisadora que se materializa por meio das atividades aplicadas, os aprendizes-participantes ressignifiquem as práticas de leitura e de escrita tradicionais e passem a entender os textos dentro de uma perspectiva contemporânea que insere os diversos modos semióticos na produção de sentidos. Na sequência, apresento o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresento a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, exponho a disciplina de Língua Inglesa e passo a falar dos participantes e da professora-pesquisadora. Na sequência, descrevo os instrumentos usados para coletar os dados e, enfim, explico os procedimentos utilizados para triangulação e análise.

3.2.1 Instituição

A pesquisa foi conduzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, no *campus* de Patos de Minas (doravante IFTM-Patos), durante o período de março a dezembro de 2017.

O IFTM foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que visava à integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Vale dizer que o IFTM, anteriormente, era conhecido como uma escola Agrotécnica. Ele consiste em uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Configura-se como sendo uma instituição autárquica que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Tem como missão a oferta do ensino da Educação Profissional e Tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, a fim de desenvolver uma sociedade inclusiva e democrática. A instituição permite o ingresso do aluno desde o ensino médio até o nível superior, estendendo para os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Atualmente, a instituição é composta por uma Reitoria situada na cidade de Uberaba (MG) e pelos *campi* situados nas cidades de Ituiutaba, Ibiá, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Avançado Campina Verde, Avançado Uberaba Parque Tecnológico, além de ofertar cursos de educação a distância, concentrados no Parque Tecnológico de Uberaba.

Até o momento da pesquisa, no IFTM-Patos de Minas, eram oferecidos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada de Logística e Eletrotécnica e na modalidade concomitante Eletrotécnica, Logística e Mineração. São 35 vagas para os cursos integrados e 40 para os cursos concomitantes.

Nos cursos integrados, os alunos cursam o ensino médio e técnico de maneira integrada na mesma instituição e as aulas são ministradas no período diurno, nos turnos da manhã e da tarde. Os cursos têm duração de três anos. No concomitante, os alunos já concluíram o ensino médio, ou o cursam em outra instituição, frequentando as aulas no IFTM-Patos no período noturno, compreendido entre 19h e 22h30.

O IFTM-Patos, bem como os demais *campi* do IFTM, disponibiliza ainda o Centro de Idiomas (CENID), que oferece cursos de Línguas Estrangeiras totalmente gratuitos para os alunos regularmente matriculados no IFTM e para a comunidade externa, isto é, os alunos cursam somente as aulas de Inglês na instituição. No IFTM-Patos, ofertam-se os cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola.

3.2.2 Disciplina de Língua Inglesa

A disciplina de Língua Inglesa é oferecida nos três anos do curso integrado, com uma carga horária de duas aulas semanais, com 50 minutos cada uma, totalizando 66h67 de aula a cada ano letivo.

A matrícula na disciplina é obrigatória e integra-se ao currículo com as disciplinas técnicas/profissionalizantes. A turma é geralmente composta por cerca de 35 aprendizes, número que pode variar conforme a quantidade de estudantes desistentes e reprovados no ano anterior.

3.2.3 Alunos participantes da pesquisa

Para descrever os participantes desta PP, recorro às palavras de Brandão (2006, p. 51) e "[...] parto de um duplo reconhecimento de confiança no meu 'outro', naquele que procuro transformar de 'objeto de minha pesquisa' em 'cossujeito de nossa investigação'". Durante todo o processo de investigação, os participantes foram convidados a emprestarem suas vozes para o fazer científico, orientados da importância de suas contribuições no campo da Linguística Aplicada – ensino de Língua Inglesa. E participaram! Uns mais que outros, mas todos, no silêncio ou na verbalização de suas impressões, forneceram dados para análise.

Ainda apoiada no dizer de Brandão (2006), acredito que se deve confiar nos participantes, na qualidade de interlocutor, naquele "[...] que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar". Para o autor, é necessário ir além e criar com o participante e em nome dele um contexto de trabalho compartilhado e harmônico, "[...] como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante" (BRANDÃO, 2006, p. 52).

Por ser este trabalho uma pesquisa científica, a fim de manter a ética, os nomes dos participantes não são revelados, utilizo pseudônimos. Na oportunidade de preenchimento do Questionário Inicial, os participantes foram convidados a escolhem o próprio pseudônimo do qual gostariam de serem chamados. É nesse sentido que apresento o Quadro 4 com o perfil dos participantes que protagonizam esta pesquisa.

QUADRO 4 – Participantes da pesquisa (banca disse que este quadro esta estranho)

PARTICIPANTES	PARTICIPANTES	FAIXA	TOTAL DE	
FEMININOS	MASCULINOS	ETÁRIA	PARTICIPANTES	
24	11	14 a 16 anos	35	
Pseudônimos				
Catherine	Jubileu	Celim	Lu	
Luiza	Spencer	Duda	Estéfani	
Joaquim	Lacie	Gótica	Paulo	
Magal	Alice	Sofia	Selena	
Gabi	Michael	Jean Grey	Iago	
Nilce	Americano	Catarina	Gandalf	
Hanna Marin	Maria Clara	Katherine	Joaquim	
Jacinto	Ashley	Olívia	Irinéia	
Letícia	Aninha	Paty		

Fonte: dados da pesqusia

Sendo assim, participaram efetivamente da pesquisa 35 alunos do primeiro ano do curso de Logística integrado. Esclareço que a escolha da turma foi propositalmente pensada; havia o interesse de trabalhar com alunos recém-chegados na instituição, pois era uma forma de detectar como eles chegam ao ensino médio com relação à aprendizagem de Língua Inglesa, e quais as concepções de língua e de linguagem que permeiam suas representações.

3.2.4 Professora pesquisadora e elaboradora da proposta

Também nesta seção amparo-me nas palavras de Brandão (2006) para dizer que o processo de pesquisa reforça a premissa de que o pesquisador é um ser confiável. Os dados que ele apresenta passaram pelo rigor e pela veracidade, embora sejam interpretados de acordo com as experiências, vivência e interesse de cada pesquisador. Desta feita, para Lankshear e Knobel (2008, p. 150), "[...] quaisquer duas outras pessoas que participem do mesmo estudo de pesquisa e observem o mesmo evento, provavelmente jamais registrarão as mesmas informações sobre o que ocorreu. Cada um concentrado em seus interesses".

Iniciei o trabalho no IFTM-Patos em julho de 2016, após ter sido removida a meu pedido de outro *campus* do IFTM no qual atuei por seis anos. Havia somente seis meses que eu estava nesse contexto e não tinha ministrado aulas de Língua Inglesa neste *campus* para os cursos integrados. Não possuía parâmetro para comparar, não conhecia o perfil dos alunos e as dificuldades apareciam à medida que a pesquisa era desenvolvida. Foi um período de

adaptação tanto meu com os alunos e a instituição, quanto deles em relação a mim e a essa abordagem de ensino que parecia ser nova para eles.

Encontrei resistência por parte dos alunos, tive que ter a firmeza para acalmálos, mostrá-los que a proposta tinha embasamento teórico e estava sob orientação; não tive a intenção de recuar, acreditei no que estava propondo. Como se tratava também de um estudo investigativo, a confiança e a disposição deles para contribuir eram fundamentais para obter os resultados. Informo que essa questão será mais bem relatada na seção 4.4.

Esclareço, com base nas minhas experiências anteriores, realizando trabalho com o foco em produções orais e escrita de gêneros textuais, que essa tensão sempre ocorre, e os alunos tendem a reclamar do professor, inclusive no setor pedagógico. Em um primeiro momento, eles não acreditam no ensino pautado no gênero e buscam a abordagem estruturalista baseado em regras e normas. Querem um ensino quantificado, em que se acertou a atividade por completo significa que aprendeu inglês. Assim sendo, acredito que eles não estejam totalmente habituados a fazer uso da Língua Inglesa em práticas sociais. Desta feita, creio que se essa pesquisa fosse desenvolvida com alunos dos segundos anos, que já tivessem passado por essa experiência, possivelmente essa situação seria evitada, uma vez que já estariam habituados com a abordagem de gênero.

3.3 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coletas de dados

A pesquisa qualitativa de caráter interpretativo exige cautela quanto à escolha e à variedade dos instrumentos utilizados, a fim de garantir o rigor e a confiabilidade dos resultados, além da validade do estudo investigativo, não somente dos resultados. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 161) "[...] a coleta de dados deve empregar métodos e padrões rigorosos para compilar meticulosamente notas que registrem eventos ou ideias", uma vez que, segundo os autores, os pesquisadores desejam que os leitores das pesquisas confiem nos dados disponibilizados e respeitem a integridade. Neste trabalho, para coleta de dados, foram utilizados dois questionários, duas entrevistas em grupo e uma individual/dupla, duas notas de campo, cinco amostras de atividades e, posteriormente, por se configurar um instrumento relevante, foi inserida uma conversa informal, realizada entre professora-pesquisadora e alunos, coletada por meio do WhatsApp. A seguir, explico detalhadamente cada instrumento utilizado.

3.3.1 Questionário

O questionário é definido por Ferrão (2005, p. 101) como sendo "[...] uma técnica de coleta de dados através de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador". Ele pode ser encaminhado por carta, correspondência eletrônica e atualmente existem os formulários elaborados no Google Docs, cujo *link* pode ser enviado eletronicamente, incluindo por WhatsApp, Facebook, entre outros meios.

Ao elaborar um questionário, deve-se deixar evidente quais são os objetivos, a natureza, a importância e a necessidade das respostas, que precisam ser sinceras e compreensíveis. Ferrão (2005) menciona que somente 25% dos questionários são devolvidos e preenchidos dentro do prazo. Isso, a meu ver, pode causar problemas para o pesquisador, que poderá deixar de coletar um volume satisfatório de dados para análise.

O autor sugere que o questionário seja elaborado de maneira atraente e não cansativa. A fim de motivar o informante a respondê-lo, sugere que ele tenha de vinte a trinta questões, a depender do objetivo da pesquisa. Seu preenchimento não deve ultrapassar um período de trinta minutos e poderá conter perguntas abertas ou fechadas.

Como ponto positivo do uso desta técnica, o autor pontua o fato de ele economizar tempo e viagem, pois por meio do questionário, atinge-se um número maior de participantes, já que se abrange uma área geográfica extensa, envolve poucas pessoas na aplicação, geralmente somente o pesquisador e o participante, e, como ele pode ser preenchido sem a presença do pesquisador, o participante poderá se sentir mais livre para responder. Em contrapartida, o participante poderá deixar questões em branco ou incompletas por encontrar dúvidas durante o preenchimento; isso implica a necessidade de realizar testes com o questionário antes de aplicá-lo definitivamente.

Neste estudo, inicialmente, pensou-se em aplicar somente questionários para a coleta dos dados. No entanto, por se tratar de alunos adolescentes, houve uma resistência quanto ao preenchimento dos questionários, pois alegaram desconforto em preenchê-los. Dessa forma, foi aplicado somente dois questionários e, posteriormente,optou-se por usar também entrevistas gravadas.

O primeiro questionário, denominado "Questionário Inicial" (Doravante QI) – (APÊNDICE G), objetivou coletar dados para traçar o perfil dos alunos e auxiliar na elaboração das aulas. Esse questionário foi elaborado contendo dezoito questões, sendo elas

doze abertas, uma mista (aberta e fechada), e cinco fechadas. O questionário foi aplicado em sala de aula durante o horário regular. Houve um total de 36questionários respondidos.

O segundo questionário, chamado de "Questionário sobre prática de leitura de imagem" (Doravante Q-PLI) – (APÊNDICE H), foi elaborado a fim de coletar dados referentes à produção de significados a partir da leitura de textos imagéticos. O Questionário continha seis perguntas abertas e foi aplicado após a segunda atividade de leitura de imagens.

3.3.2 Entrevista

Como dito na seção anterior, realizar entrevistas não tinha sido planejado no projeto inicial, no entanto, devido à resistência dos alunos, foi necessário recorrer a essa técnica para garantir a coleta dos dados. Nesse sentido, foram conduzidas duas entrevistas em grupo, com a participação de todos os alunos da sala, e uma última com cada dupla que realizou o trabalho final, a produção do infográfico.

A entrevista é definida por Ferrão (2005, p. 100) como sendo "[...] o encontro de duas pessoas com o objetivo de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa natural ou programada de forma profissional". Para Fontana e Frey (1994, p. 361, tradução minha), "[...] a entrevista tem uma vasta variedade de formas e multiplicidade de usos. O tipo mais comum de entrevista é a individual, face a face, mas ela também pode assumir a forma de entrevista em grupo face a face". ⁸⁰

Existem três tipos de entrevista. A entrevista estruturada, que perguntas são previamente elaboradas e deve-se ter o cuidado para não fugir delas. Nesse caso, não é permitido que o pesquisador adapte as perguntas a uma determinada situação e nem que ele inverta a ordem das perguntas ou elabore outras perguntas durante a entrevista. Na entrevista não estruturada/aberta, o entrevistador introduz o tema e os participantes têm liberdade para falar sobre ele de forma livre. As respostas são dadas a partir de uma conversa informal e a interferência do pesquisador é a mínima possível. Esse tipo de entrevista é utilizado quando o entrevistador deseja coletar o maior número de informações dentro da visão do entrevistado. Na entrevista semiestruturada, há a combinação de perguntas abertas e fechadas. O pesquisador segue um roteiro previamente definido, mas procura dar um tom informal à entrevista. O entrevistador pode intervir no momento da entrevista, de maneira a esclarecer as questões que não ficaram claras.

-

⁸⁰ Tradução minha de: "Interviewing has a wide variety of forms and a multiplicity of uses. The most common type of interviewing is individual, face-to-face verbal interchange, but can also take the form of face-to-face group interviewing".

Como vantagem da entrevista, pode-se dizer que ela fornece uma boa amostra da população investigada, permite maior interação entre o entrevistado e o pesquisador, o que poderá favorecer respostas espontâneas e possibilitará a obtenção de dados extras ao roteiro.

Neste trabalho foram realizados três momentos de entrevistas não estruturadas. Embora a professora-pesquisadora tivesse elaborado previamente um roteiro com perguntas, os participantes eram livres para tratarem o tema da maneira que achassem melhor. Pode-se dizer que houve um clima de confiança e reciprocidade durante as entrevistas; os participantes sentiram motivados a fornecer suas contribuições. A entrevista em grupo consistiu em momentos nos quais a professora-pesquisadora lançava uma pergunta e deixava os alunos livres para emitirem seus posicionamentos.

Como dito, ao todo, houve três entrevistas. A primeira delas foi realizada no dia 1º de julho de 2017, após a entrega da produção da primeira atividade de produção contemplando o gênero lista, que será identificada como "Ent-Gênero-lista" (ver APÊNDICE I). Foi nesse momento que houve a escolha para adequação da técnica entrevista, pois os alunos se mostraram resistentes a responder o questionário por escrito, sendo necessário que a professora-pesquisadora recorresse a outras possibilidades. Após uma conversa amigável, a professora-pesquisadora interrogou os alunos se eles responderiam as perguntas oralmente permitindo a gravação por meio do aparelho celular. Eles foram orientados que na interpretação dos dados seria seguida a mesma ética da pesquisa aplicada para análise dos questionários e que a identidade deles seria preservada. Sendo assim, houve um acordo entre as partes e, então, a primeira entrevista em grupo foi realizada tendo a duração de 5min05. Apesar de ter sido rápida, os participantes forneceram dados suficientes para análise.

O segundo momento aconteceu no dia 25 de setembro de 2017, após a realização das atividades de leitura de imagens (Doravante "Ent-leitura-imagens" – APÊNDICE J). Nessa ocasião, os alunos já se mostraram mais receptivos e dispostos a contribuírem. A entrevista teve a duração de 19min40.

O terceiro e último momento de entrevista aconteceu no dia 4 de dezembro de 2017, após a elaboração do trabalho final – o infográfico – (APÊNDICE K). Todos os alunos da turma foram convidados a participar da entrevista, que ocorreu fora do horário de aula e foi feita em duplas ou individualmente, conforme a realização da produção textual. Eles eram livres para decidirem se iriam participar da entrevista ou não. Sendo assim, foi agendado o horário do almoço, em que geralmente os alunos ficam na instituição e realizam os trabalhos extraclasse. Esse horário é compreendido das 11h30 às 14h.

Foi combinado que eles seriam entrevistados por ordem de chegada para que fosse algo bem livre e harmonioso. Os tempos das entrevistas estão organizados no Quadro 5.

QUADRO 5 – Duração das entrevistas em duplas/individuais

ENTREVISTA	DURAÇÃO	PARTICIPANTES
Entrevista 1	38min52	Dupla
Entrevista 2	28min23	Dupla
Entrevista 3	23min54	Dupla
Entrevista 4	7min53	Individual
Entrevista 5	11min27	Individual
Entrevista 6	9min30	Dupla
Entrevista 7	6min50	Individual

Fonte: dados da pesquisa

3.3.3 Nota de campo

A nota de campo consiste nas anotações que o pesquisador realiza durante o processo de investigação. Ela pode ser feita em um caderno ou, como sugerem Bogdan e Biklen (1998, p. 107), em um arquivo de computador. Para os autores, após retornar de cada observação, entrevista ou sessão de pesquisa, o pesquisador escreve o que aconteceu, o que ele observou. O pesquisador realiza a descrição de pessoas, lugares, eventos, atividades, conversas e comportamentos; além disso, o pesquisador poderá gravar ideias, estratégias e reflexões.

Nesta pesquisa, as anotações de campo foram, algumas vezes, momentos de desabafo e reflexões, principalmente no início da pesquisa, quando era percebida a desmotivação e a falta de interesse por parte dos aprendizes. Parecia que a Língua Inglesa não fazia sentido para muitos. Desta feita, as notas realizadas foram fundamentais para um resgate da memória da professora-pesquisadora e se apresentaram como de fundamental importância para a triangulação dos dados. Como dito por Bogdan e Biklen (1998, p. 108), as notas de campo podem ser um importante suplemento em combinação com outros métodos de coleta de dados. Quanto à nota de campo, conforme Bogdan e Biklen (1998) ela pode ser:

descritiva: quando melhor representa o esforço do pesquisador em registrar as informações de maneira objetiva e detalhada; lembrando que em uma pesquisa qualitativa a questão da precisão é limitada, pois o contexto nem sempre poderá ser capturado em sua totalidade. Aqui se registram aparência dos participantes, jeito de se vestir, maneira de falar (retrato dos participantes); grau de religiosidade, valores, elementos culturais (visão de mundo do observado); palavras, gestos, expressões faciais (reconstrução do diálogo); espaço e mobília (descrição do

- espaço físico); situações que possam interferir na coleta de dados; comportamento do observador (descrição detalhada de comportamento); descrição de atividades e a natureza das ações (relatos dos acontecimentos).
- reflexiva: contém anotações que refletem ideias, sentimentos e preocupações do pesquisador. Nesse tipo de nota, o pesquisador relata de maneira mais subjetiva experiências, enganos, inadequações, contentamentos e descontentamento com o estudo, não de forma terapêutica, mas para aprimorar as notas e o estudo. Para os autores, a fim de se obter um bom estudo, o pesquisador deve ser autorreflexivo, e manter um registro preciso dos métodos, procedimentos, e análises. Aqui, registram-se sentimentos, palpites, problemas (relato pessoal do observador); especulações sobre o que se está aprendendo, estabelece conexões com as ideias e pensamentos (a análise); discute-se sobre a metodologia (o método); relata-se sobre a relação entre os valores e a responsabilidade do pesquisador, bem como os conteúdos (conflitos e dilemas éticos); confrontam-se os pressupostos do observador com as anotações; explica-se, por meio de notas, algumas situações e ideias confusas (a clarificação).

Para a coleta de dados nesta pesquisa, usou-se a nota de campo reflexiva, uma vez que foi necessário que a professora-pesquisadora realizasse reflexões e fosse anotando-as durante o processo de pesquisa, para que algumas ações fossem executadas. Como dito pelos autores, as anotações não tinham um objetivo terapêutico, mas de contribuir para melhor compreensão do contexto e dos participantes.

Decisões foram tomadas, e foi necessário novo planejamento com relação aos métodos de coleta de dados pensados inicialmente. Uma das mudanças, já relatada anteriormente, foi a troca do questionário pela entrevista. Também foi necessário substituir o diário de bordo (do aluno) pelas entrevistas. Nesse sentido, para Lankshear e Knobel (2008, p. 162),

[...] uma vez que a coleta de dados tenha sido iniciada, o pesquisador pode decidir (tendo como base a experiência) que o plano inicial é demasiado ambicioso. Pode, então, ser necessário modificar a questão original da pesquisa e usar uma outra, sobre a qual seja possível coletar os dados requeridos para encaminhar da maneira competente.

Assim sendo, observei que muitos alunos não adquiriram o caderno para o diário de bordo, e que poucos relatavam suas impressões de forma satisfatória. Houve a tentativa de direcionar o que eles deveriam escrever com relação a cada aula, isto é, disponibilizei

questões para serem respondidas no diário de bordo com relação às atividades, no entanto percebi uma imaturidade nas respostas. Talvez falta de interesse pelo ato de escrever. Sendo assim, o diário de bordo nesse contexto específico foi descartado.

Chamo a atenção para a expressão "neste contexto específico", pois, em minha pesquisa de mestrado, investiguei em outro contexto e utilizei o diário de bordo como instrumento, e os dados coletados foram imprescindíveis nas análises. Os alunos capricharam na decoração dos cadernos, fizeram relatos densos e concisos. Vale dizer que eram aprendizes do segundo ano do ensino médio, já estavam acostumados com a instituição, bem como com a metodologia.⁸¹

3.3.4 Amostra de atividades

As amostras de atividades, ou tarefa de produção como denominada por Nunan (1992, p. 136), são instrumentos que podem auxiliar a coleta de dados. Consiste nas atividades produzidas pelos alunos em contexto de interação de uso da língua. No entanto, Nunan (1992, p. 137) diz que esse instrumento requer maior disponibilidade de tempo para análise, e pode ser de difícil interpretação, uma vez que ele pode não revelar exatamente o que o pesquisador necessita saber.

Embora Nunan (1992) realize ponderações quanto ao uso das amostras de atividades, no caso desta pesquisa, foi necessário utilizá-las, pois pretendi analisar as amostras dos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem que embasou esta pesquisa. Sendo assim, foram analisadas cinco amostras de atividades. A primeira refere-se à atividade de leitura de imagens realizada após a produção do gênero lista e início das atividades de leitura de imagens efetivamente; essa atividade será nomeada como sendo "Amostra de atividade I-Leit.Imagem". A segunda é a atividade relacionada à leitura de imagem II —"Amostra de atividade II-Leit.Imagem", na qual se insere o texto verbal e o não verbal. A terceira atividade diz respeito à leitura de infográfico, utilizada para familiarizar os alunos na leitura do gênero, será identificada por "Amostra de atividade III-Leit.Infográfico". A quarta atividade tem relação com as produções do gênero lista. Por último, há as produções do gênero infográfico.

3.3.5 Conversa informal

Durante o percurso de coleta de dados, novos instrumentos podem surgir e se configurarem relevantes, como neste caso. Pelo fato de os alunos interagirem de maneira

⁸¹ Para ver exemplos ver Souza (2013).

significativa com a professora-pesquisadora por meio das redes sociais, de modo particular pelo WhatsApp, informações pertinentes foram detectadas e inseridas nas análises. Desta feita, será apresentada, nas análises dos dados, uma conversa informal cujo objetivo foi orientar uma dupla de alunos quanto à realização de modificações no texto infográfico inicial apresentado.

3.4 Triangulação e resultados esperados

Triangulação é um termo originário da aplicação da trigonometria na navegação diante da necessidade de ter mais de um objeto para se situar, formando assim um triângulo. Foi emprestada às Ciências Sociais a fim de reforçar a ideia de que, para estabelecer um fato, há necessidade de mais de uma fonte de informação. Para Bogdan e Biklen (1998, p. 104, tradução minha), "[...] isso significa que mais de uma fonte de dados são melhores em estudos, que uma única; porque múltiplas fontes conduzem a um maior entendimento do fenômeno em estudo". Pessa forma, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), a triangulação "[...] é um processo de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção". Na visão da autora, em Educação, é possível construir uma triangulação com base nas perspectivas de diversos autores, a exemplo da perspectiva do professor obtida por meio de uma entrevista, da visão dos próprios participantes e do pesquisador obtida pela observação. Assim, ao "[...] comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61).

Sendo assim, nesta pesquisa, os dados serão analisados a partir da triangulação de questionários, entrevistas, nota de campo e amostra de atividades e conversa informal. As análises serão organizadas de forma concomitante, e intercaladas, com as teorias em estudo, à medida que estabelecerem relação. Na sequência, passo a apresentar e a analisar os dados coletados.

0

⁸² Tradução minha de: "It came to mean that many sources of data were better in a study than a single source because multiple sources lead to a fuller understanding of the phenomena you were studying".

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: FAZENDO CIÊNCIA

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho

— PAULO FREIRE

Neste capítulo, interpreto os dados coletados por meio dos questionários, notas de campo – incluo as fotos obtidas durante a realização das atividades, entrevistas, amostras de atividade e conversa informal –, a fim de produzir um fazer científico. Para isso, amparo-me em Streck (2006, p. 259), que diz

[...] quem pesquisa sabe que em algum lugar e de alguma forma terá de fazer seus registros. São notas em cadernos, gráficos, diários de campo, fotos, vídeos, entrevistas, além das imagens e gestos que simplesmente ficaram gravadas na memória. Enquanto isso, ou no fim, organizam-se essas notas e procura-se auscultá-las e dar-lhes sentido.

Busco embasar minhas discussões e reflexões nas teorias apresentadas no capítulo teórico desta tese e, na medida do possível, a teoria será retomada e contrastada com os dados obtidos. Assim, estabeleço um diálogo entre a teoria e os dados coletados de maneira concomitante, sempre que oportuno e necessário.

Eis a organização deste capítulo. Em um primeiro momento, exibo os dados coletados por intermédio do Questionário Inicial, que buscou traçar o perfil dos participantes. Na sequência, as análises são organizadas de acordo com as atividades desenvolvidas. Discuto sobre a produção do gênero lista e sigo discorrendo sobre os imprevistos e desafios encontrados durante o percurso. Reflito sobre um momento de tensão que ocorreu entre a professora-pesquisadora e os alunos em relação à aceitação da proposta de ensino. Prossigo apresentando as produções do gênero lista e analiso-as dentro do viés da GDV. Continuo analisando duas atividades de práticas de leitura de textos multimodais (imagéticos). Por fim, apresento e discuto os dados referentes ao gênero infográfico.

As atividades referentes às produções dos gêneros lista e infográficos, assim como as duas atividades de práticas de leitura, foram desenvolvidas a fim de responderem as seguintes perguntas da pesquisa: 1) de que maneira as atividades aplicadas desenvolvem práticas de

leitura e produção de textos multimodais?; 2) quais são as facilidades e os desafios enfrentados pelos alunos a partir das atividades propostas?; que capacidades são exigidas dos alunos durante o processo de leitura e produção de textos multimodais (que envolvem diversos modos semióticos)?.

As seções "Análise de produções do gênero lista dentro da perspectiva da GDV" e "Análise de produções do gênero infográfico dentro da perspectiva da GDV" foram organizadas, propositalmente, de maneira independente, pois o objetivo é responder a seguinte pergunta da pesquisa: em que medida as produções textuais dos alunos apresentam elementos da Gramática do *Design* Visual após ela ser inserida efetivamente como conteúdo da disciplina de Língua Inglesa? A seguir, apresento o Quadro 6, que sintetiza a maneira como os dados e as interpretações serão apresentados.

QUADRO 6 – Procedimentos para análise de dados

ATIVIDADES	INSTRUMENTO(S)
4.1 Análise de dados coletados por meio do questionário	✓ Questionário inicial – QI
inicial	
4.2 Produção do gênero lista	✓ Nota de campo
	 ✓ Entrevista – Ent-Gênero-lista
	✓ Entrevista individual/dupla
4.2.1 Produção do gênero lista – imprevistos e desafios	✓ Amostra de atividades – gênero lista
	✓ Entrevista – Ent-Gênero-lista
4.2.2 Análise das produções do gênero lista	✓ Amostra de atividades – gênero lista
4.2.3 Análise das produções do gênero lista dentro da	✓ Amostra de atividades – gênero lista
perspectiva da GDV	
4.3 Leitura de imagens sem texto verbal – atividade I	✓ Amostra de atividades I: práticas de
	leitura de imagens – amostra de
	Atividade I-Leit.Imagem
4.3.1 – Proposta de atividade – leitura de imagens –	✓ Amostra de Atividade II-Leit.Imagem
atividade II	✓ Questionário sobre prática de leitura de
	imagem – Q-PLI
4.4 Momento de reflexão entre professora-pesquisadora e	✓ Nota de campo
aluno-participante	✓ Entrevista individual/dupla
	✓ Entrevista – Ent-Gênero-lista
4.5 Práticas de leitura do gênero infográfico I	✓ Amostra de atividade III-
	Leit.Infográfico
4.5.1 Produção do gênero infográfico	✓ Entrevista individual/dupla
	✓ Conversa informal
	✓ Amostra de atividades – gênero
	infográfico
4.5.1 Análise das produções do infográfico dentro da	✓ Amostras de atividades
perspectiva da GDV	

4.1 Análise dos dados coletados por meio do questionário inicial

Antes de iniciar a análise das produções realizadas pelos alunos, apresento reflexões sobre os dados obtidos por meio do Questionário Inicial. Em um primeiro momento, perguntou-se aos aprendizes: "[...] você estudou o ensino fundamental em escola () pública () privada [...] Em sua opinião o ensino de Inglês decorrente do ensino fundamental foi satisfatório? Justifique sua resposta". (APÊNDICE G, questão 6).

Dos 36 questionários respondidos, 32 alunos cursaram o ensino fundamental em escolas públicas, dois em escolas privadas e duas participantes disseram ter cursado dois anos em escola pública e dois anos em escolas particulares. Dentre os que estudaram em escola privada, um participante, que não se identificou, disse que o ensino não foi satisfatório, pois segundo ele, "[...] não aprendi muita coisa na escola" (não identificado, QI); já a segunda participante, Lacie, afirmou que "[...] em minha opinião o ensino de Inglês decorrente do ensino fundamental foi satisfatório, haja vista que muito do meu conhecimento de Inglês foi obtido nesse período" (Lacie, QI).

Os participantes que estudaram nas duas escolas, por sua vez, apresentaram a seguinte resposta: "[...]em escola pública, o nível de inglês era de baixo a ruim. Na escola privada, o nível era bom e satisfatório" (Sofia, QI). A resposta da outra participante é semelhante, ela afirmou: "[...] aprendi muitas coisas enquanto estive na escola particular, mas na pública nem aula tinha, era uma vez por semana e às vezes o professor não ia, ou levava a gente para a quadra" (Katherine, QI).

Quanto aos que estudaram em escola pública, 24 disseram que o ensino não foi satisfatório e apresentaram justificativas, como:

"Não, pois muitas das vezes o(a) professor(a) não conseguia fazer com que a sala calasse, o que resultava na falta de atenção com a matéria e então na insatisfação do ensino" (Alice, QI).

"Não. Pois ficamos em uma matéria só do 6° ao 9° ano, no caso "verbo to be". E ainda assim a matéria não foi fixada, pois as aulas eram levadas à brincadeira" (Cristal, QI).

"Não, pois achei que o inglês ensinado no ensino fundamental foi muito vago e muito superficial" (Jacinto, QI).

"Não. Pois são poucas aulas e não é dada a atenção necessária para essa matéria e suas oportunidades" (Catarina, QI).

"Não, pois tive que fazer um cursinho fora da escola" (Michael, QI).

As respostas dos participantes confirmam as questões discutidas em contexto nacional sobre desafios que permeiam o ensino de LI em contexto escolar; para lembrar, recorro aos

Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental II – PCN (BRASIL, 1998), que elencam as seguintes circunstâncias, consideradas pelo próprio documento, como sendo difíceis: "[...] falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, números reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente" (BRASIL, 1998, p. 28).

No que tange à questão da carga horária, a participante Katherine afirma que tinha somente uma aula por semana, quando tinha, pois, às vezes, o professor se ausentava ou levava os alunos para a quadra. Outro fato citado refere-se ao descrédito atribuído à disciplina em contexto de escola regular, para a Catarina, "[...] são poucas aulas e não é dada a atenção necessária" (Catarina, QI). O depoimento da participante Catarina corrobora os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental II (BRASIL, 1998), os quais reconhecem que

[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividades, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p. 24).

Diante disso, percebo que os alunos perdem o interesse pela disciplina, deixam de participarem ativamente das aulas e se rotulam como incapazes de aprender inglês, o que pode gerar indisciplina. No meu entendimento, a aula de LI, devido a seu caráter interativo, realmente gera indisciplina, o que não deve ser confundido com bagunça e impossibilidade de desenvolver o planejamento.

Isso resulta na necessidade de o professor de LI se impor e ter domínio da abordagem que utiliza. Igualmente, é importante que o professor demonstre aos alunos clareza no conceito de língua e de linguagem no qual ele fundamenta suas aulas, conforme se lê nos PCN II: "[...] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social" (BRASIL, 1998, p. 27).

Para Almeida Filho (2009, p. 93), "[...] os professores de línguas precisam, entre outras cousas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem", acrescento, precisam explicar o porquê das atividades serem desenvolvidas como são,

qual a concepção de língua e linguagem o ensino de LI se apoia e por meio de posturas profissionais, levá-los a ressignificarem o ensino de LI, mostrando a importância e o resultado do ensino. Pontuo a relevância das atividades propostas levarem os alunos a se sentirem capazes de comunicar em LI, se fazerem entendidos.

Os depoimentos mencionam também os conteúdos abordados. Fica evidente que as aulas do ensino fundamental II, frequentadas pelos alunos da pesquisa, eram focadas em tópicos gramaticais, como o verbo "to be". É consenso entre os alunos que o referido verbo é ensinado praticamente em todos os anos, conforme é mencionado pela participante Maria Clara: "[...] o que aprendi no ensino fundamental foi basicamente o verbo 'to be'" (Maria Clara, QI), o que pode indicar que os outros conteúdos ensinados não foram significativos.

Os aprendizes investigados chegaram ao ensino médio com uma visão de ensino pautado na gramática e em regras, gerando estranheza quando propus um fazer diferente. Segundo as OCEM-LE (2006), "[...] na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem" (BRASIL, 2006, p. 107), o que remete, segundo o documento, a uma "[...] concepção de linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, composto por regras abstratas" (BRASIL, 2006, p. 107).

As OCEM-LE (2006) reconhecem o fato de o sistema gramatical estar sempre presente em qualquer uso da linguagem, no entanto adverte que a gramática não deve ser entendida como um sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. O documento propõe que "[...] em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso" (BRASIL, 2006, p. 110).

Como se lê na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) –, que normatizam os conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental na disciplina de LI, a

[...] BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6°, 7°, 8° e 9° anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. (p. 247).

A BNCC configura-se como uma tentativa de amenizar a lacuna existente com relação ao ensino de LI em contexto nacional e unificar os conteúdos a ser abordados em cada série de ensino fundamental, deixando de contemplar, de igual maneira, o ensino médio. O

documento menciona os eixos a serem trabalhados, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intelectual; e sugere que as práticas sejam focadas nos multiletramentos, considerando o mundo digital e envolvendo, nas produções textuais, as diversas semioses e linguagens.

A Base reconhece que

[...] aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2017, p. 230).

Isso propicia um ensino formativo que favorece o aluno com uma educação linguística, consciente e crítica. Com base nisso, sugiro que ao ensinar o verbo "to be", o professor proponha atividade de produção textual, não somente de completar lacunas; ele pode solicitar ao aluno que leia exemplares e produza um profile oral e/ou escrito, fale sobre ele mesmo, utilize expressões da língua que obrigatoriamente faz uso do referido verbo. Após as produções, o professor pode divulgar o texto dos alunos, tornar a aprendizagem mais significativa e voltada para o uso da língua em contextos de uso. Reforço a relevância desta pesquisa e a necessidade de investigar novas formas de ensino focado em uma visão de língua que busque o seu uso em práticas sociais e desenvolva não somente os aspectos linguísticos do idioma, mas busque desenvolver os letramentos nos alunos.

Outro ponto que aparece nos depoimentos foi o fato de os alunos acreditarem que não se aprende inglês na escola, de modo particular na escola pública; parece que essa visão já está consolidada entre os estudantes. Pois, como disse Michael, ele teve que fazer cursinho. É comum acreditar que para aprender inglês é necessário fazer cursinho em escolas de idiomas. Fica o questionamento: por que se aprende matemática, história, geografia na escola e não se aprende inglês? As OCEM-LE (2006) abordam essa questão. Segundo o documento, a partir de falas de alunos, é possível inferir a falta de expectativa quanto à aprendizagem de Inglês na escola regular, o que faz muitos alunos procurarem cursinhos.

Na visão do documento falta clareza quanto aos objetivos de ensino de LE na escola regular e nos centros de idiomas, mas ressalta que "[t]rata-se de instituições com finalidades diferenciadas" (BRASIL, 2006, p. 90). Segundo as OCEM-LE, falta clareza quando a escola regular concentra o ensino apenas nos aspectos linguísticos ou instrumentais do idioma, como se ele "[...] pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos" (BRASIL, 2006, p. 90). A BNCC (BRASIL, 2017), embora tenha sido elaborada

na tentativa de unificar o ensino de maneira nacional, no que tange à LE no contexto de ensino médio, nenhuma orientação quanto aos aspectos linguísticos a serem ensinados foram explicitados. Permanece, assim, a falta de clareza com relação à disciplina. O documento menciona os eixos a serem trabalhados concomitantemente, mas não apresenta detalhes com relação à abordagem no ensino médio, assim como é feito para o ensino fundamental II.

Sendo assim, precisamos atribuir o devido valor à disciplina, por meio de políticas públicas que favoreçam a aprendizagem de LI nas escolas públicas e façam com que disciplina ocupe o mesmo nível de toda e qualquer outra do currículo escolar. Temos que levar o aluno a perceber que é possível, sim, aprender inglês na escola, seja pública, seja privada. Por fim, as OCEM-LE apontam como objetivo do ensino de LE na escola regular "[...] ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (BRASIL, 2006, p. 91).

Dos questionários coletados, somente cinco alunos, que estudaram em escolas públicas, afirmaram que o ensino foi satisfatório e que os professores ensinaram bem. Para a participante Olívia, foi na escola que ela começou a ter contato com o inglês e aprendeu coisas essenciais, como diálogos. Na visão de Hanna Marin, de certa forma, foi satisfatório, deu para aprender o básico, mas pontua que são poucas aulas. Para outros três participantes, o ensino foi razoável; segundo Jean Grey, ela aprendeu muitas coisas e outras passaram. Nessa mesma linha de raciocínio, Letícia diz que alguns assuntos deixaram a desejar. Aninha, por sua vez, afirma que a única professora boa de inglês que ela teve foi no 9° ano. Os outros três alunos disseram que o ensino foi razoável.

O depoimento de Aninha me fez pensar que muitas vezes o professor que assume as aulas de Língua Inglesa não tem formação acadêmica para lecionar a disciplina e precisa ministrar essas aulas para completar a carga horária, o que dificulta o processo. Por essa razão, ele pode não se sentir confortável para exercer a função e, por não ter domínio suficiente do conteúdo e das técnicas de ensino de LE, esse professor é denominado por Siqueira (2011, p. 97) como "professor postiço" ou "improvisado". Na visão do autor, isso acontece porque diretores e administradores pensam ser a LE uma disciplina de menor importância e que não faz diferença na vida do aluno, por isso "[...] qualquer um pode assumila e, com certeza, 'dar conta do recado'" (SIQUEIRA, 2011, p. 98); por consequência, segundo o autor, os resultados podem ser nulos ou desastrosos e levar o aluno a odiar o estudo de LE.

Com base nessas discussões, pode-se perceber uma lacuna no que se refere à aprendizagem de LI no contexto da escola regular. Os alunos, em quantidade expressiva, alegaram sair do ensino fundamental com pouco ou quase irrelevante conhecimento relacionado à disciplina e apontam fatores que realmente interferem na aprendizagem. Há necessidade de mais pesquisas que apontem resultados positivos e que possam orientar a prática dos professores; da mesma forma, faz-se necessário que os cursos de Letras revisem suas propostas e promovam um ensino que possibilite aos futuros professores fundamentarem suas práticas em uma concepção de língua e de linguagem que realmente produza aprendizagem significativa, e não somente a reprodução de normas e regras.

Na sequência, foi perguntado aos alunos: "[...] no ensino fundamental você fazia trabalhos de inglês usando as ferramentas digitais, a exemplo do celular, do computador, do tablet? Em caso afirmativo, explique o tipo de atividade você desenvolvia. Esclareça um pouco sobre ela" (APÊNDICE G, questão 10). Para minha surpresa, 31 alunos disseram não. Segundo eles:

"Não. A professora não permitia o uso dessas ferramentas, e isso dificultava um pouco" (Irinéia, QI).

"No ensino fundamental não era comum a realização de trabalhos de Inglês utilizando as ferramentas digitais" (Lacie, QI).

"Não. Na minha escola não era permitido o uso de ferramentas digitais" (Selena).

"Não. Era somente aulas teóricas" (Cristal, QI).

"Não. Era somente material impresso" (Babi, QI).

Os depoimentos apontam que o uso de ferramentas digitais ainda é um tabu no contexto da escola regular; os alunos admitem que o uso de tais ferramentas era proibido. Conforme Ashley, quando "[...] as usava, era escondido". Isso desencadeia algumas reflexões: como a escola está desenvolvendo a autonomia do aprendiz?; recolhendo o celular, o tablet, o computador da mão do aluno, ou ensinando-o a fazer uso pedagógico dos recursos tecnológicos?; como ela está preparando o aprendiz para se envolver em práticas de leitura e escrita, que na atualidade, tem sido mediada por uma tela? Nesse sentido, para Rojo (2012, p. 27), "[...] em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia". Ademais, o professor pode utilizar os dispositivos digitais para inserir o aluno em práticas de leitura e produção de textos contemporâneos e que envolvam novos modos de significação e leve-os a desenvolverem o

letramento visual. Sabemos que as ferramentas digitais fazem parte da vida dos alunos, por que não ensiná-los a fazer uso pedagógico delas?

Cristal afirmou que as aulas eram teóricas, o que me faz pensar que os alunos não eram envolvidos em práticas de produção textuais, principalmente envolvendo uma tela. Isso justifica a dificuldade de os aprendizes produzirem textos a partir do uso das ferramentas digitais; não eram habituados e, talvez, a proposta aqui relatada fosse uma das primeiras experiências deles nesse sentido.

Na pergunta seguinte, foi questionado: "[...] nas aulas de inglês você escrevia textos? Quais? Cite alguns exemplos. A saber: bilhetes, conversas telefônicas, manchete, listas, propagandas, redação, parágrafos, frases. Quais assuntos eram tratados?" (Apêndice G, questão 11).

Nas respostas, 21 participantes disseram que não escreviam textos em inglês. Olívia disse que "[...] *não escrevia textos, só traduzia*". Na mesma direção, Jean Grey "[...] *só escrevia o que ela* [a professora] *passava no quadro (só matéria)*". Ainda nesse sentido, segundo Jacinto, quando ele escrevia era copiado do quadro. Por fim, Lu afirma que "[...] *eram feitas apenas atividades e completavam-se textos, como os citados*". Percebemos uma ausência de produção escrita no ensino fundamental entre os alunos investigados.

No entanto, dos 36 questionários, quinze alunos afirmaram já estarem habituados a escrever textos em inglês, entre eles, diálogos, bilhetes, frases e parágrafos, mas "[...] *eram muito poucos*" (Sheeran, QI).

Quanto às práticas de leitura de gêneros diversos, essas eram mais frequentes, uma vez que 28 alunos afirmaram que liam textos variados ao serem interrogados: "[q]uais os exemplares de texto você lia durante as aulas de inglês? Exemplo: receita de bolo, letra de música, bilhete, notícias, biografias. Se você não lembrar, assinale uma das opções () não lembro () não mencionado pelo(a) professor (a)". (APÊNDICE G, questão 12).

Olívia disse que lia os textos do livro didático que "[...] tinha muitas biografias e algumas histórias pequenas, que a professora pedia para todos fazerem a leitura e depois traduzir". Irinéia afirmou que lia "[...] biografias, bilhetes e notícias. O mais frequente eram biografias". Já Estéfani "[...] tinha o costume de ouvir letras de música e ler textos do livro didático".

A partir dos depoimentos, percebe-se o livro didático presente durante as aulas do ensino fundamental II e, possivelmente, os textos contidos nele eram trabalhados e norteadores do trabalho. No entanto, segundo Olívia, eram feitas apenas traduções; nenhum aluno apontou que os textos eram lidos e discutidos dentro de um viés crítico de produção de

significados que proporcionasse ao aprendiz a possibilidade de aumentar a autopercepção como ser humano e como cidadão, como sugerido pelos PCNs II. Conforme o documento,

[...] na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p. 54).

Na sequência, um gênero recorrente foi a letra de música, quatorze alunos disseram que liam esse gênero. Certamente, é um gênero que faz sentido para eles, que gostam de música e solicitam que o professor leve para ser trabalhada em sala de aula. Quanto ao trabalho com o gênero letra de música, sugiro que ele vá além da oralidade e treino de pronúncia, que sejam realizadas interpretações das letras de uma forma crítica, que a mensagem seja interpretada como estando inserida dentro de um contexto sociocultural e histórico. Dos demais alunos, cinco disseram não se lembrar dos gêneros trabalhados, e três marcaram a opção "não mencionado pelo(a) professor(a)".

Para finalizar esta seção, recorro às respostas dos alunos à seguinte pergunta: "[...] você tem o hábito ler as imagens, cores, layouts e observar o que eles significam nos textos? Em caso afirmativo, como você associa outros elementos, não somente a escrita verbal com a compreensão do texto?". (APÊNDICE G, questão 16).

Nas respostas, 22 alunos afirmaram que têm o costume de ler as imagens e associá-las às palavras e expressões. Conforme Lu, "[...] esses elementos auxiliam na interpretação e ajudam na compreensão de frases, palavras e/ou texto". Lacie disse que associa "[...]os outros elementos (não verbais) com a compreensão do texto analisando os pontos que eles apresentam em comum". Como se pode notar, por um lado, alguns alunos afirmaram prestar atenção ao código não verbal, mas, por outro, quatorze alegaram não observar as imagens ao lerem textos, dizendo não ter esse costume. Segundo Michael, ele lê somente a parte verbal. O depoimento de Michael confirma a necessidade da inserção do letramento visual nos currículos escolares, a fim de conscientizar os alunos sobre a importância de ler imagens e observar os elementos não verbais que compõem um texto, pois eles carregam sentido, o que justifica, assim, esta proposta de pesquisa.

Em síntese, os dados nesta pesquisa revelaram que, dos 32 alunos que estudaram em escola pública, 24 afirmam que o ensino não foi satisfatório e que deixaram de aprender a LI suficientemente. Mencionaram ainda carga horária reduzida, indisciplina e conteúdos

abordados como causa para essa limitação. Revelaram descrédito na disciplina em contexto de escola regular. Por fim, os dados coletados comprovam as afirmações das OCEM-LE e de Almeida Filho (2010); para esse autor,

[...] na escola de 1° Grau, por exemplo, com menos de 30 horas aulas por semestre, não se pode ter a ilusão de levar o aluno ao domínio da língua-alvo nem em dois e nem em quatro anos. A própria estruturação das aulas de LE é adversa na consecução de objetivos de uso propositado (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 44).

Segundo as OCEM-LE (2006), quanto à consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental,

[...] os levantamentos apontam que muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais frequente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra) (BRASIL, 2006, p. 120).

O estudo revelou ainda que não é comum o uso de ferramentas digitais no ensino fundamental e que as aulas são geralmente teóricas, isto é, faltam práticas. Entendo essa falta de prática como ausência de atividades de produção, sejam elas orais, ou escritas. Nesse sentido, 21 alunos afirmaram que não escreviam textos em inglês e, quando escreviam, eram poucos. Quanto às práticas de leitura, embora em maior quantidade, eram limitadas à tradução de textos do livro didático, focadas na decodificação, havendo, assim, uma lacuna no que tange ao trabalho voltado para os letramentos. Na sequência, passo a analisar o processo de produção dos alunos baseadas no gênero lista.

4.2 Produção de gênero lista

Durante o processo de ensino e de aprendizagem do gênero lista, bem como na fase de construção do campo, inúmeras dificuldades foram percebidas com relação ao uso da LI, como formular respostas para os questionamentos apresentados. Embora as discussões fossem em LM, os alunos não participaram efetivamente e deixaram de emitir suas opiniões sobre os tópicos abordados. Tiveram dificuldades em concordar e discordar com os estereótipos sobre brasileiros apresentados no texto apresentado pelo livro didático. Quando concordavam ou

discordavam, não sabiam explicar o porquê. Nesse sentido, foram coletados os seguintes dados por meio da nota de campo da professora-pesquisadora:

Dia 08/05/2017 – Início das discussões sobre o tema estereótipos. Alunos muito ansiosos e desinteressados. Com conversas paralelas. Tentei discutir de maneira crítica a questão do estereótipo relacionado à cultura brasileira, mas houve pouca participação. Neste momento, houve uma angústia por parte da professora-pesquisadora quanto à execução do projeto e do resultado final. Acentuou-se a necessidade de promover discussões de forma crítica que levassem o aluno a pensar na realidade que o cerca. Percebeu-se a urgência em trabalhar o filtro afetivo dos alunos, para que eles controlassem a ansiedade quanto à aprendizagem de LI dentro da perspectiva dos Multiletramentos.

A partir das minhas anotações como professora-pesquisadora, percebi certa angústia na condução da pesquisa nesse primeiro momento. Acentuou-se a necessidade de repensar as atividades e desenvolver nos alunos o interesse por discussões que promovessem o letramento crítico e que os levassem a se posicionar diante dos textos lidos, sejam eles em LM, ou LI, como discutido no referencial teórico com base nas LSF e sugerido pelos documentos oficiais, a exemplo das OCEM-LE (2006, p. 115):

[...] os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão. Acredita, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder (BRASIL, 2006, p. 116).

Iniciei um período reflexivo ainda mais intenso. Notei ainda que eles não estavam familiarizados com o tema "*Stereotypes*", o que dificultou ainda mais o trabalho. Todavia, as discussões foram importantes, pois o tema tratado permitiu aos alunos terem acesso a conhecimentos novos, por meio da LI.

Embora o gênero lista seja de fácil compreensão, ele se revela um instrumento importante para despertar nos aprendizes a consciência de que produzir um texto, na atualidade, não é somente se preocupar com os aspectos verbais e linguísticos, mas há que se pensar na aparência do texto e na melhor forma de torná-lo inteligível, o que proporciona ampliar o letramento visual do aprendiz e o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal (ROYCE, 2002).

Essas questões foram abordadas durante o processo de ensino e de aprendizagem do gênero lista, em que priorizei não somente as questões linguísticas, como os aspectos visuais e estruturais de gênero na tentativa de "[...] formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar,

recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques. [...] prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas" (BRASIL, 2006, p. 108-109). Busquei ainda levá-los a perceber, conforme dito por Kalantzis e Cope (2012, p. 5), que os textos escritos na atualidade são produzidos de uma maneira altamente visual, e os significados são construídos a partir da integração dos diversos modos semióticos, não somente do código verbal. Sendo assim, ainda que a lista seja um gênero considerado, por mim, de fácil produção, devido à estrutura, percebe-se que houve dificuldades no que diz respeito à estruturação/formatação, fato esse observado durante o processo de correção dos rascunhos entregues.

Para ilustrar, com base nos dados coletados por meio da entrevista coletiva sobre o gênero lista, dos dez alunos que participaram, três confirmaram essa dificuldade. A participante Lu reconheceu:

"[...] eu tive dificuldade, também, na hora de colocar a imagem seguindo o texto, a formatação. É complicado, tipo, às vezes você quer colocar uma imagem seguindo o texto, mas às vezes não fica visualmente tão bonito e tudo mais".

Para complementar, a participante Luiza teve "[...] muita dificuldade no design do texto, também". Todavia, percebe-se que essas dificuldades, na medida do possível, foram superadas, e o estudo do gênero lista contribuiu positivamente para o letramento visual do aprendiz, pois, segundo o participante Iago, "[...] a lista também, como a Lu falou sobre a dificuldade de colocar imagens, causa dificuldade no início, mas você aprendeu ao menos a organizar melhor, tanto no 'Word' ou qualquer software que você for usar".

Com base nos depoimentos, entendo que a atividade possibilitou aos alunos o conhecimento de outras linguagens e a produção textual diferente da tradicional, que é focada no código verbal e manuscrito e, muitas vezes, ignora o avanço tecnológico. Os depoimentos apresentados dialogam com as OCEM-LE (2006, p. 105), que afirmam:

[...] linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento.

Assim sendo, as práticas pedagógicas devem inserir a inclusão digital e levar à compreensão de que: "[...] 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola" (BRASIL, 2006, p. 97),

voltadas para a escrita/manuscritos de textos unicamente verbais; e "[...] 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola" (BRASIL, 2006, p. 97).

No momento da produção da lista, efetivamente, percebi dificuldades, por parte dos alunos, em encontrar a quantidade de estereótipos solicitada. A aluna Luiza disse que "[...] não conseguia achar a quantidade de cinco estereótipos; descobri que eu não conhecia a minha cultura". A aluna Lacie afirmou que teve "[...] um pouco de dificuldade, também, em encontrar estereótipos, mas a lista eu creio que ela ajudou também". A dificuldade de identificar a quantidade de estereótipos foi comum entre os alunos. Entendo que ela pode ter origem na falta de conhecimento e de reflexões, por parte dos alunos, a respeito da própria cultura, como dito por Luiza: "[...] descobri que eu não conhecia a minha cultura"; por isso, foi necessário ativar a memória e buscar informações inerentes ao tema.

Pode-se dizer que a produção da lista possibilitou aos alunos maior proximidade com a cultura local e maior entendimento sobre sua própria cultura. Eles tiveram que pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre o tema. No caso de Luiza, para ampliar sua visão, teve que pedir ajuda a uma amiga que mora em São Paulo. O exemplo corrobora o pensamento de Browett (2002), para quem, por meio do desenvolvimento da percepção sobre a cultura, os alunos são capazes de entender sobre sua identidade, seus valores pessoais e sobre as múltiplas formas de estarem no mundo. Segundo o autor, o ensino e a aprendizagem sobre cultura e sociedade têm sido importantes elementos do currículo na Austrália, que inclui: a) aprendizagem deve desafiar os estereótipos sobre pessoas e culturas; b) estudos de cultura devem ajudar os alunos a analisar criticamente as representações de pessoas e nações na mídia, literatura e outros meios; c) diferenças nacionais e culturais devem ser abordadas com respeito e empatia. Com isso, entendo que a atividade desenvolvida neste contexto de pesquisa contribuiu para que os alunos pensassem mais sobre sua cultura e observassem que nem todos pertencentes a um mesmo grupo são iguais, sendo assim as diferenças precisam ser respeitadas.

Percebe-se que a atividade possibilitou aos alunos expandirem seus conhecimentos referentes à cultura local, e apoio essa suposição no depoimento de Iago:

"[...] eu não sei se todos perceberam, mas a produção da lista, não é só por causa da lista, mas se vocês forem viajar para outro país e perguntarem como que é a sua cultura, você vai ter uma ideia da sua cultura por causa da lista, você vai conseguir falar e descrever a sua cultura com alguns tópicos da lista. Então isso é uma coisa bem importante, tanto para se você for escrever ou falar com a pessoa que não é daqui" (IAGO, Ent-Gênerolista).

O depoimento de Iago revela a possibilidade de uso da língua com um interlocutor real, quando ele menciona probabilidade de escrever ou falar com uma pessoa que não é daqui; talvez ele tenha se referido a um estrangeiro. Com base no depoimento dele, pode-se inferir que a proposta de atividade coaduna com Leffa (2006, p. 141) para quem

[...] o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informações, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro.

Assim, percebi que o foco da atividade foi além do ensino da língua como estrutura e favoreceu o desenvolvimento de outras capacidades e conhecimentos dos alunos, de modo que se pode dizer que o trabalho foi além dos aspectos estruturais da língua.

Sem perder de vista os aspectos linguísticos, é possível afirmar que eles também estiveram presentes. O trabalho com o gênero lista possibilitou a ampliação do vocabulário e o uso de aspectos gramaticais. Quanto a isso, seguem os depoimentos:

"[...] [a lista ajudou] como para saber, mas também, talvez saber palavras para conversar e escrever, como uma palavra que eu não sabia que eram bebidas alcoólicas sobre a pinga, que é culturalmente muito consumida aqui, para eu falar para um estrangeiro, eu não sabia como que eu ia descrever, agora eu já tenho ideia" (IAGO, Ent-Gênero-lista).

"[...] [a lista ajudou] ampliar o vocabulário, por exemplo, a culinária, o modo de falar o que gosta do turismo, da cultura mesmo. [...] eu fui pegando palavra por palavra e tentando pegar as regras que eu conheci de estrutura gramatical" (ESTEFÁNI, Ent-Gênero-lista).

Os depoimentos de Iago e Estéfani possibilitam o entendimento de que a atividade favoreceu a ampliação do léxico referente à LI, especificamente no que se refere ao vocabulário relacionado a bebidas alcoólicas, no caso de Iago, e de turismo e culinária, para Estéfani.

No que se refere ao tópico gramatical estudado (simple present – presente simples), verifiquei que também foi utilizado e necessário para produção da lista, como se pode perceber a partir do depoimento de Estéfani: "[...] eu fui pegando palavra por palavra e tentando pegar as regras que eu conheci de estrutura gramatical". Lu também disse: "[...] só porque foi, [não sei] se eu tinha comentado que eu tive dificuldade com a gramática mesmo, com contextualizar a palavra, às vezes com aquela regra do presente, de colocar o [s] no final". Sendo assim, pode-se dizer que os aspectos linguísticos não foram esquecidos, mas trabalhados em conjunto com outras capacidades necessárias ao indivíduo do século XXI.

4.2.1 Produção do gênero lista – imprevistos e desafios

A fase da construção independente exigiu uma atenção especial, pois ocorreram situações inesperadas. Merece destaque o fato de quatro alunos terem enviado trabalhos copiados do colega. Explicando melhor, dois alunos enviaram o mesmo arquivo, e outros dois, da mesma forma, enviaram arquivos iguais. Talvez eles tenham assumido tal comportamento pensando que o trabalho não seria corrigido individualmente por mim. Seguem os trabalhos enviados para correção.

FIGURA 52 – Trabalho enviado pelo aluno 1

- Mineiros drink some kind of Brandy all the time
- We are very shy, quiet, discreet and don't brag about our achievements
- We say a lot of reduced words, like "SO", "BÃO" and words that have many meanings such as "TREM", "UAI".
- Our food is the best in the country, for instance "FEIJOADA", "FEIJÃO TROPEIRO", "FRESH CHEESE" and "BUMPKIN CHICKEN".
- We are a region without beaches, but we swim in waterfalls.

FIGURA 53 – Trabalho enviado pela aluna 2

- · Mineiros drink some kind of Brandy all the time
- We are very shy, quiet, discreet and don't brag about our achievements
- We say a lot of reduced words, like "SO", "BÃO" and words that have many meanings such as "TREM", "UAI".
- Our food is the best in the country, for instance "FEIJOADA", "FEIJÃO TROPEIRO", "QUEIJO FRESCO" and "FRANGO CAIPIRA".
- We swim in waterfalls.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Com base nos trabalhos apresentados, podemos perceber que houve cópia, foi realizado somente um trabalho de reorganização textual para diferenciá-los, isto é, mudança de cores, e poucas alterações no código verbal. Como exemplo, houve modificação do item "• We are a region without beaches, but we swim in waterfalls" pelo item "We swim in waterfalls". E no tópico "• Our food is the best in the country, for instance "FEIJOADA", "FEIJÃO TROPEIRO", "FRESH CHEESE" and "BUMPKIN CHICKEN" não se traduziu as palavras "queijo fresco" e "frango caipira". Percebe-se ainda que os alunos-autores não se

preocuparam com a formatação do texto, principalmente no que diz respeito ao modo espacial. Os itens poderiam ter sido melhores distribuídos dentro da página, talvez as letras aumentadas, ocupando, assim, maior parte do espaço do papel (A4), as frases justificadas, outras possibilidades, a fim de combinar e fornecer suporte ao código verbal.

Observa-se ainda que as listas não foram identificadas, ou seja, nenhum título foi atribuído aos textos, de maneira tal que dificulta para o leitor entender o tema tratado. Outra questão relacionada à identificação refere-se ao fato de os autores não terem se identificado; dessa forma, só foi possível descobrir de quem eram os textos por meio dos *e-mails* enviados. Essa é uma questão recorrente nos textos produzidos pelos alunos, muitos deixam de atribuir autoria.

Nesse sentido, pode-se perceber que os alunos-autores ainda não se conscientizaram, satisfatoriamente, a respeito dos aspectos visuais do texto. Vale dizer que estávamos no início do processo e esta é a primeira atividade de produção e versão realizada. Seguem as outras duas atividades enviadas.

Nome: Turma: TLI-1 Estereótipos Mineiros _ - · [R1] Comentário: In English, please! Every|_Mineiro likes to eat "Pão de Queijo". I prefer to eat Picanha [R2] Comentário: Todo mineiro? [R3] Comentário: Top sirloin Every Mineiro usually wakes up at when the rooster crows the sound of a Roost Formatado: Realce I wake up at the sound of Alarm.when my alarm clock goes off. Formatado: Realce Formatado: Inglês(EUA) Every Mineiro say "Uai" and "Sô". Me too. Every Mineiro have Coffe in your house. I have Coca in my house. Formatado: Realce [R4] Comentário: Observar o s de Every Mineiro eat Franguim Caipira on Sunday. I eat this too. Para pensar: Formatado: Português(Brasil) Todo mineiro seque os costumes acima descritos? Observe: Mineiro (terceira pessoa da singular) Como fica o verbo? Olhar as palavras desconhecidas no dicionário Every Mineiro have Coffe in your house. I have Coca in my house. (sem sentido) Observar modo espacial Formatado: Português(Brasil) Formatado: Corda fonte: Vern Português(Brasil) Envie-me um email explicando o porquê do uso das cores

FIGURA 54 – Trabalho enviado pelo aluno 3 e corrigido pela professora-pesquisadora

FIGURA 55 – Trabalho enviado pela aluna 4

Nome: Tuma: TLI-1 Estereótipos Mineiros Every Mineiro wake up at the sound of a Rooster, I wake at the sound of Alarm. Every Mineiro have Coffe in your house. I have Coca in my house. Every Mineiro eat Franguim Caipira on Sunday. I eat this too. Every Mineiro say "Uai" and "Sô". Me too. Every Mineiro likes to eat Pão de Queijo. I prefer eat Picanha.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Nesses dois últimos trabalhos, verifica-se que houve troca na disposição dos itens e mudança das cores. O título está em português nas duas produções. As palavras em verde no primeiro texto apresentado foram modificadas para a cor azul, e a vermelha para a cor rosa. Os mesmos erros foram mantidos. Aqui também se observa que o modo espacial não foi

explorado satisfatoriamente, e não houve o uso de imagens para complementar o código verbal; além disso, o uso das cores nas quatro produções não produz significado coerente, isto é, foi utilizada de forma aleatória, de maneira tal que se o texto tivesse sido apresentado todo na cor preta o entendimento seria praticamente o mesmo.

Destaco também a não familiaridade dos alunos com as correções realizadas por meio de arquivos digitais. Eles apresentaram dificuldades/falta de conhecimento em aceitar/rejeitar alterações, além de terem dificuldades para excluírem os comentários. Acredito ser um procedimento novo para eles, sendo necessários esclarecimentos nesse sentido.

A situação aqui relatada revela uma realidade nas salas de aula brasileiras. A questão da cópia é presente. Há casos em que um aluno faz a atividade e outros copiam. Com o avanço das redes sociais, há relato de que colegas compartilham as respostas das atividades no grupo da sala, para que os demais possam copiar.

Penso ser relevante destacar importância das atividades de produção, que não possuem uma resposta única e exata, e dependem da particularidade de cada aluno, das experiências vividas por ele, da criatividade, do conhecimento de mundo. Dessa maneira, não pode haver trabalho igual, ainda que os alunos realizem a atividade em grupos, as respostas são individuais ou em duplas/grupos quando for o caso. A atividade de produção textual dentro da perspectiva do *design* é o exercício de escolhas, e essas escolhas são individuais, tanto no que diz respeito ao código verbal, quanto ao *layout* do texto.

É necessário esclarecer que, diante desse fato, os alunos foram chamados em particular e conscientizados sobre essa questão. Lamentavelmente, a cópia é fato que precisa atenção especial no contexto de sala de aula brasileira. Ademais, quando se copia um trabalho do colega, deixa-se de aprender, além de envolver questões éticas no que diz respeito à relação de respeito entre professor e aluno. Sendo assim, retomo Freire (2011, p. 102) quando diz que ensinar não é somente informar, mas formar, digo, educar o aprendiz para ser cidadão no mundo, com direitos, deveres e comportamento adequados. Nesse contexto específico, os alunos foram orientados a refazerem a atividade e buscarem orientação devida com a professora-pesquisadora e/ou demais colegas.

Nesse ponto, ressalto os aspectos positivos da correção individual dos rascunhos, ou seja, uma primeira versão do trabalho de produção, apresentada à professora-pesquisadora e corrigida, sendo que os erros são explicados individualmente. Conforme depoimentos de participantes, essa forma de *feedback* é positiva:

"Eu acho que ajudou bastante, na questão da gramática mesmo, porque eu não estava sabendo de nada praticamente. Eu acho que essa coisa de você pegar, corrigir, ensinar, conversar um de cada vez sobre o que ele fez, eu acho que ajudou bastante" (Maria Clara, Ent-Gênero-lista).

"Eu acho que foi realmente a parte que eu aprendi, porque eu pude mudar e colocar do jeito certo que você tinha colocado para a gente, porque eu estava traduzindo no Google, e eu não estava aprendendo nada. E com a sua correção, e pelo que você explicou na mesa um por um, eu pude compreender" (Jean Grey, Ent-Gênero-lista).

"Eu penso igual a esse de um por um. Se tivesse recolhido de todo mundo, corrigido e devolvido, eu não ia aprender. Agora, você pôs a gente nos computadores e foi passando. Aquilo lá, eu aprendi por causa daquilo, porque você teve contato com a gente, não só pegou a folha e corrigiu" (Aninha, Ent-Gênero-lista).

Com base nos depoimentos, pode-se constatar que o *feedback* individual é eficaz no processo de ensino e de aprendizagem de produção textual. A dúvida de um aluno pode não ser a de todos, mas, quando um mesmo erro era recorrente, era discutido no quadro com a turma toda. Ressalto o trabalho e desgaste físico e mental que esse procedimento traz para o professor, além do que a realidade da maioria dos professores brasileiros não permite que um trabalho individualizado seja realizado. Usualmente, as salas de aula são lotadas, e o professor de Língua Inglesa tem um número elevado de turmas e, por consequência, de alunos, o que pode inviabilizar o atendimento individualizado.

No caso do contexto investigado, a professora-pesquisadora tem dedicação exclusiva e, no momento da pesquisa, exercia uma carga horária que viabilizava este trabalho. Sendo assim, saliento a necessidade de a carga horária dos professores serem repensadas, a fim de favorecer um trabalho mais detalhado. Que eles tenham tempo, fora da sala de aula, para planejamento, correções e capacitações, e que sejam remunerados para isso. Vejo a importância do *feedback* individual inclusive nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito às correções das produções textuais. Incomoda-me o fato de o professor passar horas corrigindo textos, devolver ao aluno, e este, muitas vezes, não ressignificar seus erros. Como dito pela participante Aninha, se a professora tivesse recolhido os textos, corrigido e devolvido sem tirar as dúvidas individualmente, a participante não teria aprendido. Pontuo a relevância do trabalho de reescrita de um mesmo texto, no caso específico, do texto dissertativo-argumentativo, gênero predominante no ensino médio devido à sua presença no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Outra questão revelada pelos dados diz respeito à proximidade entre professor e aluno. Nos três depoimentos, a questão da correção um a um foi ressaltada. Aninha diz ter aprendido por este fato, o contato próximo entre ela e a professora, o que teria sido diferente se a professora houvesse recolhido a folha e corrigido.

4.2.2 Análise das produções do gênero lista

Para fins avaliativos dos gêneros lista e infográfico, foram utilizadas tabelas com base no trabalho desenvolvido pelos professores do CEFET-MG descrito em Bambirra, Racilan e Avelar (2013). Os autores apresentam uma matriz norteadora de checklists dos gêneros estudados, conforme Figura 56.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS CEFET-MG CURSO: TURNO: TURMA: ALUNOS(AS): DATA: VALOR: GÉNERO TEXTUAL: Paródia Parcial Critérios de Avaliação Sim Não -mente Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde) Layout (como) Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica) Aspectos Linguisticos (gramática e vocabulário) OBSERVAÇÕES:

FIGURA 56 – Matriz norteadora de *checklists* dos gêneros estudados

Fonte: Bambirra, Racilan e Avelar (2013, p. 781)

Optei por utilizar o modelo dos autores, em detrimento da criação de uma proposta autoral, por confiar na validade do instrumento e considerá-lo adequado para e efeitos desta pesquisa. Segue o modelo adaptado:

QUADRO 7 - Critérios para avaliação do gênero lista

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SIM NÃO PAR Condições de produção (opublico-alvo (colegas de sala, professora, coordenador, demais colegas da escola, (quem, para quem, quando, onde) A lista foi produzida em um suporte adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto? Layout O texto está organizado em forma	RCIALMENTE 1 9
produção (quem, para quem, quando, onde) coordenador, demais colegas da escola, pois os trabalhos serão expostos em um mural na escola) foi considerado? A lista foi produzida em um suporte adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto?	9
(quem, para quem, quando, onde) pois os trabalhos serão expostos em um mural na escola) foi considerado? A lista foi produzida em um suporte adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? 30 Há identificação do autor que produziu o texto? 25 5	9
quem, quando, onde) Mural na escola) foi considerado? A lista foi produzida em um suporte adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto?	9
onde) A lista foi produzida em um suporte adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto?	9
adequado (papel A4, editor de texto, recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto?	9
recursos digitais) conforme solicitado? Há identificação do autor que produziu o texto?	9
Há identificação do autor que produziu o 25 5 texto?	9
texto?	9
	9
Layout O texto está organizado em forma 21	9
(como) sequencial de itens ou de tópicos	
satisfatoriamente dentro do modo espacial?	
Há uso de marcadores para identificar os 26 4	
itens?	
Apresenta um <i>layout</i> criativo e didático? 25	5
As marcas tipográficas são usadas 28	2
adequadamente (cor, negrito, itálico,	
tamanho de fonte)?	
Movimentos A lista tem título que permite o leitor saber 23 7	
textuais sobre o assunto tratado?	
(coerência e As ideias contidas no texto estão 21	9
coesão) organizadas de forma coerente e	
compreensível?	
Aspectos O autor usou bem a gramática e a 19	11
linguísticos pontuação?	
(gramática e O uso do vocabulário foi satisfatório? 27	3
vocabulário) O uso do presente simples foi satisfatório? 26	4
O autor buscou o significado das palavras 27	3
desconhecidas?	
Total	

Fonte: adaptado de Bambirra, Racilan e Avelar (2013)

Quanto ao primeiro momento, todas as produções cumpriram a proposta da maneira estabelecida. A lista foi produzida em papel A4 e digitada. Vale ressaltar que a proposta era organizar o texto dentro do espaço de uma página do tamanho A4. Inicialmente, alguns alunos tiveram dificuldade para redimensionar os elementos textuais dentro do espaço, de modo que as primeiras produções apresentavam duas ou até três páginas, somente após orientações essa questão foi solucionada.

Quanto ao segundo tópico analisado, o layout, houve dificuldades no que diz respeito à organização textual em forma sequencial e tópicos definidos. De acordo com minha avaliação, nove listas, das trinta entregues, não foram organizadas satisfatoriamente, a exemplo da produção representada pela Figura 57.83

⁸³ Para cada tópico discutido, são apresentados dois exemplares de produção: um para ilustrar a ausência do elemento em questão e outra indicando uma produção considerada satisfatória por mim, quanto ao elemento analisado.

My personal habits

 I do not have trees in my house or I take of chickens in my yard;

> I love "pão de queijo", but I never eat "feijão tropeiro";

 I never go swimming in Waterfalls, but I love going at the club;



• I rarely drink coffee;

 I don't listen "Sertanejo". I listen "Gospel" and Classic music.

FIGURA 58 – Amostra de atividade – gênero lista – participante Catherine

Stereotypes

- "Mineiros" love to eat "Pão de Queijo" and I like as well, but the food that I like the most is "Salpicão".
- "Mineiros" also love to eat Fresh Cheese with coffee and Fresh Cheese with "Goiabada", but I like neither.
- "Mineiros" only listen to "Sertanejo" and "Forró". I prefer internacional music.
- We love to say words with many meanings, for instance "UAI", "TREM", "BÃO", "SÔ".
- We are very shy, quiet, discreet and we don't brag about our achievements.







Na lista apresentada na Figura 57, as imagens sobrepuseram o código verbal, transmitindo a impressão de um texto desorganizado. Geralmente, as listas são compostas de tópicos, um embaixo do outro, o que não houve nessa produção. Entendo que provavelmente a aluna ainda estava em processo de familiarização com a ferramenta digital, o que vem ao encontro da proposta desta pesquisa e justifica a produção da aluna. Nesse sentido, para Ribeiro (2016, p. 119),

[...] não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Já na Figura 58, verifica-se que os tópicos foram organizados um abaixo do outro remetendo a uma lista. O texto está no modo justificado, o que pode mostrar que a participante possui mais familiaridade com o editor de texto.

Quanto ao uso de marcadores para identificar os itens, quatro alunos deixaram de utilizá-los, em contrapartida 26 alunos utilizaram, como estudado em sala de aula.

Sala: TLI-1

The ''Mineiros'' like ''pāo de queijo'', me too, but I prefer coxinha;

The ''Mineiros'' like to dance ''sertanejo'', I prefer to dance electronic music;

The ''Mineiros'' love cheese, But I find that mozzarellaIt's more delicious;

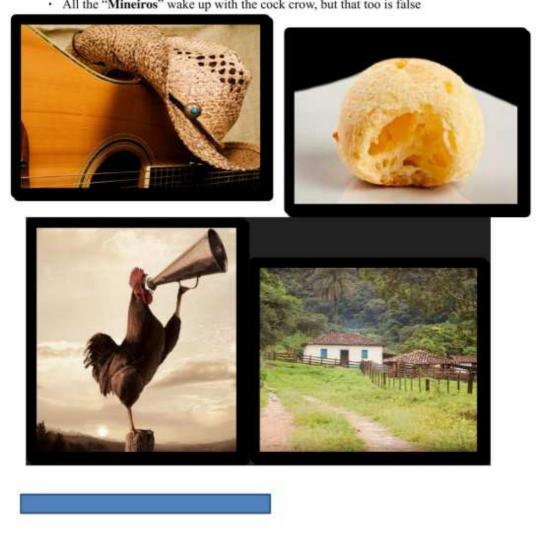
The ''Mineiros'' crazy about feijoada, but I prefer tutu;

FIGURA 59 – Amostra de atividade – gênero lista – articipante Jubileu

FIGURA 60 – Amostra de atividade – gênero lista – participante Joaquim

Mineiro Stereotype

- · All "Mineiros" like "pão de queijo", but I like to eat "coxinha".
- · All "Mineiros" like "sertanejo", but I like electronic music.
- · All "Mineiros" lives in countryside, but this is false.
- · All the "Mineiros" wake up with the cock crow, but that too is false



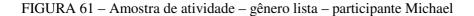
Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Na Figura 59, percebe-se que os tópicos estão organizados um abaixo do outro, no entanto os marcadores não foram utilizados. Embora a ausência de marcadores não descaracterize o gênero, é importante pontuar a importância e necessidade do ensino das características e dos elementos que compõem cada gênero. Assim, recorro a Kress (2003, p. 88), que, citando o exemplo do ensino na Austrália, diz ser incontestável o fato de a escrita ser ensinada melhor se as formas textuais forem entendidas, descritas e, portanto, disponíveis pelo ensino explícito.

Ainda quanto às produções, verifiquei que os itens poderiam ter sido digitados sem quebra, isto é, um em cada linha de maneira justificada, todavia o aluno-autor optou pela quebra da linha, o que não deixa explícita sua intenção. Percebi que o modo espacial poderia ter sido mais bem aproveitado, uma vez que sobrou espaço em branco na parte inferior página. De maneira geral, apesar das observações, a lista foi bem produzida.

Na Figura 60, o aluno-autor usou marcadores e inseriu imagens para preencher o espaço da página. Outro ponto observado, nas duas produções, refere-se ao fato de os autores terem apresentado somente quatro itens, quando a proposta solicitava que fossem pelo menos cinco, o que revela uma dificuldade dos alunos quanto ao cumprimento de regras e leitura/observação atenta das orientações passadas pelos professores, e/ou pouco conhecimento sobre o tema, como revelados pelos dados.

Ainda no que se refere ao *layout*, as listas foram avaliadas de acordo com o seguinte critério: "apresenta um *layout* criativo e didático". Cinco produções cumpriram parcialmente esse item, pois os alunos-autores foram esqueceram-se de observar os aspectos visuais do texto produzido e deixaram de explorar os inúmeros recursos oferecidos pelas ferramentas digitais, que favorecem a produção de textos visuais. Como dito por Kress (2003), a tela conduz a escrita em direção à visualidade. As demais produções foram satisfatórias e se enquadram nesse item. Seguem os exemplares:



- Mineiros are very shy, quiet, discreet and do not brag about their achievements, but I'm very outgoing and talkative.
- Mineiros say a lot of reduced words, like "SO", "BAO" and words that
 have many meanings such as "TREM", "UAI" and I say those words as
 well.
- The food is the best in the country, for instance "FEIJDADA", "FEIJĀD TROPEIRO", "FRESH CHEESE" and "BUMPKIN CHICKEN", and I like all those foods, except for chicken, because the taste for me isn't that good.
- Minas Gerais has no beaches, but I swim in waterfalls and in the endof-year vacation, I usually travel to some city, which is on the coast.



Na Figura 61, o aluno deixou de usar recursos básicos de digitação, como o texto justificado. Nessa produção foram apresentados somente quatro itens, o que reforça as dificuldades do aluno em prestarem atenção aos comandos da professora. Penso ser importante destacar que o aluno que produziu a lista em questão se apresentou resistente à proposta da professora, pontuava que as aulas de inglês deviam ser pautadas pela gramática normativa. Para ele, os outros conhecimentos que estavam sendo abordados em sala não estavam relacionados com a disciplina, ou seja, com o conteúdo linguístico. Todavia, com o decorrer dos trabalhos, essa questão foi ressignificada entre os alunos.

Já no texto ilustrado pela Figura 62, a autora apresentou um *layout* moderno e criativo. Destaco o interesse e a disposição da aluna em realizar a atividade. Percebe-se que houve uma dedicação de tempo e de esforço para a produção, isto é, o trabalho final é o resultado de um trabalho semiótico realizado com dedicação. Esclareço que essa produção será analisada com mais detalhes posteriormente.

As imagens que compõem o texto também serão analisadas dentro dos seguintes critérios referentes ao *layout*: "as marcas tipográficas são usadas adequadamente (cor, negrito, itálico, tamanho de fonte)?,. Na Figura 61, o texto foi totalmente apresentado em negrito, o que poderia ter sido evitado, pois o negrito pode assumir um caráter agressivo quando utilizado em todo o texto. Houve o uso de cores para representar palavras ou expressõeschave dentro do código verbal, no entanto percebo que as cores não representam significado, a princípio, e podem ter sido utilizadas aleatoriamente. Talvez, o vermelho nas palavras "Mineiro" esteja relacionado à cor da bandeira de Minas Gerais, mas não fica explicita, por exemplo qual a relação estabelecida entre a cor verde e o texto.

No segundo texto – Figura 62 –, o uso de cores ajudou na produção de um *layout* mais atrativo e visualmente agradável. Não foram utilizados recursos como negrito e itálico o que não comprometeu a comunicação dos significados.

Na sequência, quanto aos movimentos textuais (coerência e coesão), as produções foram avaliadas de acordo com dois itens.

- 1) "A lista tem identificação que permite o leitor saber sobre o assunto tratado?"
 Nesse sentido, 23 cumpriram o item, e sete autores não colocaram título que identificasse o assunto tratado no texto, a exemplo das produções anteriormente apresentadas.
- 2) "As ideias contidas no texto estão organizadas de forma coerente e compreensível?" Aqui, 21 alunos atenderam o requisito, e oito alunos cumpriam

parcialmente o critério, pois faltou coerência na mensagem apresentada, comprometendo os significados da peça.

FIGURA 63 – Amostra de atividade – gênero lista – Gótica

Mineiros Stereotype

- *Every Minero likes to eat "pão de queijo", but I like to eat
- *Every Mineiro likes forró, but I like pop and rock.
- *Every Mineiro lives in the "roça", live in city.
- *Mineiro "come quieto", we are described just because we do not talk much.
- *Every **Mineiro** speak wrong, a big lie because we speak more certain than many people around...







FIGURA 64 – Amostra de atividade – gênero lista – participante americano

Federal Institute of Education Science and Technology of Triangulo Mineiro Name:

Teacher: Sheilla Andrade Souza

Estereótipos Mineiros

- "MINEIROS" say expressions like "trem" and "uai". I use these
 expressions all the time.
- 2. "MINEIROS" live in a farm, but I live in a City.
- 3. "MINEIROS" enjoy listening (sertanejo") Flove Electronic music.
- 4. "MINEIROS" are reserved. Lam sometimes.
- 5. "MINEIROS" like "pão de queijo" but I love "coxinha".

Images













Na Figura 63, o uso do "every" para representar todos os mineiros reforçou o estereótipo. Da forma como foi colocado, a autora considera que todos os mineiros gostam de pão de queijo, o que pode não ser verdade, uma vez que ela diz gostar de esfirra. A autora diz ainda que todos os mineiros moram na roça, no entanto ela afirma morar na cidade.

Destaco que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, houve uma busca incessante pela conscientização dos alunos quanto à importância da releitura, da correção dos pares e, principalmente, da presença do recebedor. Isso para que os alunos entendessem que, quando se produz um texto, deve-se pensar no público-alvo e se a mensagem está da maneira mais adequada possível a ele.

A produção apresentada pela Figura 64, o autor buscou os significados das palavras; para aquelas que não possuíam uma tradução correspondente em Língua Inglesa, o autor utilizou o recurso gramatical de deixá-la entre aspas, indicando que se trata de uma palavra de origem estrangeira, como a palavra "sertanejo", referindo-se a um estilo musical brasileiro, e de "pão de queijo", um alimento típico mineiro. Na segunda produção, o autor fez a opção de utilizar o termo "mineiros", sem especificar que se tratam de todos, como dito pela autora da primeira produção. Nesse sentido, considera-se que dizer *Mineiros like* "pão de queijo" é semanticamente diferente de dizer "Every Mineiros like "pão de queijo".

Quanto ao último critério de avaliação, esse se relaciona com os aspectos linguísticos (gramática e vocabulário). A intenção é avaliar se o autor fez uso adequado da gramática e da pontuação, sendo que nesse item onze alunos cumpriram parcialmente a proposta, deixando de empregar corretamente a gramática e o vocabulário na língua-alvo em pelo menos um item apresentado. Os outros dezenove cumpriram o item avaliado. Outro aspecto quantificado foi o uso do presente simples, tópico gramatical que se pretendeu praticar com a produção do gênero lista. Aqui, quatro alunos cometeram enganos quanto ao uso desse tempo verbal e os demais, 26, empregaram-no corretamente. As produções utilizadas para ilustrar esse tópico são as figuras 60 e 65.

CLASS: TL1 10 TEACHER: Sheilla **Mineiros Stereotypes** Mineiros eat "pão de queijo" with coffee for breakfast. I like "pão de queijo", but I don't eat every day. Mineiros eat cheese with "goiabada". I like it, but I find it boring and I don't eat every Mineiros listen to "sertaneja" music. I don't like "sertaneja" music. Mineiros live in the farm, I had never lived in the farm, I have lived in the city. Mineiros use expressions like "uai", "trem", "bão", "sá" and "sô". I usually use expressions.

FIGURA 65 – Amostra de atividade – gênero lista – participante Paulo

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Na Figura 60 no item destacado no texto, o autor empregou o "-s", marca das terceiras pessoas do singular, no presente simples para se referir ao sujeito de terceira pessoa do plural, "Mineiros" (*they*), o que gramaticalmente é errado. No entanto, considera-se que foi cometido um engano, talvez uma falta de atenção, pois nos demais itens, o tempo verbal foi utilizado adequadamente. Na Figura 65, o autor fez a opção pelo uso do sujeito no plural – "Mineiros" – e o verbo foi acertadamente empregado.

Diante do exposto, na minha busca pela melhor maneira de apresentar as análises ao leitor, como dito anteriormente, decidi que seria interessante mostrar uma produção que cumpriu parcialmente ou deixou de cumprir o critério do gênero e da proposta de produção e outro que foi satisfatório dentro do item analisado. A produção selecionada retrata o item em análise, pois, como se pode perceber, há listas apresentadas como satisfatórias que deixaram de cumprir todos os critérios de avaliação. Todavia, de modo geral, elas cumpriram o objetivo, embora algumas apresentem erros gramaticais.

Pensei ser importante pontuar os trabalhos com lacunas, quanto aos critérios de produção, para que os professores interessados nessa proposta observem que, em uma sala de aula, nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. Há fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2010), como discutido no capítulo teórico deste trabalho. Dessa forma, apresentar essas questões pode fortalecer o caráter investigativo deste trabalho e reforçar a imparcialidade e o rigor com o qual a pesquisa foi conduzida. Vale relembrar que esta foi a primeira proposta de produção solicitada e, como já vimos, nem todos os alunos tinham o hábito de produzir textos em Língua Inglesa, tampouco costumavam usar ferramentas digitais para cumprirem trabalhos de produção textual em inglês, o que pode justificar as dificuldades encontradas até aqui.

Também como dito, decidi analisar, propositalmente, a produção do gênero lista que, à primeira vista, é considerado simples. Nesse sentido, neste ponto da pesquisa, acredito que tal decisão favoreceu uma visão geral do processo de ensino e aprendizagem e possibilitou uma comparação entre o primeiro e o segundo gêneros produzidos, a fim de verificar se houve ou não progresso por parte dos alunos.

A seguir, na próxima seção, analiso de forma detalhada, dentro da proposta da GDV, três produções consideradas adequadas. A escolha se deu pelo fato de essas três produções terem sido avaliadas com a melhor nota.

4.2.3 Análise da composição nas produções do gênero lista na perspectiva da GDV

Como já discutido neste trabalho, na atualidade, ao ler e/ou produzir textos há que considerar os outros modos de significação que os compõem, não somente o verbal. Kress (2000) pontua que teorias linguísticas dominantes veem a linguagem como sendo estável e autônoma, sendo assim, para ele, é crucial fornecer teoria que considere as mudanças no uso, forma e sistema linguístico contemporâneo.

Relacionando essas discussões com esta proposta de pesquisa, acredito que as produções dos aprendizes refletiram o papel agentivo deles, uma vez que, como será apresentado a seguir, os alunos transformaram os recursos semióticos disponíveis, de acordo com seus interesses individuais, suas representações socioculturais, e produziram sentido a partir da combinação das múltiplas fontes de linguagem. A primeira produção analisada é a Figura 62

Como apresentado, a GDV considera três metafunções, mas, nesta seção específica, será analisada somente a metafunção composicional.

O primeiro elemento observado refere-se ao valor da informação. Na lista em análise (FIGURA 62), esse elemento está refletido por meio do dado e do novo. A autora apresentou as informações gerais, possivelmente já conhecidas pelo leitor, no lado esquerdo da página e as informações novas, aquelas pessoais, que dizem respeito à autora, do lado direito. No primeiro item, ela diz: "I never eat "pão de queijo", but I eat "pamonha" every week". ⁸⁴ Imageticamente, ela apresenta o pão de queijo do lado esquerdo, referindo-se a uma informação culturalmente conhecida, que diz respeito ao fato de os mineiros gostarem de pão de queijo; no entanto, a informação nova, à direita, é que a autora come pamonha em vez de "pão de queijo".

Vale dizer que nesta região específica é muito comum o consumo de pamonha e alimentos derivados do milho, pois Patos de Minas é conhecida como a capital nacional do milho, por essa razão os aprendizes utilizaram vários itens relacionados ao consumo do milho, além de alimentos derivados dele. Observa-se que, como marcadores, a autora utilizou a imagem de um milho, o que pode reforçar o fato de os significados serem culturalmente construídos; nesta comunidade específica, o milho possui um valor cultural significativo. Assim, se a atividade fosse solicitada em outro contexto regional, possivelmente o milho não seria tão presente.

Quanto à saliência, como visto, ela atrai a atenção do leitor em diversos níveis, pelo tamanho dos elementos, as cores, o peso e a importância dos elementos. No caso dessa composição, destaco que, de acordo com as minhas análises e posição de leitora, a cor amarela se destaca na página e atrai atenção. Sendo assim, estabelecendo uma relação com o apresentado por Menezes e Pereira (2017), entendo que o amarelo apresenta a função representativa de identificar, uma vez que ela reproduz um elemento do mundo real, nesse caso, o milho. Ainda analisando a produção com base em Menezes e Pereira (2017), quanto ao uso das cores, localizo a função perceptiva de harmonizar, de modo que o uso das cores contribui para o equilíbrio da composição.

-

⁸⁴ Tradução: "Eu nunca como 'pão de queijo', mas eu como 'pamonha toda semana"".

No que se refere ao tipo de letra, a autora utilizou uma opção com formato mais vertical e curvatura mais reta, o que segundo van Leeuwen (2006) expressa a ideia de produção em massa, impessoalidade e uma maior técnica e objetividade respectivamente.

Por fim, no que diz respeito ao enquadramento/moldura, pode-se detectar linhas imaginárias separando cada item da lista. Com base em van Leeuwen (2006), é possível afirmar que se trata de uma imagem desconectada com segregação sem sobreposição, isto é, as imagens não invadem o espaço do texto e vice e versa. É possível visualizar os blocos de texto e as imagens separadamente.

Diante do apresentado, diz-se que a produção da aprendiz cumpriu a proposta solicitada e configura um gênero lista e, embora tenha assumido um *layout* contemporâneo, entende-se que o gênero cumpriu o papel social proposto. Na sequência, analiso uma segunda produção.

FIGURA 66 – Amostra de atividade – gênero lista – participante Estéfani **MINEIROS STEREOTYPES** I always have rice and beans for lunch. I only eat typical food on special occasions. · I don't like to dance. • I often eat "pão de queijo", and I love plain cake, I seldom eat fish. I drink coffee every day. I am "mineira", so I love "dulce de leche". I seldom eat "goiabada" so I love it, I was born in Minas Gerais but I don't live on the farm. I never swim in waterfalls but I think the waterfalls in my state are I like "Minas Gerais" culture but I don't usually listen "sertanejo". · I always speak with "Mineiro" accent.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

A Figura 66, no que tange ao valor da informação, caracteriza-se pela polarização vertical: ideal e real; de modo que as informações ideais são apresentadas na parte superior e as informações reais na parte inferior. Para Kress e van Leeuwen (2006), a parte superior realiza um tipo de apelo emotivo e idealizado, já a parte inferior representa o que realmente é. Neste caso, as imagens colocadas na parte inferior retratam o real, aspectos relacionados à cultura e aos estereótipos mineiros. Na parte superior, estão as informações ideais. Estabelecendo um diálogo com a proposta de produção, a parte superior refere-se às informações idealizadas ou generalizadas, relativas às preferências da autora. Na parte inferior, estão as informações mais específicas sobre os aspectos culturais, relacionados a Minas Gerais, como as belezas naturais, a bandeira e os alimentos típico (pão de queijo, queijo com goiabada etc.).

Observa-se que nesta produção o milho não está presente, em contrapartida temos o queijo, que é outro alimento típico da culinária mineira, tendo até um tipo de queijo denominado "queijo Minas".

Quanto à saliência, observando a imagem, vê-se o todo, o olhar se direciona ao título que foi digitado com letras maiores, todo em caixa alta e com uma cor diferente da do corpo do texto; isso, a meu ver, atribui um caráter de saliência. Além disso, encontra-se alinhado no centro e com a espessura da letra mais pesada, o que para van Leeuwen (2006), é um recurso para aumentar a saliência. Quanto ao corpo do texto, foi digitado em cor preta sem destaques. A letra tem um formato mais vertical e curvatura mais reta, indicando técnica e objetividade.

As cores utilizadas representam a função perceptiva de organizar, na medida em que "[...] agrupa elementos gráficos distintos, reduzindo a complexidade e ajudando a compreender a distribuição espacial" (MENEZES; PEREIRA 2017, p. 327). Além disso, proporciona maior visibilidade e legibilidade, no sentido de facilitar a visualização e leitura da informação apresentada.

Quanto ao enquadramento/moldura, pode-se dizer que se trata de uma imagem desconectada, com segregação e sem sobreposição, uma vez que não há texto no espaço da imagem, nem imagem no espaço reservado ao texto. Vale dizer que sobre o modo espacial, a autora utilizou satisfatoriamente o espaço. Segue a terceira e última produção que será analisada nesta seção.

"Mineiros" Stereotypes



 "Mineiros" like to participate in religious festivals such as receiving "Folia de Reis" at home and offer food for all the present, I usually attend.



 "Mineiros" usually have a vocabulary of their own, using slang like "sá, sô, acá oh, qué vê", J sometimes use.



 "Mineiros" usually cook in "iron pot" so that the body absorbs the food better, I love food cooked in "iron pot".



 In Minas Gerais there is a cultural meeting called "Encontro de Carro de Boi", but I do not like to follow.



 "Mineiros" usually have knowledge about medicinal plants, sometimes we find "raizeiros e benzedeiras" that make teas, baths and blessings in order to solve health problems, I always use this knowledge to make teas.

Name: Milena Laura Soares 717-1

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Nessa produção, no que refere ao valor da informação, ela foi organizada com polarização horizontal: dado e novo. As imagens representam o dado e o código verbal o novo. O dado é entendido como o que já é conhecido a respeito da cultura mineira, e o novo, as informações que são adicionadas ao texto sobre os interesses da autora. É interessante observar que as imagens foram colocadas também para ilustrar o código verbal, isso ocorreu nesta e nas demais produções analisadas. Sendo assim, o visual permite o interlocutor identificar facilmente a mensagem.

No que refere aos aspectos ideacionais de conteúdo, a autora abordou questões culturais, como festas religiosas e culturais, bem como aspectos relacionados a um costume mineiro de ir a benzedeiras e tomar chás que, de acordo com um imaginário regional, trazem benefícios à saúde. Abordou ainda o vocabulário próprio dos mineiros e o costume que se tem de cozinhar em panelas de ferro. Nesse ponto, a produção da aluna diferiu das demais e trouxe elementos novos não abordados por nenhum outro participante, que confere um caráter original ao texto.

No que se refere à saliência, os elementos estão organizados de forma simétrica, não havendo um que se destaca sobre outros. Foram distribuídos adequadamente na página, assim como o modo espacial, que foi bem utilizado. O título está centralizado e sublinhado, o que pode ser considerado um aspecto de saliência, isto é, de destaque. O código verbal foi digitado em sua totalidade na cor preta, não comprometendo a compreensão da mensagem. Sendo assim, acredito que igualmente à produção anterior, a autora do texto teve sucesso em organizar os elementos, proporcionar visibilidade e promover legibilidade ao texto.

Nessa composição, a autora usou um tipo de letra diferente das que foram utilizadas pela maioria dos alunos, já que se tem uma letra mais arredondada e inclinada; nesse sentido, segundo van Leeuwen (2006), isso sugere a escrita manual e transmite a ideia de algo pessoal, íntimo, manuscrito. Quanto ao caráter arredondado, conforme o autor, ele pode indicar fluidez, suavidade e naturalidade.

Quanto ao enquadramento/moldura, assim como as demais produções, classifico-a como sendo desconectada com segregação e sem sobreposição; texto e imagens ocupam lugares diferentes, como se houvesse uma linha imaginária dividindo-os.

Com base nessas análises apresentadas, acredito que as produções refletiram elementos da GDV. Lembro que essa gramática é descritiva e não normativa. As análises apresentadas são baseadas no conhecimento e nas vivências da professora-pesquisadora, de maneira tal que podem existir outras interpretações, caso outro indivíduo analisasse.

Assim sendo, é possível afirmar que a proposta foi cumprida e que houve produção do gênero lista, embora os aspectos tenham variado de um autor para o outro. Entendo que tal fato é positivo e reforça a eficácia do trabalho com gêneros textuais e o ensino baseado no círculo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela Escola de Sidney. Ainda que todos os alunos tenham recebido as mesmas amostras e instruções, as produções não foram iguais, salvo as cópias, pontuadas anteriormente. Sendo assim, podemos reforçar que a produção de um signo é resultado de trabalho semiótico e que esse trabalho se encontra pautado em escolhas individuais e no interesse do produtor, como afirma Kress (2003). Um ponto importante diz respeito ao fato de os alunos terem comunicado suas intenções: serem compreendidos, escreveram para interlocutores reais, visto que as produções foram publicadas no mural da escola. Com isso, finalizo esta seção e as análises do gênero lista, a seguir passo a analisar a primeira atividade relacionada à leitura de imagens.

4.3 Leitura de imagens sem texto verbal – atividade I

Nesta seção, apresento análises relacionadas à atividade I, voltada para a leitura de imagens sem presença do código verbal. Exponho informações e busco dados que permitam dizer que os resultados esperados com essa proposta de atividades foram alcançados.⁸⁵

Almejei, inicialmente, que os alunos interpretassem as imagens de acordo com a visão que eles têm de avós. Com base nas respostas, percebi que os alunos notaram os estereótipos que estão relacionados com avós, reconhecendo que a forma como são retratadas nas imagens não representa a maioria das avós, que, normalmente, são vistas como donas de casa e cuidadoras dos netos. Para constatar, seguem algumas amostras:

- [...] essa imagem não é muito comum quando se trata de avós, as pessoas pensam em idosos mais decadentes em pessoas que pararam de viver. [...] para mim isso é um estereótipo (Katherine Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).
- [...] grandmothers are representing different ideas that I have about grandmothers, because the usually idea about them is that the grandmothers are kind of old women that don't like of modernity. This doesn't mean that there are anything wrong with the grandmothers from the pictures, though. They only are different from the expectation and from the grandmother's stereotypes (Lacie Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

⁸⁵ Os resultados serão exibidos conforme redação dos alunos. Nenhuma correção foi feita, como o intuito de manter a originalidade dos dados que foram coletados por meio de amostras de atividades de interpretação textual, cuja proposta foi apresentada na seção 2.4 e se encontra disponível no Apêndice C.

Na visão da participante Katherine, as pessoas pensam nas avós como pessoas que pararam de viver, como se não existisse vida na terceira idade. Já a participante Lacie diz que as avós são vistas como pessoas que não gostam de modernidade. No entanto, a participante reconhece que não há nada de errado como as avós das imagens, apenas representam ideias que fogem a um padrão, ao estereótipo que se criou a respeito das avós.

Também esperei que os alunos fossem capazes de relacionar a imagem com suas representações de avós, o que de fato se deu. Fizeram alusão àquela figura que fica em casa tricotando, cozinhando e assistindo a canais religiosos e que fazem tudo para agradar os netos. Seguem os excertos nos quais embaso essas projeções:

Estas fotos se contradizem muito, aos estereótipos que são dados às avós. Quando pensamos em uma avó, logo vem na cabeça a imagem de uma senhora, sentada, tricotando e vendo canais religiosos na TV (Maria Clara, Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Essas imagens representam uma inovação da parte delas [...] sai daquela tradição de que avós só ficam na cozinha, fazendo biscoito e bolos (Jean Grey, Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Para a participante Jean Grey, as imagens apresentadas não condizem com um imaginário tradicional da avó, são diferentes das representações de avós que ainda predominam socialmente, sobretudo se nos basearmos no contexto da cidade do interior.

Ainda quanto a essa atividade de interpretação, esperei que os alunos inferissem significados, estabelecendo uma relação entre a avó tradicional e a avó moderna. Seguem os exemplos:

As imagens mostram vovós modernas, que não se parecem com o "padrão" [...] não é porque são velhas que precisam ser igual às outras, que só ficam em casa fazendo crochê (Millena – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

A imagem tradicional relacionada às avós são de pessoas calmas, tranquilas que se dedicam a atividades caseiras como culinária, costura, limpeza, leitura e cuidar de toda família. Nestas imagens consegue-se compreender duas avós modernas e aventureiras que realizam atividades normalmente para pessoas jovens (Estéfani – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Para as participantes, as avós representadas pelas imagens são modernas e não há nada de errado nisso, apesar de ser anormal, fora do padrão, como dito por eles. O posicionamento dos aprendizes permite inferir uma ressignificação na concepção de mulher criada para ser dona-de-casa e cuidadora dos filhos. Nesse sentido, conforme Kalantzis e Cope (2012, p. 213, tradução minha), "[...] nós lemos os significados dentro dos textos pela conexão deles com

nossos conhecimentos, experiências e interesses". ⁸⁶ Para esses, jovens, embora haja representações sociais construídas culturalmente sobre o que é a avó, há avós que fogem dos padrões sociais.

Outra questão que foi abordada se relaciona com a intenção de que os alunos comparassem o gestual nas imagens com o gestual utilizado pelos jovens. Quanto a isso, os alunos observaram o gestual das avós e estabeleceram relação com o mundo jovem. Pois, geralmente, são eles que gostam de *rock'n roll* e *DJs*. Seguem os exemplos:

As avós estão completamente fora do padrão, fazendo símbolos de "Rock'n roll" ou como DJ. Isso é totalmente o contrário do que estamos acostumados quando o assunto são as avós (Gandalf – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Fazendo coisas que normalmente jovens fazem, como rock e ser DJ, isso mostra que estamos evoluindo (Jacinto – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Para Jacinto estamos evoluindo, remetendo à modernidade. Sendo assim, pode-se dizer que a construção dos significados ocorre pela integração dos recursos semióticos (sons, imagens, gestos, cores...). Nesse processo de significação, os gestos contribuíram para a produção dos significados, o que Kalantzis e Cope (2012) chamam de significados gestuais. Igualmente, Halliday e Hasan (1989) afirmam que, no processo de significação, há outros meios de expressar significados, a exemplo das artes, pintura, gestos, música, dança, entre outros.

Por fim, esperei que os alunos emitissem ponto de vista concordando ou refutando a mensagem impressa na imagem. As respostas indicaram que os alunos emitiram opiniões pessoais sobre as imagens. Seguem os exemplos:

Na minha opinião, não acho isso errado, acho que cada um deve fazer o que gosta independente da idade (Katherine – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Pra mim, nem é tão diferente pois minha avó é muito aventureira (Joaquim – Amostra de Atividade I-Leit.Imagem).

Todos se mostraram receptivos e demonstraram gostar do estilo das avós representadas pelos signos. Nenhum tipo de preconceito foi notado. Embora eles tenham dito que suas avós são tradicionais e que as da imagem são modernas e estão fora de uma normalidade, afirmaram, por exemplo, que "isso é muito legal" (Cristal – Amostra de

⁸⁶Tradução minha de: "We read meaning into texts by connecting them with our knowledge, experiences and interests".

Atividade I-Leit.Imagem). Com isso, pode-se dizer que a "[...]. Leitura não é somente uma questão sobre o que o autor realmente disse. É também uma questão de interpretação⁸⁷" (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 181, tradução minha).

Com base nessas discussões, pode-se entender que os alunos atribuíram significados aos textos e foram levados a entender a imagem como um texto capaz de dialogar com o interlocutor e transmitir significados. Os alunos foram além de simplesmente localizar informações, fizeram inferências, comparações, posicionaram-se criticamente diante do texto, podendo concordar ou refutar do que foi apresentado. Nessa perspectiva, para Dieb (2013, p. 46), uma vez que os alunos se conscientizarem da importância pedagógica da leitura, eles "[...] compreenderão que, ao lermos um texto, podemos estabelecer um diálogo fecundo entre tudo aquilo que já sabemos e as muitas informações que o texto pode nos trazer em caráter de novidade".

No caso desta pesquisa, os alunos estabeleceram conexões entre o texto e o que eles já sabiam sobre o tema e foram capazes de adquirir informações novas, como podemos perceber no que foi dito pelas participantes Hanna Marin ("[...] é bom saber que pessoas com mais idade estão se adaptando ao nosso estilo jovem") e Spencer ("[...] mas, me sinto aliviada em saber que mesmo idosas, existem avós que tem o espírito de jovem"). Essas questões remetem ao que disseram Kalantzis e Cope (2012, p. 180) a respeito de estarmos continuamente e ativamente remodelando os significados e produzindo sentido do mundo de novas formas, à nossa própria maneira. A seguir passo a descrever e analisar a segunda atividade voltada para leitura de imagem.

4.3.1 Proposta de atividade – Leitura de imagens – atividade II

Na atividade anterior, somente uma aluna utilizou a LI para se manifestar, já nesta segunda atividade, das 35 atividades entregues, dezenove foram respondidas em LI. Isso mostra um progresso por parte dos alunos e, possivelmente, maior proximidade com o idioma, talvez eles estivessem se "desestrangeirizando" (ALMEIDA FILHO, 2010). Quanto ao questionário para coletas de dados: questionário de práticas de leitura de imagem – (Q-PLI), saliento que, dos 35 alunos que realizaram a atividade de leitura, seis deixaram de respondê-lo não apresentando justificativa.

-

⁸⁷ Tradução minha de: "Reading is not only a question of what the author really said. It is also a matter of interpretation".

Foi perguntado aos participantes: "Se o autor tivesse produzido um texto verbal sem imagens, você acha que produziria o mesmo efeito?". Dos 29 questionários respondidos, 22 disseram que não e apresentaram justificativas, tais como:

Não, pois não teríamos refletido tanto o texto (Antônio, Q-PLI).

Não, pois a imagem faz com que, ao lermos o texto reflitamos sobre o texto, fato que é dificultado sem a imagem (Jacinto, Q-PLI).

Não, pois a imagem complementou o texto escrito e produziu um design atrativo para o público (Luíza, Q-PLI).

Não, porque a imagem enfatiza a parte escrita, causando um efeito melhor (Letícia, Q-PLI).

Pelas respostas, percebe-se que os alunos entenderam que o código verbal complementa o não verbal e que ambos devem ser associados na produção dos sentidos. Assim, segundo Kalantzis e Cope (2012, p. 2, tradução minha), "[...] Significado é produzido de maneira a ser cada vez mais multimodal – nos quais os modos linguísticos escritos de significação estabelecem interface com o oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial". Ainda nesse sentido, conforme Kress (2003, p. 44), nenhum elemento deve ser desprezado.

No que se refere à leitura, o depoimento de Antônio confirma que houve uma reflexão sobre o texto, não somente uma decodificação; pode-se constatar isso por meio da palavra "refletir". Isso me faz recorrer às palavras de Coscarelli e Cafiero (2013), quando afirmam que ler não é tarefa fácil e se configura como uma atividade complexa, a qual exige que o leitor participe ativamente do processo de leitura: "[...] ele não 'recebe' sentidos prontos, mas age sobre o texto e os processa (re)construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças" (p. 16).

Os depoimentos fazem ainda uma menção ao público. A participante Luíza percebeu que o *designer* pensou no interlocutor e orientou suas escolhas a partir disso, produzindo um *design* mais atrativo. Nesse sentido, como dito por Kress (2010, p. 73), todos os signos são elaborados de acordo com duas perspectivas: a do produtor e a do interlocutor, e é resultado de um "trabalho semiótico" (KRESS, 2003, p. 37).

Na sequência, os cinco participantes que responderam sim, apresentaram os seguintes argumentos:

⁸⁸ Tradução minha de: "Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning".

Sim, pois teria o mesmo questionamento (Cristal, Q-PLI).

Sim, pois os dois mostraram o que acontece com as mulheres, o que a sociedade faz (Isabela, Q-PLI).

Sim, e poderia ter sido até mais fácil de interpretar, pois o texto verbal costuma ser mais claro (Babi, Q-PLI).

Na minha opinião sim, porque facilitaria o leitor entender o autor a sua reflexão (Selena, Q-PLI).

Sim, porém talvez deixasse o texto menos interessante (Iago, Q-PLI).

Quando os alunos dizem que seria mais fácil, isso me leva pensar que eles remetem ao texto verbal como pronto, acabado, cujos significados já foram definidos pelo autor previamente, como é dito por Selena: "[...] facilitaria o leitor entender o autor, sua reflexão". Nesse sentido, a reflexão é posta pelo autor e não construída pelo leitor, de maneira que haveria uma interpretação única, aquela determinada pelo autor, o que na visão do participante seria mais fácil que refletir sobre o texto e buscar significações. Isso vai de encontro às reflexões embasadas na Semiótica Social, uma vez que esta não concebe que os textos produzem exatamente os significados que os autores esperam serem produzidos, eles são resultados incertos que devem ser estudados no nível da ação social.

Por fim, Sofia disse: "talvez, estaria faltando alguns elementos, mas seria possível entender". Na visão da participante, a mensagem até poderia ser entendida, mas ela concorda que estariam faltando alguns elementos. Conduz meu pensar no fato de que ela se refere ao código não verbal.

Diante disso, são exigidas dos leitores outras capacidades, não somente a de decodificar e localizar informações no texto. Evidencia-se que a lógica para leitura de textos multimodais/visuais é diferente da leitura de textos predominantemente verbais. É fundamental a observação de todos os elementos que compõem o signo imagético, de maneira que não existe um caminho de leitura fixo, que inicie da direita para a esquerda e de cima para baixo por meio do código verbal; os leitores poderão seguir caminhos diferentes de leitura, iniciar por pontos distintos, como expressado por Serafini (2011, p. 343, tradução minha): "[...] Esses textos desafiadores requerem que os leitores trabalhem através de múltiplos sistemas de signos, e usem diferentes estratégias para navegá-los e compreendê-los" 89.

Ainda sobre leitura de imagem, perguntou-se: "Por onde você iniciou a leitura da imagem? Se você iniciasse por outro ponto seria possível entender a mensagem? Por quê?"Segue o Quadro 8 com os resultados.

-

⁸⁹ Tradução minha de: "These challenging texts require that readers work across multiple sign systems and use different strategies for navigating and comprehending these texts.

QUADRO 8 – Resultados da pesquisa sobre caminhos de leitura

PONTO DE PARTIDA DA	NÚMERO DE	EXCERTOS
LEITURA	ALUNOS	
Início da leitura pelo código	11	"Pelo texto escrito" (Isabela, Q-PLI).
verbal		"Título" (Maria Clara, Q-PLI).
		"Iniciei pela parte escrita" (Cristal, Q-PLI).
Início pelo centro e pela	3	"Pelo desenho da mulher" (Ashley, Q-PLI).
imagem da mulher		"Pela mulher" (Americano, Q-PLI).
		"Iniciei a leitura pelo centro, ou seja, pela mulher"
		(Catarina, Q-PLI).
Início pela divisão	3	"Pela divisão" (Jacinto, Q-PLI).
		"Iniciei a leitura da imagem pela divisão existente entre os
		lados presentes na ilustração" (Lacie, Q-PLI).
		"Pela divisão dos cenários" (Katherine, Q-PLI).
Início pelas cores e pelos	9	"Eu iniciei a leitura pelas cores" (Selena, Q-PLI).
elementos não verbais		"Pelos objetos e cores" (Pedro, Q-PLI).
		"Pela parte visual dos desenhos" (Letícia, Q-PLI).
Início pela mesa	1	"Iniciei a leitura do texto pela mesa" (Jean Grey, Q-PLI).
Início pela cozinha	1	"Iniciei pelo lado que representava a cozinha" (Luíza, Q-
		PLI).
Deixou a questão em branco	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados comprovam que, para leitura de signos imagéticos, não há uma ordem predefinida; os participantes revelam claramente terem começado por elementos diferentes, não obedecendo a uma ordem fixa. Nesse sentido, o caminho de leitura pode ocorrer em círculos, sendo menos codificado; nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 205, tradução minha) dizem que "[...] Diferentes leitores poderão seguir diferentes caminhos", o que ocorreu nesta pesquisa.

A seguir, a exemplo da atividade de leitura de imagem I, apresentada anteriormente, apresento análises com a intenção de relacionar as respostas dos alunos com os objetivos traçados ao preparar essa atividade de interpretação textual.⁹¹

Esperei, inicialmente, que os alunos lessem a imagem relacionando o verbal com o não verbal. Como nas respostas, pode-se perceber que houve uma relação entre o verbal e o nãoverbal presente no signo imagético. Seguem dois exemplos:

This text is about the stereotypes that make the women away from science, as the stereotype that the women have to take care of the house and the family to the detriment of their job and career (Lacie, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem).

The text is about the womans and the stereotypes of she have to stay only in the kitchen (Isabela, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem).

0

⁹⁰ Tradução minha de: "Different readers may follow different paths".

Pelembro que nenhuma correção será realiza nas respostas apresentadas, com o objetivo de manter a originalidade. Ressalto ainda que, nos depoimentos apresentados em LI, o foco não será atribuído às incorreções de ordem gramatical, mas sim a tentativa do aluno de fazer uso do idioma e se comunicar.

Os participantes relacionaram a palavra "stereotype", presente na parte verbal, com os elementos dispostos pelo não verbal: pode-se dizer que "[...] imagem e palavras mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada" (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Houve também uma relação entre o texto e o papel social esperado pela sociedade, que a mulher desempenhe tarefas domésticas. Os depoimentos, de maneira implícita, fazem alusão à frase que circula socialmente que diz: "lugar de mulher é na cozinha". Assim sendo, ler "[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita [...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011, p. 19).

Posteriormente, esperei que os alunos observassem as cores presentes na imagem e estabelecerem relação com a questão de gênero (masculino e feminino). Nesse sentido, temos como respostas:

A imagem da moça dividida de maneira machista com cores dadas como de mulher e homem separadamente (Lu, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem).

Os gêneros de forma geral é um assunto bastante discutível. Podemos ver isso através da imagem trabalhada, a mulher pode ter estereótipos de que a cor usar, que serviço prestar(Catarina, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem).

A participante Lu entendeu a imagem de forma machista, uma vez que ela foi separada em cores, o rosa representando o lado feminino, acrescento, com elementos que remetem à cozinha de uma casa com precisão de detalhes. No lugar do tubo de ensaio, a mulher segura uma panela. Já o lado azul (dos homens) é representado pela ciência. O que nos permite pensar que ciência é para homem e cozinha é para mulher. Parte da mulher está, ou poderá estar, na ciência, mas nenhum elemento masculino se encontra presente no lado feminino. Em outras palavras, os alunos mencionam o fato de a mulher estar inserida na ciência, mas esqueceram de pontuar que o contrário não acontece na imagem, e que as mulheres na ciência ainda é algo novo e em proporções bem menores se comparada com a quantidade de homens.

Com base nisso, dentro de uma perspectiva crítica, como sugerido por Cervetti et al. (2001), os alunos foram convidados a construírem significados em vez de extraí-los do texto. Do ponto de vista dos autores, o mais importante é entender o contexto social, histórico e as relações de poder que estão presentes no texto.

Por último, desejei que os alunos comparassem o posicionamento do vaso de planta, da panela, do tubo de ensaio com as representações de homem e de mulher na sociedade. Seguem os exemplos para ilustrar.

Alguns elementos presentes no texto são uma panela e um tubo de ensaio, a panela significando o estereótipo que a mulher tem que cozinhar e o tubo de ensaio significando que ela pode fazer outra coisa além de atividades domésticas (Iago, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem)

O Jaleco e os tubos de ensaio mostrando o lado da ciência e a panela e a planta mostrando estereótipo da mulher dona de casa (Jean Grey, Amostra de Atividade II-Leit.Imagem).

Observei que os participantes compararam os elementos presentes na imagem com as representações sociais da mulher, estabelecendo relação entre os elementos do lado rosa e as representações de mulher na sociedade, como ser dona-de-casa. Mas, para o participante Iago, a imagem passa a ideia de que a mulher "pode fazer outra coisa além de atividades domésticas". Sabemos que existem mulheres na ciência, na fábrica, no transporte, na mecânica, na engenharia, todavia vale lembrar que em menores proporções se comparada com os homens.

Reforço o fato de os alunos, em sua maioria, não terem percebido essa questão e não textualizarem o fato de o lado azul representar um espaço predominantemente masculino. Ocorre-me que talvez isso não esteja claro na imagem e faça sentido somente para mim, devido minhas experiências individuais sobre o tema e meu conhecimento de mundo. O que nos remete a visão de texto desenvolvida dentro da perspectiva da Semiótica Social: os significados não são fixos nem únicos.

Por meio dos dados coletados, pode-se constatar que não existiu uma representação única, leitores diferentes atribuíram significados diferentes. Por um lado, houve quem entendesse a imagem como sendo machista e reforçando o estereótipo de que a mulher deve ser dona de casa, como disse a participante Maria Clara: "[...] a imagem e o texto, trazem uma representação machista sobre a mulher e sua capacidade de fazer as coisas. Tentando impor que o lugar de mulher é na cozinha, arrumando casa e criando os filhos, não podendo transmitir o seu conhecimento e sua capacidade ao mundo". Por outro lado, a participante Babi afirmou: "The text shows two views of a woman, that she may be a house woman or a scientist, or both at the same time because of the evolution. The woman wears pink represent a stereotype, but other lado show a woman with elements showing profession scientist".

Na visão de Maria Clara, a imagem reforça o estereótipo feminino da mulher como dona-de-casa. Babi, porém, acredita que a imagem retrata o fato de a mulher desempenhar outras funções, não somente a de ser dona-de-casa. Para ela, segundo a imagem, a mulher pode ser dona de casa, cientista e/ou as duas coisas simultaneamente. Essa questão conduz meu pensar ao fato de que os significados são construídos socialmente e são individuais.

Dentro dessa proposta de leitura, não existe uma interpretação única e correta, nem sempre a resposta do professor ou o livro do professor são o ideal. Há que se pensar a partir do ponto de vista do aluno: do outro. Nessa linha de raciocínio, os significados são construídos a partir das individualidades do leitor, ou seja, ler consiste em estabelecer ligações entre o texto e o conhecimento do leitor, suas experiências e seus interesses (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 213). É importante ressaltar que apesar de haver um significado social no uso do azul e do rosa na imagem, sabemos que cor não determina gênero.

Sendo assim, posicionando as discussões dentro de uma proposta de letramento crítico, esperei que os alunos-leitores construíssem significados a partir dos textos lidos e não somente extraiam os significados prontos a partir de uma visão única e fechada; recorro às palavras de Meurer (2000, p. 160), para quem

[...] ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam, e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação [...] a linguagem molda a realidade.

Essas discussões conduzem na direção do que foi dito por Serafini (2014), como visto anteriormente. O autor apresenta concepções fundacionais necessárias para a compreensão de conjuntos multimodais, diferentes dos tradicionais, nesse caso, digo: para textos imagéticos. Segundo o autor, esses textos exigem que o leitor relacione a leitura com as representações sociais acerca do tema, combinando os diversos modos semióticos presentes na imagem. Em outras palavras, faz-se necessário focar no estudo do signo em sua totalidade, vinculando-o aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, para a produção de sentido; assim, não há um significado universal para os signos, como vimos por meio das respostas dos participantes.

Para o autor, nem todas as representações ou signos funcionam da mesma forma na representação de objetos, conceitos e significados. Considera-se que nem sempre há uma associação direta entre o mundo real e as representações que os indivíduos constroem. Na visão do autor, cultura, experiências e ideologia sempre influenciam nossas formas de interpretar e representar o mundo; assim, os sistemas de representação não são meios de comunicação inocentes, mas são produzidos de acordo com interesses e propostas específicas.

Outra concepção citada pelo autor e que cabe na análise desta atividade refere-se à "percepção". No entender do autor, os sentidos nos permitem obter informações úteis na compreensão de nossas experiências; dentro desse processo, o cérebro é o interprete central, é

ele que organiza e interpreta os dados obtidos por meio do sentido. Dentro dessa perspectiva de leitura, os sentidos são fundamentais para a produção dos significados. Nesse momento, recorro às discussões apresentadas pelo autor com relação ao ato de olhar e ver. No processo de significação de textos imagéticos, é necessário que o leitor vá além do ato fisiológico de olhar, faz-se mister que ele veja detalhadamente a imagem, a fim de interpretá-la. Na ótica de Serafini (2014), a percepção visual inicia-se a partir do estímulo visual, sendo a interpretação secundária. Nesse caso, o leitor não somente desliza o olhar através o código verbal decodificando as palavras, mas observa a imagem como um todo, combinando os diversos modos simultaneamente; sendo assim, ele precisa "ver" todos os elementos e esse ato de ver é entendido por Serafini (2014) como um ato de escolha. O leitor decide qual elemento ver primeiro e quais serão os subsequentes.

Nesta pesquisa, essa questão foi observada a partir do depoimento da aluna Catarina. Ao responder a pergunta sobre quais elementos ajudaram-na a atribuir sentido ao texto, a participante mencionou: "[...] meus olhos ajudaram bastante, sem eles seria impossível ver, e meu cérebro também". Não fica claro o porquê de a aluna ser a única a mencionar essas questões, fato é que comprovam o apresentado por Serafini (2014).

As outras duas concepções mencionadas pelo autor também puderam ser observadas durante a realização dessa atividade. A "interpretação" foi percebida à medida que os alunos consideraram que as imagens visuais contêm estruturas e características visuais que necessitam ser observadas no ato da produção de sentido, e que todos esses elementos acontecem e são influenciados por contextos socioculturais. Sobre a última concepção, a"ideologia", o autor apresenta como aspecto importante o fato de os significados não serem fixos e acabados, eles podem ser contrapostos, já que são construídos histórico e culturalmente.

4.4 Momento de reflexão entre professora-pesquisadora e aluno-participante

Antes de iniciar a descrição da próxima atividade, faço uma pausa para discorrer sobre um momento de tensão que ocorreu entre mim e os alunos-participantes após a aplicação da segunda atividade, principalmente por perceber uma falta de motivação dos alunos e um desinteresse em contribuir com o preenchimento dos questionários para coleta de dados. Foi um momento de reflexão e de mudança de postura.

Na aula do dia 07/08/2017, a professora-pesquisadora decidiu reservar as duas aulas para uma conversa franca e esclarecedora com os alunos e conceder a eles o turno da fala, um

momento para expor suas insatisfações com as aulas e a proposta metodológica. Prossigo apresentando minhas anotações de campo como professora-pesquisadora.

Após análises dos dados relacionados à leitura de imagens percebi um desinteresse por parte dos alunos e uma desmotivação recíproca. Momento de refletir e novamente explicar aos alunos a importância e os objetivos da pesquisa.

Reservei as duas aulas do dia 07/08/2017 para uma conversa franca e esclarecedora. Abri espaço para os alunos dizerem o que estava havendo, o porquê da falta de empatia entre professora-pesquisadora e alunos. Para minha surpresa, eles alegaram já estar querendo chamar para esta conversa e inclusive já haviam levado a questão para o coordenador geral de ensino, pesquisa e extensão.

Disseram que estavam insatisfeitos com as aulas, que eram chatas com muitos textos e muitos questionários para preencher. Neste momento, eles reclamaram do diário de bordo e afirmam que ele não faz parte da disciplina, por isso não estavam achando prudente respondê-lo. Disseram ainda que as atividades não estavam ensinando a LI, pois não tinha gramática, e para aprender língua é necessário aprender gramática. Eles questionaram muito a ausência de gramática e da lista de vocabulário nas aulas. Pediram que nas aulas tivessem música com verbos no passado, textos no passado para procurar os verbos, enfim, elencaram uma série de atividades, cujo foco é a gramática, como exemplo do que gostariam que tivesse em nossas aulas.

Foi explicada a eles a abordagem de ensino da professora-pesquisadora que não está focada na gramática e sim em uma abordagem funcionalista. A gramática existe, mas não é o centro da proposta pedagógica. A aula foi positiva, pois os alunos questionaram o que já havia sido detectado por mim.

Durante o final de semana havia lido detalhadamente os trabalhos e os questionários e feito anotações para que os alunos completassem. Havia solicitado que eles falassem sobre as dificuldades encontradas durante as atividades de leitura de imagem, no entanto, somente 15 (quinze) participantes haviam colocado as informações. A intenção era devolver aos alunos os questionários para eles completarem as informações, porém após a conversa decidi não devolver, e sim fazer as perguntas orais e gravar. Havia percebido a dificuldade dos alunos para escreverem nos questionários.

Novamente para minha surpresa os dados coletados foram reveladores. E revelaram exatamente o contrário das reclamações. Os alunos disseram que aprenderam novas palavras, aprenderam fazer o *design* e ressignificaram questões culturais. Falaram claramente que aprenderam sobre os estereótipos de mineiro, que não sabiam, e essa foi uma das dificuldades, dentre outras (DIÁRIO DE BORDO – PROFESSORA-PESQUISADORA).

Nesse ponto da pesquisa, houve um momento de tensão entre os envolvidos, uma lacuna entre a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno. Foi necessária uma pausa e novamente explicações sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma abordagem baseada em gêneros foi apresentada aos alunos. Acredito que dessa vez eles estavam mais receptivos, pois já se encontravam inseridos no processo e já haviam realizado

uma atividade de produção (o gênero lista). Expliquei a eles que todas as atividades propostas durante o processo tinham o objetivo da produção final de um gênero textual, e não somente a realização de uma prova como as realizadas tradicionalmente. Falei que a avaliação seria durante todo o processo, por meio da apresentação dos rascunhos entregues a mim e da sua reescrita, até que a versão final fosse entregue satisfatoriamente. Orientei que o objetivo, nesse momento, não era classificar quem sabe e quem não sabe, quem acertou e quem errou. Todos os textos poderiam alcançar a pontuação total, bastando que o autor se dedicasse e buscasse caminhos que para excelência dos textos.

No momento da conversa, desenhei no quadro o círculo de ensino e aprendizagem de gênero no qual embaso esta proposta. Esclareci que o processo é dividido em etapas, e que cada uma delas desempenha uma função. Negocia-se o campo, diz do contexto da situação e da cultura e das características estruturais que compõem cada gênero a ser estudado e produzido, apresentam-se as amostras do gênero estudado, identifica-se cada característica, trata-se dos aspectos linguísticos que compõem a construção do código verbal (isto é, os tópicos gramaticais) etc. Somente após todo esse processo, o aluno parte para a construção conjunta e posteriormente para a construção independente. Assim, esperei que os alunos entendessem melhor minha abordagem de ensinar. Nesse sentido, recorro ao ocorrido com os professores da Escola de Sidney que trabalhavam com o foco na pedagogia do gênero.

Segundo Cope et al. (1993, p. 239, tradução minha), houve uma resistência por parte de alguns professores, alunos e pais diante da nova proposta de ensino; os pais "[...] eram incapazes de compreender o que os filhos estavam aprendendo, e a remoção gradual dos livros didáticos, e deveres de casa os alienavam ainda mais". Para os pais, não estava explícito como a aprendizagem seria medida, quantificada. Na ocasião, a proposta era sem sentido para essas pessoas. Então, iniciou-se um movimento conhecido como *back to basic* – de volta ao básico –, que advogava pela volta do ensino estruturalista.

Diante disso, profissionais como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Jim Martin, entre outros, decidiram não se renderem sem antes promoverem debates que buscassem alternativas sobre a questão. Assim sendo, aos poucos a pedagogia do gênero foi conquistando espaço e se desenvolveu por meio do projeto *Literacy and Education Research Network* – LERN –, que rapidamente se tornou um dos maiores programas já promovidos.

Em contexto nacional, recorro ao trabalho de Bambirra, Racilan e Avelar (2013), no qual os autores também relatam resistência por parte de uma professora e de alguns alunos

⁹² Tradução minha de: "They were unable to comprehend what it was that their children were supposed to be learning, and the gradual removal of textbooks and homework was alienating them even further".

durante o desenvolvimento de uma proposta de ensino baseada em gêneros. Conforme apresentado, a professora (doravante P2) disse que, como já era esperado, encontrou resistência por parte dos alunos de 2° e 3° anos diante da proposta de trabalho com gêneros; nas palavras da professora os alunos

[...] resistiram à mudança, mas acredito que minha experiência como professora ajudou-me a convencê-los a dar uma chance à novidade. Ficou claro, desde o início, que a preocupação dos alunos/as era com a maior dedicação – de tempo, inclusive – exigida na elaboração das atividades avaliativas propostas pela nova abordagem. Devo dizer que eu compartilhava essa preocupação com eles/as, considerando o "trabalho" que daria – na verdade, deu! (BAMBIRRA, RACILAN, AVELAR, 2013, p. 788).

Com base no exposto, pode-se apreender que qualquer movimento que tente mudar paradigmas encontra entraves, por isso é necessário ser firme, fundamentar-se teoricamente e acreditar no que propõe. Com isso, aos poucos, com a realização das atividades e os resultados alcançados, os alunos adquirem confiança e percebem a eficácia da abordagem de gêneros, assim como aconteceu com os participantes desta pesquisa.

A partir das anotações apresentadas, compreende-se que os alunos desse contexto específico possuem uma visão de língua como estrutura, de maneira que aprender uma Língua Estrangeira, para eles, é aprender gramática e lista de vocabulário. Aqui, cabem as palavras de Almeida Filho (2010), quando o autor diz que aprender uma Língua Estrangeira é mais que aprender um conjunto de frases e regras gramaticais; da mesma maneira, Leffa (2016, p. 139) acredita que o ensino de LE, quase em sua totalidade, "[...] tem posto ênfase no sistema, limitando-se muitas vezes à tradução de palavras e frases".

Para apoiar essa análise, recorro aos relatos apresentados pelos participantes ao final da pesquisa, coletados nas entrevistas sobre a produção do gênero infográfico. Foi perguntado a eles, sobre os pontos positivos e negativos do ensino baseado no gênero, segundo Iago, um ponto positivo da metodologia foi que

as escolas, as demais escolas fazem o básico que é a gramática. Sempre gramática. Nunca traz algo novo depois aqui no IF a gente teve essa oportunidade de conhecer os gêneros e dificilmente você vai conhecer uma escola pública que vai ensinar a gente a fazer o infográfico ou conhecer os outros gêneros (Iago, Entrevista 3).

Considero radical o depoimento do aluno, pois sabemos que há muitas experiências bem-sucedidas de produção textual em contexto de escola pública. No entanto, os alunos

desse contexto específico, a maioria – 21 alunos –, não estavam acostumados a escreverem textos nem a uma metodologia baseada no ensino de escrita por meio de gêneros específicos.

Nessa mesma direção, o participante Michael disse:

[u]m ponto positivo que eu gostaria de destacar era, tipo, a intertextualização. A gente não vai buscar só... Eu era meio fechado sobre isso, mas depois que eu fiz o infográfico, fiz aqueles textos, aí eu fui abrindo... Porque hoje tudo a gente tem que se adaptar no mundo. E eu comecei a ver, um, se eu estou combinando duas coisas que eu vou poder usar aqui, que é o inglês e o texto que eu provavelmente, se eu quiser fazer algum curso, sei lá, vai ficar muito mais fácil de eu compreender mais no futuro. Aí essa intertextualização ajudou bastante na compreensão assim, tal. [...] Na verdade, eu não acreditava, é porque eu não tinha costume sobre isso, porque eu tenho costume mais na escuta, na fala, para eu aprender. Como aqui na escola, que dá aula, e eu costumo mais prestar atenção assim, aí chego em casa, eu leio um pouco e estudo. É por isso que eu achei um pouco mais, tipo assim, um pouco mais difícil adaptar, mas... Achei que deu resultado (Michael, Entrevista 5).

Nesses depoimentos, o participante reconhece que não tinha costume com esse tipo de abordagem e era meio fechado quanto a isso. Ele era acostumado com a escuta e a fala, o que me leva a pensar que o aluno faz alusão às aulas que ele tem em curso de inglês fora da escola, por isso foi um pouco mais difícil se adaptar à nova proposta. O aluno reconhece a presença do inglês e de outros conhecimentos nas atividades, e denomina isso como sendo intertextualização. Para o aluno, ele está "[...] combinando duas coisas que eu vou poder usar aqui, que é o inglês e o texto que eu provavelmente, se eu quiser fazer algum curso, sei lá, vai ficar muito mais fácil de eu compreender mais no futuro" (Michael, Entrevista 5). Interessante ressaltar que o aluno afirma que esse conhecimento poderá ser usado no futuro, ou seja, trata-se de um conhecimento aplicável para além do contexto escolar específico, não é somente um saber necessário para a realização de um teste avaliativo para ser aprovado ao final do ano letivo. Por fim, o participante diz: "[...] achei que deu resultado" (Michael, Entrevista 5).

Outro depoimento que trago para esta seção é o da aluna Irinéia e do aluno Americano. Eles indicam como ponto negativo o fato de os alunos estarem acostumados com a gramática, o que reforça as impressões da professora-pesquisadora. Segundo os participantes:

Irinéia: Eu acho que o ponto negativo que eu pude perceber até lá na sala, foi que como todo mundo estava acostumado a gramática, gramática, escrever tudo, as pessoas meio que estranharam. Aí pensaram: Ah, eu acho que isso aqui não vai ser tão eficaz. E acabavam meio que... não...

Americano: Se desmotivando.

Irinéia: É. Meio que desmotivar como ele falou. Eu acho que a pessoa não botava tanta fé que aquilo ia fazer diferença no ensino do inglês. Isso eu pude perceber que no segundo e no terceiro trimestre mudou muito. Porque eu gostei muito da metodologia de ensino de mexer com imagem. Foi uma coisa que me puxou muito nesse terceiro trimestre porque eu gostei de produzir, eu gostei de pesquisar e eu gostei de organizar as coisas. Então eu acho que sair do escrever, da gramática, eu acho que puxa o aluno quando você apresenta para ele que aquilo ali vai fazer diferença mesmo. E aí ele consegue perceber. Eu acho que é uma coisa que puxa...

Americano: A base do inglês não é só a gramática.

Irinéia: É, eu acho que assim, quando você passa para o aluno só gramática, gramática, gramática, ele cansa. Se conseguir fazer com que ele aprenda de uma forma mais dinâmica, mais legal, por exemplo montando infográficos, eu acho que é sensacional.

Professora-pesquisadora: E você acha que os meninos, porque no início vocês estavam reclamando e tal. Você falou que mudou. Você acha que teve uma ressignificação assim de forma geral, que os meninos começaram a entender e que aquela resistência do início é porque eles não acreditavam na metodologia?

Americano e Irinéia: Com certeza!

Irinéia: Eu acho que sim porque igual eu te falei. Eu acho que praticamente ninguém nunca tinha trabalhado com essas coisas, de produzir gênero diferente de coisas que envolvem o inglês, mas não é só passar lá no quadro, escrever. Porque estava todo mundo acostumado, pelo menos na escola que eu vim, do (XXX), estava todo mundo acostumado a só escrever. E acabava que ninguém, terminava o ano não sabiam inglês, não sabia nada. E aqui a gente tem a oportunidade de aprender tanto o inglês, quanto produzir outras coisas, saber outros assuntos, que nem a gente pesquisou no infográfico. A gente agora tem a oportunidade de aprender sobre o design e eu acho muito legal isso. Eu acho que todo mundo gostou e realmente deu para aprender e desenvolver (Americano; Irinéia, Entrevista 1).

No meu entendimento, os alunos iniciaram um processo de ressignificação na abordagem de aprender Língua Inglesa. Irinéia afirma ter gostado muito da metodologia de ensino que propôs o trabalho com imagens; para ela "[...] foi uma coisa que me puxou muito nesse terceiro trimestre porque eu gostei de produzir, eu gostei de pesquisar e eu gostei de organizar as coisas" (Irinéia, Entrevista 1). Sem perder de vista a aprendizagem da Língua Inglesa, a participante reconhece que houve.

Os dados apresentados pela aluna apontam que possivelmente houve um processo de mudança quanto à aprendizagem de LE nessa comunidade específica. A abordagem baseada nos gêneros despertou uma resistência no início, no entanto, à medida que foi desenvolvida, pôde ser mais bem entendida, e os alunos puderam reconhecer o resultado, como dito pelos participantes Michael, Americano e Irinéia.

Nesse processo de ensino e aprendizagem baseado em gêneros, não se pode dizer que a gramática deve ser eliminada. Nesta pesquisa, ela esteve presente, embora não como norte dos trabalhos, como exigido por parte de alguns participantes. Há reconhecimento de que ela esteve lá, como dito pela participante Lacie, em entrevista anterior, sobre o gênero lista: "[...] porque querendo ou não, você ensinou sobre o presente simples, ensinou a estrutura dele, e a lista auxiliou em colocar em prática" (Lacie, Ent-Gênero-lista). A participante Lu afirmou ter "[...] dificuldade com a gramática mesmo, com contextualizar a palavra, às vezes com aquela regra do presente, de colocar o [s] no final" (Lu, Ent-Gênero-lista). Esses depoimentos ajudam a entender que a gramática esteve presente, mas de forma contextualizada, na prática, nos textos, nesse caso, na lista.

O presente simples foi usado para representar questões universais, falar sobre estereótipos relacionados às culturas. Quando a participante Lu diz ter encontrado dificuldade em usar o "s" na terceira pessoa do singular no presente simples, ela confirma a utilização da língua em uso. Isso pode ter causado estranheza, pois os alunos são convidados a usarem a LI em contexto real de uso, não somente para responder exercícios de completar as lacunas, para os quais não é necessário o conhecimento semântico-lexical, precisa saber somente reconhecer o sujeito e o verbo, que já é dado entre parênteses para poder aplicar a regra, em questões em que se pede para completar com o verbo entre parênteses no presente simples.

No entanto, vale reforçar que os alunos possuem a visão da aprendizagem voltada para a gramática e a realização exclusiva de um teste avaliativo, como podemos constatar pelo depoimento de Cristal:

[...] ah é o que... Tipo a (nome de aluna da sala), ela falava e tal, porque aqui busca muito o vestibular e Enem e tudo, então eu acho que a procura pelo estudo da gramática é bem maior porque "ah, eu quero fazer Enem, vestibular, então eu quero estudar muito mais gramática do que gênero..." (Cristal, Entrevista 6).

Aqui, infere-se que os alunos conversaram entre eles sobre a abordagem da professora e, possivelmente, apontaram pontos negativos. Para eles, o importante era estudar gramática para fazer o Enem. Nesse momento, foram conscientizados que, atualmente, no Enem dificilmente vai cair uma questão de gramática, especificamente, o que se tem cobrado no Enem é leitura e interpretação de gêneros textuais diversos, inclusive inserindo a necessidade de conhecimentos sobre leitura de imagens, não somente na disciplina de Língua Inglesa, mas em outras áreas contempladas pelo teste. Isso mostra um desconhecimento dos alunos no que diz respeito à avaliação em questão.

Quanto ao uso ou não de gramática aplicada ao ensino de línguas, segundo Martin e Rothery (1993, p. 137), há que considerar que tipo de gramática se fala a respeito e para que se quer usar a gramática: para fazer uma prova, ou para produzir textos que serão utilizados na interação, em práticas sociais. Para os autores, partindo de um ponto básico, a gramática eficaz na escola deve ser aquela que explica como a língua faz sentido, desde que fazer sentido/produzir significados seja o interesse do processo de ensino aprendizagem de língua.

Os autores apresentam discussões relacionadas à gramática tradicional e à sistêmico; para eles, a gramática tradicional tem o foco na sentença e "[...] desde que coisas que as pessoas escrevem são mais que uma sentença longa, então há uma severa limitação". (MARTIN; ROTHERY 1993, p. 141, tradução minha). No entanto, quanto ao uso ou não da gramática no ensino de línguas, na visão dos autores, entre usar a gramática tradicional ou eliminar a gramática totalmente do ensino, "[...] a gramática tradicional é melhor que nenhuma gramática" (MARTIN; ROTHERY, 1993, p. 141, tradução minha). Quanto a isso, percebe-se uma confusão em contextos reais, autores e profissionais da educação, que acabam por entender que a gramática deve ser eliminada do ensino.

Achei necessário apresentar e problematizar essa questão, pois são situações que enfrentamos em nossas salas de aula, quando decidimos quebrar paradigmas. Temos a opção de seguirmos com nossas representações ou recuar, parar o processo de mudança, render-se aos desafios e às representações dos alunos e terceiros. Sinalizo que seguir em frente não é tarefa fácil, requer uma certeza do que estamos propondo, uma força de vontade para aguardar os resultados e um desprendimento para aceitar que nem sempre acontece como planejamos.

Penso que a conversa foi positiva e ajudou no entendimento dos alunos, conforme apontou a participante Ashley: "[...] acho que aquela vez que a gente parou para conversar... Foi uma reclamação que a gente teve, acho que aquilo depois a gente começou a entender realmente o que estava sendo proposto" (Ashley, Entrevista 7). Pontuo que talvez tenha havido um amadurecimento por parte dos alunos e uma maior abertura para aceitar o novo, o diferente. Reforço que os depoimentos dos alunos mostram como o ensino de LI ainda vem sendo tradicional e estruturalista, independente do que trazem as OCNEM-LE e os novos livros didáticos que refletem as orientações sugeridas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seguida, passo a apresentar os trabalhos que iniciaram a produção do segundo gênero estudado: o infográfico.

⁹³ Tradução minha de: "Since most of the things people write are more than a sentence long, this was a severe limitation".

⁹⁴ Tradução minha de: "Traditional grammar was much better than no grammar at all".

4.5 Práticas de leitura do gênero infográfico I

Inicio esta seção com imagens dos alunos realizando a atividade de leitura em sala.

FIGURA 68 – Alunos realizando a atividade de leitura do infográfico



Fonte: dados da pesquisa — fotógrafo: Sheilla Souza

No que se refere à interpretação do texto propriamente dita, foram propostas sete perguntas subjetivas. Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir de amostras de atividades que serão identificadas da seguinte maneira: Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico. Seguem as questões solicitadas, seus respectivos objetivos e reflexões a respeito dos resultados alcançados. Vale ressaltar que dezesseis alunos responderam a proposta em Língua Inglesa. Para ter acesso a atividade original, ver Apêndice E.

1) What is this text about?

• Esperou-se que os alunos conseguissem perceber que se tratava de resultados de uma pesquisa realizada pela empresa "uSamp" relacionada aos hábitos que homens e mulheres possuem no que diz respeito às compras realizada por meio do celular.

Com base nas respostas apresentadas pelos participantes, foi possível perceber que eles atingiram o objetivo proposto. Das 32 atividades entregues, 27 acertaram a questão os outros cinco não responderam satisfatoriamente a pergunta, deixando-a incompleta ou fora do contexto. O participante Celim respondeu: "[...] this text deals with a research done on the consumption of men and women in the mall" (Celim, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico); nesse caso, o aluno não percebeu que se trata de compras pelo *smartphone*, e não em lojas físicas. Já a participante Ashley escreveu: "[...] esse texto é sobre uma pesquisa realizada pelo site uSamp para que as pessoas tomem decisões" (Ashley, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Aqui a aluna confundiu o nome da empresa como sendo o de um site e não especificou que decisões seriam essas, nem deixou explícito o assunto/campo do texto. Destaco que os alunos em questão se mostram desinteressados durante as aulas e totalmente alheios à disciplina. Em contrapartida, a resposta da aluna Lacie foi a seguinte: "[...] this text is about the difference between men and women in mobile shopping activities, demonstrating statistical elements about it that were founded from a survey with 1100 persons" (Lacie, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Embora o texto da aluna tenha erros gramaticais, destaco o fato de ela ter se esforçado para escrever em LI e ter se comunicado, respondendo satisfatoriamente o questionamento.

Para responderem essa questão, os alunos tiveram que navegar pelo texto e localizar a informação. Conforme dito por Serafini (2012), fazendo isso, moveram-se pelos espaços textuais e *layout*, a fim de entenderem diagramas, gráficos, figuras geométricas, cores, entre outros aspectos. Tiveram ainda que ter domínio da LI para entender o que foi dito, provavelmente as palavras cognatas e o "*guess*" ajudaram nesse processo de significação. Nesse sentido, conforme Kalantzis e Cope (2012, p. 213), pedagogias de leitura autênticas

afirmam que a melhor estratégia para determinar o significado de palavras desconhecidas é tirá-las fora do contexto, aplicar modelos mentais de experiências coerentes do texto e tentar preencher as lacunas dos significados representados pelas palavras difíceis, assim, "[...] você prevê o significado de palavra estranha através do significados das palavras em volta dela" (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 213, tradução minha). Segue a segunda pergunta.

2) According to the survey, who is more likely to scan barcodes: man or woman? How many per cent? How did you find the answer?

Men are more likely to scan barcode.

- Para responder essa questão, o aluno deveria ser capaz de localizar informação específica e comparar os resultados.
- Esperou-se ainda que ele percebesse que no item *barco de* há círculos maiores em comparação com outros, indicando que atividade *escanear barco de* é a atividade mais desenvolvida por homens e mulheres.

Nessa pergunta, trinta participantes responderam corretamente. Somente dois não conseguiram encontrar o valor correto, pois diminuíram a porcentagem de homens pela de mulher, quando na verdade não foi essa a pergunta. Pelas respostas percebe-se que os alunos não somente localizaram informações no texto, mas tiveram que compará-las, a fim de responderem a questão, conforme apontou a participante Olivia: "[...] olhando o texto e comparando com o percentual das mulheres (85%)" (Olívia, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). O participante Jacinto disse: "[...] precisei consultar os dados do infográfico e comparar a porcentagem de homens e mulheres que utilizam o scaner de código de barras" (Jacinto, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Na resposta da participante Olívia, podemos notar que ela fez uso da percepção, como apresentado por Serafini (2014).

Já para as participantes Estéfani e Babi, foi necessário analisar os elementos do infográfico: "I analayzed the pictures diagrams and the numbers" (Estéfani, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico), "I found the answer analying the infográfico" (Babi, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Isso implica um trabalho de leitura que vai além da decodificação de palavras e revela os diferentes percursos de leitura adotados pelos leitores. Desta feita, "[...] leitura não é um processo sonoro. Ela é um processo de pensamento" (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 212, tradução minha).

⁹⁵ Tradução minha de: "You predict the meaning os the strange word from the meaning of the words around".

⁹⁶ Tradução minha de: "Reading is not a sounding process. It is a thinking process".

3) Women and men are likely to photograph products using mobile phones? What do the items photographed by them have in common?

Clothes

• Esperou-se que os alunos percebessem que tanto homens, quanto mulheres fotografam roupas usando celulares. Isso é um hábito que os dois possuem em comum.

Surpreendeu-me o fato de seis alunos não responderem essa pergunta de maneira adequada. Eles não compararam as informações apresentadas no infográfico e nem observaram a pergunta. A proposta era que eles percebessem que fotografar roupas é um hábito comum entre os dois sexos, no entanto eles responderam como a participante Ashley: "[...] para as mulheres é comum roupas e maquiagem e os homens é roupa e eletrônicos" (Ashley, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Em contrapartida, 24 responderam adequadamente a questão e perceberam que roupas é um item em comum entre os dois: "[...] as roupas são os itens fotografados em comum por homens e mulheres" (Lu, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico); "[...] both of the genders photograph clothes women – 34% men – 22" (Irinéia, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Essa informação é interessante, pois talvez seja um dado novo para os participantes o fato de os homens e as mulheres fotografarem mais roupas pelo celular do que outros itens mais interessantes aos homens e às mulheres, como eletrônicos e cosméticos, respectivamente.

4) Where are women most vulnerable to mobile shopping? How did you find it?

At work

• Esperou-se que o aluno localizasse a informação por meio da imagem dos círculos que estão dispostos em ordem crescente.

No meu entendimento, devido à disposição dos elementos na imagem, essa seria uma pergunta fácil e nenhum aluno a erraria. No entanto, nove alunos não responderam adequadamente. Um número expressivo se comparamos o total de questionários obtidos (32). As respostas foram diversas, como: "[...] nos produtos de beleza e roupas" (Ashley, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico); "[...] in the cosmetics" (Joaquim Magalhães, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico) "[...] in the wating room" (Nilce, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Pelas respostas, pode-se inferir que os alunos tiveram dificuldades de encontrar essa informação e ler o triângulo apresentado pelo designer, que representa, em ordem decrescente, o percentual de cada um e o local onde as compras acontecem. Por mais que os elementos estejam claros e significativos, ainda houve dificuldade nesta questão.

Talvez tenha faltado experiência dos leitores como "navegadores" (SERAFINI, 2014). Segue a próxima questão.

> 5) What type of items are men most and least likely to buy? Write your answer in an easier way to be understood.

The most likely: Digital content Men: 30% Women: 20% The least likely

Men: 2% - health and beauty items

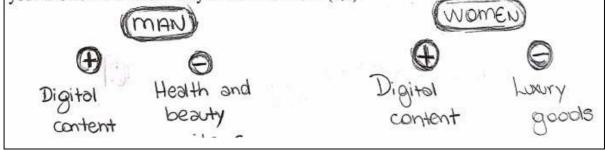
Women: 2% Luxury goods

- Esperou-se que o aluno identificasse a seção "Types of products purchased on mobile", localizasse os itens e, logo após, comparasse quem consome mais e menos cada item.
- Para essa questão não serão deixadas linhas para resposta, para que o aluno utilizasse o espaço da melhor maneira que achasse melhor, por meio de texto corrido ou outros modos de significação, como gráficos e tabelas.

De maneira geral, a questão foi respondida satisfatoriamente, e os alunos conseguiram localizar a resposta e realizar as devidas comparações, tendo como base o gráfico/design apresentado pelo produtor textual. Das 32 respostas, vinte alunos responderam a questão de forma diferente da tradicional, fazendo esquemas. Tradicionalmente, o que impera na escola são respostas com textos corridos/verbais, o que foge do padrão pode ser considerado uma infração, ocasionando, em alguns casos, em uma nota baixa. Quanto a isso, para Kalantzis e Cope (2012, p. 5), o ensino tradicional do letramento precisa ser habilmente suplementado por uma aprendizagem rigorosa sobre o design multimodal dos textos. A seguir, apresento imagens de duas respostas de alunos diferentes, que fogem do padrão tradicional e que foram consideradas corretas por mim.

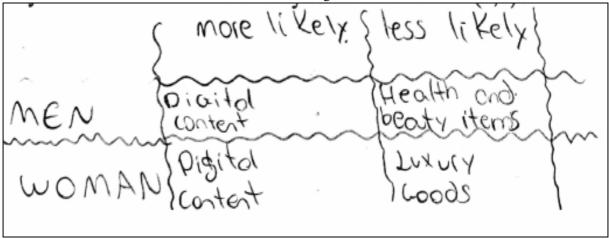
your answer in an easier way to be understood, (0,7)

FIGURA 69 – Amostra de atividades – Leitura de infográfico



Fonte: dados da pesquisa, 2019

FIGURA 70 – Amostra de atividades – Leitura de infográfico



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Com base nos dados, infere-se que os vinte alunos podem ter iniciado um processo de ressignificação, entendendo que existem outras formas de transmitir os significados, como foi o caso, de forma imagética.

6) According to the survey, which item women purchase more than men on mobile? Why does it happen? Give your opinion about it.

Health and beauty items.

- Esperou-se que o aluno localizasse as informações e comparasse os dados disponíveis.
- Esperou-se que ele ativasse seu conhecimento de mundo com relação às mulheres, porque, culturalmente, acredita-se que elas são mais vaidosas e consomem mais produtos de beleza e saúde que os homens.

Todos os alunos acertaram essa questão. Conseguiram perceber que possivelmente se trata de uma questão cultural, pois se acredita que a mulher é mais vaidosa que o homem. Mas o participante Iago afirma "[...] *que isso vai mudar de acordo com o tempo*" (Iago, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Os alunos conseguiram relacionar o texto com suas vivências e experiências e se posicionarem diante da mensagem. Quanto a isso, a participante Lacie disse:

[...] according to survey, women purchase more health and beauty items than men on mobile. I think that it happens because a social construction that the men connot worries about health and appearance and that is a women characteristic (Lacie, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico).

A participante Estéfani reconhece que essa questão é "[...] *a stereotype constructed socially*" (Estéfani, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). A partir das respostas, pode-se

dizer que os aprendizes atuaram como "leitores intérpretes" (SERAFINI, 2012, p. 160), à medida que foram construindo significados por meio das fontes disponíveis, tendo como base os elementos visuais, verbais e *layout* do textual. É importante pontuar que nessa perspectiva os significados não estão prontos no texto, mas são construídos pelo leitor; diferentes leitores podem atribuir diferentes significados a um mesmo texto, pois não existe uma verdade absoluta, e sim uma gama de interpretações. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos se envolveram com as práticas de letramento, que, para Kress (2003, p. 24, tradução minha), "[...] é inteiramente social, cultural e pessoal". 97

7) According to the text, who is more likely to purchase on mobile: a man or a woman? How did you find it? What elements from the text helped you to get the answer?

Men

• Esperou-se que o aluno navegasse pelo infográfico, fizesse comparações inferências e sintetizasse a mensagem textual.

Com base na leitura do infográfico, foi possível os alunos inferirem que o homem realiza mais compras pelos *smartphones* que a mulher. Foi perguntado a eles quais os elementos os ajudaram a chegar a essa conclusão, e as respostas foram bem parecidas. Para a participante Letícia, ela foi auxiliada pelas "[...] *cores, as proporções de tamanho, os gráficos com as informações em porcentagem*". A participante Estéfani disse: "I founded analaysing the elements of the infographic. The colors, numbers, and pictures" (Estéfani, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Na visão da participante Catarina "[...] a questão da porcentagem, do tamanho do círculo e das cores, ajudaram na interpretação do texto" (Catarina, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico).

A partir daí, deduz-se que houve a atuação dos alunos no que se refere à posição de "leitores navegadores" (SERAFINI, 2014). Foi necessário que o leitor navegasse no *layout* do texto para interpretá-lo. As cores, os gráficos, as figuras geométricas ajudaram a produzir significados, como dito por eles. Aqui, não se tem um caminho de leitura pré-definido, cada leitor segue o dele. Os alunos souberam combinar o código verbal com o não verbal, a fim de construir sentido ao texto lido. A resposta não estava dada no texto, era necessário analisar todos os elementos, como dito por Estéfani. Pode-se dizer também que os leitores atuaram como "leitores *designers*" (SERAFINI, 2014), pois foram capazes de organizar a leitura, navegando, interpretando, articulando e moldando os recursos disponíveis, seguiram seu caminho de leitura e extraíram significados dos textos, não localizaram apenas. Acredito

_

⁹⁷ Tradução minha de: "Literacy, in all its aspect, is entirely social, cultural and personal".

ainda que os leitores foram "leitores interrogadores" (SERAFINI, 2014). Para o autor, o leitor como interrogador considera os elementos imagéticos dos textos, incluindo bordas, fontes, design gráfico, cores e o público-alvo para quem o texto foi produzido; essa questão pode ser observada a partir das respostas dos alunos:

"[...] the colors, numbers, and Picture" (Lacie, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico).

"Cores, as proporções de tamanho, os gráficos" (Ashley, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico)

"[...] tamanho do círculo e das cores" (Estéfani, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico).

Um fato curioso percebido foi que a informação de que o homem realiza mais compras pelo celular que a mulher foi nova para os participantes desta pesquisa. Isso foi pensado, primeiramente, com base na resposta de alguns alunos, como a de Jacinto, que disse: "[...] eu achava que era o contrário, que as mulheres eram mais consumistas, mas tipo, em questão móvel, assim, os homens consomem mais" (Jacinto, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico).

A partir de então, os alunos fizeram relação com a vida deles, e Iago lembrou: "[...] meu pai, meu pai, é muito consumista" (Iago, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). A aluna Alice disse: "[...] meu pai também" (Alice, Amostra de Atividade III-Leit.Infográfico). Esse fato foi interessante, pois culturalmente constrói-se a ideia de que as mulheres compram mais que os homens, no entanto os dados da pesquisa revelam que pelo menos, em compras pelo celular, os homens compram mais, talvez por não gostarem de frequentar lojas físicas, shopping e afins.

Como dito, com a realização dessa atividade, buscou-se desenvolver as habilidades dos alunos como leitores contemporâneos. Leitores que observam o *layout* dos textos, as imagens, as cores, as formatações, e não somente o código verbal. Nesse sentido, parece que os participantes desta pesquisa se mostraram mais atentos aos elementos imagéticos e de composição visual, o aluno Jacinto disse:

[...] igual a senhora estava falando, na atividade 5, aqui, aquele dia , no infográfico eu estava percebendo aquele jogo de cores, tipo azul referência a homens, rosa de mulheres. Aí nessa questão 5, eu tentei fazer tipo isso para ficar mais fácil, relacionar a cor com os homens, cor azul com os homens, e vermelho com as mulheres. Tratando assim de uma, de uma forma mais cultural que a gente conhece já, não é? Aí eu acho que a hora que bateu o olho assim já dava para perceber que o azul está referente aos homens e o rosa às mulheres. [...] É uma coisa que, que a gente vai aprendendo a relacionar pequenos, pequenas características [...] (Jacinto, Ent-leitura-imagens).

Percebe-se que o aluno transferiu o conhecimento apreendido na segunda atividade relacionada à leitura de imagens. Ele traz para esse texto a questão das cores e os significados que elas assumem culturalmente, nesse caso novamente o azul e o rosa. No depoimento de Jacinto temos a questão da percepção quando ele diz: "[...] bater o olho" (Jacinto, Ent-leitura-imagens). É possível estabelecer relação entre o depoimento de Jacinto e o que foi dito por Serafini (2014) no sentido de o letramento visual ser uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida, pois o aluno diz: "[...] é uma coisa que, que a gente vai aprendendo a relacionar pequenos, pequenas características" (Jacinto, Ent-leitura-imagens), e não está isolada dos fatores sensoriais. Diante do apresentado, pode-se inferir que os alunos começaram a perceber e a se conscientizarem sobre as escolhas feitas pelo produtor textual. Relacionando essa discussão com a Semiótica Social, pode-se dizer que essas escolhas são originadas a partir do interesse do produtor, que escolhe, entre os diversos modos semióticos disponíveis, os recursos adequados na produção de sentido. Portanto, os alunos parecem estar atentos, nesse momento, para a percepção dos interesses do produtor do texto.

Na sequência, ao serem interrogados se eles já pensavam na questão do visual anteriormente às nossas discussões, o aluno Jacinto disse:

[...] não, acho que eu comecei a perceber depois do infográfico, eu percebi que o jogo visual que o autor faz do texto faz o leitor interessar muito mais do que se ele escrever só um texto verbal, entendeu? [...] sobre a formação do texto, eu aprendi sobre a formação do texto que tipo se você, se você é o autor do texto e relaciona com figuras visuais que vão facilitar para o seu leitor, vai ter um entendimento da mensagem que você quer passar muito mais fácil do que se você escrevesse só verbalmente, entendeu? É que nem o (nome do aluno) estava falando, fazer um jogo de imagens e texto, entendeu? Não só escrever, escrever, você vai lá e relaciona com alguma coisa, cor, figura, desenho, entendeu? (Jacinto, Ent-leitura-imagens).

O depoimento do participante permite-me pensar que as atividades desenvolvidas podem ter contribuído para o desenvolvimento do letramento visual e discursivo dos alunos desse contexto específico. Outro ponto que merece destaque é o fato de os alunos não conhecerem o gênero infográfico, ou pelo menos por essa denominação. A participante Luíza disse que "[...] só não sabia que era infográfico" (Luíza, Ent-leitura-imagens).

Por fim, quanto aos aspectos linguísticos, pode-se entender que a atividade contribuiu para um aumento lexical. Segundo a participante Lu ela aprendeu "[...] algumas palavras, tipo Purchase, bar code, payment" (Lu, Ent-leitura-imagens). Para ela, a atividade "[...] ajudou associar a imagem a uma palavra que você não sabe o significado, com a imagem você já

aprende a palavra". Em seguida, passo a analisar os dados coletados a partir da produção do gênero infográfico.

4.5.1 Produção do gênero infográfico

Os alunos foram levados ao laboratório de Informática para receber instruções quanto ao uso de ferramentas para a produção do gênero infográfico. Vale ressaltar que muitos não conheciam tais ferramentas e aquele foi o primeiro contato com elas. Nesse sentido, Michael disse em entrevista: "[...] foi a primeira vez que usei ele [o Canva]. Eu não conhecia ele. Mas eu achei muito fácil" (Michael, entrevista 5). Ainda quanto a isso, a participante Estéfani disse: "[...] no início eu estava um pouco receosa por causa dos programas e das ferramentas, porque eu não conhecia o infográfico e nem como fazia ele, mas aí quando foi apresentado como faz, quais os programas que usam, as melhores formas; e também mostrar exemplos de infográficos antes, me ajudou muito" (Estéfani, Entrevista 2).

Os depoimentos de Michael e Estéfani destacam o fato de os alunos poderem aprender com seus pares mais experientes, não somente com o professor. Nesse caso, foi uma colega de sala que os auxiliou e apresentou a ferramenta a eles, ensinando como se usa. O depoimento de Estéfani também reforça a importância de apresentar exemplares do gênero, pois, segundo ela, isso ajudou muito, o que corrobora Cope et al. (1993, p. 247). Para eles, os alunos tendem a escrever com mais proficiência os gêneros aos quais são mais expostos e com menos proficiência os gêneros com os quais tiveram pouco ou nenhum contato.

Interessante que os alunos relatam usar a ferramenta para desenvolver outros trabalhos. Segundo Paulo, ele já tinha ouvido falar no *Canva*, mas "[...] *nunca tinha usado para um trabalho assim*" (Paulo, Entrevista 3). O participante Iago complementa: "[...] a gente tá usando agora para outros trabalhos. A gente usou para um trabalho de história. A gente pretende usar sempre, porque ele realmente é[...]no infográfico a gente aprendeu a utilizar ele, e agora a gente tá usando para outros trabalhos" (Iago, Entrevista 3). Sendo assim, vale retomar: "[...] novos modos de representação precisam ser trazidos para sala de aula, fornecendo aos alunos um maior alcance de opções e fontes para compartilhamento do que eles já sabem e têm aprendido" (SERAFINI, 2014, p. 35, tradução minha). Na sequência, seguem fotos da aula no laboratório de Informática.

⁹⁸ Tradução minha de: "New modes of representation need to be brought into the classroom, providing students a wider range of options and resources for sharing what they know and have learned".



FIGURA 71 – Alunos realizando a atividade de produção do infográfico

Fonte: dados da pesquisa — fotógrafo: Sheilla Souza

Na aula do laboratório, os alunos tiveram a oportunidade de iniciar a produção da primeira versão do infográfico para que, após finalizada, fosse enviada a mim para observações e orientações. As dicas foram dadas de acordo com as minhas experiências e vivência, de maneira tal que, se fosse outro(a) professor(a)-orientador(a), provavelmente, as instruções seriam outras. Kalantzis e Cope (2012, p. 227) afirmam que escritores efetivos sabem como trabalhar o texto cuidadosamente, fazendo mudanças a fim de formatar os significados. Eles pensam de forma explícita sobre as razões pelas quais fizeram mudanças, baseadas na proposta da escrita. Reescrevem o texto mediante releitura do rascunho, ou a partir de alguma sugestão de um leitor externo, assim, segundo Kalantzis e Cope (2012, p. 227), os autores realizam mudanças no texto com o objetivo de melhorá-lo e torná-lo mais efetivo.

Como em ambiente de sala de aula nem todos respondem às expetativas igualmente, selecionei uma situação em que os alunos refizeram o infográfico a partir das orientações e outro caso em que os autores deixam de atender as dicas da professora. É importante esclarecer que nesse momento os alunos já estavam receptivos e interessados na proposta.

Vale dizer que, de modo geral, dos trabalhos com mais problemas de adequação ao gênero, somente dois não realizaram as adaptações sugeridas.

A seguir, apresento análises das primeiras versões ou rascunhos dos textos que foram enviados e refeitos conforme orientações. Na primeira versão apresentada pelos alunos Irinéia e Americano, o texto não estava adequado ao gênero infográfico, para mim parecia uma capa de jornal. Essa informação foi passada aos autores, que se propuseram a refazer o trabalho, prontamente. Sugeri que eles observassem o modelo de infográfico estudado em sala e seguissem a mesma estrutura do gênero. Nessa metodologia, os alunos têm a chance de modificar o texto quantas vezes julgarem necessárias, até uma última versão. O que reforça a ideia de que o trabalho não é para classificar quem sabe e quem não sabe, e sim faz parte de um processo de ensino e de aprendizagem. Essa discussão corrobora Kalantzis e Cope (2012, p. 225), pois, conforme os autores, nós mesmos realizamos mudanças no texto o tempo todo, trabalhamos o texto até que estejamos felizes com o resultado.

Assim, professor e aluno podem trabalhar de forma colaborativa, um ensinando e aprendendo com o outro. Como dito por Freire (2017, p. 25), "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"; nessa perspectiva, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 2017, p. 47). Neste trabalho, fomos construindo o saber, a professora-pesquisadora orientando o processo, mas os alunos eram livres para fazer as escolhas deles.

Quanto ao trabalho de Irinéia e Americano, esse foi refeito e reenviado via *WhatsApp*. Nesse ponto penso ser interessante problematizar as mudanças que as novas tecnologias trouxeram para a produção dos textos em tela; como dito por Kalantzis e Cope (2012, p. 225), elas têm facilitado o trabalho de mover ao longo do texto e realizar as modificações requeridas. Quando as pessoas escreviam manualmente ou por intermédio das máquinas de datilografia, qualquer alteração provocava uma bagunça na página. A atividade de revisão textual consumia muito tempo e, muitas vezes, era necessário reescrever/redatilografar todo o texto desde o início. Os autores reforçam que, com a chegada dos computadores pessoais, especificamente, modificar um texto com os editores de texto se tornou mais fácil, sendo possível apagar, recortar e colar informações de um lugar para o outro; assim, podemos alterar o texto até que ele pareça "[...] arrumado como um produto final" (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 226, tradução minha).

_

⁹⁹ Tradução minha de: "[...] looks as neat as a finished product".

Assim, o trabalho de reescrita textual feito por Irinéia e Americano ilustra o dito por Kalantzis e Cope (2012), pois os alunos modificaram o texto várias vezes, e o produto final tornou-se arrumado e visualmente agradável, conforme o entendido de Kress (2003, p. 11, tradução minha): "[...] a tela tem conduzido a escrita em direção à visualidade". ¹⁰⁰ Segue um trecho da conversa; mas algumas orientações foram dadas por áudio e não estão transcritas. Esse trecho é somente para o leitor visualizar como foi o processo de correção dos trabalhos.

11/11/17, 20:28 - +55 34 xxx: Te enviei há pouco tempo, uma segunda versão do nosso infográfico (meu e do XXX), e nós percebemos depois de enviar, eu tinha uma bolinha que estava errada no contexto que queríamos passar..

11/11/17, 20:29 - +55 34 xxx: *IMG-20171111-WA0043.jpg* (arquivo anexado) [...]

11/11/17, 20:37 - +55 34 xxx: Então quanto à estrutura está bom né? Só mais as mudanças de texto, e com relação ao gênero. [...]

11/11/17, 22:24 - +55 34 xxx: Você acha que seria melhor botar o gráfico na primeira parte? Onde está a parte mais escrita?

12/11/17, 16:52 - +55 34 xxx: *IMG-20171112-WA0011.jpg* (arquivo anexado)

Sheilla, você acha que tem problema ou fica incoerente se deixar essas propostas dentro das bolinhas, junto com o gráfico?

12/11/17, 16:53 -

12/11/17, 17:09 - +55 34 xxx: *IMG-20171112-WA0012.jpg* (arquivo anexado)

12/11/17, 17:11 - sheilla souza: *8941e6a25be01b74bcc6754db9c7bda8.opus* (arquivo anexado)

12/11/17, 17:27 - +55 34 xxx: Eu também achei o gráfico com pouco destaque, aí eu tentei diminuir as bolinhas, colocar uma cor mais neutra, e aumentar o gráfico

12/11/17, 17:27 - +55 34 xxx: Porque na verdade é pra ter um foco maior na parte do gráfico [...]

12/11/17, 17:32 - +55 34 xxx: Eu vou fazer a ideia que eu tive aqui no computador, e você analisa se ficou melhor o primeiro ou o segundo

12/11/17, 17:33 - sheilla souza: *Ok*

12/11/17, 17:34 - +55 34 xxx: Nessa imagem que te enviei, eu mandei somente o gráfico mesmo, com as bolinhas

12/11/17, 17:34 -

12/11/17, 17:34 - +55 34 xxx: Só que estou adicionando aquelas propostas da agenda 2030 que você me sugeriu

12/11/17, 18:56 -

12/11/17, 18:56 - [...]

12/11/17, 19:16 - [...]

12/11/17, 20:15 -

12/11/17, 20:15 -

Com base na conversa, percebe-se que houve um interesse da participante em produzir um texto coerente e interessante para o leitor, o que corrobora Kress (2003, p. 24, tradução

_

¹⁰⁰ Tradução minha de: "[...] the screen is pushing writing in the direction of visuality".

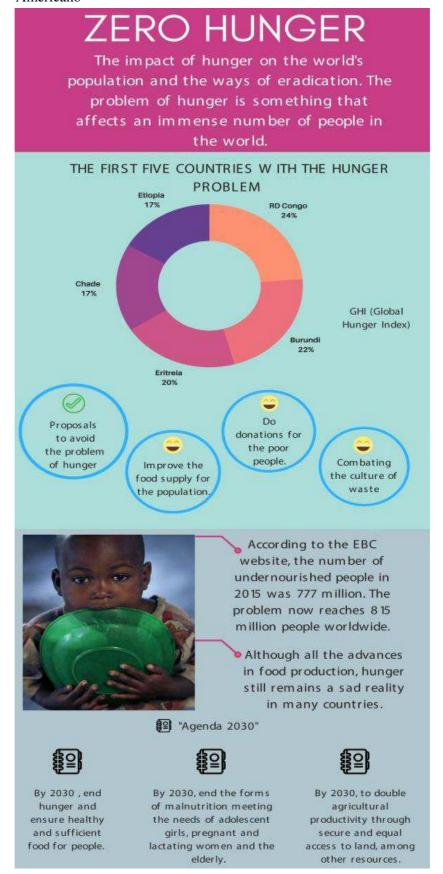
minha) quando diz: "[...] o produtor textual deve conhecer as fontes que melhores atendem as demandas de um design específico para um público específico". Para isso, a participante ouve as sugestões e apresenta ideias, como dito: "[...] vou fazer a ideia que eu tive aqui no computador, e você analisa se ficou melhor o primeiro ou o segundo [...] só que estou adicionando aquelas propostas da agenda 2030 que você me sugeriu". Seguem os dois textos apresentados pelos autores.

FIGURA 72 – Amostra de atividade – primeira versão – Irinéia e Americano VOL. 29 OCTOBER 31, 2017 ZERO HUNGER The impact of hunger on the world's population and the ways of eradication. The Problem of World The first five countries with the hunger problem according to the indices provided Hunger from GHI (Global Hunger Index) which combines three equally weighted indicators: The problem of hunger is something that affects an the proportion of the under-nourished as a immense number of people in the world. percentage of the population, the frequency Although great social, technological and economic of underweight in children under 5 and the advances, the precarious condition of food is still under-five mortality rate. present in the lives of many humans. A report published by various associations, including the UN, indicated that 795 million people have got hungry in Etiópia 17% RD Congo 2015. Although all the advances in food production, hunger still remains a sad reality in many countries. FAVORABLE PRATICES TO REDUCE THE PROBLEM Combating the culture of waste Improve the food supply for the population. Do donations for the poor people.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

101 Tradução minha de: "The designer must know what resources will best meet the demands of aspecific design for a specific audience".

FIGURA 73 - Amostra de atividade - segunda versão - Irinéia e Americano



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Percebe-se o interesse da participante em realizar a atividade e verifica-se que houve um planejamento textual. Conforme Kalantzis e Cope (2012, p. 225), para produção de um texto escrito, iniciamos cuidadosamente pelo planejamento: o que escrever primeiro, no meio e no fim, e após a escrita, há a possibilidade de voltar ao texto inúmeras vezes e rever a estrutura e o tom certo, organizar as sentenças e certificar-se de que as palavras usadas servem aos objetivos textuais, o que pode ser percebido com base na entrevista realizada com os alunos. Após a elaboração do infográfico, Irinéia disse:

[...] quando você está formulando infográfico, não é só chegar e botar a informação. Você tem que ver o que você vai escrever, o que você vai colocar, a informação que você vai passar para a pessoa que vai ler e eu acho que dessa forma você tem que buscar escrever o melhor possível na Língua Inglesa, também, que não é uma coisa que todo mundo tem muita facilidade, então a pessoa tem que buscar e dedicar. [...] Porque a gente, inclusive, mudou muito o infográfico muitas vezes. Porque colocava uma coisinha ali e não ficava legal, colocava um texto... Aí a gente teve que ficar mudando muitas vezes. Exigiu da gente que a gente conseguisse olhar e pensar assim, se a pessoa for ler, ela não vai se interessar por isso (Irinéia, Entrevista 1).

Infiro que os autores pensaram no leitor e no *design* textual entenderam que não é somente colocar as informações aleatoriamente, mas "[...] *você tem que ver o que você vai escrever*" (Irinéia, Entrevista 1), como dito por Irinéia. Para ela, foi necessário "[...] *ter um conhecimento de design para ver de que maneira ia ficar legal para o leitor*"(Irinéia, Entrevista 1). Dessa forma, o conhecimento sobre *design* textual não se limita aos especialistas da área, mas deve ser um saber necessário ao indivíduo do século XXI, para que possa produzir textos contemporâneos.

Não é objetivo realizar uma análise detalhada das produções nesta seção, no entanto, de forma breve, pontuo que a meu ver a versão final apresentada pelos autores contempla as características do gênero, já que possui aspectos estruturais e passa a mensagem sobre o tema em questão; dessa maneira, foram usados elementos gráficos, cores, formatações, o modo espacial foi mais bem aproveitado e o texto cumpre satisfatoriamente seu papel social.

Em um segundo trabalho, o mesmo ocorreu. As autoras apresentaram uma versão que precisou ser modificada, a fim de adequar às características do gênero.

FIGURA 74 – Amostra de atividade – primeira versão – Gabi, Lu e Sofia

4. QUALITY EDUCATION

One of the goals of this sustainable development objective is the right to an inclusive, egalitarian education based on the principles of human rights and sustainable development for the whole world, enabling all individuals to expand their opportunities.



CHILD EDUCATION

All girls and boys completing free, fair and quality primary and secondary education with their due care are led to relevant and effective learning outcomes and are then ready for primary education.

PRIMARY SCHOOL

A literacy and explanation of the necessary knowledge and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, culture global citizenship, appreciation of cultural diversity and contribution of culture to sustainable development...



Secondary School

SECONDARY SCHOOL

Giving access to quality. technical, professional, higher education and quality university at affordable prices substantially increases the number of people with relevant skills, including technical and professional skills, for employment, decent work. entrepreneurship, among others.

HTTPS://SUSTAINABLEDEVELOPMENT.UN.ORG/SDG4

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

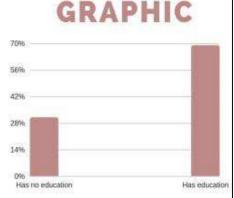
4. QUALITY EDUCATION

One of the goals of education for sustainable development is to provide a a new vision that seeks to empower citizens to make positive social and environmental changes, allowing them to expand their opportunities.

ADVANTAGES OF QUALITY EDUCATION

- Sustainable lifestyles.
- · Human rights.
- Gender equality.
- Culture of peace and non-violence.
- Global citizenship.
- Appreciation of cultural diversity.
- Contribution of culture to sustainable development.





THIS GOAL AIMS TO PROVIDE PEOPLE WITH:

- Substantial increase in the number of people with extraordinary skills.
- Access to quality.
- Skills Technical.
- Professional skills.
- Higher education.
- Quality university at affordable prices.
- Employment.
- Decent work.
- Entrepreneurship And among others.

What to do improve?

- Teacher qualification
- Increased student interest
- New teaching methods
- Use of technology.
- Infrastructure.



Facts to be improved

- Talks about infrastructure
- · Disinterested students
- Few methodologies
- Few investments



HTTPS://SUSTAINABLEDEVELOPMENT.UN.ORG/SDGS **BÁRBARA, MARIANA AND PAULA**

Fonte: dados da pesquisa, 2019

As orientações sugeridas a esse grupo foram orais, em sala de aula. Foi dito aos autores que mais conteúdo poderia ter sido adicionado ao *design* textual da primeira versão. Nesse sentido, o grupo foi instruído a buscar mais informações sobre o tema, navegar nos *sites* sugeridos pela professora-pesquisadora e tornar o trabalho mais significativo, pois se trata de um tema importante, principalmente no contexto nacional. No primeiro texto, os autores abordaram somente um conteúdo, os níveis de ensino, e os recursos visuais foram utilizados, mas apresentaram pouca representatividade dentro do texto.

Já na versão final entregue pelo grupo, percebem-se modificações textuais no que diz respeito aos códigos verbal e não verbal. Mais informações foram adicionadas, falouse sobre as vantagens da qualidade na educação, e os alunos-autores apresentaram um gráfico ilustrando a porcentagem de pessoas com e sem acesso à educação. Na sequência, elencaram cinco tópicos que precisam ser melhorados, bem como alguns fatos que necessitam de atenção especial, a saber: diálogos sobre infraestrutura, desinteresse dos alunos, poucas tecnologias e falta investimentos. O texto foi construído de forma mais coesa e coerente, houve utilização de cores e linhas para separar um tópico do outro, tornando o texto de fácil leitura. Quanto à interação visual entre os códigos verbal e não verbal, pode-se dizer que se trata de texto com separação sem sobreposição; as imagens não invadem o espaço do código verbal, dois ou mais elementos são separados por espaços vazios, e isso sugere que eles devem ser vistos como similares em alguns aspectos e diferentes em outros.

No que diz respeito à utilização das cores, a opção foi pelos tons neutros, com uma mistura clássica de banco com preto, o que pode indicar neutralidade. Isso porque não há cores que culturalmente representam o tema educação, como no caso do azul representando a água.

Para finalizar esta questão, reforço que, em contexto de sala de aula, nem todos os alunos desenvolvem suas capacidades no mesmo ritmo e tempo, alguns se esforçam menos que outros, demostram menos interesse e dedicação. Nem todos seguem os mesmos caminhos dos exemplos anteriores, ficando fechados às sugestões e orientações. Este é o caso do exemplo de produção que apresento a seguir.

Responsible Consuption and Production 6 CONSCIOUS CONSUMPTION **QUESTIONS** 'S PERGUNTAS DE CONSUMO CONSCIÊNTE 1-"What to Buy" 2-"WHY CONSCIOUS BUY?" QUESTIONS 4-"HOW TO USE?" 5-"HOW 3-"How to TO buy?" DISCARD?" The consumption of people in the world CONSUMPTION AND THE WORLD **POPULATION** 1960 3.0 BILLION \$\$\$\$\$\$\$\$\$\$ \$\$\$\$\$ \$\$\$\$\$\$\$\$\$\$ 5 TRILLION 32 TRILLION In only 40 years: 2.2 x population

FIGURA 76 – Amostra de atividade – primeira produção – Cristal e Spencer

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Nesta produção, as alunas-autoras não ouviram as orientações e deixaram o texto exatamente como foi apresentado na primeira versão, inclusive com expressões em Língua Portuguesa. Foram orientadas a melhorarem o conteúdo e reforçarem, assim, o tema cuja discussão é fundamental na atualidade, especialmente em tempos nos quais se falam em crise econômica, mas nada foi feito.

Para o *layout* dos textos, as autoras utilizaram cores fortes e chamativas no tom da bandeira brasileira, verde, amarelo e azul. No entanto, ao ler o infográfico as informações deixam a desejar. Quanto à disposição dos elementos visuais, o modo espacial poderia ter sido mais bem utilizado, os quadros estão fora de padrão, uns maiores que outros, no entanto as reconheceram que tiveram aulas sobre design, conforme disseram em entrevista: "[...] a gente teve que ter essa visão espacial que a gente estudou no início do ano" (Cristal, Entrevista 6), assim, reconhecem que estudaram.

Nesse sentido, as participantes concordam que poderiam ter se dedicado mais. Spencer acredita que "[...] podia ter se dedicado mais, porque a gente sempre pode se dedicar mais um pouco em cada coisa que a gente faz" (Spencer, Entrevista 6), ou seja, faltou dedicação e empenho para produzir o infográfico. Ainda conforme a participante, "[...] não tem muita dificuldade em fazer, o problema foi a gente fazer, porque realmente tem muito trabalho, dificuldade foi assim. A gente tem muito compromisso" (Spencer, Entrevista 6). Ela reconhece que a proposta não foi difícil, mas afirma não ter reservado tempo para executá-la. O depoimento da aluna me leva a problematizar uma questão evidente no contexto educacional: a falta de interesse por parte de alguns alunos em relação à disciplina de Língua Inglesa.

A Língua Inglesa ocupa um lugar de descrédito no contexto escolar. Para alguns alunos, todas as disciplinas são mais importantes que ela. Dessa maneira, usualmente deixam as atividades de LI para última hora ou realizam cópias, como vimos anteriormente.

Penso ser interessante destacar o fato de que na sala de aula nem todos os alunos assumem a mesma responsabilidade quanto à aprendizagem, aproveitam as oportunidades e, sobretudo, se interessam pelas mesmas disciplinas. Nessa visão, entende-se que os processos de ensinar e de aprender de cada aluno seguem no seu tempo; isso não significa que a proposta deu errado, mas que, em uma sala de aula, não se atinge todos os

aprendizes igualmente. Nem todos estão prontos para receber os conhecimentos que o professor deseja passar, o que, a meu ver, precisa ser respeitado.

Para finalizar esta seção, vale dizer que os alunos deveriam imprimir os infográficos em gráfica, tamanho A3, para que fosse montado um mural na escola com as produções, a fim de dar aos textos um interlocutor real. Logo após a entrega dos trabalhos, as entrevistas, conforme descritas no capítulo metodológico, foram realizadas.

FIGURA 77 – Alunos montando o mural com os infográficos

Fonte: dados da pesquisa — fotógrafo: Sheilla Souza

Pontuo a importância de se publicar os trabalhos. Entendo que quando os alunos sabem que os trabalhos serão públicos, eles, provavelmente, se dedicarão mais. Ademais, é uma possibilidade de disponibilizar os trabalhos a um interlocutor real, como dito por Leffa (2016). Assim, as produções podem assumir maior importância e não serem vistas somente pelo professor, que possui a função de atribuir uma nota. Nessa perspectiva, o texto cumpre seu papel social, no caso do infográfico, de informar sobre os dezessete objetivos sustentáveis do milênio.

4.5.2 Análise das produções do gênero infográfico

Nesta seção, apresento os resultados alcançados com a produção dos infográficos. Retomo Kress (2003, p. 37), que afirma que todos os processos de significação são resultados de um trabalho semiótico, no qual o *designer/*produtor textual, a partir de fontes já existentes, realiza a criação de novos signos, para isso, é necessário que se recorra à criatividade (KRESS, 2003, p. 40). Segundo o autor, esse processo de mudança semiótica requer o conhecimento de dois processos: transdução e transformação, conforme visto no capítulo teórico. Na produção do infográfico, foi utilizado o processo de transformação, já que os *designers/*produtores textuais reorganizaram elementos já fornecidos, imagens, cores, código verbal, disponíveis no meio digital e construíram um novo signo: o infográfico.

Vale dizer que o foco dessa proposta não recaiu sobre o código verbal, mas sobre a maneira com a qual os alunos organizaram seus textos exemplares do gênero infográfico, combinando os diversos modos semióticos disponíveis em tela. No entanto, o código verbal deveria ter coerência e dialogar com os demais elementos, a fim de produzir sentido. Sendo assim, essa proposta foi ao encontro do dito por Kress (2003, p. 11), de que a tela está conduzindo a escrita à visualidade, e os textos escritos atualmente precisam ser bem apresentados visualmente. Procurei valorizar a forma como os alunos transformaram os recursos semióticos disponíveis e produziram um novo signo. Quanto a isso, conforme Kress (2010, p. 144, tradução minha), "[...] textos existentes são tomados com 'fontes' a ser explorados para a produção de novos textos", 102 o que provoca mudanças na forma de considerar questões relacionadas à autenticidade e à autoria. Conforme Kress (2010, p. 144), esses temas ainda são tratados como eram no século passado, sendo que considerar a maneira atual de produzir textos como plágio ou mera cópia é inapropriada.

Nesta pesquisa, os alunos, em dupla, trios ou individualmente, como mencionado no capítulo metodológico, produziram dezessete infográficos relacionados aos "17 Objetivos do Milênio", os quais foram analisados e avaliados com base no Quadro 8, adaptado do trabalho de Bambirra, Racilan e Avelar (2013).

¹⁰² Tradução minha de: "[...] existing texts are taken as 'resources' to be mined for the making of new texts".

QUADRO 9 – Critérios para avaliação do gênero infográfico com base em Bambirra, Racilan e Avelar (2013)

	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Condições	O público alvo (colegas de sala,			
de Produção	professora, coordenador, demais			
(quem, para	colegas da escola, pois os	17		
quem,	trabalhos serão expostos em um	17		
quando,	mural na escola) foi			
onde)	considerado?			
	O pôster foi produzido em			
	suporte adequado (papel,	17		
	recursos digitais)?			
	O(s) autor(es) do trabalho são	1.5	2	
	adequadamente identificados?	15	2	
	O autor observou as correções			
	dos pares e refez o texto	4	6	7
	satisfatoriamente?			
Layout	O produto final tem <i>layout</i> típico			
(como)	de infográfico? Expõe os			
	elementos apresentados e		1	4.0
	discutidos em sala de aula	6		10
	relacionados à composição do			
	gênero.			
	Os modos semióticos foram	_		
	utilizados adequadamente?	7		10
	As fontes das ilustrações e dos	0		2
	textos foram indicadas?	8	6	3
	Houve originalidade na	0		0
	composição do infográfico	8		9
Movimentos	O infográfico revela			
Textuais	organização/integração entre os	9		8
(coerência,	elementos verbais e não verbais?			
coesão e	O título e lead foram utilizados	12	4	
retórica)	satisfatoriamente?	13	4	
	O infográfico apresenta clareza e			
	conteúdo consistentes?	14		3
	Informações relevantes?			
Aspectos	Os elementos verbais foram			
Linguísticos	escritos de forma compreensiva e	14		3
(gramática e	clara?			
vocabulário)	O autor procurou escrever com	0		0
	suas próprias palavras?	8		9
	Houve uso de vocabulário	1.4		1
	adequado?	16		1
	Os erros gramaticais			
	comprometem o entendimento		17	
	da mensagem?			

Fonte: adaptado de Bambirra, Racilan e Avelar (2013)

No que se refere ao primeiro critério de avaliação, "Condições de produção (quem, para quem, quando, onde)", pode-se dizer que todos os trabalhos cumpriram a proposta. Sobre o segundo item, igualmente, todos os trabalhos foram entregues impressos em formato A3 conforme solicitado. No item identificação dos trabalhos, dois grupos se esqueceram de atribuir autoria aos infográficos. Essa situação é comum entre os alunos e causa transtorno ao professor, pois dificulta a atribuição de notas, além de, em algumas situações, não ficar explícito se o aluno participou efetivamente da realização do trabalho.

Outro ponto que merece atenção é correção dos pares; somente quatro observaram e aceitaram as correções dos pares, seis não realizaram modificações na primeira versão entregue e sete corrigiram parcialmente.

Quanto ao segundo critério, "Layout", os dados apontam que houve dificuldades. Somente seis trabalhos, de acordo com minha avaliação, apresentaram um layout típico de um infográfico, um não contemplou as características do gênero e outros dez cumpriram parcialmente esse item. Para ilustrar essa questão, recorro ao depoimento de Olívia: "[...] eu não sabia como fazer um infográfico, primeiramente isso foi uma dificuldade, porque tive que pesquisar e isso levou tempo" (Olívia, Entrevista 4). Dentro da perspectiva teleológica de Martin, que embasa este trabalho, o gênero é entendido "[...] como um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos" (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29). Isso precisa ficar explícito para o aluno. Assim, trabalhar nessa perspectiva pode trazer benefícios, como dito por Olívia:

[...] eu achei muito importante esse tipo de atividade tanto para conhecer os tipos de texto porque ficar preso só na matéria em si não vai... A gente não vai ter visão para, por exemplo, ver um cartaz na rua. Vamos supor que é um infográfico. Não ia saber que é um infográfico. Conhecer mesmo, eu achei muito importante (Olívia, Entrevista 4).

A dificuldade dos alunos acentua a necessidade de focar o trabalho de leitura e produções textuais dentro da perspectiva de gêneros diversos e dos letramentos, de maneira que leve o aluno a perceber que "[...] cada atividade, do ponto de vista comunicativo, é diferenciada pelos gêneros que produz" (VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29). Nesse sentido, para Kress (2003, p. 84), é inescapável que o conhecimento sobre gênero faça parte dos currículos.

A mesma dificuldade ocorreu na utilização dos modos semióticos. Entre os trabalhos, sete foram satisfatórios e outros dez cumpriram a proposta parcialmente, ou seja, as imagens, as cores, a formatação poderia ter sido mais bem empregadas. Em outros termos, os alunos-autores poderiam ter observado as cores que mais representam o tema tratado, as imagem mais significativas e que remetem o leitor de forma direta ao tema. Isso indica a inexperiência dos alunos em produzir textos fazendo uso de outros modos de significação para além do verbal.

Esse fato corrobora Kress (2003, p. 85), para quem não podemos ignorar que atualmente vivemos na era das novas mídias. Assim sendo, considerar a existência de outros modos de significação é central, não somente a escrita alfabética, entendida aqui como código verbal, "[...] mas uma escrita alfabética no contexto de outros modos coocorrentes" (KRESS, 2003, p. 85).

Nesse sentido, destaco a importância e a necessidade de propor atividades que levem o aluno a produzir textos com base numa pedagogia que considere a ideia de gêneros textuais, fazendo uso dos diversos modos semióticos disponibilizados pelas tecnologias digitais, que, segundo Jewitt (2012, p. 251), são o interesse particular da multimodalidade, por oferecerem um vasto número de modos semióticos que estabelece relações intersemióticas um como os outros. Neste trabalho, o depoimento de Lacie aponta para essa direção, pois, de acordo com a participante, a fim de realizar as atividades, houve a necessidade de conhecer ferramentas digitais e "[...] também do conhecimento do gênero, de entender quais são os elementos do infográfico" (Lacie, Entrevista 2).

Quanto às indicações das fontes das ilustrações e dos textos utilizados, a dificuldade se acentuou: em oito, as fontes foram indicadas, seis deixaram de contemplar esse item e três o fizeram parcialmente. Pode-se dizer que os dezessete infográficos estavam legíveis. Quanto à originalidade, considerei que oito atenderam a proposta adequadamente e nove, parcialmente. Isso, a meu ver, apoiada em Kress (2003), depende do interesse e da criatividade do *designer*/produtor textual. Dentro da perspectiva dos letramentos, segundo Kalantzis e Cope (2013, p. 2-3), a produção dos significados tornase um processo ativo e transformativo, que objetiva criar um indivíduo "[...] ativo produtor de significados, com sensibilidade aberta para as diferenças, mudanças e inovações" (KALANTIZIS; COPE, 2013, p. 3).

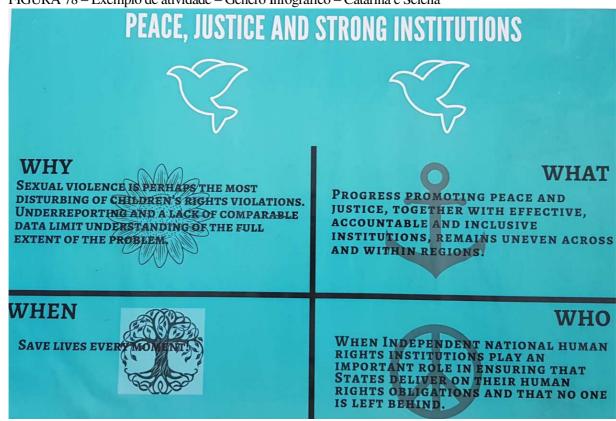


FIGURA 78 – Exemplo de atividade – Gênero Infográfico – Catarina e Selena

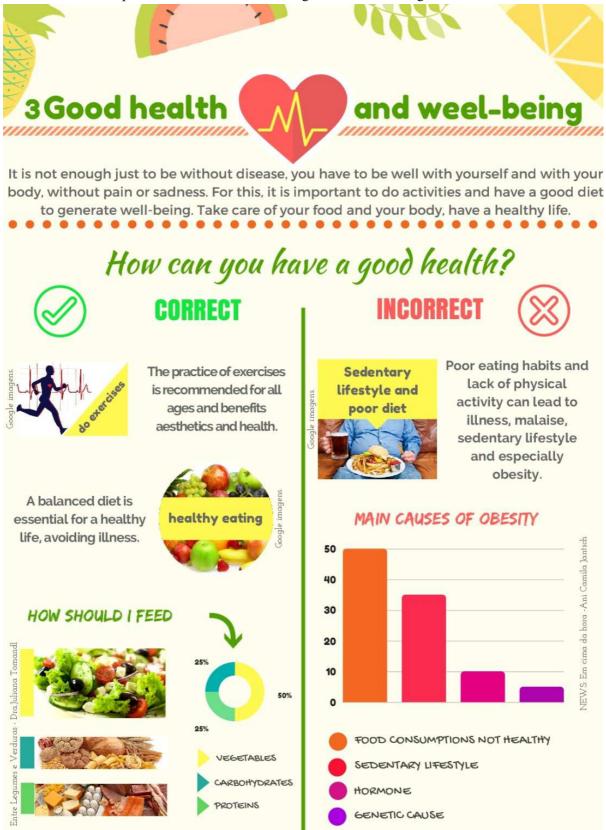
Fonte: dados da pesquisa, 2019

Recorro à Figura 78 para ilustrar o segundo critério de avaliação, pois não considero o texto apresentado como sendo um infográfico. As autoras poderiam ter utilizado outros modos semióticos e gêneros para transmitir os significados, a exemplo de gráficos e tabelas, conforme sugerido em sala, mais informações poderiam ser acrescentadas, valorizando o texto e se apropriando do gênero, uma vez que o infográfico permite maior número de informação em um menor espaço disponível.

Quanto à GDV, vale pontuar que usaram a pomba para fazer referência à paz, pois, culturalmente, esse pássaro branco a representa e está relacionado ao tema. Inclusive, esse elemento pode ser considerado o mais saliente na imagem. Inicialmente, o texto foi apresentado em preto e branco; após orientação sobre o significado da cor preta socialmente, resolveram alterar a cor de fundo, sendo que optaram por utilizar imagens no fundo de cada tópico.

É possível perceber também a presença de moldura representada por duas linhas espessas: uma horizontal e outra vertical. Há ainda um espaço em branco, linha imaginária separando o título e o corpo do texto. Considero a imagem conectada com integração pictórica, ou seja, o código verbal e o não verbal dividem o mesmo espaço. Por fim, quanto ao formato utilizado da letra, refere-se à produção em massa, ao impessoal, objetivo.

FIGURA 79 – Exemplo de atividade – Gênero Infográfico – Paulo e Iago



Fonte: dados da pesquisa, 2019

Já a Figura 79 é um bom exemplo de infográfico. Os autores utilizaram os elementos característicos do gênero, como, gráficos, imagens, fontes. As cores foram assertivas, o verde fazendo alusão à alimentação saudável, podendo referir ao verde das verduras e dos legumes, e o amarelo, que é muito relacionado à alimentação por ser considerada uma cor que favorece o apetite, ao contrário do preto por exemplo. Também foi utilizado o verde para indicar pontos positivos de uma alimentação saudável e o vermelho para os pontos negativos, o que pode ser relacionado com a representação social do verde e vermelho, ou seja, verde indicando siga com esse tipo de alimentação e o vermelho pare. No espaço de uma página, conseguiram passar uma quantidade satisfatória de informações relacionadas ao terceiro objetivo a ser alcançado até 2030, a saber: "Good health and well-being" — Boa saúde e bem--estar. Os autores optaram por desenvolver o texto focando objetivos individuais, mostrando de que maneira cada pessoa pode buscar melhorar sua qualidade de vida e bem-estar. O infográfico está legível e houve originalidade na composição textual.

No que tange à GDV, as imagens estão organizadas de acordo com uma taxonomia, isto é, pertencentes à categoria alimentar. Existe uma relação entre parte (tópicos) e todo (tema). Encontra-se também o processo simbólico, como, por exemplo, na imagem do coração que se encontra no título e na figura do homem correndo. Em ambas as imagens, o conceito atributivo foi conferido, a saber: um gráfico de eletrocardiograma que faz alusão à saúde do coração, o que, de acordo com o infográfico, pode ser mantida por meio da prática de atividades físicas e da alimentação saudável. Há também traços da modalidade sensorial, uma vez que as imagens escolhidas despertam reações no observador, de prazer, no caso dos hábitos saudáveis, e de desprazer, no que se refere a uma alimentação hipercalórica.

A moldura é representada por uma linha vertical traçada no centro da imagem que divide informações positivas e negativas quanto às práticas referentes à boa saúde e ao bemestar. Pode-se dizer que os elementos foram organizados por separação/agrupamento, isto é, dois ou mais elementos foram separados por espaços vazios, o que sugere que eles podem ser vistos como similares em alguns aspectos e diferentes em outros.

Os autores mesclaram o tipo de letra e a espessura pode expressar saliência, como no título e nas palavras "CORRECT/INCORRECT". O formato mais arredondado pode se referir à fluidez, suavidade. As letras mais inclinadas, como na frase "How can you have a good health?" sugerem a escrita manual, transmitindo a ideia de algo íntimo, pessoal, supondo proximidade entre os autores e os leitores.

Voltando às análises da tabela avaliativa, no que ser refere ao terceiro tópico, "Movimentos Textuais (coerência e coesão)", pode-se dizer que, embora com lacunas, houve coerência. Dos infográficos apresentados nove revelaram integração entre os modos semióticos e, em oito, essa integração foi parcial, isto é, alguns elementos foram disponibilizados no infográfico de modo aleatório/ilustrativo. Entendo que os infográficos apresentaram clareza nas informações e no conteúdo, de maneira que foi possível entender a mensagem e o tema; em doze deles, as informações foram consideradas relevantes e proporcionaram um aprendizado por meio da LI. Observei dificuldades por parte dos *designers* em selecionar as informações relevantes e necessárias ao tema, talvez a quantidade de bibliografia sugerida tenha dificultado o trabalho.

Por fim, o último item, refere-se aos "Aspectos linguísticos (gramática e vocabulário)". Quanto aos elementos verbais, doze foram escritos de forma compreensiva, foi possível entender a mensagem, e, em três, a mensagem foi entendida parcialmente, por falta de coesão na escrita, combinação dos modos semióticos e fidelidade ao gênero. Embora não tenha sido o foco principal do trabalho, quanto ao código verbal, em oito trabalhos, os autores se esforçaram para escrever com suas próprias palavras, evitando a cópia literal do texto original. Sobre o vocabulário utilizado, considerei dezesseis como adequado e somente um parcialmente adequado, devido ao uso da Língua Portuguesa.

Quanto os erros gramaticais e ortográficos, eles existiram, como no título do infográfico representado pela Figura 79. Os alunos trocaram o L da palavra well, pelo E, digitando, weel-being. Todavia, considero que os erros/enganos cometidos pelos autores não comprometeram o entendimento do texto. Acerca disso, reconheço as discussões sobre os erros no processo de aprendizagem de LE, mas, por não ser prioridade neste trabalho, não aprofundarei nessa questão. Quanto à minha prática pedagógica, opto por considerar os acertos em detrimento dos erros e valorizar o processo produção do conhecimento e o avanço do aluno no que se refere à aprendizagem de LI. Os erros precisam, sim, serem corrigidos oportunamente, mas, no meu ponto de vista, não podem ser norteadores do trabalho pedagógico, de maneira que desvalorizem as produções, sejam elas orais, ou escritas.

4.5.3 Ensino de Língua Inglesa e os multiletramentos: percepções dos alunos e da professora-pesquisadora

Neste trabalho e em minha prática pedagógica, defendo que o aluno precisa aprender não somente sobre a LI, mas por meio da LI, para isso, amparo-me em Halliday (2004), que afirma haver três formas de pensar a relação entre aprendizagem e língua, sendo elas: aprendizagem "da" língua, "através" da língua, "sobre" a língua. A partir dos depoimentos, percebe-se que a aprendizagem foi além da LI como estrutura:

- [...] a atividade contribuiu para a utilização de ferramentas, a língua inglesa principalmente, pois além disso eu consegui associar muitas áreas diferentes como biologia, os problemas que estão acontecendo no mundo, conhecimentos gerais (Estéfani, Entrevista 2)
- [...] além da questão da língua inglesa de conhecer palavras que eu não conhecia, a produção do infográfico também me auxiliou nessa questão de aprender sobre...como a Estéfani disse, os problemas que estão ocorrendo. Por exemplo, os objetivos do milênio [...] eu não tinha a menor noção disso. [...] é algo interessante a agregação desse conhecimento, não só da língua inglesa como também de biologia, geografia, da questão dos conhecimentos gerais, o conhecimento de mundo. [...] aprendi algumas ferramentas também. [...] eu precisei me preocupar com os elementos que eu colocava, se eles iriam auxiliar no entendimento das informações. [...] também a questão do tamanho das imagens como elas iriam agregar a informação escrita (Lacie, Entrevista 2).
- [...] é que a gente nem sabia que existia aquele problema, que quando a gente foi pesquisar, a gente viu que é um percentual muito alto, que, no caso, é o consumismo, que foi o nosso tema. A gente não tinha essa visão que, por exemplo, poda existir isso. [...] a gente teve que traduzir várias expressões e palavras e eu acho que isso aumentou um pouco nosso grau de conhecimento no inglês (Cristal, Entrevista 6).
- [...] além da estrutura de tudo isso, com os infográficos básicos também as informações que eles trouxeram, porque é uma informação de conhecimento geral, de curiosidade, algo bastante interessante de se ler. [...] nos deu o tema, um objetivo ali e isso fez com que a gente procurasse mais a fundo a informação. [...] acabou que foi um tema mais próximo do cotidiano de todo mundo e então até ajudou a gente a pensar como ter uma boa vida saudável, o bem-estar (Paulo, Entrevista 3).
- [...] foi importante para a gente poder conhecer a situação que a gente não conhecia, não é um tema que a gente pesquisa. O trabalho foi um incentivo. [...] e proporcionou a gente saber um pouco mais sobre design (Irinéia, Entrevista 1).

Os participantes relatam ter ampliado o conhecimento de mundo por meio das atividades, afirmam que pesquisaram sobre o tema e refletiram sobre as questões propostas para além da disciplina de LI, transitando por outras áreas, como biologia e

geografia. Pode-se inferir que eles adquiriram conhecimento não somente para serem reproduzidos em uma prova de múltipla escolha, mas relevantes e significativos para a vida, como dito por Paulo sobre o tema: "[...] talvez nem seja pra usar em prova, mas pra refletir mesmo sobre o assunto" (Paulo, Entrevista 3). O depoimento de Paulo corrobora as discussões a respeito de ensinar a língua e, por meio dela, possibilitar outras possibilidades de aprendizagem.

Com relação aos conhecimentos sobre o *design* textual, segundo o participante, "[...] *é uma coisa que a gente vai levar para a vida*" (Paulo, Entrevista 3). Isso permite dizer que as atividades propostas ultrapassaram a barreira da disciplina e permitiram o acesso dos alunos a conhecimentos úteis e relevantes para a vida, além de possibilitarem reflexões sobre questões sociais, o que remete ao dito por Silva (2016, p. 47), para quem, em práticas de letramento,

[...] é necessário ir além da compreensão do que é expresso no texto, e estabelecer ligações disso com a realidade social circundante, de modo a entender que vários sentidos podem estar veiculados num determinado texto, promovendo-se, assim, o desenvolvimento do chamado letramento crítico (SILVA, 2016, p. 47).

Ainda nesse sentido, os dados coletados por meio das entrevistas apontam maior conscientização dos alunos no sentido de observarem as questões relacionadas aos modos espacial e visual do texto. Segundo a participante Cristal, foi preciso observar: "[...] a montagem, também, da visão espacial, que a gente teve que ter para montar cada coisa, assim, para ficar um texto bonito de se ver. [...] a gente teve que ter uma visão espacial, que a gente estudou no início do ano" (Cristal, Entrevista 6). O depoimento da participante confirma que esses conhecimentos foram apresentados em contexto de sala de aula; ela faz alusão às questões espaciais e visuais que abarcam a produção de textos na contemporaneidade e que foi estudada durante as atividades do gênero lista. Nesse sentido, para Jewitt (2005), a escrita em tela se torna altamente visual. A participante menciona a necessidade da visão espacial para pensar cada aspecto do gênero, isto é, para construir o layout, o que coaduna com Jewitt (2005) quando o autor diz que o aluno precisa compor a escrita e decidir como organizar os elementos na página e isso demanda tempo por parte dos alunos.

QUADRO 10 – Facilidades e desafios dos participantes quanto à produção textual

PARTICIPANTE	FACILIDADES	DESAFIOS
Irinéia	 ✓ Eu acho que foi mais fácil na questão da informação e da ideia. ✓ Pesquisar 	 ✓ Organizar as ideias. ✓ Fazer a estrutura do infográfico.
Lacie	✓ Uso das ferramentas digitais.	✓ Tive dificuldade em decidir como seria a estrutura geral do infográfico. () quais seriam as melhores imagens.
Estéfani	✓ Pesquisar a imagens	 ✓ Programas e ferramentas digitais. ✓ Selecionar as informações relevantes para o texto, separar onde vai estar esse tipo de informação, onde fica o novo; as informações que todo mundo sabe. ✓ Dimensionar as informações dentro do espaço.
Paulo	✓ A facilidade é a liberdade que a gente teve pra montar uma mensagem para o público. () poder usar outros recursos.	 ✓ Encaixar as informações escritas dentro do contexto. A parte escrita foi um pouco mais difícil.
Olívia	✓ Não relatou	✓ Estruturar o infográfico
Michael	✓ Construção do infográfico	✓ Uso das ferramentas
	✓ Língua Ínglesa	digitais.
Joaquim	✓ Não relatou	✓ Língua Inglesa

Fonte: dados da pesquisa

O depoimento de Cristal remete ainda ao termo "interesse" (KRESS, 2010), apresentado anteriormente. Segundo o autor, é a partir do interesse que o produtor escolhe os recursos mais adequados para transmitir os significados, e essas escolhas "[...] direcionam o significado das mensagens como um todo. Tais escolhas, por sua vez, são dependentes da estrutura social, das instituições e dos papéis sociais que são desempenhados pelos sujeitos" (CARMO, 2014, p. 89).

No entanto, sabemos que o processo de produção textual suscita diversos desafios, principalmente quando se almeja inserir outros modos semióticos. Com base nisso, elenquei as dificuldades enfrentadas pelos participantes desta pesquisa durante a produção do infográfico.

Ancorada nos depoimentos, pode-se perceber que houve desafios diversos, e que a dificuldade de um aluno pode ser a facilidade do outro. Isso fica posto no caso da participante Lacie, que apontou como facilidade o uso das ferramentas digitais, ao contrário de Estéfani,

que afirmou, inicialmente, ter tido dificuldade em usá-las; todavia, após explicações da alunacolaboradora e manuseio da ferramenta, a dupla conseguiu produzir um excelente infográfico.

Quanto a essa questão, embora nossos alunos sejam usuários ativos das tecnologias digitais, ainda percebemos uma lacuna no uso pedagógico que elas possam ter. No entanto, destaco o fato de que, ao se depararem com propostas que envolvam esse saber, se houver interesse por parte dos aprendizes, há uma facilidade de aprendizagem por serem as ferramentas digitais, na maior parte dos casos, autoexplicativas.

Uma questão que merece destaque nesses depoimentos consiste no fato de os participantes assumirem dificuldades em organizar as ideias e produzir o gênero infográfico adequadamente. Isso foi observado nos trabalhos finais, uma vez que dez trabalhos cumpriram parcialmente a proposta, o que mostra a necessidade de se desenvolver trabalhos dessa natureza em contexto de escola regular. Nesse item, novamente pode-se perceber que a dificuldade de um aluno não é a mesma do outro; para o participante Paulo, por exemplo, estruturar o infográfico foi fácil, uma vez que ele gosta de trabalhar com arte e *design*. Como ponto positivo dessa proposta, o participante cita a liberdade de poder usar outros recursos semióticos para a produção textual.

No que tange ao código verbal, Joaquim relatou dificuldades, todavia o trabalho foi em dupla e ele realizou com o participante Michael, que domina o idioma. Sendo assim, Michael afirma tê-lo ajudado com a parte da pesquisa. No meu entender, os dados revelam a importância da promoção de atividades que contemplem o trabalho colaborativo com os pares mais experientes, favorecendo que cada aluno possa participar com suas habilidades individuais e, de certa forma, promover a aprendizagem do colega.

Amparada em Rojo (2013, p. 8) que diz: "[...] os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas", configura-se objetivo específico neste trabalho observar e identificar capacidades exigidas, dos aprendizes, durante o processo de leitura e produção de textos multimodais. Sendo assim, apresento o Quadro 10, no qual se encontram as capacidades relatadas pelos participantes desta pesquisa.

QUADRO 11 – Capacidades utilizadas pelos participantes para a produção textual

PARTICIPANTE	CAPACIDADES EXIGIDAS DOS ESTUDANTES
Irinéia	✓ Criatividade
	✓ Conhecimento da língua
	 ✓ Capacidade de buscar informações
	✓ Conhecimento de design
	✓ Olhar e pensar
	✓ Trabalhar em equipe
Lacie	✓ Conhecimento da língua
	✓ Procurar o significado das palavras desconhecidas
	✓ Buscar/pesquisar informações
	✓ Escolher os melhores elementos e dispô-los
	✓ Conhecimento do gênero
Estéfani	✓ Criticidade
	✓ Colocar-se na posição do leitor
Paulo	✓ Criatividade
	✓ Criticidade
Olívia	✓ Pesquisar
	✓ Selecionar informações
	✓ Organizar o texto
Michael	✓ Pesquisar
	✓ Compreensão da língua
	✓ Noção de espaço / redimensionar
	✓ Pensar no leitor
Cristal	✓ Pesquisar
	✓ Montagem do texto
	✓ Visão espacial
	✓ Preocupar com o visual do texto
Ashley	✓ Estruturar o infográfico
	✓ Buscar as palavras em inglês e as imagens

Fonte: dados da pesquisa

Os dados coletados dialogam com Kress (2003, p. 40), que menciona o fato de a criatividade ser uma capacidade essencial no processo de produção de sentido. Quanto a isso, a participante Irinéia disse: "[...] a gente precisou de muita criatividade para poder organizar tudo" (Irinéia, Entrevista 1). Segundo ela, foi necessário também conhecimento de design "[...] para ver de que maneira ia ficar legal para o leitor" (Irinéia, Entrevista 1). Ainda nesse sentido, conforme Estéfani, o trabalho exigiu a capacidade de "[...] se colocar na posição, não só do produtor, mas o leitor também, ter a visão dele" (Estéfani, Entrevista 2). Esses dados permitem inferir que o trabalho realizado pode ter contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal na medida em que os alunos foram conscientizados sobre os diversos elementos que compõem os textos multimodais. Para ilustrar, recorro aos depoimentos de Irinéia – "[...] a gente consegue agora estruturar, por exemplo, em outros

trabalhos que a gente precisa fazer isso, a gente agora já consegue com mais facilidade, porque o infográfico facilitou para gente" (Irinéia, Entrevista 1) – e de Paulo – "[...] como a gente fez essa associação de imagens, cores, de organizar mesmo o espaço, agora eu estou começando a reparar cartazes e eu vejo que talvez as pessoas não organizaram tão bem, e poderia ser muito melhor e por falta dessa informação. Então nosso trabalho foi mesmo muito importante" (Paulo, Entrevista 3). Paulo reconhece a importância de um trabalho que contemple os diversos modos de significação no consumo e na produção textual. Assim, segundo Silva (2016, p. 47),

[...] é necessário que os usuários da língua estrangeira, ao utilizar as novas tecnologias, entendam que os textos são multimodais, e saibam como imagem e recursos gráficos se estruturam, se organizam, e como através deles são construídas relações entre produtores e espectadores (SILVA, 2016, p. 47).

Quanto à construção de relações entre produtores e espectadores, os participantes relataram terem pensado no leitor durante a produção textual, demonstrando preocupação sobre a melhor maneira de produzir significados. Assim, tomaram decisões assertivas que envolveram os diversos modos semióticos, não somente o código verbal. Afirmaram ainda que foi necessário desenvolver a capacidade de selecionar/buscar/pesquisar informações. Isso corrobora o dito por Kress (2003, p. 21) de que anteriormente, na escrita, toda informação era convertida no código verbal e agora decisões precisam ser tomadas para se pensar qual informação selecionar, para qual público, se a imagem é mais representativa, ou se o código verbal seria mais eficaz, o que requer, segundo ele, novos pensamentos e diferentes disposições em direção à comunicação.

É importante problematizar o fato de os participantes mencionarem a necessidade de buscar/acessar informações. A meu ver, essa capacidade prepara o indivíduo para vida, e esse é um dos papéis da escola, que vai além de do preparo para um teste de ingresso em uma boa universidade. No livro *Literacies*, Kalantzis e Cope (2012, p. 43), ao apresentarem o tópico *Letramento para o trabalho*, discutem o fato de a sociedade atual não mais procurar trabalhadores com habilidades básicas e que sabem a resposta certa para questões mensuradas por um teste padronizado. Ao contrário, exigem pessoas ágeis, com capacidade de adaptação, que tomam iniciativa, que sabem acessar e analisar informações, que sejam curiosos e criativos.

Nesse sentido, defendo que as atividades propostas em sala de aula não podem focar a transmissão de conteúdos unicamente e ficarem presas no universo da própria disciplina.

Nesse momento recorro a Moran (2007, p. 23-24), que considera o modelo disciplinar condenado ao fracasso; segundo o autor, "[...] dividir o conhecimento em fatia, sem interligação, favorece a organização administrativa, não a aprendizagem, que é vista cada vez mais como interdisciplinar". Dessa forma, para Moran (2007, p. 72), "[...] já não há sentido em aulas só de conteúdo teórico, memorização e competição"; ao contrário, o autor sugere um ensino focado em projetos, pesquisa, colaboração presencial-grupal, individual-grupal. Recomenda ainda que os testes de múltipla escolha, cujas respostas são únicas, e as avaliações de conteúdo único cedam espaço a uma aprendizagem voltada para solução de problemas, criação de situações novas.

Vale destacar ainda a presença da capacidade de pesquisar citada pelos participantes. No meu entender, essa habilidade mostra que eles tiveram que sair da condição de aprendizes passivos para serem ativos produtores do conhecimento, distanciando, assim, do modelo de educação bancária criticada por Freire (2016), na qual o aluno é visto como "vasilhas", recipientes a serem "enchido" pelo educador (p. 104).

Outra capacidade apresentada pelos participantes refere-se à criticidade, como dito por Estéfani – "[...] eu acho que uma grande capacidade é você ser mais crítico" (Estéfani, Entrevista 2) – e por Paulo – "[...] nos deu até uma criticidade maior para olhar as coisas e dizer nossa eu podia fazer isso, eu podia fazer aquilo" (Paulo, Entrevista 3). A criticidade, a meu ver, configura-se uma capacidade importante e fundamental ao indivíduo contemporâneo.

Foi mencionada ainda a capacidade de redimensionar elementos textuais para adequação espacial, letramento esse trabalhado no decorrer das atividades, principalmente na produção do gênero lista, na qual foram detectadas dificuldades. Com os resultados, pode-se perceber que houve evolução e maior conscientização por parte dos participantes no que diz respeito à utilização espacial em uma produção textual. Infere-se que eles perceberam que esse modo de significação também precisa ser observado, a fim de produzir um texto visualmente agradável, pois, de acordo com a GDV, a posição dos elementos em uma página transmite significados.

Os participantes trouxeram à baila a capacidade de conhecer o gênero a ser produzido, sua estrutura e sua composição. Isso reforça a importância do trabalho com gêneros textuais diversos em contexto escolar. É fundamental que os alunos percebam que a comunicação se dá por meio de textos orais e escritos, e não por meio de frases isoladas, e que esses textos se agrupam de acordo com características semelhantes: os gêneros textuais. Retomando o dito por Marcuschi (2011, p. 20), "[...] todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se

dão como textos e não como elementos linguísticos isolados". Ressalto que, embora tenha sido explicado e apresentado exemplares do gênero infográfico, foi possível detectar dificuldades por parte dos produtores textuais no sentido de entender as particularidades de cada gênero.

Por fim, os participantes mencionaram a capacidade do conhecimento linguístico. Nesse sentido, abordar o ensino de LI e conhecer a língua é fundamental. Com base nos depoimentos, confirma-se que a proposta contribui para a aprendizagem do idioma, e esse não foi negligenciado. Segundo a participante Irinéia, "[...] a escrita do infográfico ajudou a gente conhecer mais da língua" (Irinéia, Entevista 1). Estéfani afirmou que "[...] se eu quisesse falar sobre um determinado tema eu pesquisava como ele é em inglês, por exemplo, 'a poluição dos mares', aí eu via o título e pesquisava em inglês" (Estéfani, Entrevista 2). Para Lacie, o trabalho permitiu que ela conhecesse novas palavras. Segundo ela, todos os textos que leu foram em inglês; nas palavras da participante, "[...] nenhum eu li em português" (Lacie, Entrevista 2). Conforme o participante Paulo, "[...] pra colher algumas informações, eu preferi ler essa parte em inglês" (Paulo, Entrevista 3). Sendo assim, os depoimentos de Lacie e Paulo remetem a Freire (2011, p. 26), para quem ler e escrever são no fundo indicotomizáveis. A seguir, para finalizar este capítulo, apresento e analiso dois trabalhos dentro da perspectiva da GDV.

4.5.4 Análise das produções do gênero infográfico dentro da perspectiva da GDV

Com o objetivo de analisar as produções textuais sob a perspectiva da GDV, elaborei essa proposta de atividade, a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa: "em que medida as produções textuais dos alunos apresentam elementos da Gramática do Design Visual após ela ser incorporada efetivamente como conteúdo na disciplina de Língua Inglesa?". Acredito que, ao ler um gênero na escola, faz-se importante que o aluno também aprenda e se envolva em práticas de produção seja em Língua Materna, ou Língua Estrangeira.

Dessa forma, para não delongar ainda mais este capítulo, analiso dois modelos de produção textual realizados pelos aprendizes desta pesquisa, a fim de destacar os elementos pertencentes à GDV. Selecionei os que, a meu ver, cumpriram a proposta de maneira mais próxima do adequado. Ao longo da seção anterior, procurei apresentar alguns trabalhos ao leitor para que um universo maior do *corpus* fosse disponibilizado. Porém, por questões de espaço, não é viável a análise detalhada de todos os dezessete trabalhos.

FIGURA 80 - Exemplo de atividades - Gênero Infográfico - Lacie

13 CLIMATE ACTION

People experience the significant impacts of climate change, that include changing weather patterns, rising sea level, and more extreme weather events. Without action, over the 21st century the world's surface temperature is projected to rise and is probably to surpass 3 degrees Celsius this century. You can learn more about this goal of the Sustainable Development Goals here.



Sources: http://www.un.org/sustainabledevelopment/climate-change-2/; ">http://www.un.org/clima



TEMPERATURE

From 1880 to 2012, average global temperature increased by 0.85°C.



SEA LEVEL

Oceans have warmed, the amounts of snow and ice have diminished and sea level has risen.



GLOBAL EMISSIONS

Global emissions of carbon dioxide (CO2) have increased by almost 50 per cent since 1990 Emissions grew more quickly between 2000 and 2010 than in each of the three previous decades.



TECHNOLOGICAL CHANGE

It is possible limit the increase in global mean temperature using a varied selection of technological measures and changing behavior.

GOAL 13 TARGETS

- Support resilience and adaptive capacity to climate-related risk and natural disasters in all countries.
- Use national policies, strategies and planning as measures for climate change.
- Improve the education and the knowledge about the climate changes.
- ✓ Mobilize \$100 billion annually by 2020 for the developing countries that undertaken the commitment of the United Nations Framework Convention on Climate Change
- Promote mechanisms for increasing capacity for effective climate change.

HERE'S HOW YOU CAN DO YOUR PART



- Recycle paper, plastic, glass, and metal. Reuse, mend, and repurpose things.
- Eat more vegetables instead of meat, fish and poultry.
- Replace old appliances with compact fluorescent light bulbs.



- Print the both sides of the paper.
- ✓ Prefer reusable things as cups, knives and forks.
- Reduce your carbon footprint by walking, riding a bike, taking a bus and carpool.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

O infográfico da Figura 80, no meu ponto de vista, foi o mais próximo da proposta. A autora soube selecionar informações sobre o tema, informando ao leitor dados relevantes acerca do 13º objetivo do milênio ("Climate Action" – Ação contra a mudança global do clima). Usou o código verbal com as próprias palavras de maneira clara e objetiva e empregou bem os elementos do gênero, como o *lead* e a combinação entre códigos verbal e não verbal.

Quanto à GDV, na imagem a metafunção representacional é caracterizada pelo processo conceitual, isto é, o foco recai sobre a(s) característica(s) e a(s) identidade(s) do(s) participante(s): planeta Terra. Nesse caso, o processo conceitual pode ser classificatório, pois há um participante "superordinado", representado pelo planeta Terra no centro da imagem, e os demais elementos, entendidos como subordinados. Pode-se dizer que o processo é implícito, pois não há legenda, mas é possível o observador perceber a que classe os elementos pertencem: referem-se a situações a que a Terra é submetida e que afetam as condições climáticas, a exemplo do aumento das temperaturas e da emissão de gás carbônico. Existe ainda o processo analítico, no caso, o portador: planeta Terra. É representado pelas cores verde, simbolizando a vegetação, o azul, para o mar, e o vermelho e o marrom, fazendo alusão aos efeitos da poluição do ar e do desmatamento, o que pode ser entendido, dentro da GDV, como processo simbólico conceitual atributivo.

Sobre a metafunção interacional, é representada pela modalidade tecnológica (a representação visual ocorre em esquemas) e sensorial (a imagem da Terra pode despertar reações impactantes no observador, como o desprazer de visualizar, mesmo simbolicamente, os efeitos das mudanças climáticas ao planeta, que pode ser notado pelas cores e pela diminuição das geleiras, indicados no lado direito da imagem). Percebe-se a subjetividade com para apresentar o que se mostra, com ângulo reto e sem perspectiva. Há a situação de oferta, exposta para ser contemplada e conhecida pelo leitor; não se detecta demanda, isto é, contato direto do que é representado com o leitor, mas uma situação.

Em relação à metafunção composicional — o valor da informação —, a imagem pode ser vista como algo que tem um elemento central: planeta Terra; os demais elementos são periféricos (vide aspectos verbais e não verbais). Analisando a imagem da Terra no centro, há a presença do dado (lado esquerdo); ou seja, as informações já conhecidas pelo observador, representadas pelas cores relativas aos recursos naturais, e do lado direito há o novo, uma nova representação imagética da Terra caso não sejam amenizadas as questões relacionadas às mudanças climáticas.

De novo, a imagem da Terra representa outro elemento: a saliência, pois ela ocupa posição de destaque e atrai a atenção do leitor. A autora optou por usar uma cor diferente nessa seção do texto, o que deu mais saliência a essa parte. Quanto à moldura, foi indicada pelo uso de cores. Predomina o verde em escalas diversas. Assim, seguindo a categorização das funções das cores em Menezes e Pereira (2017), pode-se dizer que as cores tiveram a função perspectiva de

organizar os elementos, ajudando na compreensão e distribuição espacial. Igualmente, tem-se a função representativa simbólica, uma vez que o verde predominante pode se referir ao verde da vegetação, fundamental para preservar o planeta. Ainda quanto à moldura, vejo a imagem como algo conectado com integração pictórica: a imagem está integrada no espaço textual.

Por fim, foram usadas letras verticais. Na perspectiva de van Leeuwen (2006), elas indicam produção em massa, impessoalidade e objetividade. A seguir, passo a analisar o segundo trabalho selecionado.

FIGURA 81 – Exemplo de atividades – Gênero Infográfico – Estéfani e Luiza THE OCEANS, SEAS, RIVERS, AND LAKES IS HOME TO BILLIONS OF PLANTS AND ANIMALS. MANY LIVE ONLY NEAR THE SUNLIT SURFACE, WHILE OTHERS DWELL IN THE DEPTHS There are two types of plants in the water, those with roots that are attached to the bottom floor and those that do not have roots that simply drift. The value of marine ecosystems and species is such that not protecting them is the equivalent of eliminating substantial parts
of the economy Oceanic litter affects the health of wildlife. Garbage in the water and on the shore can At sea the animals are divided into be mistaken three groups: for food by wildlife, or curling animals with lethal zooplänkton, nekton and benthos consequences Fresh water is essential for Currently 10 life on Earth. species of marine Freshwater animals are in animals rely on What can you do? extinction, among clean water to Improving the conservation and sustainable use of ocean resources.
Do not pollute the water.
Ensure the achievement of sustainable fisheries measures to protect aquatic animals threatened with extinction. them is the survive. marine manatee ree: www.https://sustainabledevelopment.un.org http://legacy.mos.org/oceans/life/surface.htmlwww.nature.org http://www.undp.org Credits: Ana Luiza; Paulina Sthéfany

Fonte: dados da pesquisa, 2019

A Figura 81 representa um infográfico circular que contempla as características do gênero, a exemplo do título que indica o 14º objetivo do milênio, a saber: *Life below the Water* – Vida na água. Encontra-se também o *lead*, que, embora tenha erro de emprego do verbo "to be", pode ser entendido como ponto positivo, pois revela a tentativa das autoras em fazer uso da LI em contexto real de uso. Ainda nesse texto, as fontes são informadas e os créditos são dados às autoras.

No que tange à GDV, quanto a metafunção representacional, temos uma representação da vida embaixo da água, especificamente nos oceanos. Os participantes representados são conectados por meio de vetores, que são setas ligando a imagem ao texto, o que pode direcionar o leitor facilitando o processo de leitura.

Encontro ainda representações conceituais no processo analítico, pois, nesse caso, o portador – fundo do mar – encontra-se representado com base nos seus atributos. Trata-se de um processo não estruturado, pois, como dito por Silva (2016, p. 72), nesse caso, o portador é mostrado em sua integridade, ou como as partes que o compõem, sendo assim, nos processos analíticos, "[...] há uma seleção de algumas características ou partes mais relevantes de acordo com o contexto, o que contribui para mostrar construção de representações" (SILVA, 2016, 72).

Quanto à metafunção interacional, uma vez que a imagem desperta reações impactante no observador, como a imagem da tartaruga engolindo plástico. A imagem também retrata a modalidade por meio do uso das cores, construída a partir da saturação da cor azul (remetendo ao fundo do mar) e do brilho: parte superior indica maior valor e parte inferior menor valor. Detecta-se ainda uma situação de oferta, pois o leitor é sujeito do olhar, a ele são oferecidas informações sobre o tema.

Sobre a metafunção composicional, percebe-se que há coerência entre os elementos utilizados e o contexto representado, assim existe uma coerência visual composta por meio das imagens e cores. Quanto ao valor da informação temos uma imagem construída com base no elemento do centro e os periféricos. Em outras palavras, ao centro, temos o ícone que representa o 14º objetivo do milênio em maior proporção se comparado com os demais elementos periféricos, o que permite dizer que o elemento do centro configura o núcleo da informação e os periféricos estão subordinados a ele. Esse recurso também representa a saliência na imagem, ao observar o olhar se direciona ao ícone presente no centro, marcado pelo tamanho maior se comparado com os demais. No que refere à moldura, considero a imagem conectada com integração pictórica, isto é, o código verbal e o visual estão integrados em um mesmo espaço.

Amparada no quadro de cores apresentado por Menezes e Pereira (2017), entendo que o azul foi adequadamente utilizado, exercendo a função representativa de identificar o fundo do mar, estabelecendo, assim, uma relação de semelhança com o mundo real. Quanto à escolha das letras, foi utilizado letras mais retas indicando maior técnica e objetividade. Com isso, finalizo o capítulo de análise de dados e passo, na sequência, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. A busca de conhecer mais continua na luta que continua. A vitória é nossa

— PAULO FREIRE

Nesta seção, apresento as últimas reflexões acerca desta pesquisa. Exponho uma síntese do trabalho, retomo os objetivos iniciais e respondo as perguntas que direcionaram o estudo. Por fim, reflito sobre as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa e aponto as possíveis contribuições deste estudo para a área dos Estudos de Linguagens, bem como sugiro possibilidades para pesquisas futuras.

Com este trabalho, propus defender a tese de que outros modos de significação, não somente o código verbal, precisam ser levados para sala de aula durante as práticas de leitura e de escrita de textos, que, de acordo com Kress (2001), são multimodais. Com base em Kress (2003), busquei conscientizar o aluno de que os textos contemporâneos produzidos em tela se tornam cada vez mais visuais e que, para construir significados a partir desses textos, tanto na recepção, como na produção, é fundamental observar os diversos modos semióticos presentes; ainda que seja importante saber que, como dito por Kress (2010), cada modo semiótico apresenta potenciais e limitações.

Assim sendo, ao longo de quase dois trimestres letivos, apliquei atividades durante as aulas de LI embasadas nas teorias sobre os multiletramentos e a GDV com o objetivo de verificar como os significados são construídos em práticas de leitura e produção de textos multimodais, os quais incorporam diferentes modalidades de significação, entre elas, cores, imagens, tipografia etc. Em desdobramento a esses objetivos, pretendi, especificamente: (1) investigar, a partir da inserção de práticas de leitura e de produção de textos multimodais, que contemplem os aspectos verbais e não verbais, como os significados são construídos; (2) detectar as facilidades e os desafios enfrentados pelos aprendizes durante o desenvolvimento das atividades; (3) observar e identificar as capacidades exigidas dos aprendizes durante o processo de leitura e produção de textos multimodais; e (4) analisar as produções textuais apresentadas pelos aprendizes, após desenvolver capacidades relacionadas à leitura e

produção de textos multimodais, sob a luz da GDV. Com vistas a alcançar esses objetivos, elaborei (4) quatro perguntas norteadoras do estudo, que serão respondidas na sequência.

A primeira pergunta foi: "de que maneira as atividades aplicadas desenvolveram práticas de leitura e produção de textos multimodais?". Em um primeiro momento, com base nos dados coletados, detectei que os alunos não estavam habituados a se envolverem em práticas de leitura e produção de textos dentro da perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade usando ferramentas digitais. Para eles, as aulas de LI deveriam ser pautadas no ensino de normas e regras do idioma, remetendo, assim, a uma visão estruturalista de língua. Foi imprescindível um trabalho firme de conscientização e mudança de paradigmas quanto ao ensino e à aprendizagem de LI nesse contexto específico. Embora tenha sido explicado no início, os aprendizes só entenderam efetivamente quando iniciaram as atividades. A fim de alcançar os objetivos dessa proposta de pesquisa, procurei estabelecer uma relação de confiança entre mim e os alunos participantes, para que houvesse engajamento durante a realização das atividades. Diante disso, reforço a necessidade de realizar um trabalho de conscientização e esclarecimento da proposta de ensino levando o aluno a entender as concepções teóricas envolvidas no processo de ensino, assim como as concepções de língua e linguagem adotadas pelo professor.

No que tange às práticas de leitura de textos multimodais, verifiquei que as atividades, ainda que com limitações, contribuíram para que os alunos entendessem que os diversos modos semióticos são importantes no processo de produção de sentido, não somente o código verbal. Nesse processo, observar cores, imagens, linhas, dimensões, enfim, todo o *layout* textual, é importante. As atividades favoreceram o entendimento que, para leitura desses textos contemporâneos, não há uma ordem predefinida de leitura – da esquerda para direita, de baixo para cima. A lógica de leitura é estabelecida pelo leitor.

Durante o processo de leitura, os alunos foram além da decodificação do código verbal e simples localização de informação. Eles fizeram inferências, comparações, relacionaram a mensagem com os seus conhecimentos de mundo e se posicionaram de maneira crítica diante dos textos lidos, tendo a oportunidade de concordar ou refutar a opinião do autor.

Com as atividades de interpretação, observei a não existência de um significado único; diferentes leitores atribuíram diferentes significados ao mesmo texto, mas sempre de forma coerente e possível, levando em conta experiências individuais, conhecimento de mundo, contexto social e econômico em que estão inseridos. Com isso, constato o defendido pela semiótica social: os significados não são fixos e congelados no próprio texto, e sim construídos pela interação entre o leitor e o texto, de maneira tal que diferentes leitores podem

atribuir significados diferente ao mesmo texto. Assim sendo, acredito que as atividades aplicadas favoreceram o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos à medida que eles estabeleceram, a partir dos textos propostos, associações com a realidade e consideraram outras possibilidades de interpretação textual, não somente a apresentada pelo autor ou professor.

Quanto à produção de textos, percebi que na primeira atividade houve dificuldades em relação à organização do modo espacial e à escolha dos elementos utilizados para a composição textual. Identifiquei pouca criatividade e interesse deles em produzir o gênero lista. Inferi, a partir disso, ser um conhecimento novo para os alunos e reforcei a necessidade de trabalhar intensivamente os conceitos de multimodalidade, não trabalhados até então. Isso reforça a importância de apresentar aos alunos e levá-los a perceberem os diversos modos semióticos presentes na produção do sentido, de modos particular na atualidade.

Com o decorrer das atividades e, principalmente após a leitura de textos imagéticos compostos por diversos modos de significação e a apresentação e explicação dos elementos da GDV, percebi um avanço em relação à conscientização dos diversos modos semióticos e à inserção deles na produção dos textos contemporâneos. Tanto é que, na segunda produção – o infográfico – identifiquei a presença dos diversos modos semióticos nos trabalhos apresentados. Freire (2011) assume que leitura e escrita são inseparáveis. Assim, neste trabalho, para melhor escrever, foi necessário que os alunos lessem exemplares do gênero a ser produzido, assim como o tema a ser escrito.

Concluí que as atividades de leitura e escrita de textos multimodais aplicadas permitiram que os alunos ampliassem o conhecimento de mundo, refletissem sobre problemas sociais, ambientais, econômicos e acerca da questão dos estereótipos que circulam em nossa cultura; possibilitaram estabelecer relação com outras áreas do saber, ampliando a noção de ensino para além dos limites de uma disciplina estudada; contribuíram para a melhora do conhecimento linguístico, isto é, do conhecimento estrutural do idioma, mas houve aprendizagem da língua e através da língua; favoreceram a conscientização dos alunos quanto ao *design* textual e aos diversos elementos que compõem um texto multimodal, proporcionando um conhecimento que ultrapassou os muros da escola, podendo ser levados para a vida, não somente reproduzidos em uma prova de múltipla escolha.

A segunda pergunta que norteou o estudo foi a seguinte: "quais as facilidades e desafios enfrentados pelos alunos a partir das atividades propostas?". Como facilidades, por um lado, os participantes apontaram a pesquisa, o uso de ferramentas digitais, a seleção de imagens, a liberdade para criar um texto e o uso da LI. Por outro lado, como desafios, foram

apontados a dificuldade em organizar as ideias, a estruturação do infográfico, o manuseio das ferramentas digitais, o redimensionamento dos elementos textuais e o domínio da LI. Observei que, além das práticas tradicionais para leitura e produção de textos, a exemplo do conhecimento linguístico, da organização de ideias e do planejamento textual, os alunos precisaram dominar o manuseio das ferramentas digitais e a manipulação dos diversos modos semióticos fornecidos por elas. Vale dizer que, embora nossos alunos tenham acesso às tecnologias digitais, ainda é possível detectar lacunas quanto ao uso pedagógico delas. Em outros termos, dependo do contexto, quando são solicitados a fazerem uso das ferramentas digitais para produzirem textos verbais e não verbais, imagens, áudios, vídeos entre outros modos semióticos, muitos ainda apresentam dificuldades, como ocorreu na produção do gênero lista, sobretudo em relação à forma de organizar o modo espacial.

Notei que as facilidades e os desafios referentes à leitura e à produção de textos multimodais em tela se entrelaçam; a dificuldade de um aluno configura-se a facilidade do outro, o que remete às múltiplas inteligências, construto esse que não será discutido neste trabalho. No universo de sala de aula, cada indivíduo possui habilidades próprias e estilos individuais de aprendizagem, eis a necessidade de o professor trabalhar atividades diversificadas e colaborativas, a fim de atingir os alunos na totalidade. Assim, entendo que classificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos alunos durante a leitura e produção de textos multimodais de forma fixa se configura como inapropriada, pelo menos neste trabalho, pois as dificuldades e os desafios podem variar de aluno para aluno.

Segue a terceira pergunta: "[...] que capacidades são exigidas dos alunos durante o processo de leitura e produção de textos multimodais?". Como pontuado no decorrer desta tese, os textos multimodais contemporâneos, construídos a partir de uma tela, são formados por diversos modos semióticos e por uma lógica de leitura e escrita diferente das tradicionais, o que exige que o leitor/produtor textual desenvolva outras capacidades que não somente a de ler/produzir e interpretar o código verbal. Desta feita, busquei observar e identificar as capacidades utilizadas pelos participantes desta pesquisa durante a realização das atividades. Quanto ao processo de leitura, constatei que eles perceberam ser necessário mobilizar outras capacidades além da leitura e interpretação textual. Era preciso olhar/ver todos os modos semióticos presentes no texto, observar, atribuir sentido a eles, ir além, isto é, ter a percepção visual do texto para em seguida iniciar o processo de significação. Além disso, eles precisaram organizar o processo de leitura, a fim de navegar, interpretar, articular e moldar os recursos disponíveis para produção de sentido, agindo como leitores navegadores, intérpretes, designers e interrogadores. Em outros termos, combinaram os diversos modos semióticos na

produção dos significados de maneira crítica e reflexiva, posicionando-se diante dos textos lidos.

No que se refere à produção textual, como previsto por Kress (2003), tiveram que desenvolver a criatividade para produzir um texto visualmente agradável e que transmitisse a mensagem. Foi necessário conhecer as características do gênero e, a partir disso, estruturar o texto combinando os diversos semióticos disponíveis em tela, distanciando da lógica tradicional da escrita alfabética. Identifiquei que os alunos pesquisaram os elementos e o conteúdo a serem utilizados, bem como questões linguísticas do idioma; precisaram da capacidade de selecionar informações relevantes que trouxessem conhecimento ao leitor; foram críticos e consideram o contexto de produção, a audiência, e o *design* textual; e agiram como *designers*, não somente como escritores focados no código verbal.

Dessa forma, entendo que as atividades de leitura e produção textual de textos multimodais contemporâneos produzidos em tela, desenvolvidas nesta pesquisa, contribuíram para o desenvolvimento da Competência Comunicativa Multimodal (ROYCE, 2002) dos alunos, favorecendo maior conscientização dos diversos modos semióticos presentes nos textos, tanto na recepção, quanto na produção, e que esses modos precisaram ser observados no processo de significação. A proposta pedagógica objeto desta tese permitiu que os alunos desenvolvessem outras capacidades de leitura e produção textual diferentes das tradicionais, como, por exemplo, o manuseio de ferramentas digitais, saber esse necessário ao indivíduo do século XXI.

Por fim, respondo a quarta pergunta desta tese: "em que medida as produções textuais dos alunos apresentaram elementos da Gramática do Design Textual após ela ser incorporada efetivamente como conteúdo de Língua Inglesa?". Para responder essa pergunta, vale lembrar que a GDV é uma gramática descritiva, e não normativa, dessa forma a presença ou ausência dos elementos não configura obrigatoriedade. No entanto, nas produções apresentados pelos alunos – lista e infográfico –, foi possível identificar elementos da GDV. De modo geral, nos dois gêneros detectei elementos pertencentes às três funções da GDV, a exemplo de: dado e novo, saliência, moldura, tipografia, modalidade, ângulo. Nos infográficos, apenas para constar, identifiquei a função representacional à medida que as representações de mundo foram apresentadas por meio das múltiplas linguagens. Na representação conceitual o portador foi representado com base em seus atributos, para citar: o fundo do mar. Encontrei ainda a função interacional representada por meio das modalidades sensorial e tecnológica.

Entendo que as produções refletiram os conceitos referentes à GDV. Relembro que são os alunos do primeiro ano do ensino médio e que foi a primeira vez que tiveram acesso a

esse saber. Compreendo que, ao final do ensino médio, se esses conhecimentos continuarem a serem trabalhados, os alunos poderão produzir textos com maior qualidade e inserir ainda mais elementos da GDV.

Deste ponto em diante, retomo o que foi tratado no capítulo teórico desta tese. As aulas de LE têm ocupado um lugar de descrédito nos currículos escolares. São, geralmente, voltadas para o ensino sobre a língua, por meio de atividades mecânicas, gramaticais e de completar as lacunas. Com isso, deixa-se de ensinar língua com o objetivo de interação, por meio de práticas sociais e presença de um interlocutor real. Além disso, existem outros fatores que corroboram a desvalorização da disciplina, como, por exemplo, carga horária reduzida, turmas lotadas e lacuna na formação do professor. Como discutido, muitos dos professores não possuem formação para ocupar o cargo; leva-se em conta a competência linguístico-comunicativa, que, segundo Almeida Filho (2009), é somente uma das competências que um professor de LE precisa dominar. Não somente os fatores mencionados despertam o desinteresse dos alunos quanto à disciplina, há casos em que os alunos não realizam as atividades, ou simplesmente copiam dos colegas, na expectativa de o professor não realizar as devidas correções e dedicam o tempo de estudo para outras disciplinas consideradas mais importantes.

Procurei abordar um paradigma diferente quanto ao ensino e à aprendizagem de LE/LI e preparar a proposta sob a luz dos multiletramentos e da multimodalidade, atividades que proporcionam aos alunos uma aprendizagem além das estruturas linguísticas e promovem o uso da língua em contextos reais, permitindo que as produções sejam vistas por um interlocutor real. Por isso, defendo a publicação/divulgação dos trabalhos em murais, redes sociais, entre outras possibilidades.

Percebi que não é tarefa fácil. Nem sempre os alunos estão dispostos e confiam na abordagem do professor. É preciso paciência e segurança para alcançar os objetivos estabelecidos. Sobretudo, é necessário que o professor acredite em suas práticas e tenha fundamentação teórica para embasá-las. Destaco que dentro dessa perspectiva o trabalho do professor aumenta e requer que ele disponha de mais tempo para as correções e os atendimentos individualizados, inclusive aos finais de semana, por *e-mail* e pelas redes sociais, se o professor estiver disposto e permitir. Relembro que, nesse caso, o atendimento individualizado foi possível, porque, especificamente no momento da pesquisa, minha carga horária possibilitou esse trabalho, ademais, tenho dedicação exclusiva e trabalho somente em uma escola. Sei que essa não é a realidade da maioria dos professores de língua.

Outro ponto que merece ser discutido se refere ao uso das tecnologias digitais. Como professora, não domino completamente esses recursos, a solução que encontrei foi o trabalho colaborativo com os próprios alunos. Neste caso, contei com o auxílio de uma aluna-participante que prontamente preparou uma aula no laboratório de Informática e orientou os demais alunos. No entanto, percebo dificuldade e insegurança de muitos professores para se adaptarem a essa troca de papéis, para descentralizar o saber e se desvincular da visão de que o professor precisa saber tudo. A sala de aula contemporânea é um espaço de troca de conhecimentos entre professores e alunos, quanto a isso não vejo diminuição do papel do professor, muito menos perda de autoridade. Nesse sentido, segundo Freire (2011, p. 39), "[...] só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do ato de aprender".

Remeto ainda à cultura escolar de alunos e terceiros que priorizam um ensino voltado para realização do Enem. O que não está relacionado ao Exame não é valorizado, como revelado pelos depoimentos dos participantes desta pesquisa. Para os alunos, os conhecimentos ensinados não "caiam no Enem". Fato é que eles desconhecem que, até o momento da pesquisa, o Exame cada vez mais contempla os diversos modos semióticos em sua composição. Em adição, a ampliação de conhecimento de mundo e a discussão de temas diversos propostos na e pela disciplina de LI podem contribuir para realização de questões de outro conteúdo, além de poder favorecer a produção textual – a redação –, gênero temido pelos alunos e supervalorizado no contexto educacional.

Nesse cenário de pesquisa e no amplo universo que abarca a Linguística Aplicada, aponto como sugestões para estudos futuros, o trabalho com outros gêneros de modo particular, pesquisas voltadas para o estudo de gêneros orais, não contemplado nesta tese. Reconheço a importância de se valorizar a oralidade em sala de aula, mas, por questões de tempo e de delimitação do tema, essa perspectiva não foi abordada, o que configura uma limitação deste trabalho. Indico o trabalho com o construto transdução (KRESS, 2003; 2010), que consiste em transformar um modo em outro, assim o professor pode solicitar ao aluno que transforme, por exemplo, um anúncio ou convite que circula no meio digital de modo escrito, em modo oral; um convite para uma festa junina, promovida por uma instituição, inicialmente elaborado de forma escrita. Isso pode ser transformado em áudio ou vídeo. Para tanto, os alunos devem ser orientados sobre os diversos modos que podem ser utilizados, como efeitos sonoros, entonação de voz etc.

Apresento ainda a possibilidade de um estudo longitudinal, que investigue o desenvolvimento do aluno ao longo dos três anos do ensino médio quando submetidos a

atividades de leitura e produção de textos multimodais. Destaco que os textos trabalhados podem ser lidos *online*, assim os alunos terão acesso aos *hiperlinks*, áudios e vídeos que o compõem, situação essa que não foi possível a partir dos textos trabalhados nesta tese.

Por fim, recorro às palavras de Streck (2006, p. 262), para quem

[...] não se pode negar que todos os projetos têm sua relevância e não se pode avaliar os resultados da pesquisa de uma forma linear ou imediata. Nesse sentido, todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que, em certo momento, pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade.

Com base nisso, almejo que as reflexões apresentadas nesta tese sejam de relevância para professores que buscam um fazer diferente, que desejam estabelecer um diálogo entre suas práticas e as teorias disponíveis na ciência, que de alguma forma este trabalho possa ajudar na compreensão da realidade. Adianto não ser um caminho fácil e isento de obstáculos, mas há que superá-los e, ao final, talvez seja possível afirmar que, apesar dos percalços, os resultados foram compensadores. Sigo ainda ao lado de Streck (2006, p. 271), que diz: "[...] o pesquisador não entra em seu campo de pesquisa como um elemento estável e fixo. Ele muda porque (ou quando) aprende". Sendo assim, "[...] a escrita dos resultados é por isso também um exercício de autoescrever-se".

Assim, durante o processo de desenvolvimento e escrita desta tese, realizei o exercício de me autoescrever. Trouxe para o texto minhas concepções de professora-pesquisadora, bem como os desafios encontrados durante o caminhar. Fiz isso para atribuir maior credibilidade à pesquisa, pois sabemos que nem sempre tudo ocorre da forma exata como planejamos. Há que repensar e mudar o percurso, caso necessário.

Imprimi nesta tese parte do que acredito ser adequando sobre o ensino e a aprendizagem de LI no contexto de escola regular. Essas concepções foram formadas a partir das leituras que fiz, das aulas a que assisti, dos congressos de que participei e dos meus mais de dez anos de docência, o que permite dizer que as práticas e análise descritas não são totalmente neutras e desvinculadas da minha visão de mundo e das minhas experiências. Isso quer dizer que o leitor poderá possuir outras impressões e concepções a respeito deste texto, bem como discordar dele.

Procurei redigir o texto de maneira simples e pedagógica. Mesmo se tratando de uma produção altamente acadêmica, busquei tornar a teoria, que, à primeira vista, pode ser percebida como complexa, mais acessível aos professores, de modo especial aos iniciantes,

que porventura vierem a se interessar por este trabalho e não possuem tempo disponível para o estudo e para a participação em programas de capacitação. Espero que eles percebam que, apesar dos obstáculos, é possível propor um fazer diferente.

Com isso, chego ao fim desta tese e recorro às palavras da participante Estéfani para dizer que os resultados podem ser compensadores. Na entrevista 2, a participante disse:

[...] eu acho que dá uma satisfação muito grande quando você vê um professor, com carinho, olhando o que você fez, te dando conselho para você sempre melhorar, te ajudando a melhorar tanto a gramática como outras áreas, porque...eu acho que este ano eu não aprendi só o inglês, mas eu aprendi a usar outras ferramentas também.

REFERÊNCIAS

ABOUT the Sustainable Development Goals. United Nations, n. d. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/. Acesso em: 22 maio 2018.

AHN, Hyejeong. Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: an action research. *English Language Teaching*, Melbourne, v. 5, n. 2, p. 2-16, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.*Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas (SP): Pontes/Arte Língua, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes/Arte língua, 2010.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas:* o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARE STEREOTYPES keeping women away from science? Rebloggy, n. d. Disponível em: http://rebloggy.com/post/computer-women-stereotype-equality-men-work-education-science-university-gender/68610924348. Acesso em: 04 jun. 2017.

BAMBIRRA, R.; RACILAN. M.; AVELAR, S. A experiência de implantação de uma abordagem de ensino de inglês via gêneros no ensino médio do CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 7., 213, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: EDUECE, 2013. p. 777-792.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOCCIA, C. et al. Working with texts in the EFL classroom. Argentina: Ediunc, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education:* an introduction to theory and methods. Needham Heights (MA): Allyn & Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador* – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante:* a partilha do saber. 4. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892. htm. Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A Gramática do Design Visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (org.). *Incursões semióticas*: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.
- BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. *Impact*, Launceston, v. 11, n. 2, p. 24-29, 2002.
- CARMO. C. M. *O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional*. Curitiba: Editora Appris, 2014.
- CARTÃO de débito do Bolsa Família: Poupança Fácil Caixa. MeuBolsaFamília.com, n. d. Disponível em: https://meubolsafamilia.com/cartao-debito-bolsa-familia-poupanca-facil-caixa/. Acesso em: 12 fev. 2019.
- CARVALHO, S. A.; ARAGÃO, C. de O. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, Florianópolis, n. 44, p. 9-34, 2015.
- CERVETTI, G. et al. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, London, v. 4, n. 9, n. p., 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp? HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 15 mar. 2013.
- CHRISTIE, F. Genre theory and ESL teaching: a systemic functional perspective. *TESOL Quarterly*, Melbourne, v. 33, n. 4, p. 759-763, 1999. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3587889?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 30 nov. 2016.
- COCA-COLA Brasil é o novo cliente da Artplan. Grandes Nomes da Propaganda, 30 ago. 2016. Disponível em: https://grandesnomesdapropaganda.com.br/agencias/coca-cola-brasil-e-o-novo-cliente-da-artplan/. Acesso em: 18 out. 2018.
- COPE, B. KALANTZIS, Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught.In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **The powers of literacy:** a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 1-21.
- COPE, B.; KALANTZIS, M; KRESS, G; MARTIN, J. Bibliographical essay: developing the theory and the practice of genre-based literacy. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *The powers of literacy:* a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 231-247.
- COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 1999, 322f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 9-35.

CRITICAL LITERACY. In: GLOBAL citizenship education. Londres: Global Citizenship Education, 2013. Disponível em: http://www.criticalliteracy.org.uk. Acesso em: 22 mar. 2013.

DESCUBRA ideias sobre Mulheres. Pinterest, n. d. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/4714774582255261/. Acesso em: 04 jun. 2017.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *Gêneros textuais:* teoria e prática de ensino em LE. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2012. p. 295-315.

DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. *High Up*. Ensino médio. vol. 1. Cotia (SP): Macmillan, 2013.

DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 36-59.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI. A. M.; GAYDECZKA. B.; BRITO. K. S. (org.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137–52.

FERRAZ, J. de A. A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf. Acesso em: 29 jun. 2015.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

FERRÃO, R. G. *Metodologia científica para iniciantes em pesquisa*. 2. ed. Espírito Santo: Incaper, 2005.

FONTANA, A. FREY, J. H. Interviewing. In: Denzin, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect*: Australian Journal of TESOL, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.

FRUTAS para cachorro (11). Cachorros incríveis, n. d. Disponível em: https://cachorrosincriveis.com.br/frutas-para-cachorro-1/frutas-para-cachorro-11/. Acesso em: 04 jun. 2017.

GABARRÓN, L. R.; LANDA. L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante:* a partilha do saber. 4. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

GALIEGO, A. Jornal Nacional: imparcialidade ou superficialidade?. Casa dos Focas, 05 jun. 2014. Disponível em: http://www.casadosfocas.com.br/jornal-nacional-imparcialidade-ou-superficialidade/. Acesso em: 18 out. 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAMOUR – O Boticário – perfumes femininos. Blog Melhores Perfumes, n. d. Disponível em: https://blogmelhoresperfumes.com.br/glamour-o-boticario-perfumes-femininos/. Acesso em: 18 out. 2018.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa:* uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HABERLAH, David. Four roles of literacy learners. *Elementary*, 20 jun. 2017. Disponível em: http://haberlah.edublogs.org/tag/4-roles-of-reader/. Acesso em: 13 jul. 2018.

HALLIDAY, M. A. K. El Lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Cidade do México, México: Fundo de Cultura Econômica, 1979. Disponível em: http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf. Acesso em: 01 maio 2018.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *El languaje como semiótica social* – la interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text:* aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. An introduction to Functional *Grammar*. London: Hodder Education, 2004.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, s. l., v. 16, p. 148-164, 2007.

HODGE, R.; KRESS, G. Social Semiotics. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality, "reading" and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, London, v. 26, n. 3, p. 315-332, 2005.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: *The sage handbook of digital technology research*. London: Sage, 2012.

JOGADORES antes e depois da fama. Blog Kanui, n. d. Disponível em: https://blog.kanui.com.br/jogadores-de-futebol-antes-e-depois-da-fama/. Acesso em: 18 out. 2018.

KALANTZIS, M. COPE, B. Language education and multiliteracies: introduction: initial development of the multiliteracies' concept. In: MCCARTY, T. L.; STEPHEN, M. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. 2 ed.Vol. 1: Language Policy and Political issues in Education. London: Springer, 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2012.

KNAUER, K. I want you: the story behind the iconic recruitment poster. *Time*, 06 abr. 2017. Time Books. Disponível em: https://time.com/4725856/uncle-sam-poster-history/. Acesso em: 18 out. 2018.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Mutlitliteracies:* literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, G. Literacy in the new media age. London; New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images:* the Grammar of Visual Design. 2 ed. London; New York: Routledge, 2006.

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

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade- incertezas e desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-52.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images:* the Grammar of Visual Design. London; New York: Routledge, 1996.

KRESS, G. et al. *Multimodal teaching and learning:* the rhetorics of the science classroom. London: Bloomsbury, 2014.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica* – do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas:* o que temos de aprender? 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137-154.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.-R. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35–54.

LUZ, F. Sintam o que eles sentem. *Agência Jovem de Notícias*, 30 maio 2012. Disponível em: https://www.agenciajovem.org/wp/sintam-o-que-eles-sentem/. Acesso em: 18 out. 2018.

MACACO é flagrado fazendo 'cafuné' em companheiro dormindo. *G1*, Planeta bizarro, 28 abr. 2011. Disponível em: http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2011/04/macaco-e-flagrado-fazendo-cafune-em-companheiro-dormindo.html. Acesso em: 04 jun. 2017.

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in ArtExpress. *Visual Communication*, London: Sage Publications, v. 3, n. 1, p. 5-26, 2004.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (Eds.). *The meaning of meaning*. London: K. Paul, Trend, Trubner, 1923. p. 296-336.

MAPA do Brasil. Thujamassages, 22 ago. 2018. Disponível em: https://www.thujamassages. nl/mapa-brasil.html. Acesso em: 12 fev. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 16-31.

MARTELOTTA, M. E.; KENNEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional:* teoria e prática. São Paulo: Parábola, p. 11-20.

MARTIN, J. R. Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL M.; MCCABE, Anne. *Language and literacy:* functional approaches. New York: Continuum, 2006. p. 95-122.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Department of Linguistics*, University of Sydney, Sydney, Australia, v. 20, p. 10-21, 2009. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 28 jun. 2018.

MARTIN, J. R.; ROSE. D. *Genre relations:* mapping culture. 1. ed. Sheffield (UK): Equinox Publishing, 2007.

MARTIN, J. R.; ROTHERY, J. Grammar: making meaning in writing. In: COPE, B.; KALATZIS, M. (eds.). *The powers of literacy:* a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 137-153.

MATERIAIS escolares variam preços em até 500% de acordo com Procon. *Jornal Somos*, Rio Verde (GO), 8 jan. 2019. Disponível em: http://jornalsomos.com.br/rio-verde/detalhe/materiais-escolares-variam-precos-em-ate-500-de-acordo-com-procon. Acesso em: 12 fev. 2019.

MENEZES, H. F.; PEREIRA, C. P. A. Função da cor na infografia: uma proposta de categorização aplicada à análise de infográficos jornalísticos. *Revista Brasileira de Design da Informação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 321-339, 2017.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 1, n. 38, p. 155-71, 2000.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M. et al. (org.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 175-196.

MORAN, J. M. A Educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas (SP): Papirus, 2007.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas (RS), v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (org.). *Incursões semióticas:* teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 21-29.

NEVES, M. de M. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959. Acesso em: 06 ago. 2016.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

O BOTICÁRIO, 2009. Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&channel=trow&biw=1366&bih=654&tbm=isch&sa=1&ei=ThEdXe72MK3B5OUPuN-lqAU&q=propagando+o+botic%C3%A1rio+natal&oq=propagando+o+botic%C3%A1rio+natal&gs_l=img.3...8512.9392...9762...0.0..0.449.1750.0j2j0j3j1.....0....1..gws-wiz-img.cCXiKhDbk0Y#imgrc=fl-89RYr4mY35M:. Acesso em: 04 jun. 2017.

OLIVEIRA, E. M. *A produção textual em comunicação social:* uma proposta multimodal. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6354. Acesso em: 29 jun. 2015.

OPEN cliparts-vectors. Pixabay, 18 out. 2013. Disponível em: https://pixabay.com/pt/vectors/hipnose-espiral-rodada-circular-154466/. Acesso em: 04 jun. 2017.

PAIVA, Francis Arthuso. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante*: procedimentos de leitura e compreensão. 2009. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PASSOS, Rafael Coelho dos. *Produção da infografia jornalística para a web um estudo à luz da multimodalidade*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) — Departamento de Linguagem e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PAULA, V. de. Panetone para cachorro. Receita a base de fruta. *Pet:* vida saudável, 10 dez. 2018. Disponível em: https://petvidasaudavel.com.br/2018/12/10/receita-de-panetone-para-cachorro-a-base-de-fruta/. Acesso em: 12 fev. 2019.

PESSOAS, pessoas, pensando... Freepik, n. d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/pessoas-pessoas-pensando-icone_3618073.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

PIADAS de mendigo. [s. l.]: Os vigaristas, n. d. Disponível em: https://bit.ly/2FclFk8. Acesso em: 17 ago. 2018.

PIMENTA. S. M. O.; MAIA. D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo (RS), v. 10, n. 1, p. 126-148, jan/jun. 2014.

PLANTAS de casas pequenas 2 quartos. Guia Avaré, 31 jan. 2013. Disponível em: http://guiaavare.com/noticia/4785/planta-de-casas-pequenas-2-quartos. Acesso em: 18 out. 2018.

PROTECTING our planet starts with you. National Ocean Service, n. d. Disponível em: https://oceanservice.noaa.gov/ocean/earthday.html. Acesso em: 04 jun. 2017.

REDAÇÃO nota mil no Enem 2016 tem plágios. *Abril*, São Paulo. Guia do Estudante. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/redacao-nota-mil-no-enem-2016-tem-plagios/. Acesso em: 29 jun. 2018.

REDUCE, reuse, recycle. High Country Conservation Center, 12 mar. 2018. Disponível em: https://www.highcountryconservation.org/2018/03/12/ask-eartha-zero-waste/reduce-reuse-recycle/. Acesso em: 12 fev. 2019.

REIS, F. G. A publicidade irreverente da BMW. *No trânsito*, 15 maio 2009. Disponível em: http://www.notransito.com/2009/05/a-publicidade-irreverente-da-bmw/. Acesso em: 18 out. 2018.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RIBEIRO, A. E. A importância do design na leitura. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 61-87.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, R. F. *Multimodalidade na sala de inglês/LE*: práticas pedagógicas do professor.. 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Raquelferreira.pdf. Acesso em: 29 jun. 2015.

RIO VERDE, D. M. C. *Gêneros textuais e infografia:* a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para leitura de textos verbo-visuais. 2017.253f.Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Departamento de Linguagem e Tecnologia, Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

- ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.
- ROJO, R. Apresentação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol*@ *conectada:* os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 07-11.
- ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, Melbourne, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.
- SANTOS, Z. B. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. *Soletras*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-181, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12994. Acesso em: 01 maio 2018.
- SCHIFFRIN, D. Approaches to discourse. Oxford: Blacwell, 1994.
- SERAFINI, F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, s. l., v. 54, n. 5, p. 342-350. 2011. Disponível em http://frankserafini.com/publications/serafini-jaal.pdf.Acesso em: 13 jul. 2018.
- SERAFINI. F. Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the schools*, s. 1., v. 19, n. 1, p. 26-32. 2012. Disponível em: http://www.frankserafini.com/publications/serafini-lit_in_21st_centur.pdf. Acesso em: 7 abr. 2015.
- SERAFINI. F. Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies*: an international journal, London, v. 7, n. 2, p. 150-164, 2012.
- SERAFINI, F. *Reading the visual:* an introduction to teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press, 2014.
- SEVERINO. A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA. M. O. S. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R. STRECK, D. R. (Org.). *Pesquisa participante:* a partilha do saber. 4. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.p. 123-149.
- SILVA, R. C. da. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade:* desafios, reflexões e propostas de ensino de inglês. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015.
- SILVA, R. C. da. *Livro didático de inglês:* que livro é este? Discurso de produtores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.
- SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 171-84.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), vol. 23, n. 81, p. 143–60, dez. 2002.

- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUZA, S. A. Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto de educação profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://pgla.unb.br/images/Dissertacoes/2013/sheilla_andrade_de_souza_2013.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.
- SOUZA. S. A. de; CANTUÁRIA. C. L.; SILVA. I. O. Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de administração. *Língua Tec.*, Rio Grande do Sul. v. 1, n. 2, p. 100-127, 2016.
- STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. *Practices of looking:* an introduction to visual culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- TEODORO, R. C. *Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD:* como avaliam os professores? 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) Departamento de Linguagem e Tecnologias, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- THEISEN, J. M.; LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 55, p. 105-119, 2014.
- TORTA de morango com chocolate branco. Guia da Cozinha, n. d. Disponível em: https://guiadacozinha.com.br/torta-morango-chocolate-branco/. Acesso em: 18 out. 2018.
- TUPPERWARE... *Águas Claras News*, n. d. Disponível em: http://www.aguasclarasnews.com.br/empresa/938/tupperware#. Acesso em: 12 fev. 2019.
- VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, London, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.
- WALSH. M. Pedagogic potentials of multimodal literacy. In: HIN, L. T. W.; SUBRAMANIAN, R. (ed.). *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level:* issues and challenges. Hershey (PA): IGI Global, 2009. p. 32-47. Disponível em: http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.p df. Acesso em: 29 ago. 2015.
- VIAN JÚNIOR, O.; LIMA-LOPES, R. E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros:* teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 19-45

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido - Diretor



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem — Posling

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Diretor

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002).

Presenciamos o avanço no campo das tecnologias digitais. Computadores, tablets, smartphones propiciam novas formas de comunicação humana que tem sido mediada por uma tela. Sendo assim, para Kress (2012, p. 130) "estamos em tempos de profundas mudanças". Nas palavras do autor, há mudanças nas formas canônicas de representação e nos meios de difusão e comunicação, envolvendo uma mudança da dominância da escrita para um uso crescente da imagem, e um deslocamento da dominância do livro e da página para a dominância da tela imagética (KRESS, 2012 p. 132).

É certo que as novas tecnologias favoreceram a construção de textos, a partir de diferentes modos de comunicação, sendo eles: palavras, sons, imagens, cores, diagramação etc. Com isso, nota-se a necessidade da escola repensar as práticas pedagógicas e reformular os currículos com o objetivo de levar os alunos a refletir como os sentidos são construídos, por meio da integração dos diferentes modos semióticos, os quais tornaram-se mais acessíveis com o avanço das tecnologias digitais.

Nesse contexto de mudanças e transformações sociais, a partir de minhas práticas pedagógicas proponho um trabalho de pesquisa, no intuito de investigar como os significados são construídos através de leitura e produção de textos multimodais em língua inglesa, os quais incorporam diferentes sistemas semióticos. Assim, pretendo analisar as produções textuais realizadas pelos participantes desta pesquisa, com a finalidade de identificar elementos da Gramática do Design Visual.

Esclareço que a pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva do CEFET-MG, e irá se apoiar nos pressupostos teóricos apresentados por Kress e van Leeuwen (1996), Martin (1992), Cope e Kalantzis (1993, 2012) entre outros. Os dados serão coletados através de questionários, diário de bordo, entrevistas (caso seja necessário) e amostras de atividades.

Assim sendo, após esclarecimentos sobre o estudo, eu Sheilla Andrade de Souza, doutoranda no Programa de Estudos da Linguagem do CEFET-MG campus de Belo Horizonte, venho solicitar a autorização para desenvolver minha pesquisa de doutorado com os alunos do primeiro ano dos cursos de logística e eletrotécnica matriculados no ano de dois mil e dezessete no campus Patos de Minas. Esclareço que trata-se de um trabalho acadêmico sem fins lucrativo, não gerando custos à instituição, e não prejudicando os aprendizes-participantes em termos pedagógicos e acadêmicos.

Nome:
Cargo Ocupado na Instituição:
Assinatura:
Local e Data:
Endereço Eletrônico:
Declaro estar ciente do estudo e () autorizo () não autorizo a realização do estudo r
IFTM-Patos de Minas

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – Aprendizes



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Posling

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002).

Estamos presenciando o avanço no campo das tecnologias digitais. Computadores, tablets, smartphones propiciam novas formas de comunicação humana que tem sido mediada por uma tela. Sendo assim, para Kress (2012, p. 130) "estamos em tempos de profundas mudanças". Nas palavras do autor, há mudanças nas formas canônicas de representação e nos meios de difusão e comunicação, envolvendo uma mudança da dominância da escrita para um uso crescente da imagem, e um deslocamento da dominância do livro e da página para a dominância da tela imagética (KRESS, 2012 p. 132).

É certo que as novas tecnologias favoreceram a construção de textos, a partir de diferentes modos de comunicação, sendo eles: palavras, sons, imagens, cores, diagramação etc. Com isso, nota-se a necessidade da escola repensar as práticas pedagógicas e reformular os currículos com o objetivo de levar os alunos a refletir como os sentidos são construídos, por meio da integração dos diferentes modos semióticos, os quais se tornaram mais acessíveis com o avanço das tecnologias digitais.

Nesse contexto de mudanças e transformações sociais proponho um trabalho de pesquisa com o intuito de investigar como os significados são construídos através de práticas de leitura e produção de textos multimodais, os quais incorporam diferentes sistemas semióticos. Pretendo, também, analisar as produções textuais realizadas pelos participantes desta pesquisa, com a finalidade de identificar elementos da Gramática do Design Visual.

Esclareço que a pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva do CEFET-MG, e irá se apoiar nos pressupostos teóricos apresentados por Kress e van Leeuwen (1996), Martin (1992), Cope e Kalantzis (1993, 2012) entre outros. Os dados serão coletados durante o ano letivo de 2017, através de questionários, diário de bordo, entrevistas (caso seja necessário) e amostras de atividades.

(
A	ssim s	endo, ap	oós esc	larecimen	tos	sobre o estu	do, ei	a Sheilla <i>A</i>	Andrade	e de S	ouza,
doutoran	da no	Program	na de	Estudos	da	Linguagem of	do C	EFET-MG	campi	ıs de	Belo
Horizont	e,venho)	pedir	a		autorização		para	O	n	nenor
								reguları	mente	matric	ulado
no prime	iro and	do curs	so Integ	grado de _					do IFT	'M-Pat	os de
Minas, a	ıno de	dois r	mil e	dezessete	paı	ra contribuir	com	o estudo	na c	ondiçã	o de
informan	te/parti	cipante.	Esclar	eço que e	ste 1	trabalho será	deser	nvolvido m	antendo	o a éti	ca na
pesquisa	e a ide	ntidade o	do parti	cipante nã	ío se	rá revelada.					

Nome do responsável:	
Assinatura:	
Local e Data:	
Telefone para contato:	
Assinatura do aluno/participante:	
	() autorizo() não autorizo

APÊNDICE C - Segunda atividade de desenvolvida - leitura de imagens

	Instituto Federal do Triâ	ngulo Mineiro - Campus	Patos de Minas
INSTITUTO FEDERAL Trânguio Mineiro	Técnico em	Integra	do ao Médio
Disciplina: Língua I	nglesa	Série: 1°	Turma:
Professora: Sheilla	Souza		•
Aluno (a):			

Observe the Picture below and answer the following questions.



Fonte: Disponível em: https://bit.ly/2tjBQIs.Acesso em: 04 jun. 2017.

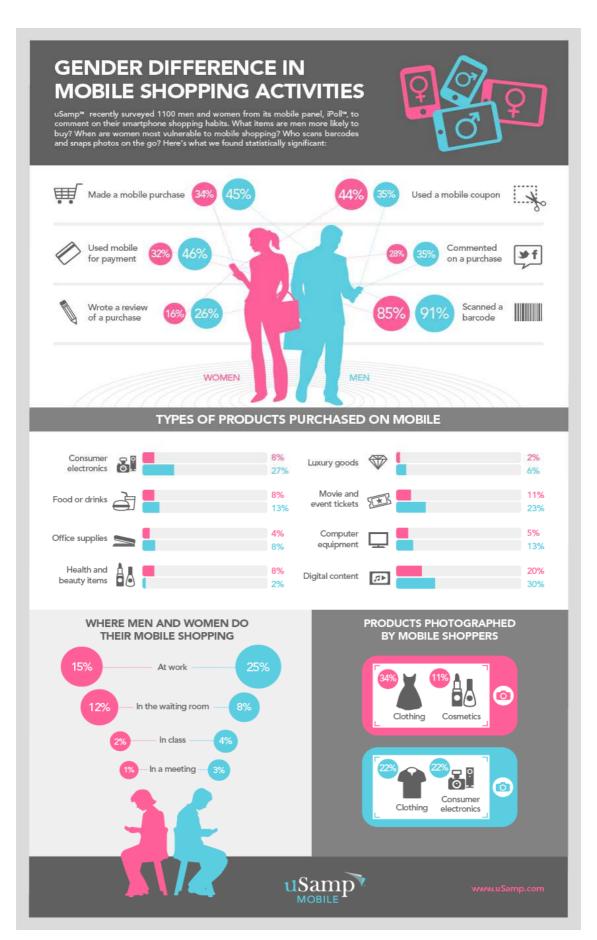
Question 1 – What is this text about?	

Question 3 – What are the ideas represented by the image? Do you agree with these? Why? Question 4 - Write a short verbal text telling your teacher what you understood from the image.		
Duestion 4 - Write a short verbal text telling your teacher what you understood from the image.	Question 3 – What are the i	deas represented by the image? Do you agree with these? Why?
Question : Write a short versus text terming your teacher what you understood from the image.	Question 4 - Write a short v	verbal text telling your teacher what you understood from the imag

APÊNDICE D – Atividade 3 – Modelo de infográfico – Práticas de leitura

	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	-
INSTITUTO FEDERAL Trangulo Mine ro	Técnico emAtividade Avali	
Aluno (a):		
	Text Comprehension	
Observe the info questions.	ographic on your smart phone or on the con	mputer and answer the following
remunerada q	oi produzido pela "uSamp"(<u>http://www.uSam</u> que realiza estudos de mercado,com o objetiv n decisões de forma mais rápida e assertiva n serviços.	vos de fornecer dados para que
1) What is this to	ext about? (0,4)	
2) According to did you find the	the survey, who is more likely to scan bard answer? (0,4)	eodes? How many per cent? How
	men are likely to photography products by motographed items by them? (0,4)	nobile phone. What is in common
4) Where are wo	omen most vulnerable to mobile shopping? H	low did you find it? (0,4)
	Fitems are men more likely and less likely to an easier way to be understood. (0,4)	o buy?How about women? Write

6) According to survey, which item women purchase more than men on mobile? Why does it happen? Give your opinion about this. $(0,4)$
7)According to the text, who is more likely to purchase on mobile: a man or a woman? How did you find it? What elements from the text helped you to get the answer? (0,4)



Disponível em: https://bit.ly/2YmV5ML. Acesso em: 04 jun.2017.

APÊNDICE E – Modelo de infográfico – Práticas de leitura – Imperativo

	Técnico em	Integrado ao Médio				
INSTITUTO FEDERAL Triangulo Mine ro	Ai	ividade Avaliativa				
Aluno (a):Valor: 5,0Nota:						

Text Comprehension

Observe the infographic on your smart phone or on the computer and answer the following questions.



Fonte: Disponível em: https://bit.ly/1e43LQq. Acesso em: 04 jun. 2017

1) What is this text about? (0,5)	
2) In your opinion, what is/are the social function(s) of the text? (0,5)	
3) What section of the infographic did you read first? Why? (0,5)	

4) Which actions do you usually follow in your daily routine? (0,5)	
5) According to the text, what are the benefits of planting a tree? (0,5)	
6) According to the text, what can you do conserve natural resources? (0,5)	
7) Take from the text, at least, five sentences in the Imperative form. (0,5)	
8) Why do you think the author wrote the text using imperative forms? (0,5)	_

APÊNDICE F – Produção de infográfico – Prática de escrita

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Patos de Minas					
INSTITUTO FEDERAL Tridegulo Mineiro	Técnico em	Integra	ado ao Médio		
Disciplina: Língua Inglesa		Série: 1°	Turma:		
Professora: Sheilla Souza					
Aluno (a):					
Data:					

It is your turn: let's write an infographic

- Write an independent journalistic infographic about the sustainable development goals. Remember the characteristics of the genre and that an infographic is a visual representation.
- Your infographic should be written in an A4 paper size.
- It should be sent to sheilla@iftm.edu.br and printed on A4 paper size colourful.

Objectives:

- You should write an infographic talking about your specific goal.
- You can write about the goal and its possible solution. What has been done to minimize the problem.

Instructions:

Go to:

http://www.un.org/en/sections/issues-depth/global-issues-overview/

http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

https://sustainabledevelopment.un.org/sdg2

https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs

http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

read about the sustainable development goals. Click on the specific goal that you will write about, and read the text about the problem.

You are free to research other fonts, sites and add information.

Think about these things...

Campo: Escrever um infográfico sobre um problema global específico, a fim de informar o leitor sobre o referido problema. O texto poderá conter definições, dados relacionados ao problema, ações que já foram desenvolvidas, tem sido e/ou serão realizadas a fim de minimizar a situação.

Relações: o texto será disponibilizado para os demais colegas de classe, para servidores da instituição (pois será publicado em um mural), será publicado no blog e analisado na tese de doutorado da professora-pesquisadora.

Modo: O texto deverá ser produzido através do meio visual e escrito, a partir do uso de recursos digitais.

APÊNDICE G - Questionário Inicial - QI



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO Campus Patos de Minas

Questionário inicial

Caro aluno,

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para o planejamento das aulas de Língua Inglesa durante o ano letivo de 2017. Informo que as informações aqui disponibilizadas serão analisadas em minha tese de doutorado que está sendo desenvolvida juntamente ao programa de estudos da linguagem do CEFET-MG sob orientação do Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva.

Por favor, responda às questões de forma sincera, honesta e com muita seriedade, pois o resultado deste questionário será de grande importância para que possamos aprimorar nossas práticas pedagógicas.

1) Nome (opcional)
2) Como gostaria de ser chamado nesta pesquisa? Use um apelido de difícil identificação.
3) Curso: () Eletrotécnica() Logística
4) Sexo () masculino () feminino
5) Idade:
6) Estudou o ensino fundamental em escola () pública() privada
7) Em sua opinião o ensino de Inglês decorrente do ensino fundamental foi satisfatório? Justifique sua resposta.
8) Você estudava com livro didático de inglês? () sim() não
9) Quanto ao uso do inglês você prefere:
() ouvir() falar() ler() escrever() todas as anteriores. Justifique sua preferência.

10) Para que você gostaria de aprender inglês?
11) No ensino fundamental você fazia trabalhos de inglês usando as ferramentas digitais, a exemplo do celular, do computador, do tablet? Em caso afirmativo, explique o tipo de atividade você desenvolvia. Esclareça um pouco sobre ela.
12) Nas aulas de inglês você escrevia textos? Quais? Cite alguns exemplos. A saber: bilhetes, conversas telefônicas, manchete, listas, propagandas, redação, parágrafos, frases.
13) Quais os exemplares de texto você lia durante as aulas de inglês? Exemplo: receita de bolo, letra de música, bilhete, notícias, biografias.
14) Você prefere ler em () Língua Portuguesa () Língua Inglesa Por quê?
15) Você prefere escrever em () Língua Portuguesa () Língua Inglesa Por quê?
16) Você prefere ler em tela ou em material impresso? Justifique.
17) Você tem o hábito ler as imagens, cores, layouts e observar o que eles significam nos textos. Em caso afirmativo, como você associa outros elementos, não somente a escrita verbal com a compreensão do texto.

18) Teria algum tema específico que você gostaria que fosse abordado durantes nossas aulas? Qual(is)?

19) Como você gostaria que fossem nossas aulas de inglês? Quais atividades você gost que fossem desenvolvidas? Apresente críticas e sugestões.	taria

Obrigada por contribuir! Sua opinião será importante para o planejamento das aulas. Com carinho. Sheilla

APÊNDICE H – Questionário sobre prática de leitura de imagem – Q-PLI

	Instituto Federal do Tri	ângulo Mineiro - Campus	Patos de Minas
INSTITUTO	Técnico em	Integra	do ao Médio
FEDERAL Triânguio Mineiro			
Disciplina: Líng	gua Inglesa	Série: 1°	Turma:
Professora: She	eilla Souza		
Aluno (a):			
	Questionário sobre prátic	a de leitura de imagens	5
Caro aluno,			
MG. As perguntas rel Esclareço que ao que os dados ser preservando a id divulgado.	o do Programa de Pró-Gradua acionam-se à produção de si preencher o questionário você ão divulgados, observando as entidade pessoal do entrevistada às questões de forma sinceciso.	ignificados a partir da estará concordando com questões que regem a tado. Nenhum dado qu	leitura de imagens a a pesquisa, ciente de ética na pesquisa, e ae o identifique será
Nome		Turma:	
) Você concorda	que essa imagem seja chamada	a de texto? Por quê?	
2) Ao deparar con	n a imagem qual é o primeiro e	lemento que seu olhar d	ireciona?
3) Explique o que	você achou do design do texto	. Foi possível entendê-lo	o satisfatoriamente?
4) Por onde você entender a mensa	iniciou a leitura da imagem? Segem? Por quê?	e você iniciasse por outr	o ponto seria possíve
			-

5) Você saberia inferir qual o objetivo do autor ao produzir este texto? Em sua opinião objetivo foi alçando? Justifique.
6) Se o autor tivesse produzido um texto verbal sem imagens, você acha que produziria mesmo efeito? Por quê?

APÊNDICE I – Roteiro para entrevista – gênero lista – Ent-Gênero-lista

Roteiro para entrevista Gênero Lista

- 1) Como foi a experiência de produzir uma lista de estereótipos em LI? Quais as impressões sobre essa produção?
- 2) Você acha que produzir a lista lhe ajudou ressignificar aspectos da sua cultura?
- 3) O fato de vocês terem feito uma versão inicial rascunho, e depois eu corrigi e devolver com as observações e comentários contribuiu para a aprendizagem?

APÊNDICE J – Roteiro para entrevista – práticas de leitura – Ent-leitura-imagens

Roteiro para entrevista práticas de leitura de imagens

- 1) Você conhecia o gênero infográfico?
- 2) A explicação sobre o gênero ajudou você entender o que é um infográfico e quais os elementos o compõe?
- 3) Quais foram as facilidades e as dificuldades que você encontrou durante a realização da atividade?
- 4) Quais as capacidades você teve que utilizar para atribuir significado ao infográfico?
- 5) O que você aprendeu a partir da leitura do infográfico que estava em LI?
- 6) De que maneira a atividade de leitura do infográfico contribuiu para o desenvolvimento de sua aprendizagem em LI?
- 7) Para você a atividade foi..... Explique com poucas palavras.

APÊNDICE K – Roteiro para entrevista – produção do infográfico e metodologia de ensino

Roteiro para entrevista final - Produção do infográfico e metodologia de ensino

- 1) De que maneira a produção escrita do infográfico contribuiu para seu letramento multimodal ou competência comunicativa multimodal?
- 2) Quais foram as facilidades e os desafios enfrentados por você para realização do infográfico?
- 3) Que capacidades/conhecimento foram exigidas de você durante o processo de produção do infográfico?
- 4) De que maneira a leitura e produção de infográfico contribui para sua aprendizagem de modo geral?
- 5) Apresente os pontos positivos e negativos da metodologia de ensino baseada em gêneros e não unicamente na gramática e aspectos estruturais da língua inglesa.