



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

JANAÍNE DOS SANTOS ROLIM

**UMA ABORDAGEM MULTIMODAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO  
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

João Pessoa – PB

2017

JANAÍNE DOS SANTOS ROLIM

**UMA ABORDAGEM MULTIMODAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO  
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Letras-Inglês.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Regina da Silva Dourado.**

João Pessoa – PB

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Rolim, Janaíne dos Santos.

Uma abordagem multimodal de ensino de língua inglesa no contexto do Pibid letras-inglês/ Janaíne dos Santos Rolim. - João Pessoa, 2017.

96 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras, língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maura Regina da Silva Dourado.

JANAINE DOS SANTOS ROLIM

**UMA ABORDAGEM MULTIMODAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO  
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Habilitação Língua Inglesa.

Data de aprovação:

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Regina da Silva Dourado  
**Orientadora**  
(UFPB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Araújo de Melo Maia  
**Examinadora**  
(UFPB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle Barbosa Lins de Almeida  
**Examinadora**  
(UFPB)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Seu amor, por todas as bênçãos que Ele tem me dado sem eu merecer, e pelas inúmeras vezes que Ele segurou minha mão nos momentos que eu pensei que não ia conseguir prosseguir com o Seu propósito em minha vida. Tudo o que sou devo Honras e Glórias a Ele.

A meus pais, por serem meus bens mais preciosos dessa vida e por me aturarem com amor nos meus momentos de estresse. Eles são as flores que Deus plantou em minha vida. São peças que fazem parte do meu ser. Sem eles eu não seria completa.

A minha irmã, por ser uma fonte de inspiração para mim e por compartilhar tudo na vida comigo. Sem ela a vida seria chata, pois, eu não teria ninguém com quem dividir tudo o que tenho e sinto.

À minha queridíssima professora, coordenadora e orientadora Maura Regina da Silva Dourado pela santa paciência, dedicação, carinho, amor, respeito, que teve comigo durante todos os anos que trabalhei e estudei com ela, sempre acreditando em mim e abrindo minha visão para esse mundo magnífico que é o ensino de língua estrangeira. Além disso, sou grata a ela por toda a minha construção como professora. Se não fosse por Deus e ela, eu não teria me transformado na profissional que sou hoje. Voltando ao tempo, vejo que tudo o que aconteceu para chegarmos até aqui já estava destinado, pois estudei com o seu livro no Ensino Médio, tive a chance de estudar na graduação, em trabalhar em um projeto com ela também na graduação e em ser sua orientanda também na graduação. Espero que nossos caminhos continuem se cruzando para sempre.

Às minhas queridíssimas professoras Angélica Maia e Danielle Almeida, que considero como pérolas preciosas que fizeram parte da minha estrada chamada graduação.

À Angélica Maia, por sua paciência, calma, respeito, carinho, amor, comprometimento e dedicação para comigo durante o tempo que trabalhei e estudei com ela. Por todas as apresentações de trabalhos e momentos de diversão que tivemos durante os congressos da graduação, além das vezes que fizemos confraternizações em sua casa e as diversas oportunidades de crescimento profissional que ela me proporcionou.

À Danielle Almeida, por todo o carinho, comprometimento e amor que pude experimentar ao estudar com ela. Por ser essa pessoa sensível e aberta aos sentimentos e necessidades dos seus alunos. Por ter aceito com muito carinho meu pedido para fazer parte da banca examinadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso, e por todo o conhecimento que tem me proporcionado com a leitura de seu livro.

Ao PIBID, por ter sido a base que sustenta minha carreira profissional, sendo alimento constante durante a minha graduação para o meu crescimento como professora. À Capes, pelo patrocínio de minha bolsa de iniciação científica de 2014 até a presente data.

Aos meus professores de graduação com quem tive o prazer e a oportunidade de estudar durante a minha graduação, em especial, Maura Dourado, Angélica Maia, Danielle Almeida, Carmen Sevilla, Ribamar de Castro, Bárbara Ferreira, Barthyra Cabral, Alyanne Chacon, Mariane Telles, Mariana Pérez, Anderson Souza, Glória Gama, Nadilza Moreira, Elinês Albuquerque e Liane Schneider, por terem me inspirado ao longo das disciplinas, sempre me ajudando nas dificuldades e me motivando a seguir em frente com carinho e perseverança.

Aos pibidianos, que foram mais que especiais durante os meus três anos e meio de participação no projeto. Em especial, Janine Rolim, Eric Marinho, Alyne Raíssa Gomes, Raquel Moreira, Eduardo Oliveira, Mariane Maia, Juliana Silveira e Rayssa Pê, por terem construído comigo uma família que ficará para sempre registrada em meu coração.

Aos professores supervisores que atuaram comigo no PIBID, em especial, à Ana Maria e Carolina Rodrigues, por terem me recebido de braços abertos e com muito carinho para atuar em suas aulas.

Aos ETAs, em especial, Connor Waters Pierson, Michelle Quinones, Dora Saclarides, Quincy Snellings, Renee Payne e Genesis Luviano, por terem sido anjos de Deus enviados em minha vida, oportunizando as mais belas e divertidas vivências em língua inglesa que pude experienciar. Por terem feito história em minha vida, e por terem sido as peças chave para o meu desenvolvimento na língua inglesa.

Aos meus colegas de graduação que viveram comigo as diversas experiências que o curso de Letras-Inglês pôde nos proporcionar.

## RESUMO

As novas tecnologias têm mudado não apenas a forma de comunicação, mas também a forma com que a língua é usada (COPE e KALANTZIS, 2000 [2006]). Independentemente dessas mudanças, a comunicação ocorre por meio de textos multimodais. No que diz respeito ao ensino, a abordagem multimodal de ensino pode possibilitar percepção dos recursos semióticos presentes nos textos, de forma que o aluno possa compreender o uso, a função e os sentidos construídos por esses recursos. Face ao exposto e levando em consideração o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Letras-Inglês (PIBID/CAPES) da Universidade Federal da Paraíba, surge então a preocupação de ensinar os alunos das escolas parceiras com uma abordagem multimodal, uma vez que o uso de diversas linguagens pode e tende a estar cada vez mais presente nos textos que circulam na sociedade. O objetivo geral desse Trabalho de Conclusão de Curso é investigar de que maneiras a abordagem multimodal respaldada nos estudos de multimodalidade e ensino (Kress e van Leeuwen, 1996 [2006]), foi implementada no ensino de LE dentro do PIBID Letras-Inglês da UFPB e analisar se essa escolha de abordagem contribuiu para a ampliação de práticas de multiletramento. Para isso analisamos os recursos didáticos elaborados com os objetivos de i) identificar os recursos semióticos presentes nos recursos didáticos utilizados em sala de aula; ii) explicar à luz da Gramática do Design Visual o efeito de sentido produzido a partir da organização e escolha inconsciente dos recursos semióticos presentes nos recursos didáticos; e iii) descrever se e como o uso dos recursos semióticos explorados nos slides proporcionam práticas de multiletramento. O trabalho conclui que os recursos semióticos utilizados nos slides foram cruciais para a abordagem multimodal de ensino à medida que contribuíram em prol de uma pedagogia dos multiletramentos, que defende uma educação linguística direcionada à construção de sentidos linguístico, visual, gestual, espacial e multimodal dos alunos.

**Palavras-chave:** PIBID; Abordagem multimodal; Ensino de Inglês; Multiletramento.

## **ABSTRACT**

New technologies have changed not only the form of communication, but also the way language is used (COPE and KALANTZIS, 2000 [2006]). Regardless of these changes, communication occurs through multimodal texts. As far as teaching is concerned, the multimodal approach may enable the perception of the semiotic resources present in the texts, so that the student can understand the use, function and meanings built by these resources. In light of these considerations and taking into account the context of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Letras-Inglês (PIBID/CAPES) of the Federal University of Paraíba, there comes the idea of teaching students of partner schools with a multimodal approach, since the use of different languages can and does tend to be increasingly present in the texts that circulate in society. Therefore, the general objective of this final research paper is to investigate in which ways a multimodal approach supported by the multimodality and teaching studies (Kress and van Leeuwen, 1996 [2006]), was implemented in the teaching of LE within the PIBID English-Letters of the UFPB and analyze whether this choice of approach has contributed to the expansion of multilevel practices. For that, we analyzed the didactic resources with the objectives of i) identifying the semiotic resources present in the didactic resources used in the classroom; ii) explaining in the light of Grammar of Visual Design the sense effect produced from the organization and choice of the semiotic resources present in didactic resources; and iii) describing whether and how the use of the semiotic resources explored in the slides provides multiliteracy practices. It is concluded that the semiotic resources used in the slides were crucial for the multimodal approach to English teaching as they contributed to a pedagogy of multiliteracies, which defends an adequate linguistic education aimed at building students' linguistic, visual, gestural, spatial and multimodal senses.

**Keywords:** PIBID; Multimodal approach; English Teaching; Multiliteracy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>22</b>
2.1. Multimodalidade.....	22
2.2 A Gramática do Design Visual.....	24
2.3 Multiletramento .....	42
<b>CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE .....</b>	<b>49</b>
4.1 Tema Guerra.....	49
4.2 Tema Museum .....	55
<b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A - Poema ‘rosa de hiroshima’ .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE B - Plano de aula – guerra.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE C - Jogo virtual ‘museu’ em cd .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE D - Plano de aula museu .....</b>	<b>94</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Texto “Ayrton Senna: 1960-1994 – piloto de Formula I’ .....	20
Figura 2. Recurso multissemiótico elaborado .....	20
Figura 3. Distribuição espacial dos elementos na representação visual. ....	25
Figura 4. Estrutura narrativa transacional.....	26
Figura 5. Estrutura Conceitual Classificacional .....	27
Figura 6. Estrutura Narrativa Transacional Bidirecional.....	28
Figura 7. Estrutura narrativa não-transacional .....	28
Figura 8. Estrutura conceitual analítico estruturado.....	29
Figura 9. Estrutura conceitual simbólica atributiva.....	30
Figura 10. Estrutura conceitual simbólica sugestiva .....	30
Figura 11. Contato – Demanda – Olhar filme, dedo apontado.....	31
Figura 12. Contato – Oferta.....	32
Figura 13. Plano Fechado – Representação íntima do personagem .....	32
Figura 14. Plano Médio (medium shot) – Distância intermediária .....	33
Figura 15. Plano Aberto (long shot) – Distanciamento em relação às emoções do participante .....	33
Figura 16. Ângulo Frontal – Envolvimento.....	34
Figura 17. Ângulo oblíquo – alheamento .....	34
Figura 18. Câmara alta – poder do leitor .....	35
Figura 19. Câmara baixa – poder do participante apresentado.....	35
Figura 20. Câmara no nível do olhar do observador – igualdade.....	36
Figura 21. Utilização da cor – saturação .....	37
Figura 22. Contextualização – perspectiva.....	37
Figura 23. Iluminação – muita luminosidade .....	38
Figura 24. Brilho .....	38
Figura 25. Antes é a informação dada, depois é a informação nova. ....	39
Figura 26. Estrutura Forte - Conexão. ....	39
Figura 27. Conjuntos de Slides.....	47
Figura 28. <i>Corpus</i> da pesquisa .....	48
Figura 29. Primeiro slide (incompleto) usado na aula.....	50
Figura 30. Primeiro slide (completo) usado na aula.....	50
Figura 31. Sequência do segundo slide usado na aula.....	52

Figura 32. Segundo momento (incompleto) do segundo slide usado na aula .....	53
Figura 33. Terceiro momento do slide (completo) usado na aula .....	54
Figura 34. Terceiro slide usado na aula de tema Museum. Room: The Central Hall (1st. view). .....	56
Figura 35. Quarto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Central Hall (2nd. view). .....	56
Figura 36. Quinto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Front Room Gallery. ....	57
Figura 37. Sexto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Creativity Gallery.....	57
Figura 38. Sétimo slide usado na aula de tema Museum. Room: The SensoryPod. ....	57
Figura 39. Oitavo slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (1st. view). ....	57
Figura 40. Nono slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (2nd. view). ....	58
Figura 41. Décimo slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (3rd. view)...	58
Figura 42. Décimo primeiro slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (4th. view). ....	58
Figura 43. Décimo segundo slide usado na aula de tema Museum. Room: The Doll's Houses (1st. view). ....	58
Figura 44. Décimo terceiro slide usado na aula de tema Museum. Room: The Doll's Houses (2nd. view). ....	59
Figura 45. Décimo quarto slide usado na aula de tema Museum. Room: Good times.....	59
Figura 46. Primeiro slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	60
Figura 47. Segundo slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	61
Figura 48. Terceiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.....	63
Figura 49. Quarto slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	64
Figura 50. Quinto slide da atividade usado na aula de tema Museum .....	65
Figura 51. Sexto slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	66
Figura 52. Sétimo slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	67
Figura 53. Oitavo slide da atividade usado na aula de tema Museum.....	69
Figura 54. Nono slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	70
Figura 55. Décimo slide da atividade usado na aula de tema Museum.....	71
Figura 56. Décimo primeiro slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	72
Figura 57. Décimo segundo slide da atividade usado na aula de tema Museum. ....	73
Figura 58. Décimo terceiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.....	74
Figura 59. Décimo quarto slide da atividade usado na aula de tema Museum.....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos do PIBID .....	17
Quadro 2. Metafunções.....	26
Quadro 3. Elementos da GDV .....	41
Quadro 4. Recorte do procedimento metodológico da segunda parte da sequência didática do tema Guerra .....	50

## INTRODUÇÃO

"A vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades"  
(Marxwell Maltz)

Posso dizer que a produção desse trabalho começou em 2014, mas só chegou a seu ‘ápice’ no ano de 2016 devido à minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Enquanto bolsistas nesse Programa, alguns desde 2014, nós, professores em formação, somos, desde o início, movidos a aproveitar ao máximo os desafios que nos são dados e transformá-los em oportunidades para todos os envolvidos. E foi assim que, no início do ano de 2016, em uma das nossas reuniões semanais em meio ao turbilhão de emoções que nos faziam temer a descontinuação do Programa, nossas coordenadoras trouxeram um desafio para ser ‘comprado’, como minha orientadora e coordenadora diz, por um dos bolsistas. A ideia era fazer uma aula inclusiva e interativa, levando um museu até os alunos, ou seja, uma *tour* virtual que, ao mesmo tempo, contemplasse todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Como já vinha produzindo planos de aula que contemplavam recursos semióticos, como imagens, cores e etc., e por gostar de trabalhar com esses recursos, eu me voluntariei para ‘pegar’ esse desafio junto com outra bolsista. Além disso, vi esse desafio como uma oportunidade para pesquisar e aprender a usar as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação em função dos meus planos de aula e usá-los para o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, além de incluir mais aprendizado para minha formação profissional como professora.

O trabalho com a abordagem multimodal nos faz perceber e entender os recursos semióticos utilizados pelo autor (a) e possibilita compreender suas funções na constituição do texto. Com base nessa experiência, parto, portanto, da hipótese que uma abordagem multimodal, que leve em conta os recursos semióticos dos textos, auxilia na percepção e entendimento dos recursos semióticos utilizados pelo autor (a) e sua função na constituição do texto.

Ao voltarmos à época de nossos ancestrais, desde os primórdios, encontramos sinais de que eles representavam suas experiências através da arte rupestre, i.e., desenhos feitos nas pedras das cavernas. Segundo Graça Proença (2000), essas artes são importantes porque são a partir delas que podemos “reconstruir a organização social” dos grupos de determinada época. Ou seja, isso nos mostra que, desde os primórdios da existência do homem já existia uma preocupação em deixar registrados fatos ocorridos naquela sociedade. E são esses registros essenciais na evolução das criações do homem, pois, além de nos “fornecer informações da

cultura daquela época” é “a partir deles que o homem passa conhecimento para as futuras gerações” (NOGARO *et. al.*, 2010)

Segundo Medeiros (2009), foi a partir desses registros de arte rupestre, que o homem fez seus primeiros avanços até chegar à língua e à escrita, o que significou um passo enorme na sua história e na sua transformação social. A partir dos registros, a humanidade passou a ter uma visão mais ampla das transformações e invenções que vem sendo feitas ao decorrer do tempo. No momento em que o homem fez as primeiras descobertas como, por exemplo, o fogo e criou os desenhos, essas descobertas foram aprimoradas e outras foram surgindo, i.e., o lápis até chegar às tecnologias da informação. E foi no século XX com a Revolução Industrial que ocorreram inúmeras transformações, resultando em novas tecnologias da informação e da comunicação. Como, por exemplo, o texto que, antes era predominantemente centrado no papel e tinta, ou seja, monomodal, agora passa a incluir outros elementos em sua constituição e a estar presente em diversas esferas sociais.

O homem nunca esteve tão ‘comunicável’ como hoje em dia. O avanço da comunicação a partir da evolução tecnológica em conjunto com a escrita nos leva ao surgimento de outras formas de escrita, deixando de ser limitado apenas ao papel e ao texto. Vivemos em uma época em que ao andarmos nas ruas, somos bombardeados por informações em letreiros, em *outdoors*, em panfletos entregues nos ônibus, nos carros. Recebemos várias informações a toda hora e em qualquer lugar. Essa última década tem sido marcada pela tecnologia e por suas inúmeras formas de comunicação, as quais foram se modificando ao decorrer do tempo, fazendo com que o seu uso se tornasse cada vez mais acessível a todos.

As novas tecnologias estão fazendo com que não só a nossa forma de nos comunicar mude, mas também a forma que usamos a língua (COPE e KALANTZIS, 2000 [2006], p. 4). Cada vez mais estamos expostos a um novo formato de texto, fazendo com que surjam diferentes formas de nos comunicarmos, criando diversidade linguística e cultural. Vieira (2007 apud PINTO 2016) afirma que “as práticas cotidianas opõem-se a essa tradição de valorização excessiva da língua escrita e oral e, pelo seu expressivo uso, testemunham em favor da imagem como a forma de comunicação mais eloqüente da pós-modernidade” (p.15). Como já reconhecia a primeira versão das Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004), “vivemos num mundo multissemiótico (para além da letra), ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais / escritos e hipertextos” (ROJO; MOITA-LOPES; 2004 p. 27)

À medida que as tecnologias avançam as formas de comunicação também avançam. A comunicação deixa de ser apenas por meio de livros, jornais, cartas, ou seja, em papel e passa

também a fazer parte das esferas digitais. Os recursos semióticos estão cada vez mais presentes em nossa sociedade moderna, agora qualquer pessoa pode ter acesso à informação, a qualquer hora e lugar, e se comunicar sem sair de casa. Não só apenas pelo rádio, televisão, computador, mas, sobretudo, por celulares, *tablets*, etc. Isso é o que Lemos (2005) chama de *Cibercultura*, em que o indivíduo não precisa mais se deslocar para ir até a rede, como fazíamos antes com as *lan houses*. Agora, a rede envolve-o, gerando uma “conexão generalizada”.

Dessa forma, somos ‘obrigados’ a nos adaptar a essa era digital e às mudanças advindas, as quais afetam não só nossas relações comunicacionais, mas também várias áreas sociais, incluindo a escola. De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN (BRASIL, 1998), é dever da escola envolver os alunos em um ambiente escolar que seja capaz de “apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir” (p. 11). Atualmente no foco da política educacional brasileira destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em língua estrangeira moderna em torno do uso da língua em práticas sociais, dentre elas as práticas mediadas pelas tecnologias digitais, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Nos termos da BNCC, essas práticas mediadas pelas tecnologias digitais

referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável (BRASIL, 2016, p. 127)

Surge então a responsabilidade de envolver os alunos com as novas tecnologias dentro da sala de aula, já que elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e cada vez mais novas profissões relacionadas às tecnologias de informação e comunicação surgem e interessam aos jovens que crescem nessa era digital, por exemplo: gestão de jogos digitais, influenciadores digitais (blogueiros, *youtubers*, pessoas com muitos seguidores no Instagram, etc.), engenheiros de software (desenvolvedores de aplicativos), etc. Além disso, cada vez mais postos de trabalhos requerem que os indivíduos saibam como utilizá-las.

Em seu livro “Escola conectada: os multiletramentos e as TICs”, Rojo (2013b, p.8) adverte que vivemos “a era das linguagens líquidas”, que precisamos passar do letramento para os multiletramentos, e que precisamos enxergar os alunos como “nativos digitais”. Dessa

forma, há necessidade de ensinar aos alunos a lerem os textos atribuindo sentidos aos recursos semióticos presentes neles, o que possibilitará a prática de multiletramento, que, por sua vez, permitirá que o aluno usufrua desses conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Todavia para que o professor oportunize práticas mediadas por tecnologias digitais, faz-se necessário que ele próprio, além de ensinar o aluno a utilizar essas ferramentas, também se inclua nessa esfera social digital.

Sendo assim, esse Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral investigar se a proposta multimodal de ensino em língua estrangeira, centrada na língua inglesa, construída no contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, respaldada pelos estudos de multimodalidade e ensino de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), proporciona práticas de letramento capazes de preparar os alunos para atuarem crítica e conscientemente em uma sociedade cada vez mais tecnológica e multimodal.

Para tanto, os objetivos específicos do trabalho dividem-se em:

1. Identificar os recursos semióticos presentes nos recursos didáticos utilizados em sala de aula.
2. Explicar à luz da Gramática do Design Visual o efeito de sentido produzido a partir da organização e escolha dos recursos semióticos presentes nos recursos didáticos.
3. Descrever como e se o uso dos recursos semióticos explorados nos slides para produzir sentido, a partir dos recortes dos objetivos e procedimentos metodológicos dos planos de aula, proporciona práticas de multiletramento.

Este Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se dividido em cinco (05) capítulos. No capítulo I, apresentamos o contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. No capítulo II, trazemos uma explanação acerca dos postulados teóricos sobre Multimodalidade, Gramática do Design Visual e Multiletramento. No capítulo III, apresentamos os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, sendo eles: a natureza da pesquisa; o contexto de investigação; o corpus e os procedimentos; e critérios de análise. No capítulo IV, analisamos os dados a partir das teorias estudadas acerca da Gramática do Design Visual e Multiletramento. E, finalmente, no capítulo V, o capítulo da Conclusão, registraremos as considerações finais.

## CAPÍTULO I

### SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – tem a iniciativa de aperfeiçoar e incentivar a formação de professores de rede básica. De acordo com o Art. 4º, Seção II, da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, os objetivos do Programa são:

Quadro 1. Objetivos do PIBID

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</li> <li>✓ Contribuir para a valorização do magistério;</li> <li>✓ Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</li> <li>✓ Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>✓ Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</li> <li>✓ Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;</li> <li>✓ Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.</li> </ul>
---

BRASIL (2013, p. 67)

O Programa oferece bolsas a alunos de graduação em cursos de licenciatura em Instituições de Educação Superior (IES) para que atuem em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Em sua primeira versão em 2007, o Programa contemplava apenas as disciplinas de Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa. Em 2009, o programa passou a englobar outras disciplinas referentes à rede básica de ensino. Em 2012, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) “torna público”, de acordo com o Relatório de Gestão, que “receberá propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atendendo às

atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007)” (BRASIL, *op. cit.*, p.1).

Tendo em vista os objetivos do PIBID, o subprojeto Letras-inglês da Universidade Federal da Paraíba iniciou suas atividades no ano de 2014, sendo dirigido por duas (02) coordenadoras e dividido em dois (02) subgrupos: fundamental e médio, ambos atuando em escolas estaduais ou em municipais da cidade de João Pessoa. Naquele ano, fizeram parte do subprojeto três (03) professores regentes, denominados professores supervisores, que acolhem, acompanham e orientam os professores em formação em suas salas de aula. No ano de 2015, eram duas (02) escolas participantes no ensino médio e uma (01) no fundamental, sendo três (03) professores supervisores atuando cada uma em determinada escola. De fevereiro a junho de 2016, o subprojeto esteve presente em quatro (04) escolas, sendo duas (02) de ensino médio, uma (01) do fundamental e uma (01) de ensino fundamental e médio, com também três (03) professoras-supervisores, já que uma (01) atuava em duas escolas. Com sua saída dessa quarta escola, de agosto a dezembro de 2016, permaneceram (03) escolas, sendo duas do ensino médio e (01) do fundamental, com (03) professores regentes.

Os professores em formação são distribuídos entre as coordenadoras de acordo com o nível (fundamental ou médio) em que atuam. Ambos os subgrupos participam de reuniões semanais para o aperfeiçoamento e planejamento das atividades, além de fazer leituras e participar de discussões nas reuniões. Os professores em formação permanecem nas escolas por 3 horas-aula semanalmente para acompanhar e observar o trabalho da professora supervisora com a turma e ministrar aulas. Em média, os professores em formação, atuantes no ensino médio ministram duas (02) aulas por mês.

Enquanto o foco das práticas pedagógicas do ensino fundamental recai na inclusão de alunos com deficiência, o foco das práticas pedagógicas voltadas para o ensino médio recai na abordagem crítica da língua(gem) visando ao letramento crítico dos alunos e bolsistas, 2017, p. 204 [prelo]. Em ambos os níveis, fundamental e médio, é feito o trabalho com a linguagem não verbal, como, por exemplo, cores, formas, vídeos, som. Para tanto, os professores em formação recebem formação teórico-metodológica complementar em multiletramentos à luz dos documentos oficiais nacionais e estaduais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998; PARAÍBA, 2010) e médio (BRASIL, 2004, 2006; PARAÍBA, 2006). Portanto, se o projeto preza pelo trabalho com a língua inglesa levando em consideração o efeito de sentido produzido pela linguagem verbal e não verbal, como deixar de lado a abordagem multimodal de ensino, uma vez que pode auxiliar na aprendizagem dos alunos e servir como uma ponte

para o trabalho com o Letramento Crítico, tornando-os agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Dessa forma, as atividades propostas em nossas reuniões semanais consistiam em orientações teórico-metodológicas para trabalho com a língua(gem) como prática social e texto multimodal, como por exemplo, para o planejamento das aulas e provas voltadas ao simulado ENEM. Tanto em 2014 quanto em 2015<sup>1</sup>, o subgrupo do ensino médio voltou-se para a elaboração de um simulado para o ENEM. Nessa atividade obrigatória do Programa institucional, éramos orientados a explanar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, atentando para a consonância entre as duas. Nesse sentido, nesses dois anos de realização de simulado, foram selecionados textos e gêneros multimodais como infográficos, charge, cartum, anúncios, notícias, etc. Também éramos encorajados a explorar as várias linguagens, como será visto mais a frente no *corpus* desse trabalho.

Todavia, até meados de 2015, no contexto do ensino médio, ainda não tínhamos iniciado um trabalho sistemático como ensino de língua inglesa explorando os diferentes recursos semióticos. Motivada pela sua observação da dificuldade dos professores em formação para realizar um trabalho pedagógico com a leitura em língua inglesa, a coordenadora do subgrupo do ensino médio iniciou orientação teórico-metodológica acerca da leitura de textos de diferentes gêneros textuais. Dentre as atividades realizadas destacam-se oficinas de abordagem a textos contidos nos livros didáticos adotados pela escola e trabalhados pelos professores supervisores.

A partir daí, eu e outra professora em formação, que trabalhava comigo, lançando mão de recursos semióticos para a leitura do texto alvo, ilustrado, a seguir, esquematizamos um mapa visual que apresentamos lado a lado com o texto alvo.

---


<sup>1</sup> Em 2016, devido à possibilidade de descontinuação do PIBID, o simulado institucional envolvendo todas as disciplinas contempladas pelo ENEM não foi realizado.

Figura 1. Texto “Ayrton Senna: 1960-1994 – piloto de Formula 1”

**READING**

Now read the text to check your predictions.

**Ayrton Senna: 1960-1994 – Race car driver**



Brazilian race car driver Ayrton Senna was a famous professional race car driver and sportsman at the time of his death in a racing crash in 1994. After an outstanding career on the kart racing circuit, Senna was a three-time champion of the elite Formula One (F1) series. In his brief but spectacular career, Senna proved he was arguably “the most remarkable racing driver of all time,” according to Alan Henry in Grand Prix Champions.

Born Ayrton Senna da Silva on March 21, 1960, in Sao Paulo, Brazil, Senna was an awkward child who was later diagnosed with a motor-coordination problem. Senna’s father, Milton da Silva, was a successful businessman and landowner, but also was a motor racing fan, and encouraged his son’s fascination with cars.

When Senna was four, his father gave him a one-horsepower go-kart. When Senna got behind the wheel, his awkwardness disappeared – he was a natural. The entire family supported Senna’s interest in motoring, and spent weekends together at local parks where the young man could drive his kart. His parents used driving privileges as leverage to get Senna, a lackluster student, to pay better attention to his studies. Fortunately for Senna, his family was wealthy and could afford to finance his racing.

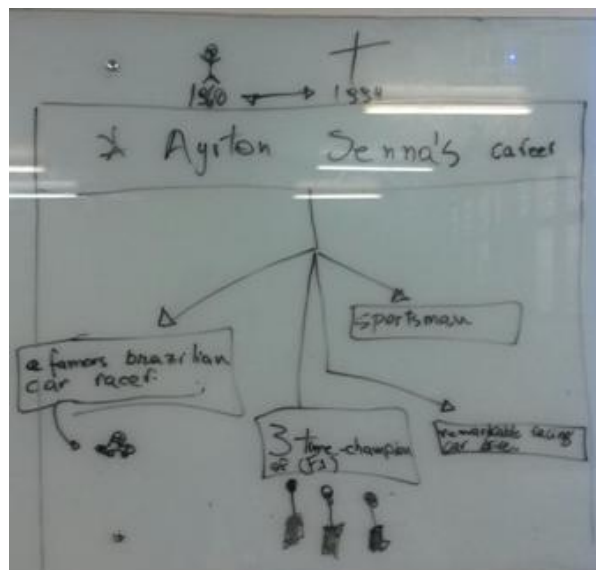
At eight years old, Senna was driving the family car. European racing stars Jim Clark and Jackie Stewart were his heroes, as well as Emerson Fittipaldi, a Brazilian driver who was fast emerging as an extraordinary talent. Senna received a 100cc kart for his tenth birthday, but had to practice on his own at the local kart track until he turned 13, the minimum age for racing karts in Brazil. Interest in European motor racing grew in Brazil when Fittipaldi won the Formula One World Championship in 1972, and the nation hosted its first Grand Prix at Interlagos the following year.

SHWHEZ, Brenna Contemporary Hispanic Biography, 2002. Available at: <a href="http://www.encyclopedia.com/topic/Ayrton\_Senna.aspx">www.encyclopedia.com/topic/Ayrton\_Senna.aspx</a>. Accessed in August 2012.

86 UNIT 5

(Fonte: Way To Go. Vol. 1, p. 86, 2013)

Figura 2. Recurso multissemiótico elaborado



(Fonte: autoria própria)

O recurso multissemiótico utilizado evidencia esboço e desenho, tentando montar o esqueleto do texto. Ainda que de forma incipiente, montamos o perfil de Ayrton Senna a partir das informações textuais. Partimos das palavras/expressões destacadas: “a famous race car driver”, “sportsman”, “three-time champion” and “the most remarkable racing driver of all time”. Da mesma forma, os outros professores em formação também utilizaram recursos semióticos para explicar seus textos, como caixas coloridas no slide, linhas coloridas, diagrama, etc.

Dava-se início ao que denomino de proposta multimodal de ensino de inglesa, no âmbito do subprojeto letras-inglês da UFPB, que tive a oportunidade de fundamentar teoricamente em 2016 e que se tornou o objeto de estudo deste Trabalho de Conclusão de Curso.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS TEÓRICOS

Iniciaremos este capítulo explanando o fenômeno da multimodalidade, depois voltaremos nossos olhos para os postulados teóricos da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) por meio de uma síntese do Livro “Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog” (ALMEIDA, 2008). Explanaremos, ainda, como as mudanças tecnológicas desenvolvidas em nossa sociedade demandam uma proposta multimodal de ensino de língua.

#### 2.1. Multimodalidade

O fenômeno da multimodalidade está cada vez mais presente nos textos em diversas esferas sociais e estudado por muitos teóricos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; LEMKE, 1998). Mas o que seria esse fenômeno?

Para responder essa pergunta, precisamos entender que os recursos semióticos presentes nos textos desempenham um papel de destaque para a construção de sentido, pois, além de o leitor levar em consideração a letra, ele também precisa atribuir significado as cores, ao formato, as imagens, aos movimentos, aos sons, entre outros. E são justamente esses recursos semióticos que fazem parte dos textos multimodais. Dessa forma,

o termo multimodalidade se constitui (...) a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. Deve-se também ressaltar que a multimodalidade, ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sócio discursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo. (PINHEIRO, 2015, p. 211).

As escolhas dos diferentes recursos semióticos são relevantes para criar e expressar significado (KENDRICK *et. al.* 2006, p. 98). Dionísio reconhece a multimodalidade textual ao afirmar que,

imagem e palavra 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. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa

a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) entendem os textos multimodais como “aqueles que utilizam mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o código visual e o verbal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 183 apud AZEVEDO, 2015, p. 2). Ainda que seja constituído predominantemente por formas verbais, se o texto apresentar cores e diferentes formatos de diagramação, ele será considerado um texto multimodal, ou seja, “em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout) a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação, etc., interferem na mensagem a ser comunicada” (cf. DESCARDECI, 2002, p. 20-21). Todos esses recursos se articulam no processo de significação e construção de sentido para o texto. Ou seja, esses vários recursos semióticos, sendo verbais e não verbais vão dar formato e significado ao texto multimodal. Além disso, os *hyperlinks* também assumem papel importante na produção de significado do texto multimodal, pois a sua estrutura “realiza ligações e desconexões entre elementos que podem contribuir para a expansão das relações de significado entre elementos” (JEWITT, 2013, p. 255).

Para a linguística sistêmico-funcional, o texto é uma “instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação” (HALLIDAY, 1989 apud MACHADO, 2009, p.3). Assim, na relação imagem-texto, embora diferentes modos semióticos possam se conectar com o modo verbal, estes não dependem do verbal, como também o verbal não depende de outros modos semióticos.

Kress e van Leeuwen (1996) defendem que “o componente visual de um texto é uma mensagem independentemente organizada e estruturada, conectada com o texto verbal, mas de modo nenhum dependente dele” (KRESS; LEEUWEN, apud PINTO, 2016, p. 53). Isso significa que, “as estruturas visuais realizam significados como as estruturas linguísticas e, portanto, apontam para diferentes interpretações da experiência e diferentes formas de interação social.” (KRESS e van LEEUWEN, 1996 apud HEBERLE 2012, p. 87). É importante fazer a ressalva de que o texto não se materializa apenas na linguagem escrita e imagética, mas também na linguagem oral, por meio da fala (DIONÍSIO, 2006; 2011; SILVINO, 2012).

Os estudos sobre multimodalidade foram iniciados pelos estudiosos Kress e van Leeuwen (1996) como objetivo de entender como os recursos semióticos se articulam no texto para produzir sentido. Com raízes na teoria semiótica social de Halliday (1989 [1994]), os

precursores dos estudos sobre multimodalidade buscam “princípios semióticos comuns a todas as formas de comunicação relevantes em um determinado momento” e “tem como objetivo entender como nos comunicamos uns com os outros de várias formas”. (PIMENTA, 2006 apud HEBERLE, 2012, p. 88).

Alinhado, Lemke (2010) afirma que “o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos, tradições culturais e discursos combinam com essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente”. (s/p)

## 2.2 A Gramática do Design Visual

Antes de darmos início ao que se refere à Gramática do Design Visual, trago a fala de Lopes (2010) em que diz que “para se compreender um texto, é necessário perceber que as imagens são tão valorizadas quanto os elementos lingüísticos” (p. 35). Ou seja, que para lermos um texto multimodal devemos relacionar ambos os elementos visuais quanto os lingüísticos. Nesse sentido, Dondis (2003 apud Lopes, 2010) defende que existem elementos básicos para a comunicação visual que devemos prestar atenção nos textos multimodais. São eles:

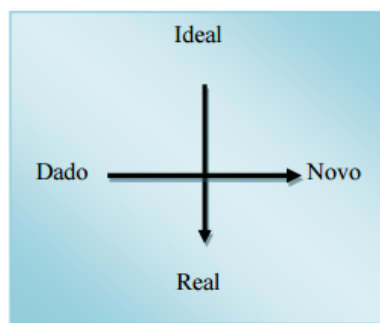
[...] o *ponto*, a unidade visual mínima, o indicador e marcador de espaço; a *linha*, o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; a *forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; a *direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; o *tom*, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; a *cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; a *textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; a *escala* ou *proporção*, a medida e o tamanho relativos; a *dimensão* e o *movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma freqüência (DONDIS, 2003, p. 13).

E a “sintaxe visual” desses elementos é determinada a partir de como eles são organizados (DONDIS, 2003 apud LOPES, 2010, p. 35). Isso significa que todo o formato do texto e tudo o que há nele nos leva a um propósito, a um significado. Em outras palavras, Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) se propõem a analisar os elementos semióticos visuais presentes no texto, pois esses elementos estão presentes em uma ordem. Ou seja, existe uma lógica para esses elementos estarem configurados em uma determinada forma. A pessoa que propôs aquela ordem (o autor do texto) fez isso para chamar a atenção do leitor a fim de traçar um determinado caminho. E ao percorrer esse caminho, o leitor vai desvendar essa “sintaxe

visual”, como se fosse um quebra cabeça. Dessa forma, o texto multimodal vai ser lido de forma diferente do texto “corrido”, i.e., monomodal.

E já que estamos falando sobre a análise desses elementos, trago um quadrante proposto por Kress (2000) que vai servir como auxílio para compreendermos e interpretarmos esses elementos.

Figura 3. Distribuição espacial dos elementos na representação visual.



(KRESS, 2000 apud LOPES, 2010, p. 39)

De acordo com LOPES (2000), KRESS (1996 [2000]) estabelece esse quadrante como uma forma de interpretar significados de textos multimodais presentes em culturas ocidentais, que organizam os elementos visuais dessa forma. Acima está a informação que é considerada (ideal), abaixo a (real), à esquerda a informação já dada (dado) e à direita a nova (novo). Já o *centro* é responsável pela informação essencial em redor da *margem*, de onde são sustentadas as informações periféricas, formando uma estrutura *tríptico horizontal* e *tríptico vertical* (ARAUJO, 2011, p. 16-17).

Com base na gramática da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1989 [1994]), Kress e van Leeuwen desenvolveram a Gramática do Design Visual (GDV), “com o intuito de suplantar algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero” (ALMEIDA, 2008, p. 9). Assim como na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Kress e van Leeuwen (1996) propõem três metafunções, que servirão como suporte para analisar as imagens, a saber:

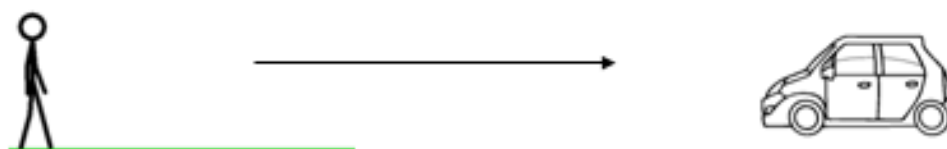
Quadro 2. Metafunções

HALLIDAY LSF	KRESS e VAN LEEUWEN GDV	SIGNIFICAÇÃO
Ideacional	Representacional	Responsável por relacionar os participantes (objetos e atores); Responsável por indicar as circunstâncias em que os eventos ocorrem.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre imagem e observador.
Textual	Composicional	Responsável por relacionar elementos das imagens e pela estrutura e formato de texto.

Adaptado de Lima-Neto (2011)

Primeiramente, é importante, antes de tudo, deixar claro que essas três metafunções estão presentes de forma simultânea nos textos imagéticos. Segundo Almeida (2008), a *metafunção Representacional* trata “das representações das experiências de mundo”, subdivide-se em estrutura narrativa e conceitual do texto. A *narrativa* quando há a presença de vetores, ou seja, indicando a ação realizada. Esses vetores podem ser representados por setas indicando o movimento dos participantes em direção à meta, como na imagem a seguir em que a seta indica o caminho percorrido do participante em direção a meta, o carro.

Figura 4. Estrutura narrativa transacional



Fonte: [https://lh3.googleusercontent.com/-A-jrpExjaA0/V3\\_u8pd4rgI/AAAAAAAAAugM/GnIDyopP2zgt6xY8yV14VrFC-RIqJiuaA/w506-h300-p-k-no/animatiom.gif](https://lh3.googleusercontent.com/-A-jrpExjaA0/V3_u8pd4rgI/AAAAAAAAAugM/GnIDyopP2zgt6xY8yV14VrFC-RIqJiuaA/w506-h300-p-k-no/animatiom.gif) / <http://tse3.mm.bing.net/th?id=OIP.djkDKkX8fdZfwsNNBiAO7wEsDr>

E a *conceitual* quando existe uma técnica de classificação, por meio da qual os participantes estão estáticos, ou seja, “subordinados a uma categoria superior” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008 p. 13). Na imagem a seguir, podemos ver os diferentes tipos de armas organizados de forma estática, subordinadas a uma categoria superior, armas:

Figura 5. Estrutura Conceitual Classificacional

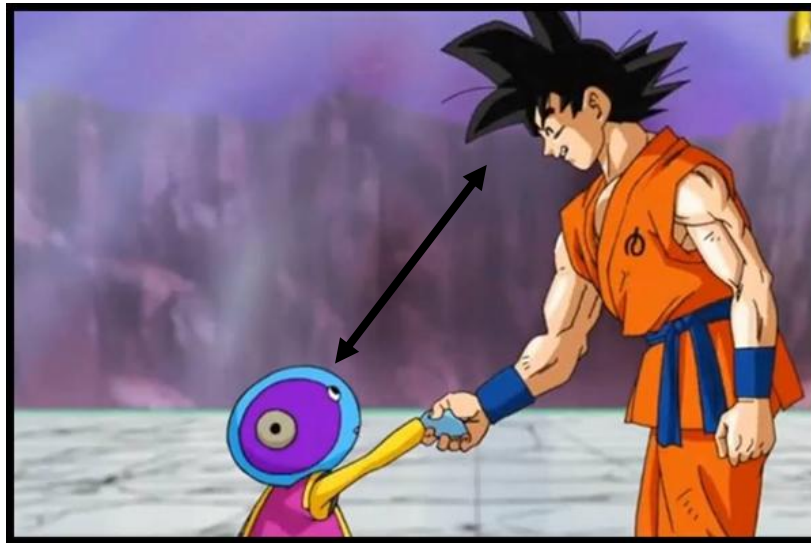
## As armas



Fonte: <http://blog.aventurashop.com.br/wp-content/uploads/2016/07/Captura-de-Tela-2016-07-29-a%CC%80s-10.37.32.png>

Segundo Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), existe um constituinte nas estruturas narrativas que não pertence às estruturas conceituais, que são os vetores: “[o] que na linguagem é realizado por palavras da categoria ‘verbos de ação’, é visualmente realizado por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996 [2006], apud RODRIGUES e NOBRE, 2010, p. 96). São esses vetores que realizam o processo de interação entre dois participantes, partindo de um participante, o *ator*, em direção a uma *meta* a ser atingida. E é o *ator* que vai se sobressair mais no processo da ação. De acordo com Fernandes e Almeida (2008), quando ocorre a presença de um ou mais participantes e a meta, esta à qual o vetor se direciona e que será recebida ação, tem-se uma *estrutura transacional* (p. 14). E em algumas estruturas transacionais, também podem ter vetores, sendo eles: *unidirecional* ou *bidirecional*. *Unidirecional* quando o ator tem o seu olhar em direção a alguém ou a alguma coisa, ou seja, sua meta. É este participante que direciona seu olhar através de um vetor formado “pela linha do olhar” é chamado reator e tem traços humanos. (p. 15). E *bidirecional* quando os participantes se interagem sequencialmente ou simultaneamente, ou seja, quando um ator e outro participante, com função de meta, podem trocar de papel ou atuar dessa forma simultaneamente (p. 14). Como na imagem a seguir, em que o personagem menor olha diretamente nos olhos do personagem maior, e vice versa.

Figura 6. Estrutura Narrativa Transacional Bidirecional



Fonte: editado de [http://pm1.narvii.com/6220/44c3108e86d4fe6c1ee239972a335f11ec502fa4\\_hq.jpg](http://pm1.narvii.com/6220/44c3108e86d4fe6c1ee239972a335f11ec502fa4_hq.jpg)

Caso haja a presença de “um ator em uma proposição narrativa visual” tem-se uma *estrutura não-transacional*, haja vista que o leitor pode identificar quem realiza a ação, porém não saberá quem recebeu a ação, pois não é mostrado, como no exemplo a seguir em que podemos ver dois ciclistas realizando a ação, formando um vetor na linha horizontal da esquerda para a direita, mas não podemos identificar o lugar que eles querem chegar, ou seja, a meta.

Figura 7. Estrutura narrativa não-transacional



Fonte: <http://www.veloseguro.com/wp-content/uploads/2015/12/Seguro-de-bicicleta-%C3%A9-para-mim-960x683.jpg>

Já quando não há a constatação de vetores devido à ausência de participantes executando ação, esses participantes serão representados de maneira estática e atemporal, o que os autores chamam de estrutura *conceitual*. E essas representações conceituais podem ser, divididas em *classificacionais*, *analíticos* e *simbólicos* (FERNANDES; ALMEIDA, 2008 p. 16) No processo conceitual *classificacional*, estão relacionadas aos participantes que fazem parte de um mesmo grupo, que pertencem a uma mesma categoria, possuindo características comuns a todos, como mostrado na Figura 4 das armas. No processo conceitual *analítico*, os participantes se relacionam por meio de uma estrutura de parte e todo, identificando dois participantes nesse processo: o *portador* representado como o todo; e os *atributos possessivos* representados como as partes. Na imagem a seguir o portador é o carro que se encontra no centro da imagem, representando o todo. E os diversos objetos que fazem parte do carro, posicionados ao seu redor, representam os atributos possessivos (as partes).

Figura 8. Estrutura conceitual analítico estruturado



Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/t/%D0%BF-%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%82-%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B0-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B0%D1%81%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D0%B8-%D0%B5%D1%82%D0%B0-%D0%B5%D0%B9-%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B1%D0%B8-%D1%8F-85589639.jpg>

E nos processos conceituais *simbólicos*, os participantes “são representados em termos do que significam ou são” (op. cit., p. 17). Subdividem-se em: em *atributivos*, em que o participante (Ivete Sangalo) se sobressai na imagem através de seu posicionamento em relação aos produtos da BomBril®:

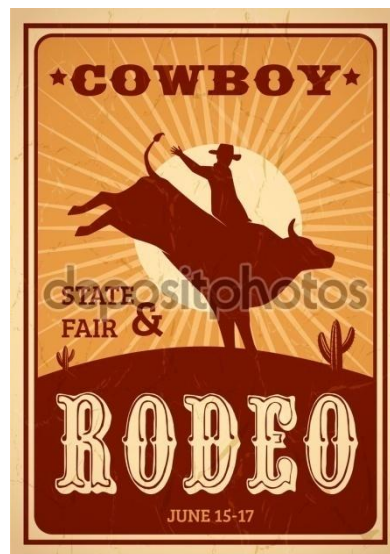
Figura 9. Estrutura conceitual simbólica atributiva



Fonte: [http://3.bp.blogspot.com/-aPAQ2xNJ1Hk/VcpXZS7D2cI/AAAAAAAAAYkA/p71f\\_\\_peYw0/s1600/bombril-campanha-divas1.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-aPAQ2xNJ1Hk/VcpXZS7D2cI/AAAAAAAAAYkA/p71f__peYw0/s1600/bombril-campanha-divas1.jpg)

E os *sugestivos*, quando há apenas a presença de um participante e sendo apresentado apenas seu contorno ou silhueta. Também que caracteriza pela falta de detalhes e significados da atmosfera em que acontece, além de ser estabelecido por uma mistura de cores. Por exemplo, a imagem a seguir, em que o participante é apresentado como um contorno em uma atmosfera formada por uma iluminação específica:

Figura 10. Estrutura conceitual simbólica sugestiva



Fonte: [https://st2.depositphotos.com/2885805/10342/v/950/depositphotos\\_103426388-stock-illustration-advertisement-rodeo-poster.jpg](https://st2.depositphotos.com/2885805/10342/v/950/depositphotos_103426388-stock-illustration-advertisement-rodeo-poster.jpg)

Já a *metafunção Interativa*, diz respeito à relação entre o observado e observador. E para que esse processo aconteça de fato, são utilizados quatro recursos, sendo eles: *Contato*, *Distância* ou *Afinidade Social*, *Perspectiva* e *Modalidade*. O primeiro aspecto denominado *Contato* é “determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor” (op. cit., p. 18). Esse pode ser agressivo, sedutor, amável, etc. Nesse caso o leitor é aquele que interage. Quando o participante olha diretamente para o leitor, a ação é chamada de *demand*, e essa relação pode acontecer por meio de expressão facial e/ou gestos. Por exemplo, a imagem a seguir do presidente Donald Trump olhando e apontando o dedo em direção ao leitor, por meio de uma expressão facial transmitindo uma mensagem de autoridade sobre o leitor:

Figura 11. Contato – Demanda – Olhar filme, dedo apontado



Fonte: [https://rlv.zcache.com/trump\\_wants\\_you\\_poster-re1d3c1e2575b4473b3da0118934c5e49\\_www\\_8byvr\\_540.jpg](https://rlv.zcache.com/trump_wants_you_poster-re1d3c1e2575b4473b3da0118934c5e49_www_8byvr_540.jpg)

Já quando o participante não olha diretamente para o leitor, deixando de ser o sujeito da ação para se tornar o objeto, acontece a *oferta*. Nesse caso, o participante é apresentado ao leitor como um objeto para contemplar, ou seja, é apresentado como um elemento de informação de forma impessoal. Note-se na imagem a seguir, que não há relação entre o participante (guitarrista) e o observador (leitor).

Figura 12. Contato – Oferta



Fonte: [http://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/2014/10/04/4out2014---o-quinteto-de-pop-liderado-por-ross-lynch-conhecido-pela-serie-austin--ally-do-disney-channel-r5-se-apresentou-neste-sabado-4-em-sao-paulo-1412472113582\\_1920x1278.jpg](http://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/2014/10/04/4out2014---o-quinteto-de-pop-liderado-por-ross-lynch-conhecido-pela-serie-austin--ally-do-disney-channel-r5-se-apresentou-neste-sabado-4-em-sao-paulo-1412472113582_1920x1278.jpg)

O segundo aspecto, denominado *Distância* ou *Afinidade Social*, está relacionado à distância ou exposição do participante em relação ao leitor, se este está perto ou longe. E essa relação imaginária pode ser de: 1) *Plano fechado* (close-up) em que a cabeça e os ombros do participante são representados, como na imagem a seguir:

Figura 13. Plano Fechado – Representação íntima do personagem



Fonte: [http://mediad.publicbroadcasting.net/p/shared/npr/styles/x\\_large/nprshared/201507/425313493.jpg](http://mediad.publicbroadcasting.net/p/shared/npr/styles/x_large/nprshared/201507/425313493.jpg)

2) *Plano médio* (medium shot) em que o participante fica exposto até a cintura ou joelho, como na emblemática cena do filme Titanic:

Figura 14. Plano Médio (medium shot) – Distância intermediária



Fonte: [http://mmbiz.qpic.cn/mmbiz\\_jpg/u3KI24WWhStWpJS51ibSE1BMhH53qnI8OQLAD0PZyejvZBOqthO4Xm5F18wk7mUA6ekky6jApxNrickjFpuRhqLQ/0?wx\\_fmt=jpeg](http://mmbiz.qpic.cn/mmbiz_jpg/u3KI24WWhStWpJS51ibSE1BMhH53qnI8OQLAD0PZyejvZBOqthO4Xm5F18wk7mUA6ekky6jApxNrickjFpuRhqLQ/0?wx_fmt=jpeg)

e 3) *Plano aberto* (long shot) em que todo o corpo do participante fica a mostra, como na imagem a seguir.

Figura 15. Plano Aberto (long shot) – Distanciamento em relação às emoções do participante



Fonte: <https://userscontent2.emaze.com/images/ed7c4150-ab96-4af4-ab00-aa7ff26b5416/fef33b9b-496d-4f55-9c6a-78d82f950f40.jpg>

O terceiro aspecto denominado *Perspectiva* diz respeito ao ângulo em que os participantes são apresentados. E essa apresentação acontece por meio de três angulações: as *frontais*, *oblíquas* e *verticais*. O *ângulo frontal* quando há um grande envolvimento do leitor com o participante. Como se o participante fizesse parte do mundo do leitor, estando a imagem ao nível do olhar do leitor, representando uma relação de poder igualitária (FERNANDES; ALMEIDA, 2008 p. 21).

Figura 16. Ângulo Frontal – Envolvimento



Fonte: [https://gsmanm.files.wordpress.com/2011/12/100\\_1059.jpg](https://gsmanm.files.wordpress.com/2011/12/100_1059.jpg)

No *ângulo oblíquo*, o participante aparece de perfil fazendo com que isso provoque no leitor um sentimento/sensação de distanciamento da cena, como se “aquilo que vemos não pertence ao nosso mundo” (KRESS e VAN LEEWUEN (1996 [2006]) apud FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 21).

Figura 17. Ângulo oblíquo – alheamento



Fonte: <http://notife.com/wp-content/uploads/2017/02/Marisa-Let%C3%ADcia-Rocco-Lula-da-Silva.jpg>

No *ângulo vertical* existem três variações distintas de câmeras: câmara *alta* em que a imagem é captada de cima para baixo fazendo com a posição de poder esteja sobre o leitor;

Figura 18. Câmara alta – poder do leitor



Fonte: <http://www.primeirofilme.com.br/site/wp-content/arquivos/DSC01413.jpg>

*Câmara baixa* em que o leitor fica abaixo da imagem causando sensação de poder ao participante e inferiorizando o leitor;

Figura 19. Câmara baixa – poder do participante apresentado



Fonte: [http://blogg.improveme.se/kandisbloggen/files/2012/09/ste\\_the\\_hobbit\\_\\_\\_8437136.jpg](http://blogg.improveme.se/kandisbloggen/files/2012/09/ste_the_hobbit___8437136.jpg)

e no *nível do olhar* em que existe igualdade entre as posições do participante e do leitor.

Figura 20. Câmera no nível do olhar do observador – igualdade



Fonte: <http://us.123rf.com/450wm/wavebreakmediamicro/wavebreakmediamicro1504/wavebreakmediamicro150410676/44841599-handyman-looking-at-spirit-level-against-architecture-plan-with-house.jpg?ver=6>

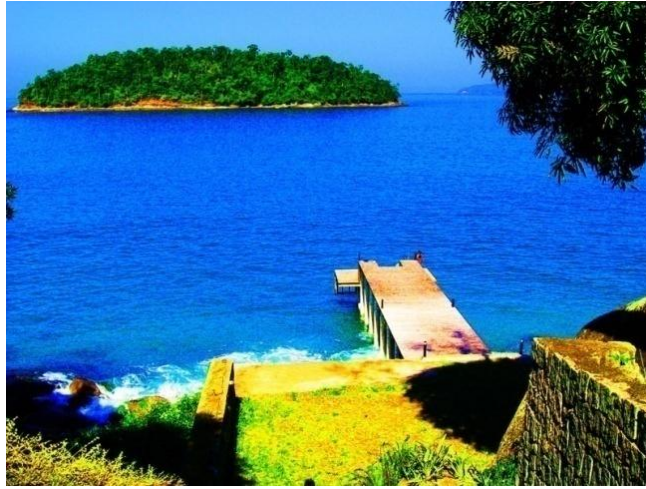
E o conceito da *Modalidade*, que tem a ver com o “nível de realidade que imagem representa”. Existem níveis de gradação que podem diminuir ou aumentar o nível de realidade da imagem. Cardoso (2008, p. 68) apresenta quatro formas que as representações visuais podem ser moduladas, sendo elas:



Além disso, Fernandes e Almeida (2008, p. 22), explicam que existem alguns mecanismos para a modalização das imagens, ilustrados a seguir:

No tocante à utilização da *cor* (completa saturação da cor), a imagem a seguir apresenta o azul do mar com uma única saturada:

Figura 21. Utilização da cor – saturação



Fonte: <http://www.fabiodutra.com.br/wp-content/uploads/2011/04/conceicao1.jpg>

*Contextualização* (profundidade-perspectiva), a imagem a seguir mostra o cenário de trás mais afastado, fazendo com que os objetos no cenário mais a frente apareçam mais detalhados:

Figura 22. Contextualização – perspectiva



Fonte: adaptado de <http://www.lenzak.com/photos/2013/August/apertures-effect-on-depth-of-field2-lenzak.jpg>

*Iluminação* (imagem com grande iluminação), a seguir:

Figura 23. Iluminação – muita luminosidade



Fonte: adaptado de <http://raphaelfraga.files.wordpress.com/2009/01/solva2.jpg>

*Brilho* (Luminosidade em um ponto específico), como na imagem a seguir:

Figura 24. Brilho



Fonte: <http://obaratodefloripa.com.br/wp-content/uploads/2016/04/Lual-Praia-Mole.jpg>

E por último, a *metafunção Composicional*, que trata dos “modos de organização do texto”, relacionada a presença ou não de objetos interligados, envolvendo categorias como: 1) *valor de informação* que tem a ver com figura 4 em que trata da estruturação do (Ideal/Real, Dado/Novo). Em que, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), a informação chave vem do lado direito, ou seja, o elemento novo. Já no lado esquerdo vem a informação dada, em que já era conhecida pelo leitor.

Figura 25. Antes é a informação dada, depois é a informação nova.



Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/\\_fS8ubZf2Q7E/TJWYYksCJ5I/AAAAAAAAACw/p\\_FoRMfOD90/s1600/omo.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_fS8ubZf2Q7E/TJWYYksCJ5I/AAAAAAAAACw/p_FoRMfOD90/s1600/omo.jpg)

2) *saliência* em relação a ênfase que os elementos recebem no percurso da leitura, como por exemplo: a tonalidade das cores, contraste, brilho, etc.;

3) e *estruturação* que se refere ao “modo como os elementos estão conectados na imagem”, e está relacionada à presença ou não de objetos interligados. Como na imagem a seguir em que os tijolos de cores diferentes ajudam a compor a imagem da bandeira:

Figura 26. Estrutura Forte - Conexão.



Fonte: <https://previews.123rf.com/images/dusica69/dusica691507/dusica69150700012/42735295-Grunge-bandera-de-Francia-en-una-pared-de-ladrillo-bandera-francesa-en-el-ladrillo-con-textura-de-fo-Foto-de-archivo.jpg>

Assim, tendo como suporte o estudo detalhado da GDV, podemos ter consciência de “como as principais estruturas composicionais convencionalizadas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido” (KRESS e van LEEUWEN,

1996 apud ARAUJO, 2011, p. 16). Nessa linha de raciocínio, Almeida (2008) nos traz a informação de que a GDV

advoga a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria. (p. 9)

Dessa forma, GDV analisa as estruturas visuais ligadas ao significado, como se dá a relação entre pessoas, coisas e lugares, relacionando-os com a gramática da linguagem e da imagem (KRESS; LEEUWEN, 1996 apud ARAÚJO, 2011, p. 15). A análise vai além das estruturas lexicais, pois as imagens também carregam elementos culturais e ideológicos que são extremamente importantes para configuração e interpretação do texto (ROCHA, 2007, apud PINTO, 2016, p.73).

E o professor nesse cenário? O Professor deve explorar e trabalhar com os diferentes recursos semióticos para que os alunos desenvolvam o letramento visual, dado que, na vida real um leitor pouco ou nada letrado visualmente também tenderá a levar em consideração os elementos visuais na interpretação do texto, mas de forma não consciente e sensível as informações dadas através dos elementos semióticos.

Assim, autores como Dionísio (2011) sustentam que uma pessoa letrada é aquela “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (apud MENEGUINI, 2014, p. 5). Dionísio (2006) defende, ainda, a necessidade de se trabalhar com letramento plural que aborda tanto o letramento da escrita (signo verbal) quanto o letramento imagético (signo visual) (apud OLIVEIRA, 2013, p. 3).

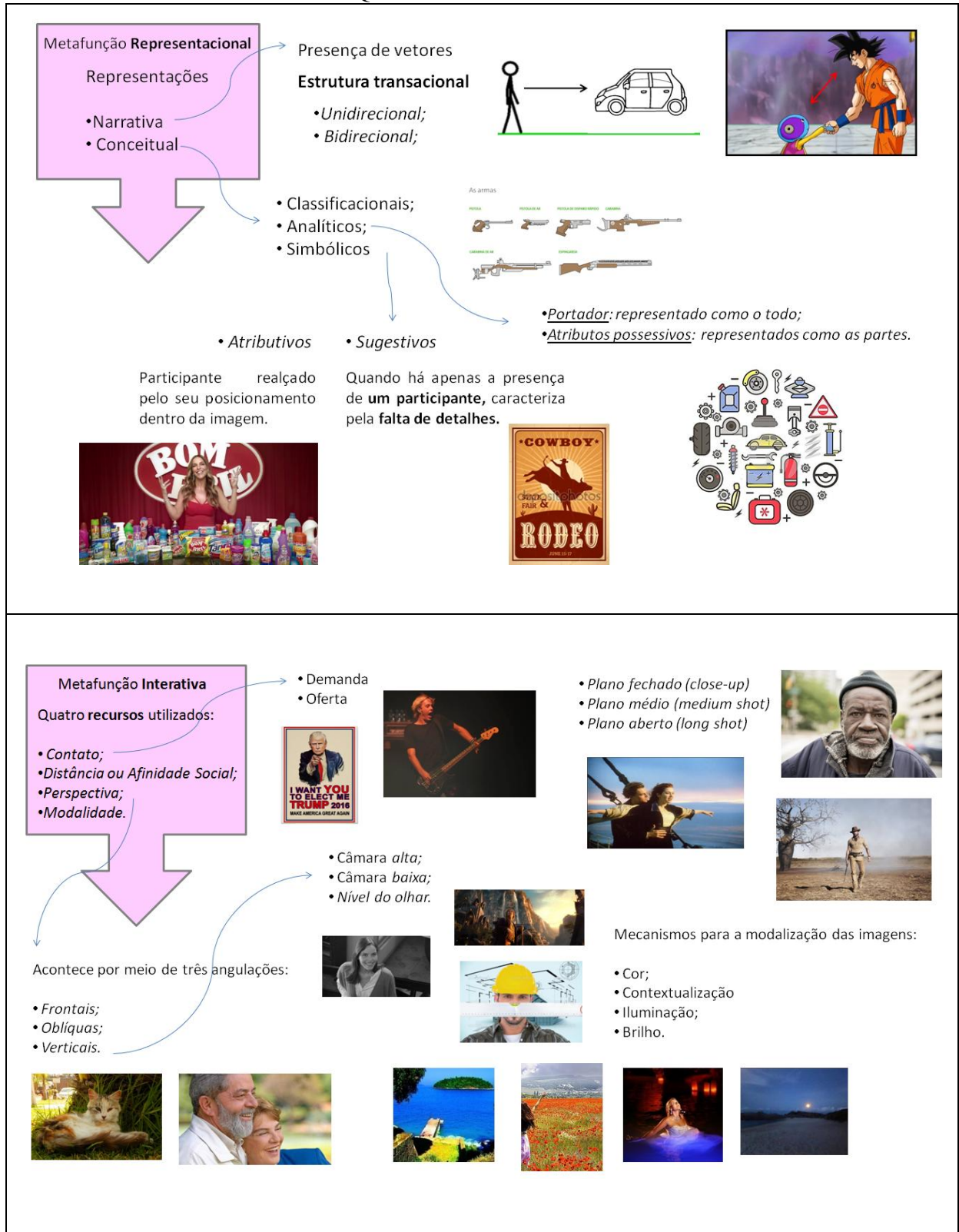
Em relação a letramento visual, Vieira (2004) argumenta que,

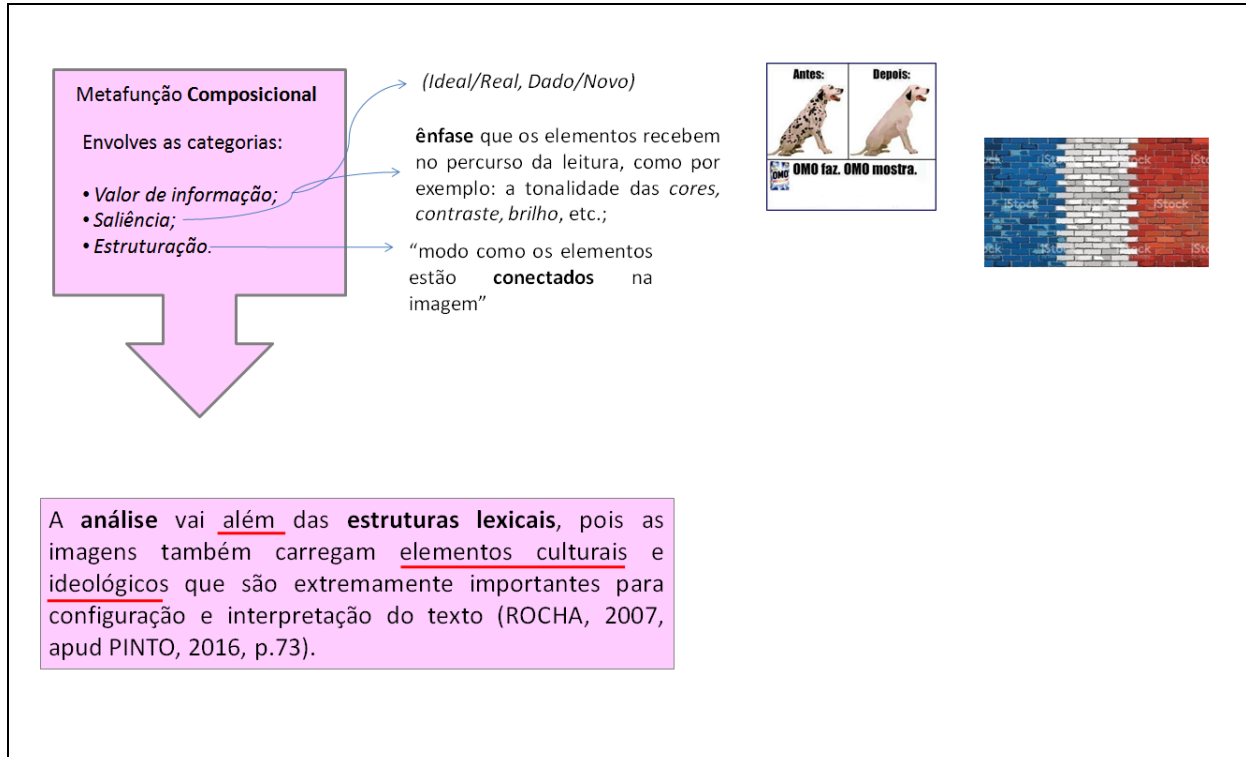
no momento, a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se rapidamente entre os diferentes letramentos, compostos pela fala e escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos”. (apud PIRES; FERRAZ JUNIOR, 2016, p. 7)

Portanto, a inserção do letramento visual na vida do aluno pode auxiliá-lo a compreensão de textos multimodais, analisando os recursos semióticos, construindo sentido, além de conhecer como os recursos digitais funcionam e se adéquam ao texto, e a discutir sobre o texto em sua totalidade.

Dessa forma, trazemos o quadro a seguir englobando todos os elementos da GDV elencados nessa seção.

Quadro 3. Elementos da GDV





### 2.3 Multiletramento

A mudança tecnológica que temos vivenciado em nossa sociedade vem acontecendo com o resultado do impacto da “produção de massa” que surgiu após o Fordismo. O New London Group (2000 [2006], p. 11) faz uma síntese dessa virada de conhecimento e trabalho que aconteceu ao longo daquela época em que, as empresas passaram a optar por um trabalho com divisão de tarefas. Para que os empregados trabalhassem nas empresas eles deveriam ter várias habilidades e serem “flexíveis para poder realizar trabalhos complexos e integrados... [, que demandam] relacionamentos de pedagogia: como fazer mentoria, treinar e estabelecer a organização de aprendizado” (New London Group 2000 [2006], p. 11). E devido a isso, surgem outras formas de linguagem para o trabalho, como também novas tecnologias que os empregados devem saber usar, abrindo caminho para os novos letramentos, ou seja, os multiletramentos.

Tendo em vista essa transformação na nossa forma de comunicação, tanto no que refere à diversidade cultural, tecnológica e também de linguagem presentes em nossa sociedade, Rojo (2013b), advoga uma pedagogia dos multiletramentos. Pois há uma necessidade de rever os conceitos de letramento, já que as nossas habilidades de leitura e escrita não são mais as mesmas (SILVA, 2016, p. 17). Segundo Rojo (op. cit.), o prefixo

“multi” em multiletramento foi e é usado para abranger a “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias” e a “pluralidade e a diversidade cultural” “envolvidos no processo de significação do texto” (ROJO, 2013b, p. 14). A pedagogia dos multiletramentos implica trabalhar com qualquer forma semiótica para explorar a diversidade de aprendizagem ao mesmo tempo em que se trabalha com a proposta de multimodalidade.

Nesse caso, entendemos que os multiletramentos surgiram especialmente com a função de ampliar as fronteiras do letramento, uma vez que ele deixa de ser restrito apenas à escrita e passa a englobar as diferentes formas e modos de comunicação que podem existir. E essas diferentes formas de comunicação são também diferentes formas multimodais de fazer sentido, o que de acordo com o New London Group (2000 [2006]), é um processo de “Design”, termo usado para descrever a produção de sentido e o resultado dessa produção. Sendo seis os elementos de design que devem ser observados no processo de produção de significado: o sentido lingüístico; o sentido visual; o sentido auditivo; o sentido gestual; o sentido espacial; e o sentido multimodal que inclui todos citados. Com isso, o modo em que as escolas lidam com o ensino de leitura também muda, já que agora, segundo Lemke (2010), elas precisam “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender”, de modo a cumprir as exigências comunicativas e tecnológicas que estão a surgir em nossa sociedade, capacitando os alunos para atuarem de forma crítica e reflexiva em uma sociedade cada vez mais envolvida por recursos semióticos e diferentes formas de linguagem. Dado que os alunos estão conectados com essas informações fora do âmbito escolar, cabe a escola, a mais importante agência de letramento do Estado (KLEIMAN, 1995), inserir os novos letramentos dentro da sala de aula, buscando desenvolver a capacidade dos alunos de falar, negociar e ser capaz de se envolver criticamente com as condições de sua vida profissional e assim,

o conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças – um mundo de diversidade em que nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas. (COPE; KALANTZIS, 2010 apud COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 9)

Como afirmam Barton e Lee (2015) “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros” (p. 33). Ou seja, as pessoas utilizam a linguagem como conjunto de recursos para criar sentido de uma forma multimodal. Nesse sentido, o professor deve trabalhar com os diversos formatos de textos, que vêm surgindo a cada dia, pois, o mundo e tudo o que há nele vem sendo transformado e isso deve ser levado em consideração. A pedagogia do multiletramento possibilita e incentiva que o professor

possibilite aos alunos meios para que eles construam significados para recursos semióticos presentes nas configurações das múltiplas formas de texto. Sendo esse exercício também corroborado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras, os quais orientam que, é necessário

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] Além de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Cope e Kalantzis (2000 [2006]) explicam que a pedagogia do multiletramento existe especialmente para cumprir a “missão” de “assegurar que todos os alunos sejam beneficiados a aprenderem de maneira que os permitam participarem plenamente na vida pública, comunitária e econômica” (p. 9).

Dessa forma, entendemos que cabe aos professores o desafio de levar as tecnologias/recursos digitais para as suas aulas e inseri-las no processo e ensino de aprendizagem dos alunos criando possibilidades de uso real em suas vivências e assim, “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2007, p. 27). Lemke (2010) defende que

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” (LEMKE, 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 461-462)

Consequentemente, para isso é necessário que

professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações. (LEMKE, 2000, p. 69 apud LOPES, 2010, p.15)

Ou seja, a escola deve proporcionar aos alunos aprendizados que vão servir ao longo da vida, no mundo real, em todas as situações, como afirma Lemke (1998 [2010], s/p)

queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma idéia de como julgar suas convicções. (LEMKE, 1998 [2010], s/p)

Dessa forma, a partir do ensino da língua(gem) apoiado em diferentes formas de representação de textos multimodais, e levando em consideração o contexto social, cultural e ideológico presente em nossa sociedade, os alunos poderão participar e agir em uma sociedade cada vez mais multiletrada, tanto visual quanto digitalmente.

### CAPÍTULO III

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

De natureza interpretativista, este Trabalho de Conclusão de Curso debruça-se sobre recursos didáticos, mais especificamente, slides, produzidos e utilizados no contexto do subprojeto PIBID Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2015 e 2016, que, vale ressaltar, não são recursos didáticos obrigatórios para as atividades pedagógicas do PIBID.

Todavia, esperando-se criar um ambiente mais prazeroso, inicialmente, para leitura crítica, e, posteriormente, para o ensino da língua estrangeira de forma mais inclusiva e interativa, cada slide elaborado objetivou auxiliar o aluno tanto na construção de significado para os textos (poema e instruções para um jogo interativo relacionado ao museu visitado) como na realização de leitura de diferentes recursos semióticos, tanto verbais quanto não verbais, experimentando, assim, práticas de multiletramento.


Além dos slides, utilizamos, também, recortes dos procedimentos metodológicos e do objetivo geral dos planos de aula para elucidar a aplicação dos slides como ferramenta didática para abordagem de ensino multimodal.

O contexto de ensino para a produção dos planos de aula, dos slides e da ministração das aulas envolve turmas de 8<sup>os</sup> ano do ensino fundamental, dos 1<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos de ensino médio regular. Os recortes dos procedimentos metodológicos e do objetivo geral dos planos de aula e os slides foram elaborados por três (03) bolsistas, sendo duas (02) participantes do subprojeto desde o início, em 2014 e a terceira, desde 2015. Considerando que os recursos didáticos são integrantes do plano de aula, quando necessário retomaremos a seção dos procedimentos metodológicos, que norteiam a utilização dos slides.


O *corpus* desta pesquisa é, então, constituído pelos slides, elaborados para duas aulas sobre dois temas distintos, e por recortes dos planos das aulas nas quais os slides foram utilizados. O primeiro conjunto de slides foi elaborado por mim e pela bolsista já atuante no subprojeto desde o início em 2014; e o outro conjunto de slides foi elaborado por mim e pela bolsista atuante desde 2015, no qual foi a primeira experiência com uma atividade desse tipo e não houve uma intencionalidade de sequer explorar uma teoria específica sobre multimodalidade. Antes de discutirmos cada aula e cada slide separadamente, reunimos, na Figura 27, a seguir, os dois conjuntos de slides, para dar uma visão geral dos slides utilizados em cada aula.

Figura 27. Conjuntos de Slides

### Conjunto 1 – Slides Guerra




Where?  
When?  
Who?




Where?  
Japanese cities of Hiroshima & Nagasaki.  
When?  
August 1945, during the final stages of the Second World War.  
Who?  
The United States


A photograph of the atomic bomb dropped on Hiroshima.



What do you associate a rose with?



What do you associate a rose with?



### Conjunto 2 – Slides Museu


**Write the name of four objects that you saw in the pictures.**

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_




Go to "Control Hall" and find a book with a special friend on its cover. He will guide you to the next phase.

Go 

 **Clue:** when you get there, please always click on the screen.



**Oops!!!**




**Try Again...**


**You have found the book, now you need to prove that you are worthy of this mission.**


Your Name \_\_\_\_\_

AND I \_\_\_\_\_ WILL GET THE LOST TREASURE BACK AND RESTORE PEACE IN OUR KINGDOM AGAIN.





**Now that you have proved your loyalty, your friend has a clue for you to find the first toy.**

 **Clue:** "Smashy father" can mean - money - long dress




Find a doll that is located in the east.





**Congratulations!** You released a passage to another part of the museum: "The sensory god". There you will have to set the color sequence that releases access to another part of the museum.

Write the names of the colors and check the sequence on the sheet of paper.



\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Solve the Puzzle**


Go to the sheet of paper and solve the **Number Color Sequence**.



**Oh! yeah!**


**Very well! You hit the color sequence!!!**

Now go to the sheet of paper and find the words in the box.





**Congratulations!** Never solve the math operation and OPEN the door.

**OPEN the DOOR**




**Find the secret portal:**

The clue is: There comes the wind.

**Your journey is nearing the end.**



Go to the sheet of paper, find the next team and go to the next mission!



**You have completed your mission, now children can play happy and safe in the MUSEUM!**

Thank you my friend! Now, the last mission: in the world of animals, the number of children will continue to give joy to future generations.

Share this good news with your friends!!!

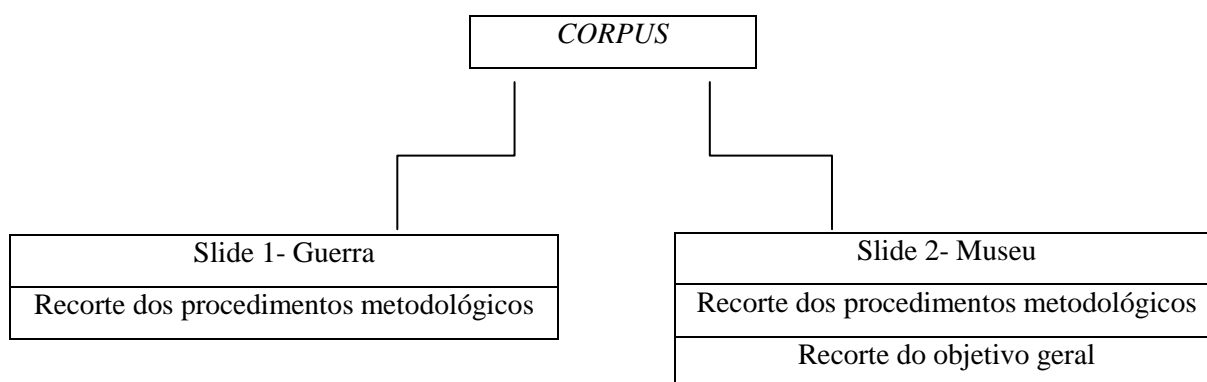
Fonte: Autoria Própria

O critério para a escolha do *corpus* se deu por meio de uma pré-análise dos recursos didáticos utilizados para a realização das aulas, que foram aprovados pelas coordenadoras do ensino médio e fundamental, respectivamente. O primeiro conjunto de slides foi utilizado para

abordar o tema guerra e trabalhar o poema ‘Rosa de Hiroshima’ (vide Apêndice A); o segundo, para abordar o tema museu, possibilitar um tour virtual no “Museu da Infância” localizado em Edinburgh, Reino Unido, e viabilizar um jogo interativo (vide Apêndice C).

Considerando que os recursos didáticos, em forma de slides, visaram operacionalizar respectivos planos de aula, os apêndices B e D apresentam os planos de aula na íntegra. De forma multimodal, a Figura 28 resume, portanto, o *corpus* desta pesquisa:

Figura 28. *Corpus* da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

A análise dos slides partirá de como os elementos multissemióticos se integram e são estruturados para a construção de sentido. Assim, será realizada a análise dos seus elementos a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), mais especificamente das três metafunções, da distribuição espacial dos elementos na representação visual e das categorias relacionadas às metafunções.

Portando, as categorias que vão nortear a análise desse trabalho são as metafunções: *representacional, interacional e composicional*.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE

Este capítulo será dedicado a analisar os slides com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), ao mesmo tempo em que serão destacados fragmentos dos procedimentos metodológicos e objetivo geral nos planos de aula, que se destinam a explicar como serão feitos os procedimentos metodológicos das atividades.

Dividimos o capítulo em duas seções. Uma para o tema Guerra e outra para o tema Museu. Em ambas as seções, serão analisados slides em que as imagens foram adaptadas por nós para que pudessem cumprir com a proposta multimodal de ensino. Ainda que, na época da produção, a adaptação das imagens não tenha sido feita de forma consciente nem, tampouco, de forma a explorar o letramento visual dos alunos a partir das diferentes formas de comunicação para fazer sentido, proporcionando práticas de multiletramento através dos temas abordados, das perguntas e imagens contidas nos slides.

A leitura dos slides acontecia a partir dos elementos visuais que os alunos poderiam explorar no processo de significação do texto. Para o jogo, esses elementos visuais eram também utilizados como dicas para o próximo nível.

#### 4.1 Tema Guerra

O primeiro recurso didático a ser analisado, formado por cinco (05) slides, é o da aula sobre o tema *Guerra*, cujo objetivo foi motivar os alunos a conhecer o evento histórico e pensar criticamente acerca desse tema no mundo. O tema foi escolhido pelo fato de o ano de 2015 completar 70 anos da queda da bomba atômica de urânio (Little Boy) lançada sobre Hiroshima e da bomba nuclear de plutônio (Fat Man) lançada sobre a cidade de Nagasaki.

Esse tema foi abordado em duas (02) aulas, ministradas em dias diferentes. Na primeira aula, tratamos sobre o significado de guerra (war) e seus sinônimos. Já na segunda, sendo está o ponto principal para esta análise, levamos o slide com uma foto da Rosa de Hiroshima e pedimos para que os alunos contextualizassem brevemente a Segunda Guerra Mundial, relacionando a rosa à queda da bomba nuclear na cidade de Hiroshima, Japão. A contextualização serviria de “*background*” para a leitura e interpretação do poema, como pode ser constatado no procedimento metodológico a seguir:

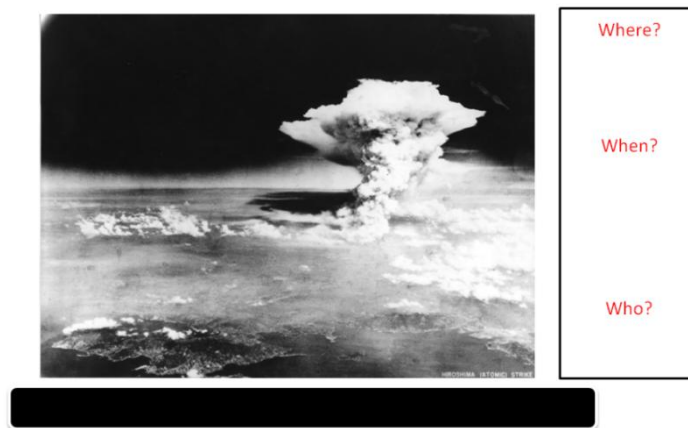
Quadro 4. Recorte do procedimento metodológico da segunda parte da sequência didática do tema Guerra

“Depois disso, contextualizar brevemente a segunda guerra mundial e assim relacioná-la com a queda da bomba nuclear na cidade de Hiroshima, Japão. Esta breve contextualização servirá de *“background”* para a leitura e interpretação do poema”.

Fonte: (ROLIM; ROLIM, 2015)

Com o intuito de contextualizar a segunda guerra mundial com a ajuda dos alunos, foi elaborado o seguinte slide.

Figura 29. Primeiro slide (incompleto) usado na aula



O slide é constituído por foto do resultado da explosão de uma bomba, ocupando  $\frac{3}{4}$  do slide e uma coluna à direita, que ocupa, aproximadamente,  $\frac{1}{4}$  do slide.

À medida que os alunos respondiam às perguntas jornalísticas (onde?, quando?, quem?) o slide tomou o formato final a seguir, que será analisado à luz da Gramática do Design Visual.

Figura 30. Primeiro slide (completo) usado na aula



Em relação à *metafunção representacional*, ao olhar para a imagem, os alunos tiveram a oportunidade de significá-la, relacionando-a ao que aconteceu durante o evento em que a imagem foi fotografada e puderam dirigir essas informações ao tema estudado na aula, ainda que o resultado de sua explosão esteja congelado. A representação do lançamento da bomba, explosão e efeito da explosão implica uma *narrativa*.

Além disso, nesse slide existe a presença de *estruturas conceituais*, i.e., em que os participantes estão estáticos, subordinados a uma categoria superior. Nesse caso, a categoria superior é o evento em que ocorreu a explosão da bomba, e as caixinhas ao lado trazem informações organizadas de forma estática, trazendo informação para o evento ocorrido.

Em relação aos *significados interativos*, a distância em que a imagem da explosão da bomba foi tirada cria uma relação de distância social maior entre a explosão e o leitor, proporcionando então um menor envolvimento com o evento ocorrido. O formato quadrado do enquadre em que a fotografia é apresentada vista de uma perspectiva de *câmara alta*, nos remetendo a uma falsa impressão da realidade, como se estivéssemos realmente no cenário em que esta foi tirada. Além disso, a cor em que a fotografia é apresentada encontra-se distribuída em preto e branco, com um brilho chamando atenção para o lado direito da imagem, direcionando o olhar do leitor para a imagem da explosão da bomba.

No que diz respeito aos *significados composicionais*, se olharmos para a posição em que a fotografia da explosão da bomba se encontra e para os outros elementos semióticos estruturados no slide, como caixas e perguntas jornalísticas, podemos ver que a fotografia está posicionada um pouco à esquerda, fazendo com que a imagem seja uma *informação dada*, e a caixinha da direita uma *informação nova*. Essa *informação nova* à direita é o que vai direcionar nosso olhar para as informações a respeito da bomba, sobre onde, quando e quem a lançou. Quanto às cores das perguntas em vermelho, no que diz respeito a sua *saliência*, chamam a atenção do leitor para obter respostas sobre contexto do evento, evidenciando a multimodalidade também na constituição textual do slide. No caso das letrinhas em vermelho, elas levam o leitor a voltar o olhar para a imagem da explosão da bomba, não por causa da cor, mas sim pelo recurso em si, pois a cor causa efeito de sentido chamando a atenção do leitor para ela. Além de buscar informações que ativarão seu conhecimento prévio sobre o tema trabalhado, os alunos poderão obter informação *nova* a respeito do que realmente aconteceu no evento. Também, mais abaixo, no lugar geralmente ocupado por legendas de imagens é apresentada uma caixinha que remete a um tipo de explicação, como se fosse a legenda da imagem, constituindo-se, portanto, em *informação real*.

As informações das caixinhas seguem uma ordem de apresentação. A primeira frase “Japanese cities of Hiroshima and Nagasaki” é a primeira a surgir com o objetivo de responder a pergunta *Where*; em seguida, “August 1945, during the final stage of the Second World War” para responder *When*; e a última, “The United States”, para responder *Who*.

Assim, podemos concluir que foi cumprido o que foi proposto nos procedimentos metodológicos do plano de aula, que previa “[...] contextualizar brevemente a segunda guerra mundial e assim relacioná-la com a queda da bomba nuclear na cidade de Hiroshima...”. Ademais, as caixinhas deram suporte para que os alunos tivessem a possibilidade de:

- Organizar as informações que já sabiam a respeito do evento;
- Conhecer mais sobre o evento a partir dos comentários dos colegas (no caso daqueles que não sabiam acerca do evento) e a partir da leitura multimodal<sup>2</sup>;
- Ler o texto multissemiótico e construir significado do que o evento se tratava.

No primeiro conjunto de slide, temos uma sequência de dois slides a ser apresentados:

Figura 31. Sequência do segundo slide usado na aula



No primeiro momento da rosa, quando ela ainda aparece sozinha, em relação aos *significados interativos*, a imagem da rosa encontra-se posicionada bem no centro do slide, em uma perspectiva de *ângulo frontal*. Em relação à *saliência*, a cor do fundo do slide aparece todo em branco, deixando a rosa como o objeto principal, fazendo com que o leitor olhe diretamente para a imagem da rosa. Quanto ao *enquadramento*, a imagem é apresentada em

<sup>2</sup> Na época em que os slides foram trabalhados nós não tínhamos leituras acerca dos postulados teóricos da GDV. Portanto, não fizemos os slides com a intenção e nem, tampouco, tínhamos conhecimento da riqueza da GDV para a compreensão de textos imagéticos.

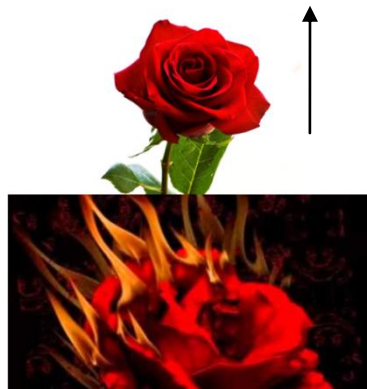
um *plano fechado*, chamando a atenção do leitor para o objeto representado. O objeto da rosa é apresentado ao leitor como um objeto a contemplar, como uma *oferta*. Aqui eu e minha dupla utilizamos a imagem da rosa como uma estratégia para que os alunos, através dela, se remetessem a imagem da bomba de Hiroshima, já que, no slide anterior, viram o resultado de sua explosão.

Essa primeira ‘visão’ da rosa, sendo retratada como a imagem da explosão da bomba de Hiroshima, que se remete à bomba, seria a imagem da explosão da bomba, estando ela mais distante, ou seja, o primeiro momento em que as pessoas viram a bomba, como algo inofensivo, em formato de uma rosa<sup>3</sup>. Essa intenção é comprovada a partir da pergunta que vêm logo acima da rosa, representando o *dado ideal*. Ou seja, o objetivo a ser traçado, que seria a resposta dos alunos assemelhando a rosa ao formato em que a explosão da bomba de Hiroshima foi representada e se imortalizou.

No segundo momento do slide a imagem apresentada é a seguinte:

Figura 32. Segundo momento (incompleto) do segundo slide usado na aula

What do you associate a rose with?



---

<sup>3</sup>Essa imagem da rosa foi escolhida por nós, não pelos autores do poema, ou seja, é fruto da nossa interpretação.

Figura 33. Terceiro momento do slide (completo) usado na aula

What do you associate a rose with?



No segundo momento do slide representado pela Figura 32, existe um *vetor* puxando a rosa em chamas para cima, de modo que substitua a rosa anterior. O vetor é invisível, representando o movimento da imagem da rosa em chamas, tomando lugar da primeira rosa. A rosa em chamas será então o que chamamos de *dado ideal*, com um vetor unidirecional em direção à *meta* a ser cumprida, ou seja, a total imagem da rosa em chamas tomando lugar da primeira rosa. Esta é uma característica da *estrutura narrativa transacional*, indicando a ação realizada, representado ao decorrer do movimento da rosa em chamas, em que esta toma o lugar completo da primeira rosa, fazendo com que o leitor atribua outro significado à rosa e o resultado da explosão da bomba de Hiroshima. Quanto à *saliência*, a segunda rosa surge com cores fortes e quentes, atribuindo poder de radioatividade e destrutividade à rosa. Se antes a rosa era representada como um objeto inofensivo, sendo contemplada de longe, agora ela é representada sendo uma rosa radioativa, ou seja, o resultado da explosão de uma bomba radioativa, tratado no poema.

A forma como se procedeu à leitura dessa imagem atendeu ao que fora proposto nos procedimentos metodológicos no tocante ao trabalho de interpretação dos significados da rosa, a saber: “Na interpretação do poema é importante chamar a atenção dos alunos para os dois significados presentes no poema, principalmente no final dele quando o autor quis enfatizar a ‘*anti-rose*’”.

Para que a aula ficasse mais interativa e, mais próxima da realidade do acontecimento do evento, conscientemente, elaboramos slides explorando o máximo de elementos semióticos para que os alunos pudessem construir significado sobre o que realmente aconteceu. O intuito foi a partir dessa primeira leitura dos slides, prosseguir para a leitura do poema “Rosa de

Hiroshima”, haja vista que os alunos já teriam interpretado as imagens e poderiam, nessa etapa, relacionar o que já tinha sido discutido com o que o poema retratava.

Ao trabalharmos com o tema ‘Guerra’, pudemos colocar em prática nossa criatividade e explorar os recursos tecnológicos a fim de montar nosso próprio “Design” de slide multimodal, possibilitando construção de sentidos linguístico, visual, espacial e multimodal (cf. New London Group, 2000 [2006]) e oportunizando aos alunos prática de multiletramento, tendo em vista que ao explorarem os diferentes recursos semióticos puderam refletir acerca do que a guerra significa para a nossa sociedade e do porque existir guerra, além de interpretar o poema ‘Rosa de Hiroshima’ através de ambas as linguagens visual quanto verbal de forma crítica e dinâmica. E assim, atender ao objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso no que diz respeito à contribuição na formação do aluno para que ele se torne mais crítico e consciente em uma sociedade cada vez mais tecnológica e multimodal.

## 4.2 Tema Museum

A aula teve o objetivo de “proporcionar aos alunos a experiência de visita virtual a um museu e conscientizá-los acerca da sensação da visita, além de despertar o gosto por objetos artísticos” (plano de aula). Portanto, a fim de fazer uma “*tour virtual*” pelo Museu da Infância (Museum of Childhood), localizado em Edinburg, no Reino Unido, sem sair da sala de aula e sem contar com o uso da Internet, trouxemos algumas imagens que foram retiradas do site que disponibiliza uma *tour 360°* online pelo museu [<http://www.revolvingpicture.com/virtual-tours/moc/>].

O recurso semiótico confeccionado inclui no total trinta (30) slides. Desses, os doze (12) primeiros, após dois (02) da parte introdutória, objetivaram realizar o tour virtual. Nenhuma alteração ou adaptação das imagens originais do site do Museu foi realizada pela equipe. Nessa parte da aula, os alunos conheceram o Museu e sua história e refletiram sobre os museus no Brasil e/ou em sua própria cidade, conforme professor trazia perguntas situadas nas experiências dos alunos, como mostra o procedimento metodológico do plano de aula: “Perguntar aos alunos se eles sabem o que é um MUSEUM e se eles já foram alguma vez. Se não... Perguntar se já viu em alguma foto”.

Os dezesseis (16) slides restantes foram confeccionados com jogo interativo relacionado a objetos e setores do museu para alunos do ensino fundamental II. Escolhemos elaborar questões como a dos slides pelo fato de os alunos gostarem de jogos animados, trabalhando com o inglês de forma interativa, lúdica, dinâmica, multimodal e inclusiva, tendo

em vista a presença de deficientes nas turmas do fundamental, exceto deficientes visuais, como já foi explanado em textos anteriores por Gomes, Rolim e Maia (2016), Paulino e Maia (2016). A intenção do jogo interativo era criar uma atmosfera de desafio, tornando os alunos protagonistas na missão do Museu da Infância (Museum of Childhood) para que pudessem usar e aprender a língua, brincando. Foram elaborados ao todo dezesseis (16) slides com um jogo interativo que contemplava atividades de memorização, escrita e leitura em língua inglesa, além de diferentes elementos semióticos com o intuito de que os alunos pudessem utilizá-los como dicas para a realização da missão e se sentissem verdadeiramente desafiados. Os personagens escolhidos para atuarem como protagonistas da missão foram escolhidos pelas autoras devido ao recurso multimodal ser elaborado para turmas constituídas por alunos de faixa etária entre 13 a 14 anos. O urso rosa utilizado é o personagem *Lotus* do filme ‘Toy Story’, já o *Pegasus* é um personagem aleatório que achei no Google.

Isso posto, a seguir estão apresentadas as doze imagens exibidas nos slides a fim de os alunos contemplarem livremente diferentes setores do *Museum of Childhood*:

Figura 34. Terceiro slide usado na aula de tema Museum. Room: The Central Hall (1st. view).



Figura 35. Quarto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Central Hall (2nd. view).



Figura 36. Quinto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Front Room Gallery.



Figura 37. Sexto slide usado na aula de tema Museum. Room: The Creativity Gallery.



Figura 38. Sétimo slide usado na aula de tema Museum. Room: The SensoryPod.

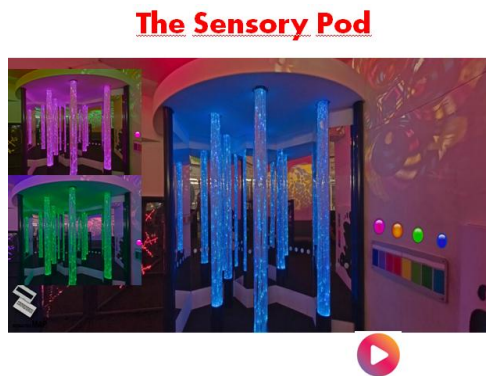


Figura 39. Oitavo slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (1st. view).

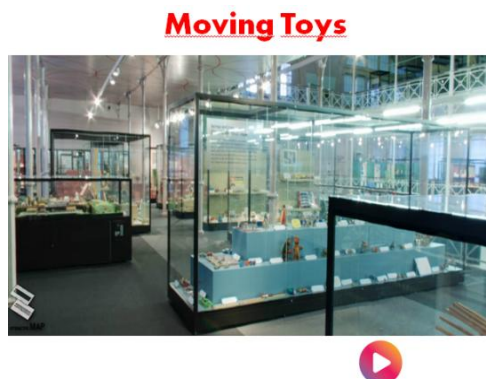


Figura 40. Nono slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (2nd. view).



Figura 41. Décimo slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (3rd. view).



Figura 42. Décimo primeiro slide usado na aula de tema Museum. Room: Moving Toys (4th. view).



Figura 43. Décimo segundo slide usado na aula de tema Museum. Room: The Doll's Houses (1st. view).

### **The Doll's Houses**



Figura 44. Décimo terceiro slide usado na aula de tema Museum. Room: The Doll's Houses (2nd. view).

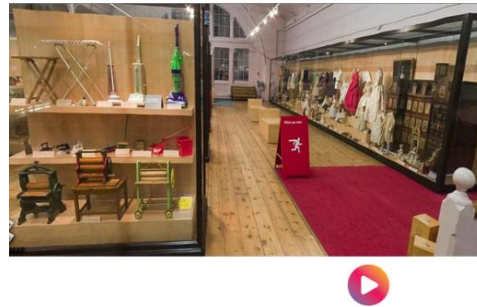
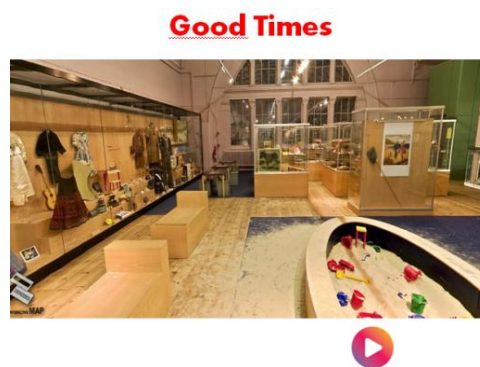


Figura 45. Décimo quarto slide usado na aula de tema Museum. Room: Good times.



Os dezesseis slides restantes direcionados ao jogo interativo serão apresentados e devidamente analisados, levando-se em conta novamente os procedimentos pedagógicos, constantes no plano de aula (ROLIM; GOMES, 2016). Os procedimentos metodológicos descrevem a o passo a passo do jogo: “No computador cada atividade vai aparecer assim que alunos passarem a tela para a imagem seguinte. [...] A cada etapa do jogo do computador, o professor pode pedir que cada grupo (em turnos) procure o objeto no papel e um representante do grupo vem ao projetor e “testa” se aquele objeto é o correto”.

O 15º slide solicita que os alunos resgatem livremente o nome de quatro (04) objetos que se lembravam de ter visto e soubessem nomeá-los em inglês:

Figura 46. Primeiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.

**Write the name of four objects that you saw in the pictures.**

---





---



---



---

No que se refere aos *significados composicionais*, no slide da Figura 46 o layout do slide é configurado como um exercício ou ‘game’, que pode ser encontrado na esfera digital *online*, e que poderia ser utilizado também como teste de inglês de nivelamento para a próxima etapa. Esse mesmo estilo de layout vai se repetir ao longo dos próximos slides. Cada slide, portanto, funciona como uma etapa. Logo acima é apresentada em seu topo uma caixa com o objetivo que os alunos jogadores devem cumprir para passar para o próximo slide, essa é a *informação ideal* fornecida. Essa caixa representa a voz do professor. Os alunos jogadores deveriam escrever “four objects” que viram nos slides anteriores para poder passar de fase. Nessa mesma caixa nota-se uma diferença na disposição gráfica, uma vez que as letras estão em negritos, dando saliência, chamando atenção do aluno jogador para o que está sendo cobrado na atividade. Mais a direita, temos a presença de um participante representado (doravante PR), que aparece no campo de *informação nova*. Esse PR foi escolhido por aparentar um sentimento de apreço para com o público alvo do jogo, levando em consideração a sua faixa etária. No campo da *informação dada*, partindo do centro um pouco mais à esquerda, estão as quatro caixinhas que os alunos jogadores deveriam preencher com os objetos que lembravam ter visto e sabiam nomear.

Em relação aos *significados representacionais*, a imagem apresenta uma estrutura narrativa em que PR interage com o aluno jogador. Esse PR é o único participante que aparece no slide, criando o sentido de que ele seja o mediador. O seu braço forma um vetor,

fazendo com que esse gesto seja efetuado com o intuito de chamar o aluno jogador para participar do jogo virtual, significando uma relação de companheirismo e cumplicidade. No caso de PR, o seu olhar representa um *processo transacional*, já que o alvo do seu olhar é o aluno jogador.

Quanto aos *significados interativos*, PR estabelece um *contato* visual com o aluno jogador no *ângulo* da linha dos olhos. Essa ação é denominada *demanda*, em que também pode ocorrer expressão facial e/ou gestos, segundo Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), como no caso de PR que, de acordo com a nossa interpretação, estabelece uma expressão de afinidade com o aluno jogador. Essa estratégia pode ter sido usada para ser estabelecida uma relação de amizade entre o aluno jogador e o PR, mas sem substituir o professor, uma vez que o jogo foi construído para fins pedagógicos e não foi concebido para ser trabalhado sem a intervenção do professor. Dessa forma, esse PR pode ser entendido como um mediador, estando ali para guiar o aluno jogador para as próximas etapas do jogo. Em relação ao seu *enquadramento*, ele é representado no *plano aberto* (long shot), uma vez que podemos ver todo o seu corpo.

O slide seguinte demanda que o aluno jogador volte à sala do ‘Central Hall’ para encontrar um livro que, em sua capa, apresenta um amigo especial que o dará dicas para passar para a próxima etapa:

Figura 47. Segundo slide da atividade usado na aula de tema Museum.

Go to ‘**Central Hall**’ and find a **book** with a **special friend** on its **cover**. He will guide you to the next phase.

Go



Dude, when you get there, make sure to click on the arrow.



Em relação aos *significados composicionais*, observa-se que é apresentado também uma caixa como no slide anterior que serve como indicação para a realização dessa etapa. Centralizada no topo do slide, essa caixa destaca a *informação ideal* que os alunos jogadores devem cumprir para passar para o slide seguinte. Nesse slide, PR aparece à esquerda do slide, fazendo parte de um processo verbal, constatado pela presença de uma caixa de diálogo, em que apresenta uma dica ao aluno jogador: “certifique-se de clicar na seta”. Dessa forma, a caixa representa a voz do professor, proferida por PR e marcada pelo balão de fala. Novamente do seu braço parte um vetor em direção ao aluno jogador, representando um gesto acolhedor de cumplicidade enquanto chama sua atenção para o que ele está dizendo: “Cara, quando chegar lá, certifique-se de clicar na seta”. É notória a mudança para o registro informal com o uso do vocativo ‘cara’ – ‘dude’. Esse é um termo que eu, como professora regente, não usaria naquele contexto, mas o termo poderia ser informalmente usado por PR, que, nesse jogo, assume a voz do professor, estabelecendo reciprocidade com o aluno jogador. No que diz respeito aos *significados interativos*, PR estabelece *contato* visual com o aluno jogador no *ângulo de câmara baixa*, gerando uma sensação de poder sob o aluno jogador, mas não de opressão, e sim de quem encontra-se em um nível acima desse aluno, e quer ajudá-lo a chegar onde está, uma vez que o aluno jogador precisa passar de nível. PR constitui-se, então, como mediador que guia o aluno jogador para o desfecho dessa aventura.

Em relação ao *enquadramento*, PR apresenta-se no *plano médio* (medium shot), pois fica exposto até a cintura. As cores em que as palavras são escritas na caixinha também requerem atenção, pois algumas são marcadas de vermelho e azul para agarrar a atenção do aluno jogador para as dicas importantes, para passar para a próxima etapa, que o insere novamente na entrada do museu, de frente para o balcão de informação, como visto no slide a seguir:

Figura 48. Terceiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.



Nesse slide, encontra-se um *print* da imagem do museu que foi retirada do site. Em relação ao seu *enquadramento*, a imagem apresenta-se em um *plano aberto* (long shot), visto que a forma em que a fotografia do Central Hall foi tirada é representada a partir de um ângulo distante de todos os objetos do museu, inclusive do livro que deve ser encontrado, conforme as instruções do jogo no slide anterior. Nota-se a presença de algumas setas, ou *hiperlinks*, colocados acima das imagens dos livros. Esses *hiperlinks* são as “arrows” que PR se referiu no slide anterior, quando chamou atenção do aluno jogador. Essas setas estão posicionadas no *plano dado*, aquele que o aluno jogador já tem informação, i.e., em onde deve clicar, assim ele escolherá qual das setas é a que leva para a etapa seguinte. Em caso de escolha de seta equivocada, imediatamente o aluno jogador será direcionado para o slide seguinte:

Figura 49. Quarto slide da atividade usado na aula de tema Museum.



No que diz respeito aos *significados representacionais*, percebe-se a presença de apenas um ator no slide da Figura 49. Quanto aos *significados interativos*, o PR dessa imagem está posicionado em um *ângulo frontal*, apresentado na linha dos olhos e sendo exibido em um *enquadramento de plano fechado* (close shot), interagindo, portanto, com o aluno jogador, indicando fracasso em sua missão. Apresentação do PR como sendo a figura de um monstro, ressalta que o aluno jogador falhou na missão e foi escolhido por ter um aspecto amedrontador. Além disso, em jogos sempre existe um ‘boss’ que, geralmente, derrota o jogador, no caso o aluno jogador, sendo o PR representado como esse ‘boss’. Mais em baixo ao lado direito a palavra “tente de novo” nos é dada como *informação nova*, e o “oops” aparece à esquerda no campo da *informação dada* que representa aviso de “erro” no sistema, no caso do jogo, o erro do aluno jogador no slide anterior.

Quanto aos *significados composicionais*, a expressão “try again” é colocada em destaque com cor azul e sublinhada, funciona como *hiperlink* para voltar para o slide anterior, fazendo com que o aluno jogador possa ter outra chance para passar de fase. Já em relação à *saliência*, destaca-se o tamanho do monstro em oposição ao PR dentro da caixa de fundo preto. Aqui, a representação do PR cria o efeito de sentido de como o slide pode ser

interpretado pelo aluno jogador, ocorrendo o letramento visual, tendo em vista que ele vai partir de suas lentes culturais e leituras mundo.

Uma vez que o aluno jogador encontre o livro, o seguinte slide se abre:

Figura 50. Quinto slide da atividade usado na aula de tema Museum

**You have found the book,  now  
you need to prove that you are  
worthy of this mission..**



**Your Name**

**AND I   WILL GET THE  
LOST TREASURE BACK AND RESTORE  
PEACE IN OUR KINGDOM AGAIN.**



Quanto aos *significados composicionais*, temos mais uma vez a presença de uma caixa ao topo do slide com a mesma função das que apareceram nos primeiros slides, exercendo a função de indicar o que o aluno jogador deve fazer. Ela é a *informação ideal* que ele tem, e para mostrar que é “worthy” ou “merecedor” daquela missão, é necessário que ele preencha os espaços abaixo, a *informação real*, que serão os seus dados. Os espaços devem ser preenchidos com o nome dos participantes do grupo, como por exemplo, “João, Maria, Paulo and I Patrícia will...”.

Quanto à *saliência*, nota-se que algumas letras foram destacadas em cores diferentes com a intenção de chamar atenção do aluno jogador para elas, por exemplo, o “have found” e o “worthy”, importantes tanto linguisticamente como para o desfecho do jogo, usadas para informar ao aluno jogador que o “special friend” da missão anterior foi resgatado, sendo ele apresentado dentro da caixa. Além disso, a fonte em que as letras próximas às caixas em branco aparecem é apresentada em **ALGERIAN**, criando a idéia de um documento real de comprometimento.

No que diz respeito aos *significados representacionais*, o participante representado (PR) aparece mais uma vez sendo o único *ator* e interagindo com o aluno jogador. Dessa vez ele aparece à direita do slide e um pouco acima, causando algum efeito de sentido, mais uma vez sugerindo sua função mediadora, cúmplice em cada etapa do jogo. Sendo a sua função mediadora reforçada com a imagem da bengala, nos fazendo interpretar o PR com um grau de experiência maior em relação ao aluno jogador. Já sobre os *significados interativos*, PR mantém *contato* visual com o aluno leitor a partir da ação de *demanda*, em que realiza uma expressão facial amável e dócil para com o aluno jogador de um ponto de vista de *plano aberto* (long shot), e de uma perspectiva de *ângulo frontal*.

Após os jogadores preencherem o termo de compromisso com suas informações, é apresentado o slide a seguir:

Figura 51. Sexto slide da atividade usado na aula de tema Museum.

**Now that you have proved your loyalty, your friend has a clue for you to find the first toy.**

Find in "Creativity Gallery" a toy that is wearing a long dress!

The slide includes a pink bear toy (Lotso) on the right, a Pegasus on the left, and a play button icon at the bottom right.

Representando os *significados composicionais*, nota-se mais uma vez a presença da caixa ao topo do slide com função de guiar o aluno jogador para as etapas seguintes do jogo, oferecendo *informação ideal* a ser seguida para chegar à fase seguinte. Quanto à *saliência*, as diferentes cores das palavras "friend", "clue" e "wearing", além do negrito e da diferença no tamanho das fontes das palavras "Creativity Gallery" e "long dress", foram estrategicamente escolhidos para destacar palavras-chave para o desenrolar da etapa, que servirá como "peça-

chave” para o “desenrolar” da etapa. Também há saliência no balão de fala devido ao seu tamanho, apresentando a fala do PR *Pegasus*.

No que diz respeito aos *significados representacionais*, outro PR entra em cena. Dessa vez, escolhemos *Pegasus* que foi “liberado” após o aluno jogador ter encontrado o livro e assinado o termo de compromisso. Assim, os dois participantes são apresentados como mediadores entre a etapa atual e a seguinte. Novamente do braço do PR urso rosa sai um vetor com a mesma interpretação dos slides anteriores, um urso cordial, mediador, cúmplice durante o processo. Sobre o PR *Pegasus*, ele é representado fazendo parte de um processo verbal, em que podemos ver que há a presença de um balão de fala próximo à sua cabeça, visto que ele também está dando instrução.

Quanto aos *significados interativos*, nota-se que ambos os participantes interagem com o leitor mantendo contato visual em uma ação de *demanda*, através de um olhar amigável. E o enquadramento dos dois é apresentado a partir de um *plano aberto* (long shot) e de uma perspectiva de *ângulo frontal*, estando a imagem ao nível do olhar e representando igualdade entre eles e o aluno jogador, reiterando sua função de mediadores.

No slide seguinte, outra instrução é dada para que o aluno jogador encontre uma boneca, localizada na direção leste:

Figura 52. Sétimo slide da atividade usado na aula de tema Museum.




Como característica dos *significados representacionais*, o slide na Figura 52 apresenta uma estrutura narrativa no que concerne à presença de um só PR que guia aluno jogador. O PR aqui não está interagindo com o aluno jogador a partir do alvo do olhar, mas coincidentemente aparece com o olhar levemente voltado para o lado leste da sala do museu, servindo também como dica para a palavra “east” e para a imagem da rosa dos ventos onde a boneca pode ser encontrada.

As mesmas características dos outros slides em relação aos *significados composicionais* são utilizadas, como a caixa que aparece ao topo do slide, que representa a fala de PR urso rosa guiando o aluno jogador para as próximas etapas do jogo, ou seja, mais uma vez a *informação ideal*. Além disso, ainda próximo à caixa, encontra-se uma rosa dos ventos, que representa também a *informação ideal* que o aluno jogador deve se basear para seguir e encontrar a boneca. Já mais abaixo encontra-se a imagem do salão da “Creativity Gallery”, que foi referenciada na dica no slide anterior pelo *Pegasus*. A Galeria encontra-se localizada na parte debaixo do slide, representando uma *informação real*, aquilo que o aluno jogador já conhecia, mas onde dessa vez terá que achar a “doll”. Quanto à *saliência*, as palavras “doll” e “east” estão destacadas com cores diferentes das demais para destacar informação nova, afinal o aluno leitor já sabe que ele deverá encontrar alguns tesouros. Portanto, a informação nova é qual o tesouro e onde está localizado. Nessa mesma imagem da “Creativity Gallery” nota-se três (03) *hiperlinks* que o aluno jogador terá de clicar para ser direcionado ao slide da atividade seguinte.


E ainda sobre os *significados interativos*, percebe-se que a imagem da “Creativity Gallery” foi tirada sobre um ponto de vista de *plano aberto* (long shot), sendo este também o mesmo plano em que a “doll” que o aluno jogador deverá achar encontra-se, podendo inclusive ser avistada, uma vez que seu corpo está totalmente à mostra. Concluída essa etapa com êxito, novo slide se apresenta com a parabenização do que foi cumprido na etapa anterior “The sensory pod”. Agora o aluno jogador terá que escrever a sequência de cores dos quadrados para passar para a etapa seguinte.

Figura 53. Oitavo slide da atividade usado na aula de tema Museum.

**Congratulations!** You released a passage to another part of the museum "The sensory pod". There you will have to set the **color sequence** that releases access to another part of the museum.



Write the name of the colors and check the sequence on the sheet of paper.



Sobre os *significados representacionais*, nesse slide o participante relacionado (PR) aparece mais uma vez representando uma *estrutura narrativa*, em que ele é o único *ator*. O vetor saindo da mão dele, representando um gesto cordial em direção ao aluno jogador, significa que ele está interagindo, se comunicando com o aluno jogador. Aqui ele aparece tanto como aquele que lê o que está na caixa, quanto o que dá a “ordem” de escrever o nome das cores, a partir do balão de conversa, fazendo parte de dois processos verbais. Ou seja, a caixa central e o balão de fala pertencem ambos ao urso.

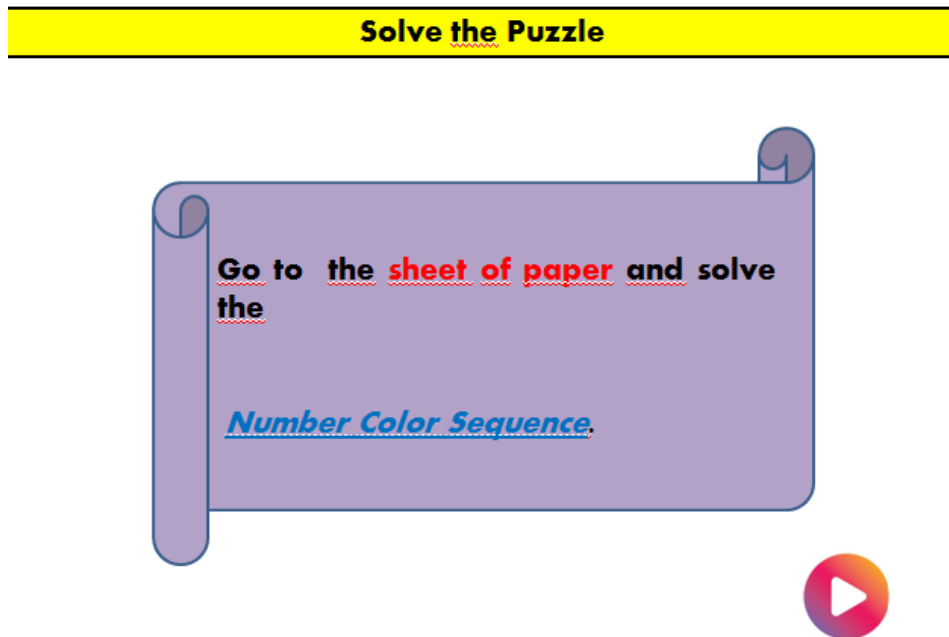
Em relação aos *significados interativos*, PR urso rosa estabelece *contato* visual com o aluno jogador, mas que provavelmente seja com o leitor no *ângulo oblíquo*. E quanto ao seu *enquadramento*, ele apresenta-se no *plano aberto* (long shot), ficando totalmente exposto.

A propósito dos *significados composicionais*, temos a presença da caixa com a mesma função dos slides anteriores representando a *informação ideal* que o leitor precisa seguir. As caixinhas em branco do lado direito do slide representam a *informação nova*, que será representada pelos nomes das cores que os alunos vão digitar nelas, e, assim, todos os outros alunos poderão visualizar, aprendendo como as escrevem, chamando sua atenção para a sequência de cores. Quanto à *saliência*, novamente algumas palavras estão marcadas com cores diferentes, sendo elas “congratulations” e “color sequence”, com o intuito de parabenizar o aluno jogador pelo feito de ter chegado ali. Em relação à saliência, a imagem PR está mais proeminente e saliente em comparação ao restante das informações no slide,

puxando automaticamente o olhar do aluno leitor para PR (e o que ele tem a dizer) antes da tarefa a ser cumprida.

O slide seguinte apresenta um enigma ser resolvido.

Figura 54. Nono slide da atividade usado na aula de tema Museum.



Esse slide da Figura 54 é composto por uma imagem que representa uma espécie de pergaminho, no qual há uma instrução a ser seguida. No slide, em relação aos *significados composicionais*, são destacadas algumas palavras como “sheet of paper” (folha de papel) e “number color sequence” (sequência de cores e números), *salientando* a instrução de ir para a folha de papel avulsa e resolver a sequência que lá se encontra. Além disso, no slide também aparece uma caixa horizontal apresentando a *informação ideal*, de que ele deverá resolver um quebra cabeça para passar para a etapa seguinte. Mas para isso o aluno jogador terá que seguir o que é indicado no centro da imagem, ou seja, no pergaminho que se encontra no meio do slide, representando o *núcleo* da informação que remete à folha de papel para resolver aquela tarefa.

O slide seguinte novamente parabeniza o aluno jogador pelo êxito no cumprimento da tarefa e apresenta nova tarefa.

Figura 55. Décimo slide da atividade usado na aula de tema Museum.



No slide da Figura 55, PR aparece mais uma vez como *ator*. No que se refere aos *significados representacionais*, do gesto que ele faz com a mão esquerda sai um vetor que vai em direção ao leitor, estabelecendo a interação com o aluno leitor. Ele aparece do lado de uma caixa que se encontra no centro do slide, em que parabeniza o aluno leitor por ter conseguido realizar a tarefa anterior por meio o enunciado verbal “Very well! You hit the color sequence”, e agora deve cumprir a próxima missão novamente na folha de papel avulsa e “find the words in the box”. Quanto a saliência, mais uma vez as palavras “color sequence”, “words” e “box” são destacadas estrategicamente com a mesma função de chamar a atenção do leitor para o que deve ser feito, assim como nos slides anteriores. A palavra “oh yeah” posicionada à direita do slide dentro de uma caixa amarela também é apresentada em cor quente vermelha, representando a informação nova de o aluno leitor ter cumprido a missão do “color sequence”. Cabe destacar que ao fundo da imagem constam peças formando um quebra cabeça.

Quanto aos *significados interativos*, o PR encontra-se novamente olhando diretamente em direção ao aluno leitor, sendo este um olhar de demanda, ao mesmo tempo em que apresenta uma expressão facial de afinidade social com o leitor. Já em relação ao seu *enquadramento*, ele é exibido em um *plano médio* (medium shot), pois seu corpo só é exposto até o a região do quadril, ao mesmo tempo em que ocupa o primeiro plano no slide. Ele é

representado no *ângulo vertical* na variação de *câmera baixa*, exercendo poder sobre o leitor, como se ele estivesse um nível acima ao passo que guia o leitor passo a passo no jogo.

No slide da Figura 56 a seguir, *Pegasus* parabeniza o aluno leitor e apresenta uma questão matemática a ser resolvida.

Figura 56. Décimo primeiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.



Quanto aos *significados representacionais*, o slide da Figura 58 apresenta uma estrutura narrativa em que aparece um participante representado (PR), *Pegasus*, que já foi visto na Figura 51. Dessa vez ele aparece sozinho, como o personagem principal e traz consigo uma mensagem de felicitação ao aluno leitor sendo exibido através de um balão de conversa em que aparece a palavra “congratulations”, por ele ter passado de fase.

No que diz respeito aos *significados composicionais*, o balão com a fala de *Pegasus* encontra-se no topo do slide, representando a *informação ideal* a ser seguida. O aluno jogador precisa resolver a conta matemática para avançar para poder abrir a porta e passar para a próxima etapa. A caixinha com a frase “open the door” encontra-se localizada mais a direita e acima da porta, representando o *dado novo*, e para abrir essa porta o aluno precisa clicar nela. A caixinha e a porta vão ao mesmo tempo representar o *dado novo* que será encontrado através dessa porta. Além disso, a palavra “congratulations” é destacada pela cor vermelha e separada do enunciado seguinte, no qual as palavras “open” e “door” aparecem em caixa alta,

para, mais uma vez, captar a atenção do aluno jogador. Essa estratégia é característica da saliência, pela qual se dá ênfase maior a alguns elementos textuais. Quanto ao fundo do slide, é utilizada a cor branca, como na maioria dos anteriores, pois significa uma cor neutra, para não ser um distrator e não concorrer pela atenção do nosso jogador.

Em relação aos *significados interativos*, o PR, aparece olhando diretamente em direção ao aluno jogador, fazendo com que seja estabelecido um olhar de demanda, reiterando uma relação de parceria. Sobre o seu *enquadramento*, ele é exibido em um *plano aberto* (long shot), pois seu corpo é exposto por inteiro, fazendo-o ocupar o primeiro plano no slide. Ele é representado no *ângulo vertical* na variação de *câmera baixa*, exercendo algum poder sobre o aluno jogador, como se ele estivesse um nível acima à medida que aparece também para guiar o aluno no jogo. Cumprida essa etapa, outro objeto deve ser encontrado, como ilustra a Figura 57 a seguir.

Figura 57. Décimo segundo slide da atividade usado na aula de tema Museum.



Primeiramente, partindo da imagem de um dos salões do museu, destacam-se alguns *significados representacionais*. O slide da Figura 57 apresenta uma estrutura narrativa com dois objetos sendo representados: um cavalo à esquerda e outro à direita. Já em relação aos *significados composicionais*, a forma em que a foto foi tirada, fez com que os dois objetos

(cavalos) fossem representados em uma relação de *plano aberto* (long shot), provocando distanciamento do aluno leitor da imagem do museu. Quanto à *demanda*, os dois objetos não se apresentam como atores da ação, mas apenas objetos a serem contemplados, ocorrendo a *oferta*.

Já no que concerne a análise do slide como um todo e partindo dos *significados representacionais*, há, mais uma vez, a presença de um participante representado (PR), o urso rosa. A partir do gesto que ele faz com a mão esquerda, sai um vetor (como nas outras vezes) que vai em direção ao leitor, estabelecendo interação. A expressão que ele faz com o rosto nos remete a mesma expressão facial já usada em slides anteriores: cordial e motivadora.

Quanto aos *significados composicionais*, o slide conta com uma caixa no topo, representando a *informação ideal*, que é “achar o portal secreto”, e para isso o leitor deverá seguir a dica oferecida. A palavra “clue” e “wind” que se referem à dica é destacada em cores diferentes, característica da *saliência*. E para que o aluno jogador possa passar para a próxima fase, ele terá que clicar em um dos *hiperlinks*, graficamente marcados por dois botões de ação.

O slide seguinte informa ao aluno leitor que ele está próximo do fim de sua missão e que para que ele chegue lá precisará encontrar alguns objetos na próxima sala.

Figura 58. Décimo terceiro slide da atividade usado na aula de tema Museum.

**Your journey is nearing the end.**  
**Go to the *sheet of paper*, find the next room and *circle two musical instruments*.**



O slide da Figura 58 apresenta apenas uma caixa *centrada* ao meio, que possui uma *saliência* muito forte, fazendo com que no primeiro momento que o leitor olhe para o slide, seu olhar seja direcionando para a caixa. As palavras de cores diferentes dentro dela também são utilizadas como estratégia de saliência para chamar a atenção do leitor para o seu significado, pois são esses os pontos cruciais que o leitor deverá prestar atenção a fim de seguir a diante. Essa caixa amarela apresenta uma informação em relação à jornada do leitor, que está chegando ao fim (nearing the end). Essa informação precede nova instrução de tarefa na folha avulsa de papel em que o aluno jogador deverá procurar por dois instrumentos musicais na próxima e circulá-lo quando achar.

Obtendo êxito, o aluno leitor passa ao slide seguinte, sendo novamente mediado por PR urso rosa e PR *Pegasus*.

Figura 59. Décimo quarto slide da atividade usado na aula de tema Museum.



Esse é o último slide a ser analisado e representa o desfecho da missão, em que partimos para o momento final da nossa análise. Podemos ver que os dois participantes representados estão presentes nesse slide em posições diferentes dos slides anteriores, uma vez que os dois aparecem do lado esquerdo do slide. A posição que eles são apresentados não

sugere linearidade com o padrão que vinha sendo usado, ou seja, sugere que as autoras não optaram por um slide linear em que, primeiro, dariam credibilidade ao guia principal (PR urso rosa) para em seguida introduzir o PR secundário, e, por último, apresentariam a imagem real do museu. Em consequência, a organização da distribuição das imagens que as autoras vinham seguindo foi quebrada.

Dessa forma, no que se diz respeito aos *significados representacionais*, temos a presença dos dois participantes representados (PR), o urso rosa e *Pegasus*. Como no decorrer do jogo, o PR urso rosa se despede sendo apresentado ao lado esquerdo e ao topo do slide. Novamente e a partir do gesto com sua mão parte um vetor em direção ao interlocutor, com o intuito de estabelecer interação cordial. Ele aparece posicionado no slide acima do *Pegasus* e ao lado da caixa com a informação principal. Já *Pegasus* aparece fazendo parte de um processo verbal com um balão de conversa próximo a ele, agradecendo pelo cumprimento da missão executada pelo aluno jogador e explicando o que acontecerá com o Museu após a missão cumprida.

Em relação aos *significados composicionais*, no topo do slide aparece uma caixinha com a *informação ideal* que temos a respeito da missão, na qual é simbolizada como que “dito” pelo PR urso rosa, como fala dele. Nessa caixa há a informação de que o aluno jogador conseguiu completar a missão: “you have completed your mission”, e agora as crianças podem brincar felizes e seguras no Museu da Infância: “now children can play happy and safe<sup>4</sup> in the museum of childhood”. Além disso, as palavras “museum of childhood” foram destacadas em caixa alta e em cores variadas, característica da *saliência*, uma vez que simboliza um colorido especial significando o fim da missão. Mais em baixo, no centro do slide, há um balão de fala que sai de *Pegasus* representando a *informação central*, significando o fim da missão. Nesse balão, *Pegasus* agradece ao leitor e explica que graças a ele o museu vai continuar a levar alegria para futuras gerações: “Now the first museum in the world to specialize in the history of childhood will continue to give joy to future generations”.

Além disso, na parte mais abaixo do slide e à direita temos uma imagem que representa crianças brincando no museu, ela representa a *informação real* que se tem com o cumprimento da missão, crianças felizes posando para foto. E ainda mais abaixo, mas um pouco à esquerda tem uma frase que pode ser entendida como também despedida de *Pegasus*,

---

<sup>4</sup>As atividades realizadas ao longo dos slides levaram o aluno jogador ao desfecho final da uma missão, fazer do Museu um lugar seguro para as crianças brincarem felizes. Mas em momento algum, no início ou no decorrer dos slides, foi dito que existiria perigo e, que ao cumprir a missão, as crianças iriam brincar felizes e de forma segura, significando uma discrepância em termos de coerência interna na narrativa no conjunto dos slides. Percebemos aqui que as autoras não foram lineares ao montar os slides, ou ao menos, não tinham consciência da linearidade da distribuição das imagens pelas lentes da GDV.

pedindo para que o leitor compartilhe essa informação com os seus amigos. Essa mensagem pode ser entendida como sendo a informação do cumprimento da missão e ou, provavelmente, o compartilhamento da atividade do museu para outras pessoas.

Com essa análise, notamos que os elementos multissemióticos foram estruturados estrategicamente com o intuito de montar um jogo multimodal interativo para que os alunos engajassem-se discursivamente numa *tour* virtual e na atividade proposta na língua inglesa. Assim, os alunos puderam conhecer o Museu da Infância, nos primeiros slides que não foram analisados, e depois trabalhar por meio da língua inglesa a leitura dos elementos multissemióticos que compuseram o jogo multimodal. Aproximando-se da prática social de um jogo interativo, o jogo confeccionado contribuiu para um evento de multiletramento sobre museu no contexto de sala de aula.

Pudemos perceber que a atividade do ‘Museu’ aproxima a escola das práticas sociais tecnológicas que circulam fora da escola, além de engajar os alunos em prática multimodal na língua inglesa, tendo em vista que a forma com que os recursos semióticos foram escolhidos e posicionados para a construção do slide incorporam os significados representacionais, interativos e composicionais tanto na linguagem visual quanto verbal, procurando criar sistemas de significação. Os diferentes elementos semióticos em lugares estratégicos foram utilizados com o objetivo de captar a atenção do leitor para as informações chave contida no texto dos slides.

Além disso, o trabalho com o tema ‘Museu’ proporcionou aos alunos a prática de multiletramento, tendo em vista que o professor fez uso de ferramentas tecnológicas, que são utilizadas pelos alunos fora do âmbito escolar, de forma reflexiva posto que os alunos pudessem, a partir do tour no Museu da Infância (Museum of childhood), pensar a respeito dos museus de sua cidade, se existem museus como aquele etc., conseqüentemente, conduzindo-os a uma experiência de visita a um museu de uma cidade que tem história, cultura e contexto social diferente da nossa, tudo isso dentro da sala de aula.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos slides, podemos considerá-los como prática multiletrada e multissemiótica de ensino de língua estrangeira, com foco em língua inglesa, pois o *design* utilizado em sua estruturação auxilia na construção de sentidos linguístico, visual, gestual, espacial e multimodal. Construimos, então, uma interpretação acerca dos recursos semióticos presentes nos recursos didáticos e os analisamos à luz da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996 [2006]), para assim explicar como o recurso didático configura-se como abordagem multimodal de ensino em língua estrangeira.

Podemos perceber nos slides que os recursos semióticos presentes em sua construção, a forma com que foram escolhidos e posicionados incorporam os significados *representacionais*, *interativos* e *composicionais* tanto em relação aos elementos visuais quanto verbais, articulando-se no processo de significação e construção de sentido para o texto. Também é evidente a organização das informações dos slides, uma vez que são exploradas imagens, cores, diferentes fontes e formatos de letras para produzir uma maior interatividade do aluno leitor (slide Guerra) e do aluno jogador (slide Museu) para com o texto, ao mesmo tempo em que constroem seus próprios significados baseados no que lê. Esses recursos semióticos são utilizados com o objetivo de captar a atenção do leitor para as informações-chave contidas no texto do slide.

No primeiro slide, o uso dos recursos semióticos serviu como uma primeira fonte de informação para as respostas sobre o que aconteceu quando a Bomba de Hiroshima foi lançada, além de ser uma forma diferente e mais dinâmica de ler o gênero textual poema. Os alunos leitores puderam construir visual e verbalmente um primeiro significado para ser “lapidado” mais à frente com o poema. Já no segundo slide da aula do Museu, os recursos semióticos foram utilizados para guiar o leitor jogador pelo slide, como se este fosse realmente um jogo virtual. A exploração dos recursos semióticos configurou o slide em um jogo virtual, proporcionando ao aluno jogador uma experiência mais real e significativa de aventura, ao mesmo tempo em que ele precisava da leitura visual e verbal para seguir em frente e passar para etapas seguintes.

Isso posto, acreditamos que a abordagem multimodal de ensino, desenvolvida pela minha equipe, no contexto do PIBID, vem ao encontro da *pedagogia dos multiletramentos* (cf. KALANTZIS e COPE, 2000 [2006]), que pondera que “uma educação lingüística adequada” que atue de acordo com a proposta direcionada “a um alunado multicultural” deve

ser aquela que considere três dimensões com o intuito de trazer novos “projetos” ou “designs” para os alunos: “a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), “o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e “as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (KALANTZIS; COPE, 2006 apud ROJO, 2013b, p. 14). Ao desenvolvermos uma proposta de ensino multimodal, nos aproximamos de uma pedagogia dos multiletramentos, possibilitando:

- a *diversidade produtiva* - no contexto de sala de aula do ensino fundamental e médio em que os alunos puderam aprender sobre os temas de relevância social fazendo uso de recurso multimodal presente em nossa sociedade. Na aula da Guerra, os alunos refletiram a respeito da guerra e suas consequências de forma crítica e reflexiva. Já na aula do tema Museu, os alunos puderam entender que existem vários tipos de museus, conhecendo detalhadamente o Museu da Infância;
- o *pluralismo cívico*- em termos de inclusão, interatividade e senso crítico dos alunos para com eles mesmos e com o tema abordado;
- e *identidades multifacetadas* – abrindo espaço para (inter)ação entre os alunos e o engajamento com os seus colegas combinando suas diferenças, uma vez que esses ouviam o ponto de vista dos outros (aula Guerra) e precisavam um dos outros para passar de etapas do jogo interativo e cumprir as atividades (aula Museu).

Ademais, essa abordagem multimodal de ensino, desenvolvida circunstancialmente no contexto do ensino fundamental e médio do PIBID Letras-Inglês, atende ao que foi debatido pelo New Group London (1996 [2006]) acerca da necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* nas escolas com o intuito de trazer a diversidade cultural e tecnológica para sala de aula visando capacitar os alunos para viver em um mundo repleto de elementos multimodais. Por isso, o trabalho com a língua e com as imagens são significativas no processo de aprendizagem de línguas, seja ela língua materna ou língua estrangeira. Pois, relaciona várias culturas, nos leva a interagir com o outro e o seu ponto de vista e, além disso, nos faz tornar críticos de nós mesmos.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com slides multimodais:

- auxilia na consciência e sensibilidade dos alunos, visando à inclusão e a interatividade em sala de aula enquanto relacionam os recursos semióticos utilizados no texto para a construção de significado, proporcionando também ao professor a liberdade de usar a criatividade e criar diversas fontes de aprendizado fazendo uso dos mais diferentes gêneros textuais multimodais<sup>5</sup> engajando os alunos em práticas de multiletramento.
- fornece aos alunos uma experiência de ensino multimodal, oportunizando multiletramento.

Essas atividades preparadas por mim e pelas outras duas bolsistas, nos proporcionaram elaborar trabalhos para compartilhar nossa experiência. Um desses trabalhos foi a nossa

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que o uso dos slides só foi possível pelo de fato da escola disponibilizar recurso didático para a ministração de nossas aulas. Mas, independentemente dos slides, o professor pode também explorar os recursos semióticos em gêneros textuais multimodais impressos.

apresentação na XXVI Jornada do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, que aconteceu na cidade de Recife entre os dias 11 a 14 de outubro de 2016. Também tive a oportunidade de apresentar um minicurso, com outro aluno do PIBID Rafael Paulino, orientado pela professora doutora Angélica Maia, sobre multimodalidade e inclusão no programa EFOPLI da Universidade Federal da Paraíba, e, ainda apresentar uma comunicação oral com os mesmos no III Encontro Paraibano de Professores de Inglês – EPPI em 2016.

Essas experiências significaram um grande passo para a minha formação como professora e pesquisadora devido ao contato que tive com outros trabalhos desenvolvidos na mesma área. Tive a oportunidade de conhecer como alunos e professores/pesquisadores de outras Universidades estavam trabalhando com a abordagem multimodal e multiletramento, e assim, aprender mais com eles ao mesmo tempo em que compartilhava minhas experiências e pesquisa.

Além disso, o recurso didático que desenvolvemos inspirou a elaboração de outros slides multimodais para as aulas do ensino fundamental e médio, ministradas no subprojeto, abrindo os olhos dos outros bolsistas para o uso de recursos semióticos na construção de sentido para o texto.

Aproveito também as últimas linhas do meu Trabalho de Conclusão de Curso para considerar o que aprendi ao desenvolver essa pesquisa no tocante ao uso dos recursos semióticos na construção dos slides. Diante disso, surge a pergunta: analisando os slides que foram construídos antes do estudo crítico sobre a GDV, o que poderia ser elaborado de forma diferente nos próximos slides após esse trabalho? Acredito que agora com o conhecimento acerca da GDV, nos próximos slides eu faria um levantamento minucioso das imagens que iria trabalhar, examinando mais detalhes tanto sobre o seu visual quanto o seu contexto histórico e social. Digo isso, pelo fato de que algumas imagens que foram utilizadas, como a do PR urso rosa e a do *Pegasus*, foram escolhidas por serem atrativas aos meus olhos e devido à turma que eu iria trabalhar os slides ser composta por alunos de ensino fundamental II. Isso significa que em momento algum eu as examinei criticamente com o intuito de serem usadas nos slides levando em consideração o seu ‘papel’ para a construção de significado do texto. Principalmente, nos slides da aula Museu, em que não houve linearidade em relação a sua estrutura, visto que no último slide analisado apresentado na Figura 59, não seguimos a mesma organização da distribuição das imagens que vínhamos seguindo nos slides anteriores, significando que ao elaborá-lo, não levamos em consideração os significados composicionais de acordo com a GDV. Mas, apesar desses pequenos desarranjos, devido ao desconhecimento acerca da GDV, conseguimos construir slides que contemplam as metafunções analisadas e, a

partir da análise desses slides, discutir sobre o que pode ser melhorado e elaborado nos próximos.

Com isso, constatamos com a análise dos nossos slides que, mesmo que o professor não tenha estudado a fundo a GDV, ele pode explicar elementos semióticos em suas aulas para a construção de significação, auxiliando na construção de sentidos linguístico, visual, gestual, espacial e multimodal do aluno.

Por fim, deixo algumas perguntas que surgiram ao longo desse trabalho e serve como reflexão e ponte para trabalhos futuros: Até que ponto a consciência da teoria da Gramática do Design Visual afeta a produção do texto? Existe um conhecimento inerente? Qual o papel da intuição na preparação de nossos recursos didáticos?

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/8534/9583>> Acesso em: 28 nov. 2016.

AZEVEDO, A. P. B. M. Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos. *UNIMONTES*, 2015, p. 2. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/627.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2017.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BIASI-RODRIGUES, B. NOBRE, K. C. sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? In: *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. *Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)> Acesso em: 23 jan. 2017.

COELHO, C. T.; NASCIMENTO, E. L. *Mangá: uma ferramenta didática para multiletramentos*. Londrina, PR. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/manga\\_uma\\_ferramenta\\_didatica\\_para\\_multiletramentos.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/manga_uma_ferramenta_didatica_para_multiletramentos.pdf)> Acesso em: 20 set. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000 [2006].

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DESCARDECI, M. A. A. S. *Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social*. Campinas, V.3, n.2, p. 19-26, 2002. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiG5t641pbQAhXFg5AKHR3xCQAQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.unicamp.br%2Fojs%2Findex.php%2Fetd%2Farticle%2Fdownload%2F604%2F619&usg=AFQjCNE2jtmZrw1sLpXqfaEfncltPOfJoQ&sig2=hDvRZnbihO5Hfy9mGL1WQw&bvm=bv.137904068,d.Y2I>> Acesso em: 23 abr. 2017.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Disponível em: <[https://docs.google.com/presentation/d/1EdhigghtRaHWj1X66eJCEFBT-weAjr-m\\_2fMfAdFaKk/htmlpresent?hl=pt\\_BR](https://docs.google.com/presentation/d/1EdhigghtRaHWj1X66eJCEFBT-weAjr-m_2fMfAdFaKk/htmlpresent?hl=pt_BR)> Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In.: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS\\_Sintaxe\\_da\\_Linguagem\\_Visual.pdf](http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2017.

FERNANDES, J. & ALMEIDA, D. Revisitando a Gramática visual nos cartazes de guerra. In.: ALMEIDA, D. (org). *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008, p.9-26.

FERRAZ, J. A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. *VIII Encontro Nacional de Linguagem Verbal e Não Verbal. Estudos do Discurso*. Estudos do Discurso: diferentes perspectivas. São Paulo: Ideia, 2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2\\_Janaina\\_AF.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf)> Acesso em: 01 fev. 2017.

GOMES, A. R. B.; ROLIM, J, S.; MAIA, A. A. M. *Tour virtual no museu: inclusão e práticas multimodais na aula de língua inglesa*. João Pessoa, 2017 (mimeo).

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Language, context, and text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective, 1989. Oxford: Oxford University Press, 1989. In.: CALDEIRA, J. R. *A redação de vestibular como gênero: configuração textual e processo social*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8984/8984\\_1.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8984/8984_1.PDF)> Acesso em: 04 jan. 2017.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In.: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 83-104.

JEWITT, C. 2013 Multimodal methods for researching digital technologies. In.: S. Price, C. Jewitt & B. Brown (eds.). *The SAGE handbook of digital technology research*, 250–265. London: Sage. Disponível em: <[https://multimodalmethodologies.files.wordpress.com/2013/03/chapter\\_17.pdf](https://multimodalmethodologies.files.wordpress.com/2013/03/chapter_17.pdf)> Acesso em: 13 mar. 2017.

KENDRICK, M., JONES, S., MUTONYI, H., & NORTON, B. (2006). Multimodality and English education in Ugandan schools. *English Studies in Africa*, 49 (1), p. 95-114.

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge, 1996 [2006]. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/praetece/reading-images-the-grammar-of-visual-design-van-leeuwen-and-kress>> Acesso em: 20 set. 2016.

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. Letramentos Múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da leitura e da escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. n. 10, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, no. 2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 1998 [2010]. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext)> Acesso em: 04 fev. 2017.

LIMA-NETO, V. Da emergência de um gênero na mídia digital: uma análise multimodal do scrap comodificado. In: *Linguagem em foco* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE Volume 3. Volume 3 - Nº 5 – 2011. Disponível em: <[http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011\\_2.pdf](http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf)> Acesso em: 16 mar. 2017.

LOPES, D. C. J. R. *Análise da multimodalidade em livros didáticos de Biologia e contribuição para a prática docente*. Dissertação de mestrado. PUCMINAS, Belo Horizonte 2010. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat\\_LopesDC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_LopesDC_1.pdf)> Acesso em: 03 mar. 2017.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* - UERJ - 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2016.

MACHADO, R. F. Sentido, estrutura e contexto situacional. *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2009, Caxias do Sul (RS). Proceedings. Caxias do Sul (RS): Educ, 2009. p. 01-12. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/sentido\\_estrutura\\_e\\_contexto\\_situacional.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/sentido_estrutura_e_contexto_situacional.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2016.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. S. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto Letras-Inglês. P. 199-214. In.: LIMA, R.; SILVA, M. P. *Formação de Professores: contribuições do PIBID/UFPP*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. [prelo].

MEDEIROS, L. *A escrita: construção e evolução no tempo*. Webartigos, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-escrita-construcao-e-evolucao-no-tempo/20103/>> Acesso em: 20 out. 2016.

MENEGUINI, B. E. Gênero textual/discursivo no ensino básico: as tirinhas. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (Enepex). 8º UNEPE, UFGD - 5º EPEX, UEMS, 2014. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/57.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2016.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf)> Acesso em: 06 fev. 2017.

NOGARO, A.; OLIBONI, C.; SECCHI, R. Escrever é preciso: uma competência discursiva necessária na sociedade do conhecimento. *IV Congresso Internacional das Linguagens* – URI/Erechim/RS, 2010. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_010/artigos/artigos\\_vivencias\\_10/111.htm](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/111.htm)> Acesso em: 25 nov. 2016.

NORRIS, S. (2004), *Analysing Multimodal Interaction: a methodological framework*. London and New York, Routledge.

OLIVEIRA, M. A. A. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemióticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. *II Congresso Internacional TIC e Educação*, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2017.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *Anais do VI fórum identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade*. 28-30 nov. 2013. UFS – Itabaiana/SE, Brasil. Disponível em: <<https://sintaxelp.files.wordpress.com/2014/07/gc3aaneros-multimodais-e-multiletramentos.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. H; SILVA, M. H. A; CARVALHO, F. R. P. Leitura e multimodalidade: trabalhando a construção de sentidos no gênero charge. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 04, n. 01, p. 75-90, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/1363/770>> Acesso em: 20 set. 2016.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. Elaboração de atividades e avaliações para alunos com deficiência em aulas de língua inglesa no ensino fundamental: caminhos para a inclusão. In: II CINTEDI, 2016, Campina Grande. *Anais II CINTEDI*, 2016. v. 1. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID1966\\_05092016232742.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID1966_05092016232742.pdf)> Acesso em: 28, mar, 2016.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Coordenadora: Girleide Medeiros de Almeida Medeiros. v. 1. João Pessoa: [s.n.], 2006.

PEDROSO, G. S. G. Arte Rupestre, 2015. *Artes com turma b*, 2015. Disponível em: <<http://artescomturmab.blogspot.com.br/2015/11/arte-rupestre.html>> Acesso em: 08 abr. 2017.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*, São. Leopoldo, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens\\_na\\_publicidade\\_sigini\\_ficacoes\\_e\\_persUasao.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_sigini_ficacoes_e_persUasao.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2017.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita Colaborativa. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.10, n.1, pp.113-134. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/07.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. *Veredas on-line – atemática–2015/2* -p. 209-224 –ppg-linguística/ufjf–juiz de fora(mg). 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/12-PINHEIRO.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

PINTO, A. C. S. *Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa*. João Pessoa, 2016. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, Universidade Federal da Paraíba).

PIRES, I. A.; FERRAZ JUNIOR, E. Um olhar para poemas verbivocovisuais de Augusto de Campos e o ensino de literatura na contemporaneidade. *VI Enlije*. UFCG: editorarealize, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO\\_EV063\\_MD1\\_SA13\\_ID328\\_25072016110556.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA13_ID328_25072016110556.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2017.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: <[https://1drv.ms/f/s!AmuWmPeu\\_PWlhQOP5Qn7omEUWRQw](https://1drv.ms/f/s!AmuWmPeu_PWlhQOP5Qn7omEUWRQw)> Acesso em: 16 fev. 2017.

RODRIGUES, B. B; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2017.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Grim UFC, 2013a. Entrevista concedida a GRIM. Disponível em <[http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19)> Acesso em: 16 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: TANZI NETO, 13-36; ROJO, Roxane (Orgs.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, p. 14-59, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001942.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. Disponível Online. Acesso em: 02 fev. 2017.

ROLIM, J S.; GOMES, A. R. B. Plano de aula: museu. João Pessoa, 2016. Disponível em: <[https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu\\_PWlhRYWMBXbCb0Qs\\_zA](https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu_PWlhRYWMBXbCb0Qs_zA)> Acesso em: 10 mai. 2015.

ROLIM, J. S.; ROLIM, J. S. *Plano de aula: guerra*. João Pessoa, 2015. Disponível em: <[https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu\\_PWlhRYWMBXbCb0Qs\\_zA](https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu_PWlhRYWMBXbCb0Qs_zA)> Acesso em: 10 mai. 2017.

SILVINO, F. F.. Letramento Visual. *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*, 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Desktop/SILVINO.pdf> Acesso em: 16 fev. 2017

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TAVARES, K.; FRANCO, C. *Way To Go! Língua Estrangeira Moderna – Inglês: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2013.

VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. In.: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível Online. Acesso em: 02 fev. 2017.

VIEIRA, A. P; ARAÚJO, V. L. S. Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e Van Leeuwen. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b2764d635a80770c527c8a0eadd72f43.pdf> Acesso em: 16 set. 2016.

APÊNDICE A  
POEMA 'ROSA DE HIROSHIMA'

Rose of Hiroshima- *Vinicius de Moraes*

1 Think of those children  
 2 Mute, <sup>1</sup> telepathic  
 3 <sup>2</sup> Think of those girls  
 4 Blind, <sup>3</sup> exact  
 5 <sup>4</sup> Think of those women  
 6 Altered <sup>5</sup> routes  
 7 <sup>6</sup> Think of those wounds  
 8 As fiery <sup>7</sup> roses  
 • <sup>8</sup> ...  
 9 But, oh, do not forget  
 10 The rose, the rose  
 11 <sup>10</sup> The rose of Hiroshima  
 12 <sup>11</sup> The hereditary rose  
 13 <sup>12</sup> The radioactive rose  
 14 <sup>13</sup> Stupid and useless  
 15 <sup>14</sup> The cirrhosis rose  
 16 T<sup>16</sup> atomic anti-rose  
 17 With no <sup>17</sup> color, no <sup>18</sup> perfume  
 18 <sup>19</sup> No rose, no nothing  
 20



## APÊNDICE B

### PLANO DE AULA – GUERRA

Escola: José Lins do Rego  
 Ano/ Turma: 1º - B Ensino Médio  
 Turno:  
 Professor regente:  
 Bolsista/estagiário:

Tema: War

Objetivo geral: Desenvolver olhar crítico sobre guerras e suas consequências.

Objetivos Específicos:

- ✓ Refletir a respeito do significado imposto da palavra *War*;
- ✓ Refletir sobre as consequências causadas pela bomba nuclear que atingiu a cidade de Hiroshima através do poema “Rose of Hiroshima”;
- ✓ Interpretar o poema “Rose of Hiroshima”
- ✓ Aprender vocabulário relacionado ao tema *War* e seus sinônimos;
- ✓ Criar um Tsuru a partir de um desejo próprio.

Conteúdos:

- ✓ Vocabulário relacionado à guerra (*War*);
- ✓ Adjetivação vítimas da guerra e da rosa; Sintagma nominal; rosa vs. anti-rosa;
- ✓ **IF TIME**: Trabalhar a história do Tsuru e confeccionar um em sala de aula.

Procedimento Metodológico:

- ✓ Pré leitura: Perguntas a serem feitas aos alunos:
- ✓ What’s War? (Sinônimos)
- ✓ Probabilidade do alunos dizerem:
  - Conflict
  - Confront
  - Battle
  - Struggle
  - Fight
  - Combat
- ✓ Vamos montar o nosso significado para Guerra? O que é guerra? (A partir da resposta dos alunos, deveremos escrever no quadro a resposta em inglês)
  - A partir do conhecimento de mundo dos alunos, contextualizar através de exemplos o uso dos sinônimos de “war” associando com eventos aqui no Brasil.
  - O que nós usamos nas guerras? (What do we use in wars?)
  - Weapon
  - Bomb (granade)
  - Missile

- Tank
- Bullteproof Vest
- Arsenal
- Nuclear Weapon
- Lethal Weapon
- Chemical Weapon

✓ What does war mean to you? What is it good for?

Utilizar as perguntas como gancho para uma discussão mais individual do que vem a ser “war”. Mostrar a música “21 guns” do Green Day para fazer com que os alunos reflitam sobre a necessidade de fazer guerra e qual a finalidade delas para um povo.

## AULA 2:

- ✓ *Pré-leitura*: Retomar o tema guerra lembrando algumas palavras trabalhadas na aula anterior através de uma “cloud”. Na “cloud” colocaríamos vocabulário sobre “War” e um outro vocabulário relacionado a outros temas, proporcionando aos alunos um momento de reconhecimento do vocabulário relacionado ao tema “War”.
- ✓ Após a “cloud”, proporcionar uma pequena discussão a partir das perguntas:
  - “What Do you think about war?”;
  - “What Do you think of when you hear the word war?”.
- ✓ Essas perguntas serão fundamentais para podermos trabalhar o uso do “think about” e do “*think of*”, pois eles podem parecer semelhantes, mas há um pequena diferença de sentido quando contextualizados.
- ✓ Distribuir entre os alunos o poema “Rose of Hiroshima”. Assim que entregar o poema, relacionar brevemente o significado de uma “rose” e o de um “anti-rose” para os alunos.
- ✓ Depois disso, contextualizar brevemente a segunda guerra mundial e assim relacioná-la com a queda da bomba nuclear na cidade de Hiroshima, Japão. Esta breve contextualização servirá de “background” para a leitura e interpretação do poema.
- ✓ If time, passar o vídeo com o Ney Matogrosso cantando o poema em português, mas legendado na língua inglesa, assim os alunos poderão confrontar o poema na língua portuguesa e inglesa (o professor pode fazer um momento de leitura em conjunto ou coral a partir da música para os alunos se sentirem mais confortados ao lerem/cantarem o poema na língua inglesa).
- ✓ Interpretar o poema “Rose of Hiroshima”
- ✓ Na interpretação do poema é importante chamar a atenção dos alunos para os dois significados presentes no poema, principalmente no final dele quando o autor quis enfatizar a “anti-rose”.

- ✓ Após o trabalho com o poema, aplicar o game do “Hangman” e do “Unscramble words”. Estes dois games serão importantes para sabermos se está havendo a assimilação do conteúdo trabalhado durante as aulas.
- ✓ **P.S.:** Se os alunos não conseguirem responder, o professor ajuda a responder juntamente com todos eles.
- ✓ **IF TIME:** Propor a confecção do Tsuru a partir da história contada pelo professor. Caso sobre tempo, passar um vídeo de aproximadamente 2 minutos que resume a história da Sadako Sasaki para depois o professor completar e ajudar os alunos em sua compreensão, pois o vídeo está com áudio e legenda na língua inglesa.

#### Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro;
- ✓ Música da banda estadunidense Green Day: 21
- ✓ Folha de caderno;
- ✓ Caixa de papelão (Confeccionada pelo professor para sortear as perguntas do game).

#### Avaliação:

- ✓ Respostas às perguntas do game.
- ✓ Game de perguntas e respostas a cerca do que foi trabalhado em sala de aula.

Link em nuvem: [https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu\\_PWIhRWNZzsXo0ORkoA9](https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu_PWIhRWNZzsXo0ORkoA9)

**APÊNDICE C**  
**JOGO VIRTUAL 'MUSEU' EM CD**

## APÊNDICE D

### PLANO DE AULA MUSEU

Escola:  
 Ano/ Turma: 8s e 9s anos  
 Turno:  
 Professor regente:  
 Bolsista/estagiário:

Tema: Museu

Objetivo geral: Ter a experiência de visita virtual a um museu; Conscientizar-se acerca da sensação da visita; Despertar gosto por objetos artísticos.

Flexibilização: Imagens ampliadas / Um dos bolsistas junto do deficiente e seu mediador / Usar letras coloridas

Objetivos Específicos:

- ✓ Fazer um tour virtual num museu de brinquedos
- ✓ Conhecer a função de um museu
- ✓ Construir museu próprio em grupo
- ✓ Apresentar museu criado em maquete

Conteúdos

- ✓ Vocabulário relacionado a Museu;
- ✓ Simple Present;
- ✓ Simple Future

Procedimentos Metodológicos:

Primeira Aula:

- ✓ Perguntar aos alunos se eles sabem o que é um MUSEUM e se eles já foram alguma vez. Se não... Perguntar se já viu em alguma foto.
- ✓ Explicar que vai mostrar imagens de um TOY MUSEUM museu de brinquedos (slides no computador)
- ✓ Depois vai para os *steps* da aula:
- ✓ First view just for pleasure (o professor explica que nessa *first view* os alunos devem observar as imagens por prazer. Enquanto as imagens vão passando, o professor vai explicando o que cada sala representa.
- ✓ Perguntar: What has called your attention? (o q achou bonito, legal? O que gostou? Que brinquedo vc gostou?) e depois passar as imagens mais uma vez.
  
- ✓ Atividade no computador, após os slides das imagens:

- ✓ No computador cada atividade vai aparecer assim que alunos passarem a tela para a imagem seguinte.
  - ✓ No caso de ser apenas com um projetor e as imagens impressas, o professor deve dividir a turma em 4 grupos.
  - ✓ A cada etapa do jogo do computador, o professor pode pedir que cada grupo (em turnos) procure o objeto no papel e um representante do grupo vem ao projetor e “testa” se aquele objeto é o correto. Se for, o grupo ganha um ponto para cada acerto.
  - ✓ Para o aluno especial, o professor pode utilizar letras coloridas para ajudá-lo a formar as palavras das imagens em seu caderno, depois só é colar abaixo da figura. E levar o exercício em papel impresso.
- 
- ✓ If time: Os alunos fazem o exercício extra em duplas.
- 
- ✓ Segunda Aula: (Produção após tour virtual) Ex:
  - ✓ Construir museu de brinquedo de massa de modelar em isopor ou papelão (tipo maquete);
  - ✓ O professor pode perguntar aos alunos se existe algum museu em sua cidade e pede para que eles imaginem ser donos de museu e criem o seu próprio. (se você pudesse construir seu próprio museu, sobre o que ele seria? O que teria nele? Seria um museu de quê?);
- 
- ✓ Terceira Aula:
  - ✓ Apresentar museu construído para pessoas (Como se sentiu mostrando? O que aprendeu com o museu dos colegas? Viu algo de novo? Como se sentiu conhecendo outros museus além do seu?) Essa parte é para conscientizar sobre o papel do museu na sociedade;
- 
- ✓ Passeio:
  - ✓ Visita ao museu da Energisa (ônibus da energisa);

#### Recursos Didáticos:

- ✓ Data show;
- ✓ Folha de papel impressa com as imagens;
- ✓ Massa de modelar;
- ✓ Isopor;
- ✓ Papelão;
- ✓ Brinquedos;
- ✓ Letras Coloridas;
- ✓ Computer

#### Avaliação:

- ✓ Respostas às perguntas sobre museu;

- ✓ Reconhecimento dos objetos das imagens na tela (o nome dos objetos serão falados ou escritos em inglês no quadro);
- ✓ Resolução do exercício proposto

Link em nuvem: [https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu\\_PWIhRYWMBXbCb0Qs\\_zA](https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu_PWIhRYWMBXbCb0Qs_zA)