



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE (CCHLA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO (PGLE)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA EM ENSINO (MPLE)

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

**MULTIMODALIDADE E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA:
PROMOVENDO A LEITURA MULTIMODAL CRÍTICA A PARTIR DE GÊNEROS
TEXTUAIS DO HUMOR**

João Pessoa – PB

2025

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

**MULTIMODALIDADE E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA:
PROMOVENDO A LEITURA MULTIMODAL CRÍTICA A PARTIR DE GÊNEROS
TEXTUAIS DO HUMOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística e Ensino; Linha de pesquisa: Teoria Linguística e Métodos.

Orientador(a): Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete.

João Pessoa – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L864mm Lopes, Francisco Edson de Freitas.

Multimodalidade e prática docente de Língua Inglesa
: promovendo a leitura multimodal crítica a partir de
gêneros textuais do humor / Francisco Edson de Freitas
Lopes. - João Pessoa, 2025.

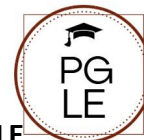
212 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua Inglesa - Formação docente. 2. Livro
didático - Gêneros do humor. 3. Leitura -
Multimodalidade. I. Escarpinete, Mariana Lins. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 811.111(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

Aos trinta dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (30/07/2025), às 14h30, realizou-se o exame de defesa do mestrando FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGL/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “**MULTIMODALIDADE E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVENDO A LEITURA MULTIMODAL CRÍTICA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS DO HUMOR**”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (PGL/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Herica Paiva Pereira (PGL/UFPB) e pela Profa. Dra. Ana Cecylia de Assis e Sá , apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

Organizar o texto de acordo com as observações da banca para proceder com a entrega.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 30 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANA LINS ESCARPINETE
Data: 30/07/2025 15:41:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br HERICA PAIVA PEREIRA
Data: 30/07/2025 16:03:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

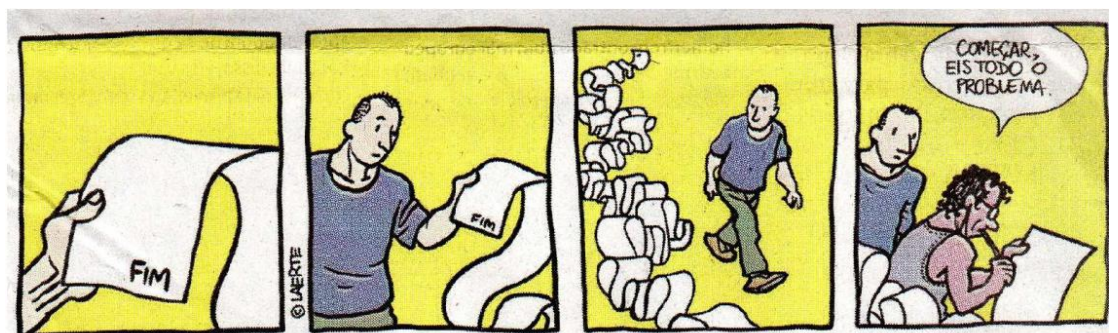
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CECYLIA DE ASSIS XAVIER E SA
Data: 30/07/2025 15:51:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aos meus pais.

Os maiores exemplos de amor, cuidado e dedicação. Sem dúvida, vocês são a motivação para cada passo meu.

Para sempre, dedico.



Coutinho, Laerte. **Cartum**. Acervo de imagens do Google. Acesso em: 12 jan. 2025.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor e consumidor da minha fé, que me proporcionou as oportunidades, a sabedoria e a força necessárias a essa jornada. Esperança dos meus dias; Consolador gracioso nas horas difíceis, Amigo fiel na alegria das conquistas, meu Rei e meu Salvador, **a Ele toda honra e glória.**

Gratidão especial à minha família, meu **pai, Francisco Lopes Felix**, e minha **mãe, Jucileide de Freitas Félix**, pela base e suporte de todo o meu processo formativo como um todo e principalmente, pelo amor com que me criaram. Símbolo de força, garra, provisão, dedicação, sustento, alento; meus passos são uma pequena retribuição de tudo o que recebi e **essa vitória também é de vocês.**

À minha amada **esposa, Simone Ferreira Lopes**, pelo apoio, respeito, amor e dedicação que devota a mim desde os nossos primeiros momentos e pelo ânimo que me proporcionou a não desistir em meio às minhas dificuldades.

À minha **orientadora, professora Mariana Lins Escarpinete**, por todo o apoio, paciência, compreensão, orientação e parceria durante todo o processo. Um mestre é fundamental para seguirmos o melhor caminho e nos tornarmos conscientes de nossa capacidade de superar os desafios que a vida nos impõe. Sou muito grato por me receber como orientando e acima de tudo por não medir esforços para me acompanhar diante das minhas dificuldades, ansiedades e erros, sempre com uma palavra compreensiva e positiva a me motivar.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE)**, pela parceria, apoio e por viabilizar o necessário na construção do conhecimento científico, desde o contato com os professores nas disciplinas do curso até os momentos finais nas orientações, redação, correção e apresentação do texto da dissertação.

Aos **integrantes da banca**, professores **Hérica Paiva, Thiago Magno e Ana Cecylia**, pelo tempo dedicado na leitura e também pelo aceite em colaborar com esta pesquisa a partir das contribuições, sugestões e inquietações que me foram propostas nos momentos de qualificação e defesa do texto.

Aos **professores participantes** da pesquisa, pela disponibilidade e o tempo dedicado a participar do questionário, mesmo diante de tantas demandas de trabalho. Esta investigação foi pensada justamente na tentativa de propor um auxílio à nossa prática enquanto professores de inglês e espero que alcance esse objetivo para vocês.

Aos **colegas, amigos e irmãos de jornada** da turma MPLE-2023, companheiros de profissão, angústias e alegrias, com quem já tenho e espero estreitar ainda mais os laços de amizade. Em especial a Aldenice, Jaqueline, Cristovão, Karla, Poliana, Maricelia, Rilton, Geciany, Ingrid e Maura; nosso grupo de maior contato e apoio nessa etapa tão árdua.

À **Daise Lilian**, minha orientadora de graduação e especialização, pela inspiração nos estudos da língua inglesa e por me proporcionar tantas oportunidades de construir o meu currículo acadêmico.

Aos **amigos mais chegados que irmãos**; os de faculdade, os de escola, os de igreja e de outros contextos e círculos, aqueles que mesmo sem aparecer de forma direta (como propositadamente nesta dedicatória) sempre me prestaram todo o apoio nos momentos em que mais precisei de ajuda, seja com orações, palavras e ações. Em especial a Taninha, Alyne e Fabiana; pelo apoio acadêmico, pessoal, espiritual, emocional e as palavras de incentivo nos momentos em que precisei.

À minha fiel e amada *pet*, **Estrelinha**, companheira nas horas de estudo e insistência pela escrita deste texto mesmo em meio a dificuldades. Sempre ali, ao meu lado, nunca me deixou sozinho em minhas próprias angústias. Quanto bem você nos faz!

A cada **pessoa, ser, ideia, sentimento, memória, inspiração** que contribuiu de algum modo para que esse momento fosse possível, afinal, nossas construções de conhecimento são **multimodais**, perpassam cada um dos nossos sentidos e nos conectam aos sentidos dos outros por meio da ponte estabelecida pelo fenômeno tão complexo e maravilhoso que chamamos de **linguagem**.

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais em nosso cotidiano tem desencadeado a necessidade de uso de uma diversidade de modos e signos representacionais que interferem na leitura e produção de informações em nossa sociedade. Os recursos multimodais vêm sendo amplamente utilizados em nossas interações e tal realidade tem contribuído para o surgimento de novas discussões sobre a concepção de leitura e de múltiplos letramentos, visto que esse caráter multimodal acaba sendo negligenciado em sala de aula no trabalho com os livros didáticos e gêneros textuais. Textos autênticos e multissemióticos dispostos, a exemplo dos gêneros do humor, por vezes são tratados como figurativos e secundários (Oliveira, 2006), inviabilizando uma abordagem para além do livro didático como um recurso pedagógico. Desse modo, essa pesquisa tem como objetivo principal investigar, a partir dos gêneros textuais do humor, a abordagem de multimodalidade por meio do olhar ao livro didático da coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020), adotado por professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede pública estadual da Paraíba, a fim de propor, a partir dos resultados, uma intervenção pedagógica com questões que orientem uma abordagem multimodal crítica na leitura desses textos nas aulas de língua inglesa. A fundamentação teórica, no campo da Linguística Aplicada, afilia-se à teoria da semiótica social e aos conceitos propostos pela abordagem da multimodalidade (Kress e van Leeuwen, 2006); à Pedagogia dos Multiletramentos representada pelo Grupo de Nova Londres (1996, 2000) e ao modelo “*Show Me*” proposto por Callow (2008), cujas discussões estão centradas no desenvolvimento do letramento multimodal crítico a partir da leitura analítica de textos que dispõem de diversos modos semióticos. Além disso, foram fundamentais as discussões de Marcuschi (2008), Bazerman (2020), e Carmelino (2014, 2022) quanto a gêneros textuais, textos da esfera do humor e leitura crítica, respectivamente. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativista quanto aos procedimentos de análise. O *corpus* da pesquisa compreende textos do gênero humor (especificamente o cartum) dispostos nas seções de leitura/compreensão textual (*Getting Started e Reading Comprehension*), nas unidades em que se apresentam, bem como a abordagem pedagógica de pré-leitura e leitura realizada por meio das questões. Os instrumentos de coleta e análise de dados são questionários diagnósticos aplicados aos professores participantes; lista de checagem/análise multimodal dos textos escolhidos como recorte; lista de checagem/análise multimodal da abordagem das atividades com base nos textos. Os resultados das análises apontam para uma abordagem de multimodalidade insuficiente, a partir dos textos do gênero cartum e das atividades de leitura destes no LD, o que pode ser reflexo de fatores como: a) carência na formação de professores; b) dificuldades na adoção e utilização do LD; c) dificuldades na abordagem dos gêneros textuais do humor; entre outros. Sendo assim, propomos um produto de intervenção pedagógica, a partir da discussão desses resultados, configurando um caderno de questões como uma possibilidade de ampliação da abordagem multimodal de leitura dos textos nas aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Livro didático. Multimodalidade. Gêneros do humor. Leitura. Formação docente.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies in our daily lives has triggered the need to use a diversity of modes and representational signs that interfere in the reading and production of information in our society. Multimodal resources have been widely used in our interactions and this reality has contributed to the spread of new discussions on reading and multiple literacies concepts, since this multimodal aspect ends up being neglected in the classroom while working with textbooks and textual genres. Authentic and multisemiotic texts arranged, such as humor genres, are sometimes treated as figurative and secondary (Oliveira, 2006), making unfeasible an approach beyond the textbook as a pedagogical resource, a transdisciplinary and critical perspective. Thus, this research aims to investigate, based on humor textual genres, the approach to multimodality through the lens of the textbook from the collection English vibes for Brazilian learners (Franco; Tavares, 2020), adopted by high school English teachers in the state public network of Paraíba, in order to propose, based on the results, a pedagogical intervention with questions that guide a critical multimodal approach in the reading of these texts in English language classes. The theoretical foundation is found in the field of Applied Linguistics, affiliated with the theory of social semiotics and the concepts proposed by the multimodality approach (Kress and van Leeuwen, 2006); with the Pedagogy of Multiliteracies represented by the New London Group (1996, 2000) and the Show me framework proposed by Callow (2008), whose discussions are centered on the development of critical multimodal literacy through the analytical reading of texts that have different semiotic modes. Moreover, the discussions by Marcuschi (2008), Bazerman (2020), and Carmelino (2014, 2022) regarding textual genres, texts in the sphere of humor and critical reading respectively are fundamental. The methodology follows a qualitative approach with descriptive and interpretative procedures for analysis. The research corpus comprises humorous texts (specifically cartoons) arranged in the reading/textual comprehension sections (Getting Started and Reading Comprehension), in the units where they appear as well as the pedagogical approach of pre-reading and reading carried out through questions. The data collection and analysis instruments are diagnostic questionnaires applied to the participating teachers; multimodal checklist/analysis of texts chosen as excerpts; multimodal checklist/analysis of the approach of activities based on the texts. The results of the analysis reveals a narrow approach of multimodality from the cartoons and the activities based on them in the textbook, that could be a glance of factors such as: a) lack of teacher training; b) difficulties in adopting and using the textbook; c) difficulties in approaching textual genres of humor, and others. Therefore, we proposed a pedagogical intervention product, from the discussions of these results, setting up a workbook as a possibility for broadening a multimodal approaching of reading the texts at english classes.

Keywords: Textbook. Multimodality. Humor Genres. Reading. Teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Adaptação de síntese das metafunções de Halliday (1994); Kress e van Leeuwen (2006), com base em Almeida (2009), proposta por Silva (2016)	38
Diagrama 2 – Procedimentos de coleta e tratamento de dados	187

IMAGEM

Imagem 1 – Competências Gerais da Educação Básica: BNCC (Brasil, 2018)	62
--	----

FIGURAS

Figura 1 – Representação de gráfico: gênero com o qual os participantes se identificam	109
Figura 2 – Representação de gráfico: faixa etária das participantes	110
Figura 3 – Representação de gráfico: formação acadêmica em nível superior	111
Figura 4 – Representação de gráfico: formação em nível de pós-graduação das participantes	112
Figura 5 – Representação de gráfico: tempo de atuação das participantes	114
Figura 6 – Representação de gráfico: número de escolas em que as participantes atuam	115
Figura 7 – Representação de gráfico: adoção e distribuição do LD na escola	116
Figura 8 – Representação de gráfico: participação das professoras na escolha do LD	118
Figura 9 – Representação de gráfico: acesso dos alunos ao LD escolhido	119
Figura 10 – Representação de gráfico: critérios avaliativos importantes na escolha do LD, na opinião das participantes	120
Figura 11 – Representação de gráfico: recursos utilizados pelas participantes além do LD	121
Figura 12 – Capa do LD de língua inglesa da coleção <i>English vibes for Brazilian learners</i> (Franco; Tavares, 2020)	131
Figura 13 – Cartum (Texto I), na seção <i>Getting started</i> (Unidade 1)	133
Figura 14 – Representação dos vetores na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto I)	136

Figura 15 – Cartum (Texto II), na seção <i>Getting started</i> (Unidade 3)	141
Figura 16 – Representação dos vetores e da ação verbal na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto II)	144
Figura 17 – Representação do realce de saliência na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto II)	146
Figura 18 – Cartum (Texto III), na seção <i>Reading comprehension</i> (Unidade 5) ...	148
Figura 19 – Representação dos vetores e da ação verbal/mental na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto III)	151
Figura 20 – Atividades de pré-leitura e leitura (Texto I), na seção <i>Getting started</i> (Unidade 1)	161
Figura 21 – Atividades de pré-leitura e leitura (Texto II), na seção <i>Getting started</i> (Unidade 3)	164
Figura 22 – Atividade de leitura (Texto III), na seção <i>Reading comprehension</i> (Unidade 5)	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolhas e justificativas de pesquisa	23
Quadro 2 – Definição de tipo e gênero textual, segundo Marcuschi (2008)	74
Quadro 3 – Modelo “ <i>Show me</i> ”: Dimensão afetiva, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016)	84
Quadro 4 – Modelo “ <i>Show me</i> ”: Dimensão composicional, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016)	85
Quadro 5 – Modelo “ <i>Show me</i> ”: Dimensão composicional, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016)	86
Quadro 6 – Modelo “ <i>Show me</i> ”: Dimensão crítica, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016)	88
Quadro 7 – Modelo “ <i>Show me</i> ”: Sugestões de atividades, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016)	89
Quadro 8 – Resumo das relações entre as escolhas da investigação	104
Quadro 9 – Relatos que focam nas vantagens e/ou desvantagens da abordagem de multimodalidade em sala de aula	123
Quadro 10 – Relatos que focam na possibilidade de auxílio do LD na abordagem de multimodalidade em sala de aula	124
Quadro 11 – Relatos acerca do auxílio de gêneros textuais do humor na abordagem de multimodalidade em sala de aula	125
Quadro 12 – Relatos acerca da contribuição de gêneros textuais do humor na abordagem de multimodalidade nas aulas de língua inglesa	126
Quadro 13 – Síntese da checagem/análise do texto I, à luz das metafunções da GDV (2006).....	139
Quadro 14 – Síntese da checagem/análise do texto II, à luz das metafunções da GDV (2006).....	147
Quadro 15 – Síntese da checagem/análise do texto III, à luz das metafunções da GDV (2006).....	155
Quadro 16 – Competências e Habilidade de Linguagens da BNCC (Brasil, 2018), possivelmente abordadas nas atividade analisadas a partir dos cartuns	158
Quadro 17 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção <i>Getting started</i> (Unidade 1)	163

Quadro 18 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção <i>Getting started</i> (Unidade 3)	167
Quadro 19 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção <i>Reading comprehension</i> (Unidade 5)	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disposição dos gêneros textuais no LD da coleção <i>English vibes for Brazilian learners</i> (Franco; Tavares, 2020)	97
Tabela 2: Cartuns escolhidos como recorte e justificativas de escolha	99
Tabela 3: Comparação (Formação em nível superior / Faixa etária)	111
Tabela 4: Comparação (Formação em nível de pós-graduação / Faixa etária)	113
Tabela 5: Comparação (Tempo de atuação / Faixa etária)	115
Tabela 6: Comparação (Adoção e distribuição do LD / Participação docente na escolha do LD)	118
Tabela 7: Lista de checagem/análise multimodal dos gêneros textuais presentes nas seções de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006)	197
Tabela 8: Lista de checagem/análise multimodal da abordagem dos gêneros nas atividades de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006) e das dimensões de Callow (2008)	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Educação
FTD	<i>Frère Théophile Durand</i> (Editora FTD SA.)
GRE	Gerência Regional de Ensino
GDV	Gramática do Design Visual
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SS	Semiótica Social
SIMAD	Sistema do Material Didático
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2 NOVOS CONTEXTOS, NOVOS LETRAMENTOS: MULTIMODALIDADE E A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA PARA OS MULTILETRAMENTOS	26
2.1 SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE: UM PANORAMA	27
2.2 DE LETRAMENTO(S) A MULTILETRAMENTOS(S): DO CAMPO TEÓRICO AO ENSINO	44
2.2.1 Pedagogia dos multiletramentos e ensino de línguas	48
2.2.2 Ensino de língua inglesa e BNCC na configuração de um ensino crítico	60
3 NOVOS CONTEXTOS, NOVOS TEXTOS: LIVRO DIDÁTICO MULTIMODAL E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA	67
3.1 PNLD E ABORDAGEM MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	67
3.2 GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE	72
3.3 GÊNEROS TEXTUAIS DO HUMOR EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL DE LEITURA CRÍTICA	81
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	91
4.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	91
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	100
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
5.1 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS PROFESSORES USUÁRIOS DO LD: O CONTEXTO DE ESCOLHA, ADOÇÃO E USO DA COLEÇÃO <i>ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	108
5.2 ANÁLISE DE TEXTOS DO GÊNERO HUMOR NO LD: A COMPOSIÇÃO MULTIMODAL DE CARTUNS NA COLEÇÃO <i>ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	128
5.3 ANÁLISE DE ATIVIDADES A PARTIR DE GÊNEROS DO HUMOR NO LD: A ABORDAGEM DE LEITURA DE CARTUNS PROPOSTA NA COLEÇÃO <i>ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	187
APÊNDICE A – Diagrama 2 – Procedimentos de coleta e tratamento de dados ..	187

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (VIA PLATAFORMA <i>GOOGLE FORMS</i>)	188
APÊNDICE C – Lista de checagem/análise multimodal dos gêneros textuais presentes nas seções de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006)	197
APÊNDICE D – Lista de checagem/análise multimodal da abordagem dos gêneros nas atividades de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006) e das dimensões de Callow (2008)	201
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
ANEXOS	208
ANEXO A – NÚMERO DE PROFESSORES, POSSÍVEIS COLABORADORES DA PESQUISA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 1ª GRE	208
ANEXO B – NÚMERO DE PROFESSORES, POSSÍVEIS COLABORADORES DA PESQUISA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 10ª GRE	210

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O avanço da tecnologia tem contribuído para diversas mudanças no cotidiano das pessoas, principalmente no que diz respeito às formas de interagir, comunicar e produzir conhecimento. As tecnologias digitais têm desencadeado a necessidade de uso de uma diversidade de modos e de signos representacionais que interferem na produção de informações e na comunicação em nossa sociedade. Diariamente, há uma exposição gigantesca de informações variadas e que se apresentam também de modos diversos, por meio de palavras, imagens, sons, cores e/ou gestos. Desse modo, para haver interação significativa, é preciso saber interpretar e compreender as mensagens expressas em anúncios, músicas, pinturas, vídeos, entre outros.

Nesse contexto, é preciso conceber a língua para além de um conjunto definido de signos, como produto humano e social que organiza e explicita experiências comuns de determinada comunidade linguística, não podendo assim estar presa a aspectos gramaticais, muito menos desvincular-se de seu contexto real de uso. Sobre esse aspecto, Lauand e Colello (2022), ao pesquisar sobre a dinâmica da língua ao longo de sua evolução retomam o pensamento de Bagno (2007, p. 107), de que “a língua é viva, dinâmica e está em constante evolução”; sendo assim, ela possui um caráter evolutivo e formativo, devendo ser entendida como prática social significativa e indissociável de seu contexto comunicativo, visto que transmite características e aspectos específicos de uma determinada cultura em meio às mudanças que impactam a sociedade, o ser humano e a própria língua no decurso de sua evolução.

Pesquisas como Vallada (2020) retomam e contextualizam melhor o que já afirmava Pereira (2011) quanto aos diversos processos da vida cotidiana agora serem realizados mais comumente em meios digitais. O pagamento de contas por aplicativos e *QR codes*¹, compras e cadastros em plataformas *online*, encontros e reuniões realizadas em redes sociais e aplicativos digitais, atualmente, são atividades comuns. Isso nos mostra que, nesse processo evolutivo pelo qual a língua e a sociedade passam, os estudantes sempre estiveram expostos a uma grande variedade de composições multimodais, tanto fora quanto dentro da escola.

¹ *Quick Response Code* (ou Código de Resposta Rápida, em português).

No entanto, as propostas de ensino-aprendizagem, segundo Rojo (2012) e Barbosa (2017), não estão alinhadas com o cenário social, no que diz respeito a um trabalho que explore essas composições e promova multiletramentos. Logo, é importante frisar que, assim como a sociedade contemporânea demanda do sujeito o uso dos mais variados modos de linguagem possíveis, para se comunicar e produzir informação, a escola, enquanto instituição primária das práticas sociais do indivíduo, deve também contemplar e discutir propostas de letramentos que envolvam os usos dos diversos modos de linguagem, a fim de tornar o aprendizado significativo e real ao sujeito.

Consoante a essa discussão, diante de tais mudanças, pesquisas no campo da formação docente têm se preocupado em focar nas novas práticas de letramento e na abordagem de leitura por meio de gêneros textuais diversos. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017-2018), considera a leitura como um dos eixos principais do ensino básico. Além disso, destaca a importância do ensino médio como etapa final da educação básica para a formação ética, intelectual e crítico-reflexiva do indivíduo, de sua identidade e seu desenvolvimento social.

Contudo, esse documento de referência para as práticas educacionais brasileiras carece de orientações mais precisas sobre o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a abordagem do letramento, a partir do trabalho com gêneros textuais que apresentem modos, meios e recursos multimodais diversos. Daí a necessidade de se propor pesquisas que visem discutir a leitura na perspectiva de um letramento multimodal crítico, de modo que haja contribuições na abordagem do ensino de leitura e letramento nas escolas, a partir de gêneros textuais mais recorrentes, como, por exemplo, os gêneros textuais do humor.

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral investigar, a partir dos gêneros textuais do humor, a abordagem de multimodalidade, por meio do olhar ao livro didático (LD) da coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020), utilizado por professores de língua inglesa do EM da rede pública estadual da Paraíba, a fim de propor, a partir dos resultados, uma intervenção pedagógica com questões que orientem a abordagem crítica desses textos multimodais nas aulas de língua inglesa através de um caderno pedagógico. O material é uma sugestão de produto educacional aos professores na abordagem dos recursos multimodais em textos de forma mais ampla e crítica.

Ainda, como objetivos específicos: 1) Compreender o contexto de escolha e uso do LD em questão nas aulas de língua inglesa do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais; 2) Analisar grau(s) de multimodalidade nos gêneros textuais do humor presentes nas seções de leitura dispostos no LD a partir das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006); 3) Analisar atividades de leitura no LD à luz das dimensões propostas por Callow (2008); 4) Elaborar uma intervenção pedagógica baseada nos resultados das análises com atividades que promovam a leitura multimodal crítica de cartuns.

Quanto às pesquisas na área, embora as discussões sobre Semiótica Social, Pedagogia dos Multiletramentos e Multimodalidade tenham avançado no meio acadêmico brasileiro, ainda são poucas as investigações sobre o ensino de línguas por meio de gêneros multimodais, especialmente com foco no uso do livro didático e na formação docente. Araújo (2011), ao fazer um mapeamento das pesquisas no Brasil entre 2000 e 2011, identificou somente 15 trabalhos voltados ao ensino por meio da multimodalidade em livros didáticos, de um total de 64 investigações. A maioria das pesquisas analisava textos multimodais sob uma perspectiva estrutural ou ilustrativa, com foco especialmente nos recursos visuais, abordagem ainda recorrente.

Ao analisar o mapeamento da autora, é possível perceber tanto um contexto ainda recente no interesse por pesquisas acerca dos textos multimodais em sala de aula, na perspectiva dos alunos e/ou professores (percebido pelo menor número de publicações), como a preferência por gêneros textuais do tipo jornalístico e de publicidade. Há, ainda, a presença de alguns poucos gêneros do humor, embora estejam restritos ao domínio discursivo do suporte jornalístico e publicitário (cf. Araújo, 2011). Essas lacunas motivaram a escolha do tema, buscando contribuir para ampliação dos estudos na área.

Por sua vez, o mapeamento de Gualberto e Santos (2019), que analisou pesquisas entre 2013 e 2017 na BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apontou um número gradual nas produções sobre multimodalidade. No entanto, essa produção ainda se mantém distante da realidade escolar, com artigos voltados ao meio acadêmico ou teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação acadêmicos, com discussões de foco teórico (cf. Gualberto e Santos, 2019). Assim, há pouca conexão entre essas pesquisas e o contexto de formação de professores, dificultando a aplicação prática em sala de aula.

Nesse sentido, fez-se importante consultar resultados mais recentes, que mostrem como se encontram as pesquisas na área, nos últimos cinco anos, em bases de dados confiáveis, considerando o foco no trabalho com textos pertencentes aos gêneros textuais do humor (enquanto textos com potencial crítico cada vez mais recorrentes na sociedade) no livro didático (como material ainda relevante no contexto escolar), e a partir de um olhar mais voltado à formação do professor para uma abordagem multimodal que promova a leitura crítica. Os resultados² evidenciaram a relevância desta investigação e a necessidade de ampliar estudos dessa natureza quanto às concepções e práticas relativas aos livros didáticos nas aulas de línguas nas escolas públicas, do ponto de vista da multimodalidade e dos multiletramentos.

Dentre os estudos encontrados, destacam-se os de Barbosa (2023), Araújo (2023) e Ribeiro (2023), voltados à análise de textos multimodais em materiais didáticos e à proposição de estratégias pedagógicas para apoiar o trabalho do professor, embora cada uma tenha público-alvo e foco linguístico distintos. A pesquisa de Barbosa (2023), por exemplo, propõe o ensino do léxico em aulas de inglês por meio de um caderno pedagógico com textos multimodais, buscando contribuir para construir a significação textual. Apesar de abordar multimodalidade e multiletramentos em uma perspectiva crítica, o foco central é o componente linguístico, visando uma leitura mais eficiente e proficiente, à luz da semântica lexical.

Já a pesquisa de Ribeiro (2023), analisa o trabalho de professores de língua portuguesa com textos multimodais, buscando relacionar suas concepções às práticas em sala de aula. A autora propôs um caderno pedagógico com reflexões teórico-metodológicas e sugeriu o uso de gêneros variados em sequências didáticas, com objetivo de fortalecer o domínio e o uso da multimodalidade no ensino. Embora o aspecto crítico não seja central, possivelmente devido às limitações do contexto do ensino fundamental, a pesquisa visa ampliar a compreensão e aplicação da abordagem multimodal entre docentes e alunos.

Ainda, a pesquisa de Araújo (2023), que investiga a leitura multimodal em livros didáticos, analisando como os textos e suas atividades são abordados. A autora propõe um *e-book* interativo que une abordagem teórica à aplicação prática, com sugestões de trabalho em sala de aula no intuito de suprir a carência de uma

² Os resultados da busca podem ser conferidos no diagrama de construção do estado da arte, disposto no Apêndice A.

abordagem mais efetiva sobre a multimodalidade dos textos. Embora o foco seja no livro de língua portuguesa, a pesquisa é uma das poucas que articula teoria e prática de forma integrada, objetivo semelhante a este estudo em relação ao material didático de língua inglesa.

Posto isso, é importante destacar que os trabalhos mencionados oferecem importantes contribuições teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa. Grande parte das investigações em multimodalidade concentra-se na análise de livros ou materiais didáticos, ou em propostas pedagógicas voltadas à promoção dos multiletramentos por meio de gêneros textuais diversos. No entanto, quanto ao contexto de ensino de língua inglesa, observa-se uma escassez significativa de estudos que apoiem o trabalho docente, especialmente diante de desafios como a falta de formação específica na área.

Pode-se notar também que poucas pesquisas elegem um gênero específico ou pretendem fazer uma análise diagnóstica visando a cooperar no aprimoramento do trabalho com o gênero textual em sala de aula, como propõe este estudo. Esta investigação se diferencia das demais no sentido de que, além de buscar discutir o contexto de trabalho com os gêneros textuais humorísticos do ponto de vista da multimodalidade, também propõe uma abordagem multimodal por meio desses gêneros e das práticas a partir deles no LD. Uma proposta de formação docente que visa observar os textos do ponto de vista crítico, em que os recursos multimodais são tomados como importantes no processo de engajamento discursivo dos falantes.

A problemática de pesquisa consiste na negligência conferida a multimodalidade em sala de aula, apesar de sua presença constante nas práticas sociais dos estudantes. Nos livros didáticos de língua inglesa, embora haja potencial para explorar gêneros do humor como tirinhas, charges e quadrinhos, esses textos são frequentemente tratados de forma superficial, sem uma abordagem crítica que articule teoria e prática. Muitas vezes, textos tão autênticos são tratados como figurativos e secundários devido à sua configuração predominantemente imagética, como observa Oliveira (2006), limitando seu uso como recurso pedagógico multimodal. O autor defende a necessidade de práticas de leitura crítica desses textos semióticos, de modo a promover uma formação mais reflexiva e engajada, preparando os alunos para as exigências comunicativas da sociedade contemporânea.

Essa ausência ou mesmo limitação no trabalho com os gêneros textuais em uma perspectiva que promova o letramento crítico por meio da leitura e produção de textos multimodais, muitas vezes, podem resultar da carência quanto a formações docentes adequadas e que possibilitem aos professores a aplicação prática de teorias e abordagens discutidas. Essa realidade além de constatada mediante relatos diários de professores (como os participantes da pesquisa), também é apontada por pesquisas e publicações na área de formação docente. Kleiman (2008) e Pinheiro (2023, 2025), por exemplo, defendem o que Kress e van Leeuwen (2006) já vislumbravam, a necessidade de uma pedagogia, isto é, uma teorização de conhecimento que possa chegar aos alunos (mas antes disso, precisa ser acessada pelos educadores em formações teórico-metodológicas) de modo a não somente torná-los conscientes das multimedioses que operam por meio dos textos a que temos acesso, mas conduzi-los a práticas discursivas exitosas de ressignificação de suas ações e atuações sociais operadas pelos textos que leem e produzem.

Para tanto, esta investigação, propõe abordar discussões teóricas no escopo da semiótica social, trazendo a multimodalidade a partir dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006) e outros autores como: Hodge e Kress (1988), Bezemer e Kress (2008, 2009, 2014, 2016), Callow (2006, 2008, 2013); também a pedagogia dos multiletramentos a partir do Grupo de Nova Londres, *New London Group* (1996, 2000) e autores como: Cope; Kalantzis (2000, 2006), Rojo (2012, 2013), Marcuschi (2006, 2008, 2010), Bazerman (2020), entre outros, relacionando-as aos novos contextos para o ensino de línguas, especialmente quanto ao uso de livros didáticos cada vez mais multimodais e gêneros textuais do humor.

Desse modo, reflete-se acerca de conceitos-chave importantes relativos à multimodalidade e aos multiletramentos, acerca do surgimento de novos contextos de ensino, conseqüentemente, de novos letramentos abordados por meio da multimodalidade nos novos e mais diversos textos que se apresentam em materiais didáticos. Ainda, pretende-se refletir acerca do uso de gêneros textuais do humor (Carmelino; 2014, 2022), visto que são autênticos e lidam com discussões atuais que podem ser observadas e abordadas em sala de aula do ponto de vista crítico para o desenvolvimento da leitura crítica dos leitores/produtores de texto.

Os objetivos da investigação (conforme mencionados anteriormente) estão atrelados às questões de pesquisa e configuram o estudo com uma proposta de reflexão de aspectos importantes no âmbito da multimodalidade e dos

multiletramentos, objetivando contribuir para discussões sobre o tema ao mesmo tempo que pretende preencher lacunas possíveis de trabalhos já existentes na área. Nesse sentido, a discussão pauta-se nas seguintes questões de pesquisa, partindo da mais geral a outras mais específicas. A princípio, questiona-se qual a abordagem de multimodalidade conferida aos textos do gênero humor e às atividades de leitura a partir deles na coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020)?

De forma mais específica, busca-se entender: 1) Qual o contexto de escolha e uso do material didático, proposto pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pelos professores de língua inglesa de escolas públicas na Paraíba, do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais?; 2) Quais gêneros textuais da esfera do humor presentes nas seções de leitura da coleção apresentam maior ou menor grau de multimodalidade, de acordo com a GDV (2006), a partir da recorrência de modos semióticos?; 3) Como a referida coleção contribui para uma abordagem de leitura multimodal a partir dos gêneros textuais e atividades dispostas, com base em Callow (2008)?; 4) De que forma os textos do humor podem ser abordados nas aulas de língua inglesa por meio da GDV e das dimensões de Callow, a fim de garantir maior criticidade na leitura multimodal do gênero cartum? Como a GDV sustenta a abordagem do humor multimodal nos textos? Como a proposta de Callow (2008) pode ampliar essa sustentação por meio da abordagem de leitura crítica das atividades?

O quadro abaixo sumariza as escolhas e justificativas na configuração desta investigação, coleta e análise dos dados na defesa de que o LD se configura como recurso não apenas pedagógico, mas semiótico e crítico (Bezemer; Kress, 2009), dadas as diversas transformações pelas quais tem passado tanto em sua disposição textual/estrutural como também na ampliação do foco temático e analítico de seus conteúdos.

Quadro 1 – Escolhas e justificativas de pesquisa.

ESCOLHAS	JUSTIFICATIVAS
Livro didático (Coleção <i>English vibes for Brazilian learners</i> – 2020).	O material didático está disponível aos professores de língua inglesa das escolas públicas do estado da Paraíba pelo PNLD 2021 (ainda em vigor até 2025).
Seções de leitura, pré-leitura.	As seções apresentam maior foco de análise nos textos multimodais dispostos e na abordagem de leitura conferida, tendo em vista que as atividades são destinadas a leitura, interpretação e compreensão textual a partir das habilidades da BNCC.

Gêneros do humor.	Gêneros multimodais e multisemióticos autênticos, com maior recorrência no LD e maior potencial para abordagem crítica (conforme Kress, 2010), dado suas características composicionais que cooperam para a criticidade, tais como: inferências, ironia, ambiguidade, representação de conflitos sociais, construção/desconstrução de estereótipos, relações de poder, estímulo à desnaturalização de discursos presentes, entre outros.
Gênero cartum.	Textos do gênero humor com maior recorrência nas seções de leitura e pré-leitura do LD analisado e maior diversidade semiótica com relação aos critérios das metafunções da GDV (2006), favorecendo uma análise tanto dos textos como das atividades com base neles, à luz do proposto pela teoria da abordagem multimodal.
Ensino médio.	A etapa de ensino apresenta carência de pesquisas no âmbito da multimodalidade; também um número maior de professores disponíveis para colaboração na investigação; ainda, representa o contexto de uso do LD específico e o contexto de atuação do pesquisador principal enquanto professor de língua inglesa.
Questionário.	Instrumento mais adequado à realidade dos professores, permitindo a contextualização da escolha e adoção do LD pelos professores e a percepção do material enquanto recurso multimodal/semiótico, a partir das respostas obtidas.
Participantes do questionário.	Professores disponíveis que atuam na etapa de ensino (Ensino Médio), nas 1ª e 10ª regionais de ensino, compreendendo, respectivamente, as cidades de João Pessoa-PB (cidade do curso de mestrado) e Sousa-PB (cidade de atuação do pesquisador principal).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Considerando o que foi discutido até aqui, percebe-se que esta pesquisa se justifica a partir do interesse por estudos articulados às situações de ensino aplicadas às práticas sociais de leitura e ensino-aprendizagem de línguas que visam à formação e à ação docente em múltiplos contextos da Educação Básica. Reitera-se sua importância na defesa de que a aprendizagem de uma língua deve garantir aos alunos o engajamento discursivo, ou seja, torná-los capazes de se envolver e envolver discursivamente a outros na interação; isso só é possível nas aulas por meio de práticas discursivas e pedagógicas centradas na constituição dos aprendizes como interatores no discurso. Isto é, na construção destes como sujeitos do discurso por meio da língua.

Os resultados esperados encontram relevância no fato de que: a) pouco se conhece ou pouco se aplica quanto à multimodalidade no contexto de ensino de língua inglesa; b) o LD ou têm sido pouco utilizado ou não é utilizado pelos professores como ferramenta pedagógica e crítica; c) as orientações para o trabalho com gêneros textuais do humor são escassas ou mal compreendidas nas atuações em sala de aula. Desse modo, esta pesquisa pode propor caminhos de investigação do contexto de

possibilidades e limitações para a abordagem da multimodalidade em sala de aula de língua inglesa e consequente intervenção no intuito de cooperar na mudança dessa realidade.

Além da parte pré-textual, este trabalho tem seis seções textuais e três pós-textuais, sendo duas seções teóricas, uma seção destinada à abordagem metodológica, uma de análise e discussão dos resultados, além das considerações iniciais e finais (também textuais), referências bibliográficas, apêndices e anexos (pós-textuais). Nesta seção introdutória, denominada **Considerações iniciais**, apresentam-se aspectos norteadores da pesquisa, discussões em torno da delimitação temática, campo do conhecimento, objetivos geral e específicos, estado da arte, problemática, justificativa e relevância da investigação, a fim de situar brevemente o leitor na temática e no percurso metodológico escolhido. As demais seções tratam da construção e da discussão de aspectos da pesquisa, conforme estrutura detalhada a seguir.

As duas seções seguintes compõem a **Fundamentação Teórica** da pesquisa, abordando discussões sobre semiótica social e multimodalidade, um panorama norteador, uma compreensão da pedagogia dos multiletramentos relacionada ao ensino de línguas na escola e, ainda, reflexões acerca dos novos contextos para o ensino de língua inglesa e as novas formas de textos por meio do uso de materiais didáticos nos contextos de ensino. A seção subsequente, sob o título **Metodologia da pesquisa**, discorre sobre as escolhas metodológicas que traçam o caminho da investigação, caracterizando a proposta por meio das orientações procedimentais, em termos de natureza da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, além do universo de estudo que contempla o *corpus* e os participantes da investigação. Em seguida, a seção de análise, intitulada **Apresentação e Discussão dos Resultados**, dividida em três subseções, de acordo com as categorias e subcategorias de análise, concentra as reflexões em torno da análise e discussão dos resultados da pesquisa, objetivando responder às perguntas de pesquisa enquanto analisa o que fora coletado.

As seções finais apresentam as **Considerações finais** que retomam algumas reflexões e indagações, refletindo sobre os resultados da pesquisa e suas considerações, seguidas das **Referências** consultadas para embasamento das discussões propostas, e de **Apêndices** e **Anexos** necessários à construção da investigação.

2 NOVOS CONTEXTOS, NOVOS LETRAMENTOS: MULTIMODALIDADE E A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA PARA OS MULTILETRAMENTOS

Esta seção aborda discussões no escopo da semiótica social, trazendo a multimodalidade e a proposta pedagógica dos multiletramentos em uma discussão que compreende os novos e diversos contextos que se apresentam para o ensino de línguas e conduzem a novos letramentos, os quais são múltiplos, dado às habilidades necessárias nas mais variadas interações sociais na contemporaneidade. Desse modo, a abordagem multimodal é contextualizada a partir da discussão de conceitos norteadores e importantes propostos por autores como Kress e van Leeuwen (2006) e o modelo de análise das metafunções de que trata a Gramática do Design Visual - GDV (2006)³. Ainda, apresentam-se reflexões sobre o termo, desde o seu surgimento como “letramento” a uma maior aplicabilidade como “multiletramentos”, devido à necessidade de ampliar as discussões e incorporar conceitos relativos às práticas necessárias na sociedade contemporânea, que destacam a escola como espaço importante de contato e desenvolvimento dessas habilidades múltiplas tão requeridas à vida no século XXI.

Posto isso, reflete-se sobre a emergência de novas concepções no campo do ensino de línguas diante das demandas sociais intensificadas por e, ao mesmo tempo, intensificadoras dos multiletramentos necessários às atuações dos indivíduos cotidianamente. Discute-se o cenário em que surge a necessidade de uma Pedagogia de Multiletramentos, com base em Kress e van Leeuwen (2006) e outros autores, pensada como uma estratégia educacional possível para ampliar o letramento, permitindo desenvolver habilidades de leitura e escrita que atendam às demandas dos contextos sociais e interativos em que se inserem. Assim, se torna possível refletir acerca do contexto de ensino de língua inglesa (LI), enquanto prática discursiva, por meio da língua, observando como os preceitos de uma abordagem multimodal se configuram na sala de aula a partir do letramento crítico possível, operado ou não, mediante concepções pedagógicas, materiais didáticos e gêneros textuais envolvidos no ensino de língua estrangeira (LE).

³ Enfatizamos que a GDV de Kress e van Leeuwen também está publicada em outras duas versões de 1996 (mais clássica) e 2021, entretanto, optamos por utilizar para referência ao longo do texto a versão de 2006.

Reitera-se que as discussões abordadas objetivam contextualizar melhor a justificativa por um estudo da abordagem multimodal dada aos gêneros textuais do humor no LD adotado na rede pública estadual da Paraíba e o impacto dessa abordagem, a partir dos posicionamentos teórico-metodológicos de Kress e van Leeuwen (2006), Cope; Kalantzis (2000, 2006), Bezemer e Kress (2008, 2009, 2014), na prática docente de LI do ponto de vista de uma leitura crítica.

2.1 SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE: UM PANORAMA

A teoria da multimodalidade é uma abordagem vinculada à Semiótica Social (SS), que focaliza os interesses dos produtores de significados, expressos nos recursos presentes nos diferentes modos de representação da linguagem. Tais interesses podem ser explícitos ou não, e sua produção e/ou recepção pode ser consciente ou inconsciente. As discussões teorizadas pela semiótica social estão ancoradas em estudos mais abrangentes (relacionados às semióticas Saussureana, Peirceana, da Cultura e Greimasiana) de um campo do conhecimento que há muito vem sendo explorado, a Semiótica.

A semiótica é o estudo dos signos e dos sistemas de significação utilizados na comunicação, entendendo o signo como a combinação intencional entre forma (estrutura) e conceito (significado), orientada pelos interesses do produtor (Reis, Almeida e Farneda, 2020). No contexto europeu, Kress e van Leeuwen (2006) destacam três escolas principais que contribuíram para o desenvolvimento da Semiótica. A primeira escola, o Círculo de Praga (1930-1940), reuniu formalistas russos com foco nos aspectos funcionais e estruturais dos sistemas de linguagem e abordou noções importantes a outros sistemas semióticos como arte, teatro, cinema e figurino. A segunda escola, por sua vez, foi a Escola de Paris (1960-1970), que aplicou as ideias de Saussure a diferentes formas de comunicação nos estudos de mídia, arte e design, embora sem aprofundamento linguístico-semiótico (Silva, 2016).

Por fim, a terceira escola ou movimento (Multimodal ou Sistêmico-Funcional), em que noções de linguística foram aplicadas a outros modos de representação, seguindo os ideais de Michael Halliday e os estudos de Linguística Crítica (1970 – 1980) e, posteriormente, em 1980, os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional que levariam ao surgimento da semiótica social na Austrália. Essa escola concebe a linguagem como semiótica social, ou seja, como um recurso na construção

de significados motivados a desempenhar determinadas funções em contextos sociais, enfatizando a dimensão social da linguagem. Concebia-se então uma teoria que considerava outros modos semióticos, o que abriu espaço para estudos de literatura, imagens e música sob uma perspectiva semiótica.

O campo de estudo da semiótica social foi inicialmente proposto por Hodge e Kress (1988), que, ao sugerir uma teoria que discutisse a produção e recepção de sentidos e em que se considerasse não somente o verbal, mas os diversos modos semióticos, possibilitou espaço para outras discussões como as propostas por Kress e van Leeuwen (2006). A teoria traz a ideia do signo como motivado, isto é, todo e qualquer signo é produzido e interpretado conforme os interesses de quem o utiliza, quer essas motivações estejam explícitas ou não na leitura e/ou produção do texto. Os interesses surgem, portanto, a partir de experiências culturais, sociais, políticas e históricas do indivíduo produtor/receptor, o qual pode ou não ter consciência deles, conforme aponta Kress (1997) ao afirmar que:

Aquilo que a cultura e a sociedade em que me encontro disponibilizam para mim se torna necessariamente as coisas com as quais eu me envolvo (ou tenho que me envolver); mas como eu me envolvo se relaciona com o meu interesse num momento específico de comunicação e de envolvimento com tais coisas (Kress, 1997, p.91, tradução nossa).⁴

Desse modo, na semiótica social, os signos são elementos que, embora independentes, combinam em uma relação interessada pelo produtor do signo para se tornarem um novo signo. Um signo produzido é feito/interpretado pelo usuário/leitor nas ações sociais e interacionais, podendo o indivíduo ser representado por ele ou não, consciente ou não dessa representação.

A partir da crítica à semiótica tradicional, Hodge e Kress (1988) propõem uma reconstrução teórica que leve em consideração as funções e usos sociais dos sistemas semióticos pelos produtores de signos, destacando a importância da dimensão social nos processos de significação. Para eles, não se pode analisar apenas um código isolado, como o verbal, por exemplo, pois os signos são produzidos e interpretados por meio de múltiplos modos semióticos, tornando a multimodalidade uma premissa fundamental da semiótica contemporânea.

⁴ *“What the culture and the society in which I am makes available to me, becomes necessarily the stuff with which I (have to) engage constantly; but how I engage with it is a matter of my interest at a particular moment in communication, and in engagement with that stuff”* (Kress, 1997, p. 91).

Kress e van Leeuwen (2006), ao desenvolverem sua abordagem, reforçam essa visão ao propor o signo como relacional e motivado, em oposição à arbitrariedade defendida pela semiologia⁵ clássica. Nesse contexto, a produção de sentido é vista por eles como um ato intencional, em que o produtor de signos (*designer*) seleciona entre diferentes modos (como imagem, som, gesto ou escrita), aquele que melhor comunica seu objetivo, considerando seu contexto social, cultural e político.

Por exemplo, alguém que decide manifestar indignação diante de um problema social pode optar por uma fotografia de protesto, um vídeo no Instagram ou até um texto opinativo. A escolha do modo depende do público-alvo, da intenção comunicativa e do impacto que se deseja alcançar, ou seja, é motivada. Essa motivação revela aspectos da identidade do produtor, suas concepções, valores e posicionamento no mundo.

Na prática, esse entendimento exige, sobretudo em contextos educacionais, que se considere a diversidade de formas de expressão e se valorize a leitura crítica de diferentes gêneros e linguagens. O papel do professor, nesse cenário, é mediar experiências de leitura e produção que envolvam múltiplos modos e que permitam ao aluno compreender que toda escolha de linguagem é uma escolha política e cultural, carregada de sentidos e intenções. No intuito de exemplificar melhor as questões relacionadas à motivação no processo de significação, os autores lembram atitudes cotidianas como:

[...] quando crianças tratam uma caixa de papelão como um navio pirata, fazem isso porque consideram a forma material (caixa) um meio adequado para a expressão do significado que têm em mente (navio pirata) e por causa de sua concepção dos aspectos fundamentais dos navios piratas (contenção, mobilidade, etc.) (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 9, tradução nossa).⁶

Tal analogia para crianças reforça que elas possuem mais liberdade para se expressar, pois ainda não estão a par das convenções sociais estabelecidas pela linguagem e não restringem, a depender da idade, sua forma de expressão mediante

⁵ Termo mais comumente utilizado para se referir aos postulados estruturalistas de Saussure que, paralelamente aos estudos semióticos de Peirce, considerava os signos como representação de uma relação dual entre significado e significante de forma arbitrária e não-motivada (Fernandes, 2014).

⁶ “[...] *when children treat a cardboard box as a pirate ship, they do so because they consider the material form (box) an apt medium for the expression of the meaning they have in mind (pirate ship), and because of their conception of the criterial aspects of pirate ships (containment, mobility, etc.)*” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 9).

o contexto cultural ou social; entretanto, também pode implicar menos liberdade de expressão, visto que, enquanto aprendizes mais elementares da língua, as crianças ainda não possuem o acesso a recursos semióticos que estão disponíveis aos adultos como, por exemplo, determinadas formas sintáticas e expressões textuais mais elaboradas. Sendo assim, tanto crianças como adultos usam recursos disponíveis na criação de signos representacionais que, na maioria das vezes, são distintos e também mais críticos e complexos (quanto mais engajado na sociedade), quando feitos por indivíduos que já possuem uma compreensão mais ampla e crítica do mundo, visto que suas representações da realidade emergem de um interesse que reflete sua forma de ver o mundo cultural, social e politicamente.

Portanto, ao se pensar em semiótica social, é importante entender seu aspecto crítico, visto que o ponto crucial no entendimento da representação e comunicação por meio dos signos é que são pessoas reais atuando em contextos reais de interação a partir de recursos disponíveis. Desse modo, assim como não é possível separar a língua da fala, como se tem feito tradicionalmente, também não se pode desconsiderar a posição de fala e de escuta de produtores e receptores das mensagens, o contexto específico e particular de produção e comunicação e, ainda, as relações de poder que marcam tanto a produção dos signos como a compreensão desses. O design (como os sujeitos utilizam os recursos disponíveis em um dado momento e contexto comunicacional específico) é marcado pelos interesses dos produtores que refletem esses elementos, quer eles estejam conscientes ou não disso (Kress; van Leeuwen, 2006).

As discussões que tratam desses e de outros conceitos-chave para a semiótica com relação à produção e recepção de significados orientada pela perspectiva social são abordadas detalhadamente na GDV, de autoria de Kress e van Leeuwen (2006). Na gramática, os autores partem da ideia proposta pela GSF (Halliday, 1985, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004), ao defender que:

[...] toda semiótica cumpre tanto uma 'função ideacional', uma função de representar 'o mundo ao redor e dentro de nós' e uma 'função interpessoal', uma função de encenar interações sociais como relações sociais. Todas as entidades de mensagem — textos — também buscam apresentar um coerente 'mundo do texto', o que Halliday chama de função 'textual' — um mundo no qual todos os elementos do texto são coerentes internamente, e

que ele próprio é coerente com seu ambiente relevante (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 15, tradução nossa).⁷

Sendo assim, entendendo que há uma maior compreensão do crescimento da comunicação visual em materiais educacionais, propõe-se uma ferramenta para análise visual a partir de três metafunções, de modo a discutir as formas e significados que compõem o sentido em textos visuais: a função de representação (ideacional), que abrange os processos narrativos e conceituais analisando os textos enquanto representações e narrativas; a função de interação (interpessoal), que estuda o modo como as imagens se relacionam entre os participantes representados e o leitor; e a função de composição (textual), que permite descrever a organização dos elementos representados no texto conforme o espaço que ocupam no todo. Sobre estas metafunções, discorreremos, especificamente, mais adiante.

2.1.1 Multimodalidade e a dimensão social da linguagem

A partir da publicação da GDV (Kress e van Leeuwen; 2006), outros trabalhos foram publicados, como Kress (1997; 2003; 2010), Kress e van Leeuwen (2001), e ainda Bezemer e Kress (2008; 2009; 2014; 2016), discutindo alguns conceitos em maior profundidade, como o da multimodalidade, que evidencia a ideia de que todo texto é constituído por mais de um modo semiótico, sendo, portanto, “multimodal”⁸ por natureza. Assim, a gramática constitui-se então como uma base de conhecimento para entender o surgimento da semiótica social, ainda, na compreensão da comunicação visual norteada pela perspectiva social.

O termo multimodalidade surge em meados de 1920 como um termo técnico atrelado a um novo campo da Psicologia da percepção e, mais tarde, amplia seu significado a partir dos estudos de Halliday (1994), que o introduz à LA em uma perspectiva que ultrapassa os fundamentos tradicionais psicológicos e linguísticos do letramento impresso (van Leeuwen, 2011). Como explicita Jewitt (2008), o termo “multimodal” compreende uma relação em que uma variedade de modos representa

⁷ [...] every semiotic fulfils both an ‘ideational’ function, a function of representing ‘the world around and inside us’ and an ‘interpersonal’ function, a function of enacting social interactions as social relations. All message entities — texts — also attempt to present a coherent ‘world of the text’, what Halliday calls the ‘textual’ function — a world in which all the elements of the text cohere internally, and which itself coheres with its relevant environment (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 15).

⁸ Pode se apresentar por meio de múltiplas representações (Santaella, 2007).

conjuntos configurados de fontes semióticas para produzir sentido, tanto em textos multimodais como em eventos comunicativos.

Em uma perspectiva semiótica, o termo “multimodal” apresenta uma abordagem que, embora conhecida a partir das teorias linguísticas, principalmente pelas publicações de Halliday (1994), ultrapassa os postulados tradicionais ao considerar os demais modos como conjunto regularizado e organizado de recursos semióticos para a produção de sentido. Apesar de se trabalhar com as noções de língua (*langue*) e fala (*parole*), conceitos trazidos da semiologia e da Linguística tradicional, entende-se que essas noções podem ser estendidas a outros modos semióticos (imagem, som, música, movimento, vídeo etc.), que não somente a língua escrita. Desse modo, o texto é tomado em seu sentido amplo, podendo ser impresso, em tela, ao vivo, dentre outros.

A semiótica social enfatiza a dimensão social das práticas de linguagem ao atribuir significado à multimodalidade, isto é, a todos os modos de comunicação, concebendo a linguagem em suas diversas representações, em que os signos utilizados refletem os interesses dos produtores de significado (Bezemer; Kress, 2014). Essa multimodalidade considera todos os recursos semióticos envolvidos no processo de comunicação, os meios utilizados para materializar os sentidos, tais como *layout*, escrita, imagem, marcas tipográficas, som, entre outros. Em outras palavras, “[...] a língua e outros modos de sentido são recursos representacionais dinâmicos, sendo refeitos por seus usuários à medida que trabalham para atingir seus diversos propósitos culturais” (Cazden *et al.*, 1996, p. 64, tradução nossa).⁹ Considerando uma produção textual contemporânea (multimodal), o trabalho semiótico (observar, engajar, selecionar, transformar, integrar e ordenar) é realizado por produtores e leitores (reconstrutores e transformadores) do texto, observando a completa relação desses componentes no texto no processo de construção de sentido (Bezemer; Kress, 2014).

Nesse sentido, considerando que a compreensão, a comunicação e também a representação da linguagem se dão em contextos de interação social com indivíduos reais, estes atuam como agentes na produção de significados, contribuindo para a

⁹ “[...] language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (Cazden *et al.*, 1996, p. 64).

perpetuação de representações que dizem respeito a estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, manifestadas por meio da linguagem em seus diversos modos semióticos. Sobre os modos semióticos como recursos moldados social e culturalmente para criar significados, Bezemer e Kress (2008) afirmam que:

Signos são feitos usando os recursos dos modos. Um *modo (sic)* é um conjunto de recursos de significado social e culturalmente formados. *Modos (sic)* podem ser usados para representar como o mundo é, como as pessoas estão socialmente relacionadas e como as entidades semióticas estão conectadas (Bezemer; Kress, 2008, p. 6, tradução nossa).¹⁰

Os modos corresponderiam, então, aos sistemas de signos compostos pelos diversos recursos semióticos usados para produzir significado, tais como: escrita, *layout*, tipografia, cores, sons etc. Esses elementos são cuidadosamente pensados e selecionados pelos produtores de textos, para incorporar multiplicidade e dinamizar as significações criadas a partir da composição de seu design, que, segundo Bezemer e Kress (2014), é a prática de compor, com alguma coerência, modos, mídias e plataformas aliadas aos propósitos e interesses do *designer* (produtor de sentido) e às características do público. Desse modo, a semiótica social estuda processos e efeitos de produção, reprodução e circulação de sentidos na investigação das características inerentes à construção dos significados, conferindo um mesmo nível de importância independentemente do modo de comunicação (fala, escrita, imagem, entre outros), assim como aos recursos semióticos (cores, texturas, gestos, tom de voz, tamanhos, entre outros) materializados no texto (Hodge; Kress, 1988).

Portanto, a teoria de semiótica social de representação da linguagem dá origem à abordagem multimodal, uma análise que considera os modos e recursos semióticos envolvidos na construção do texto. Dessa forma, segundo Gualberto (2017), vários estudos foram feitos, com o objetivo de propor discussões e reflexões de outros recursos específicos presentes nas representações textuais, tais como: tipografia das palavras (van Leeuwen, 2006), cores (Kress; van Leeuwen, 2002), música (van Leeuwen, 1998, 2012), entre outros aspectos visuais e/ou multimodais. De acordo com Descardec (2002):

¹⁰ “Signs are made using the resources of modes. A mode is a set of socially and culturally shaped resources of making meaning. Modes can be used to represent what the world is like, how people are socially related and how semiotic entities are connected” (Bezemer; Kress, 2008, p. 6).

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal (**sic**), isto é, composto por mais de um modo de representação. 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 (**sic**) do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. (Descardec, 2002, p. 20–21, grifo nosso).

Por conseguinte, embora um modo semiótico predomine em um texto, este é composto por mais de um modo de representação, consoante o que afirmam Kress e van Leeuwen (2006) sobre a multimodalidade dos textos. Assim, se os textos produzidos e recebidos nas interações sociais são multimodais, logo o letramento também é multimodal; corroborando com Silva (2016); portanto, há a necessidade de compreender o texto por meio da lupa dos multiletramentos, refletindo sobre os aspectos multimodais veiculados em sua produção e recepção, também acerca dos letramentos múltiplos e diversos que o contato com o texto possibilita ao indivíduo experienciar no processo comunicativo.

Nesse contexto, a multimodalidade busca uma compreensão mais ampla do texto, isto é, uma visão dos diversos letramentos possíveis operando dentro e por entre os diferentes modos semióticos. É preciso considerar o texto não apenas como um produto, no sentido de ser um resultado desejado a partir de uma estrutura específica do gênero proposto, mas também como um processo, em que as escolhas que delimitaram sua produção e recepção são dotadas de significado. Isso não implica uma necessidade de exclusão dos modos tradicionais, do impresso, em um cenário de maior uso de outros modos, mas sim, promover o visual, o auditivo, entre outros, de maneira a engajar os alunos com os novos modos e torná-los conscientes de que somente um modo não é suficiente para compreender a linguagem, dado o seu caráter multimodal (Walsh, 2011).

É importante ressaltar que a abordagem de materiais didáticos em sala de aula a partir de um olhar com base na multimodalidade dos textos, conforme defende Silva (2016), pode representar um caminho para a promoção de um ensino-aprendizagem que adote uma concepção de linguagem mais funcional e interativa, capacitando produtores e receptores de textos a uma relação mais crítica com as novas formas comunicacionais veiculadas na sociedade contemporânea, principalmente. Nesse contexto, a compreensão das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006), adaptadas do modelo de Halliday (1994), traz luz acerca de que cada modo, assim como a linguagem verbal, possui formas próprias de representação e, a partir de sua

composição textual, estabelece relações de interação e de significados por meio dos recursos que utiliza. Para tanto, dispõe-se a seguir, com base no que é proposto pela GDV, as características analisadas em cada uma das metafunções que servem para construir cada representação através das mais diversas composições textuais.

Gramática do Design Visual e Metafunções de Kress e van Leeuwen

Ao atentar para a natureza semântico-funcional da língua, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) classifica três categorias funcionais, nomeadas como metafunções, cujos atributos representam a experiência humana em suas formas de conferir significado ao texto como um todo significativo. Na concepção de Halliday (1994); Halliday e Matthiessen (2004), essas categorias correspondem, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as discussões propostas pelos autores acerca da análise de imagens já foram objeto de estudo de outras ciências e seus estudiosos, porém a partir de uma perspectiva distinta, entre as quais se pode destacar estudos mais voltados à História da Arte, Estética da Composição, Psicologia da Percepção e também à Pragmática. Entretanto, essas abordagens, embora totalmente válidas, não conferiam muita atenção ao modo como as imagens são dispostas e utilizadas, suas regularidades e significações.

A partir dos pressupostos da LSF, a análise sócio-semiótica de imagens concentrava maior foco no que os linguistas chamam de léxico, como equivalente das palavras, retratando a dimensão significativa com foco restrito na iconografia e iconologia dos elementos representados nas imagens, tendo em vista ser um recurso linguístico e semiótico que representa a realidade social e cultural de uma comunidade. A GDV, todavia, buscava expandir o foco de análise semiótica considerando não apenas os significados individuais, mas a construção de uma sintaxe visual, ou seja, assim como a gramática linguística observa as combinações das palavras em forma de frases, sentenças e textos com seus significados importantes, a gramática “visual” buscaria descrever como os elementos visuais são representados e combinados com outros elementos para formar um todo de sentido.

A defesa dos autores é de que a separação entre gramática e significado, a que muito se deve a separação entre língua e fala de Saussure, entre outros postulados formalistas, tornou o estudo de gramática (regras estruturais) cada vez mais formal e

limitada à estrutura, de maneira que quando esta é acompanhada de outros recursos como, por exemplo a imagem, confere-lhe posição inferior, restringindo seu espaço e possibilidades de significação linguística. No entanto, os autores relembram proposições de estudiosos linguistas inspirados pela escola de pensamento de Michael Halliday (1994) no sentido de questionar essa visão limitada da língua ao usar exemplos como: termos substantivos “verão” e “meio-dia” sendo usados na atribuição de significado a “coisas” em línguas europeias de forma distinta de termos semelhantes na língua indígena Hopi, por exemplo, em que o significado não pode ser expresso como coisa em si, mas como sensação que dura (cf. Whorf, 1956). Ainda, os autores fazem menção às diferentes posturas ideológicas que expressamos por meio do uso da língua e, portanto, de seus recursos gramaticais, e que têm total relação com nossas experiências ao pontuar a distinção de frases de jornais sobre um mesmo acontecimento em que treze pessoas foram mortas pela polícia, sendo noticiados com uso de estruturas gramaticais distintas e que revelam o posicionamento político operado por meio da língua (Kress, 1996).

Assim, reivindicando uma Gramática Visual que desse conta de observar os aspectos em sua completude, os teóricos Kress e van Leeuwen (2006) adotam a visão baseada na concepção de Halliday, ao defender que, junto à gramática considerada “formal”, seria importante uma gramática do visual que represente práticas sociais que se definem culturalmente a fim de dar sentido às experiências que ocorrem ao redor dos indivíduos (em suas interações sociais) e dentro deles (a representação que se tem da realidade), visto que, conforme afirma Halliday:

A gramática vai além das regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões de experiência. Permite aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, fazer sentido de sua experiência do que ocorre ao seu redor e dentro de si mesmos (Halliday apud Kress; van Leeuwen, 2006, p.101, tradução nossa).¹¹

Uma gramática, portanto, está além de regras estruturais que precisam ser seguidas e corrigidas quando em momentos de falha, ela representa padrões do que se é experienciado nas interações sociais dos indivíduos falantes por meio da língua.

¹¹ “Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience... It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them” (Halliday apud Kress; van Leeuwen, 2006, p. 2).

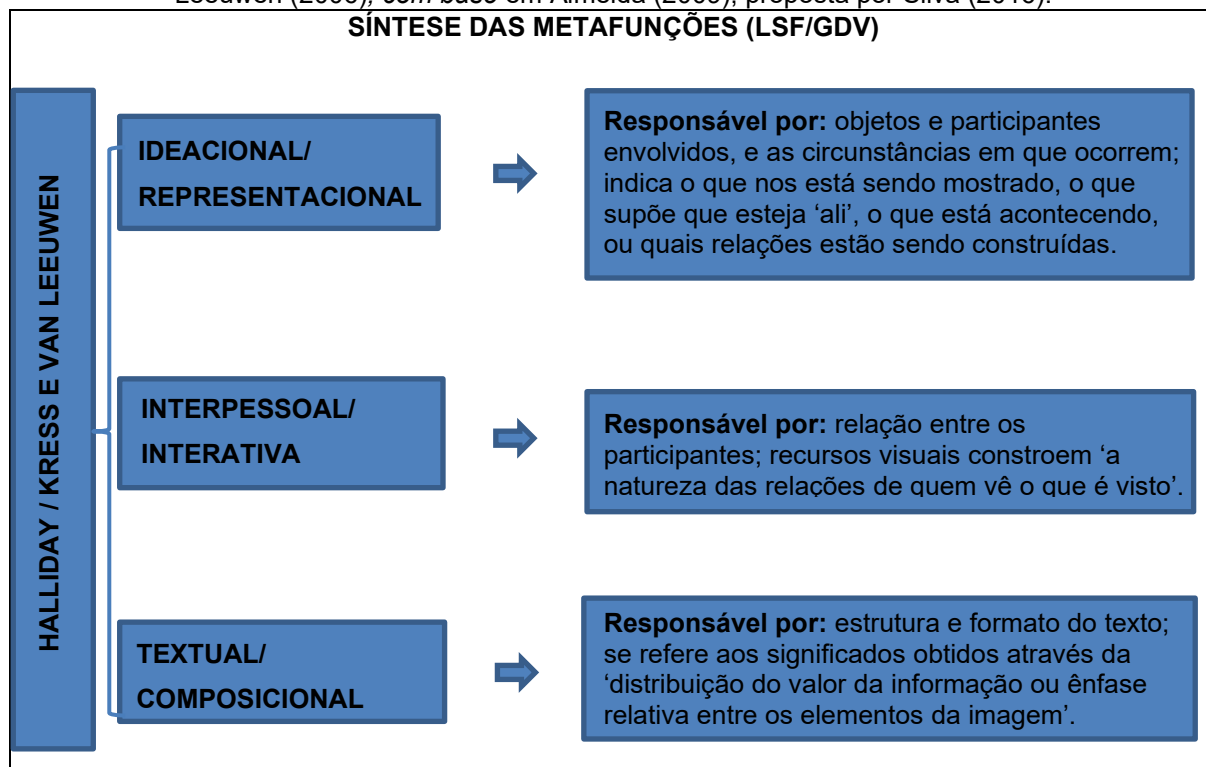
Desse modo, para os autores, o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma e, assim como o modo verbal, seus significados consideram suas características e se materializam de acordo com suas marcas construídas cultural e historicamente, podendo manifestar-se concomitantemente em ambos os modos (verbal e visual); ocasionalmente sendo melhor realizada em um modo em detrimento de outro ou, ainda, ocorrendo apenas em um dos modos e não no outro (Kress; van Leeuwen, 2006).

A publicação da GDV, de autoria de Kress e van Leeuwen (2006), pensada como gramática não no sentido de estabelecer regras como o faz a gramática da língua, mas sim de conferir um espaço legítimo para discussões acerca do visual, propõe discutir a produção e recepção de significados visuais no contexto da cultura do ocidente. A gramática tem considerado apenas as características formais da língua, esquecendo a relação com o sentido, visto que a língua é construída de experiências e expressa os diversos significados por meio da interação, no uso e combinação de diferentes vocábulos, classes de palavras e estruturas de sentenças, com propósitos definidos. Em contrapartida, a gramática visual descreve o modo em que elementos retratados (pessoas, lugares, coisas) combinam em afirmações visuais de complexidade e extensão, visto que, assim como no verbal, existem escolhas do que pode ou não ser dito visualmente através de cor (ou diferentes cores), estruturas gráficas, entre outros, e isso afeta o significado (Halliday, 1985, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004).

Diferentemente dos estudos da LSF que concebia a linguagem como um sistema de significados em que o uso da língua (escrito ou falado) dá forma ao sistema, a GDV, atualmente um dos estudos mais importantes na organização visual de textos, considera outros modos semióticos em sua relação, ampla e de estruturas distintas, com os elementos visuais em textos. Kress e van Leeuwen afirmam que a gramática se ocuparia de “textos-objeto” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 15) e, como justificativa para a consolidação de uma gramática do visual, destacam fatores como: uma maior presença do papel da comunicação visual em materiais didáticos de vários tipos; o avanço tecnológico e o acesso mais recorrente de indivíduos inconscientes do uso e da manipulação de textos visuais; o próprio processo de globalização, na construção de representações semióticas e na conseqüente necessidade de compreendê-las em suas especificidades (Kress; van Leeuwen, 2006). Desse modo, baseados no modelo hallidayano de gramática, os autores da GDV caracterizam as

metafunções como representacional, interativa e composicional (Kress; van Leeuwen, 2006), convergindo semelhanças às funções propostas por Halliday (1985), conforme o diagrama a seguir, proposto por Silva (2016) em uma adaptação de Almeida (2009).

Diagrama 1 – Adaptação de síntese das metafunções de Halliday (1994); Kress e van Leeuwen (2006), com base em Almeida (2009), proposta por Silva (2016).



Fonte: Elaborado pelos autores (2024) com base em Silva (2016).

Metafunção representacional:

A primeira metafunção apresentada na GDV é a **representacional**, que considera a representação dos participantes representados (pessoas, objetos e lugares em interação, incluindo os ditos 'abstratos'), configurando-se em dois tipos, segundo os autores: participantes "interativos" (*interactive participants*) - participantes envolvidos em processo de ação, isto é, eles desempenham ações de fala, escrita, leitura, produção ou visualização de imagens; e, participantes "representados" (*represented participants*) - constituem o sujeito da comunicação, ou seja, são representados na ou pela fala, escrita ou imagem (Fernandes; Almeida, 2008). Kress e van Leeuwen subdividem essa função em **estrutura narrativa**, quando há a presença de vetores que indicam ações que estão sendo realizadas, ou **conceitual**, quando existe uma classificação em que os participantes representados são expostos

em relação subordinada a uma categoria superior. Isto é, enquanto a primeira dispõe os eventos que ocorrem, a segunda mostra as características particulares dos participantes representados.

As estruturas narrativas são dinâmicas, seus participantes estabelecem, assim, uma relação transacional (evento) descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da performance de suas ações. Portanto, os participantes, combinados a outros elementos composicionais e estruturais como os “processos” (ações dos participantes) e as “circunstâncias” (participantes ou objetos secundários no cenário, que podem ser deixados de fora sem afetar a proposição básica em relação aos participantes principais), exercem funções léxico-gramaticais com intuito de significar o modo semiótico a que se propõem. Já as estruturas conceituais são estáticas, sem relações atribuídas por vetores, em que os participantes são representados de forma atributiva (em termos de sua classe, estrutura ou significado), como sendo ou significando algo.

a) Representações de estruturas narrativas

Os participantes se engajam em eventos e ações, podendo estabelecer uma relação entre si por meio de vetores que indicam direcionalidade. De acordo com Silva (2016), os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação dos participantes, podendo ser representados através de setas ou do próprio posicionamento dos participantes. De acordo com o tipo de vetor e com o número de participantes envolvidos, é possível perceber alguns processos narrativos: de **ação** (*action processes*), **reacional** (*reaction processes*), **verbal e mental** (*speech and mental processes*), **de conversão** (*conversion*) e **de simbolismo geométrico** (*geometrical symbolism*) (Silva, 2016); (Kress; van Leeuwen, 2006).

Os processos de ação incluem “ação não transacional”, em que consta apenas o ator (participante do qual parte o vetor, geralmente, participante mais saliente¹²), porém a meta (a quem o vetor se dirige, a quem a ação é feita) não está presente. Isto é, a ação não é destinada a alguém ou algo por não ter uma meta, como, por

¹² Silva (2016) com base em Kress e van Leeuwen (2006) afirma que: “Essa saliência pode ser dada através do tamanho, do lugar na composição, do contraste contra o fundo, da saturação da cor, da visibilidade, da nitidez de foco [...]” (Silva, 2016, p. 64).

exemplo, o verbo intransitivo na linguagem verbal. Ainda nesse processo, a “ação transacional”, com a presença de pelo menos dois participantes (um sendo ator e outro a meta), com um verbo transitivo na linguagem verbal; e a “ação bidirecional”, quando os participantes atuam ao mesmo tempo, como ator e meta, sendo os participantes chamados de interatores.

O processo “reacional”, por sua vez, envolve uma ação e reação, em que o participante (reator) reage por um vetor (direção do olhar) a uma ação acontecida (fenômeno). Assim como no processo de ação, esse processo também pode ser caracterizado como transacional (o olhar do participante se dirige ao fenômeno, estabelecendo uma reação) e não transacional (o olhar do participante se dirige para algo fora da imagem, que não aparece e não se sabe, ou seja, não há fenômeno).

b) Representações de estruturas conceituais

A presença de vetores não é percebida, pois não há participantes executando ações. Essas estruturas descrevem quem é o participante representado, classificando-o em uma relação de subordinado e superordinado, sendo comparados na língua aos verbos de ligação. Essas representações ocorrem em processos “classificacionais” (participantes se apresentam no grupo a partir de características, categorias comuns a todos os sujeitos classificados, todos em uma mesma classe subordinados a uma categoria maior); “analíticos” (participantes se relacionam não por ações, mas por uma estrutura que relaciona a parte e o todo, um portador representado como o todo e diversos atributos possessivos representados como as partes); e “simbólicos” (participantes representados pelo que significam ou são na relação do portador com seus atributos possessivos, que pode ser atributiva, a partir de um realce do participante através do posicionamento na imagem, ou sugestiva, por meio da intensidade ou não dos detalhes (cf. Silva, 2016).

Metafunção interativa:

A segunda metafunção apresentada é a **interativa** ou **interacional**, que considera a interação em termos de aproximação e afastamento entre produtor e receptor do texto (leitor), estabelecendo um elo imaginário entre eles e apontando os

seguintes recursos no processo: **contato**, **distância social**, **perspectiva** e **modalidade** (Kress, van Leeuwen, 2006).

a) O contato

É determinado pelo vetor, formado ou não entre as linhas do olho do participante representado (apresentado na imagem) e o leitor (participante interativo). Quando o participante representado olha diretamente em direção ao leitor, acontece uma relação de “demanda”, em que o produtor pretende agir sobre o observador da imagem, criando um vínculo direto em algum tipo de relação imaginária, seja de afinidade, sedução ou mesmo de dominação. Expressões faciais como sorriso, gestos determinam os observadores, enfatizando posição de inferioridade, igualdade ou superioridade na relação com o produtor. Por outro lado, quando o participante representado não olha diretamente para o leitor/observador, ele deixa de ser sujeito da ação de olhar e se torna objeto do olhar de quem observa, gerando assim uma relação de “oferta” de forma impessoal, isto é, o participante da imagem é oferecido ao observador como item de informação, objeto de contemplação.

b) Distância social

É o nível de exposição do participante representado na interação com o leitor, criando uma relação de maior ou menor distância social entre este e os observadores. Nesse sentido, essa dimensão é marcada pelo uso dos planos “fechado” - *closed shot* (estão inclusos a cabeça e os ombros do participante representado), “médio” - *medium shot* (sua imagem inclui até o joelho), e “aberto” - *open shot* (um enquadramento mais amplo, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante). Quanto mais próximo, em plano fechado, mais íntima é a representação, tornando-se mais estranha à medida que se amplia.

c) Perspectiva

É o ângulo específico em que os participantes são representados na imagem, a partir de um determinado ponto de vista, subjetivo (observa-se sob um ângulo específico o que é representado de um ponto de vista particular, ou seja, na

perspectiva do observador) ou objetivo (revela-se tudo o que se pode ou se julga necessário conhecer dos participantes representados, na perspectiva do produtor da imagem). As imagens objetivas são produzidas a partir de ângulos “frontais” (sugerindo envolvimento do observador com o participante representado, tornando-o parte do seu mundo), “oblíquo” (um deslocamento ao se colocar o participante de perfil e estabelecer uma sensação de alheamento), e “vertical” (definindo-se uma relação de poder entre os participantes representados ao captar-se o objeto de cima para baixo – poder do observador, uma inversão de poder na câmara baixa – poder do participante representado, ou ainda uma relação de igualdade quando a câmara fica ao nível do olhar).

d) Modalidade

A modalidade se refere aos níveis de realidade/credibilidade na representação das imagens. O visual pode representar pessoas, lugares ou coisas como se fossem reais ou não, e o julgamento, segundo Kress e van Leeuwen (2006), é social, definido segundo a noção de realidade dos grupos sociais para quem a representação é direcionada. Os marcadores de modalidade são: **cor** (em suas escalas de saturação, diferenciação e modulação), **contextualização** (a forma como o segundo plano é retratado, da ausência de cenário a um com maior detalhamento e profundidade), **iluminação** (maior luminosidade ou ausência desta), e **brilho** (luminosidade em tom específico, desde o nível máximo até as escalas de cinza) (cf. Silva, 2016).

Metafunção composicional:

A terceira metafunção apresentada é a **composicional**, que organiza os elementos visuais da imagem de modo combinado, ou seja, integrando os elementos representacionais e interativos em uma composição, um todo significativo. Conforme a teoria, esses elementos conduzem significados interativos através de três sistemas inter-relacionados, a saber: **valor de informação**, **saliência** e **estruturação** (Kress, van Leeuwen, 2006).

a) Valor de informação

Local que participante e espectador ocupam dentro da composição visual, a partir do qual se pode inferir valores informacionais. Elementos posicionados à esquerda são apresentados como “informação dada”, familiar ao observador, e os posicionados à direita como “informação nova”, que pode não ser completamente conhecida pelo observador. O posicionamento de elementos na parte superior é tido como “ideal”, em uma espécie de apelo emotivo, enquanto na parte inferior encontra-se o elemento “real”, informação concreta e mais prática. Além disso, elementos ao centro (central), núcleo da informação, e nas margens (marginal), subordinados em menor ou maior grau.

b) Saliência

Refere-se à ênfase maior ou menor conferida a certos elementos na imagem em detrimento de outros, quanto ao nível de importância hierárquica, chamando atenção do observador por intensificação ou suavização de cores, contraste, brilho, dentre outros, em diferentes graus.

c) Estruturação

Os elementos composicionais podem estar ou não interligados. As estruturas visuais estão apresentadas como aspectos separados ou que se combinam através de linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, mostrando o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Quanto mais forte for a estruturação de um elemento, mais ele é apresentado como unidade separada de informação (cf. Silva, 2016).

Corrobora-se, então, com Silva (2016) que é necessária a consciência tanto de professores como de alunos de línguas quanto às três metafunções ora apresentadas. Entretanto, não se deveria apenas descrever ou adaptar meramente o que já foi estabelecido pela gramática visual, mas sim, tornar os alunos participantes informados e críticos (principalmente os de comunidades marginalizadas, política, social e economicamente) por meio do desenvolvimento de letramentos como o visual e crítico através dos textos multimodais, que são ferramentas de engajamento e ação no mundo, como afirma Callow (2006). A necessidade de tornar alunos multiletrados precisa considerar que as representações feitas no/do mundo são motivadas antes

mesmo de serem sistematizadas em forma de conhecimento nos textos e materiais didáticos, para os quais a escola precisa estar atenta aos novos contextos e letramentos que surgem enquanto interagimos como seres sociais que somos.

Entretanto, o que implicaria tornar um aluno “multiletrado” e como seria possível considerar outros modos semióticos envolvidos no processo de comunicação mediante uma sociedade ainda voltada a noções de leitura e escrita como habilidades técnicas, vinculadas ao processo de alfabetização, que desconsidera o contexto evolutivo da língua? (Street, 2014). Estaríamos, então, diante da necessidade de uma mudança quanto às concepções de letramento, já iniciada na década de 1980 a partir de reflexões acerca do termo “letramento” e seu processo de maior abrangência até os “multiletramentos”, propostos por Kress e van Leeuwen (2006), movimentado pelas transformações tecnológicas, sociais e culturais, garantindo um olhar mais dedicado a multimodalidade dos textos que sempre existiu (Kress, 2010).

2.2 DE LETRAMENTO(S) A MULTILETRAMENTO(S): DO CAMPO TEÓRICO AO ENSINO

Ao refletir sobre o termo letramento, percebe-se que sua definição continua muito relacionada à escrita, embora esta relação não seja tão aplicável às discussões teórico-metodológicas contemporâneas. Tradicionalmente, o letramento tem sido concebido como a habilidade de ler e escrever de forma operacional, ou seja, considera-se como indivíduo “letrado” aquele que consegue decodificar textos e principalmente, dominar o código escrito por meio da codificação. Entretanto, com a era digital, esse conceito ganha expansão sob o prisma de discussões de diversos autores e estudos (Soares, 2020; Cope; Kalantzis, 2006a / 2006b; Santaella, 2007; Rojo, 2010 / 2012 / 2013; Ribeiro, 2021) que consideram novas práticas sociais implementadas e/ou fomentadas pela tecnologia, incluindo também a capacidade de dominar várias formas de comunicação e expressão em vários contextos interacionais. Eis agora a necessidade de entender a sociedade atual como espaço interativo e dinâmico em que ocorrem diversas representações por meio de formas de linguagem e comunicação também distintas, contexto esse que demanda o desenvolvimento não mais de “letramento”, convencionalmente ligado à escrita, mas de “letramentos” — ou melhor, de “multiletramentos”, evidenciando uma compreensão

mais abrangente quanto à multiplicidade de ler e produzir textos em diversas linguagens.

Essa expansão do termo não se deu em curto espaço de tempo nem muito menos está desvinculada das diversas mudanças pelas quais a sociedade e a língua têm passado e, embora se configurem de forma mais efetiva nos dias atuais, não são garantia de práticas de leitura realmente voltadas para uma compreensão múltipla das habilidades necessárias ao ato de ler. As concepções de leitura e escrita estiveram durante muito tempo ligadas à codificação e decodificação de informações, materializadas nos textos e apreendidas por meio de exercícios de repetição e fragmentação do texto (Street, 2014). Essa visão de língua desconsiderava qualquer influência extratextual na compreensão de produções situacionais (textos) construídas na interação entre quem produz e quem lê, ampliando o foco na representação da escrita e de normas gramaticais, como ainda o fazem diversas abordagens de leitura presentes em materiais didáticos, por exemplo.

A partir dos anos 1980, o termo “letramento” foi empregado em uma ruptura com o termo alfabetismo (“*literacy*” para ambos os termos em inglês, o que causava dualidade e dificultava a distinção entre eles), no sentido de ver o código escrito como apenas um dos meios de significação e não o único, evidenciando diversas outras práticas envolvidas nos processos de leitura, interpretação e produção textual. De acordo com Soares (2017), além de ler e escrever, seria necessário “[...] saber responder às exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2017, p. 20). Isto é, ler a palavra e o mundo, como afirmava Paulo Freire (2011), no intuito de considerar a percepção da relação entre o texto e o contexto, por meio de uma leitura crítica e não somente decodificativa.

A partir de então, na década de 1990, diversos outros estudos são propostos no sentido de refletir como as constantes mudanças promovidas pela globalização e que impactaram em diversas esferas da vida moderna contribuem para a valorização de letramentos múltiplos, necessários para atuação em um contexto social tão multimodal, em que o verbal não se coloca mais como dominante, mas abre espaço para outras formas de texto que consideram outros recursos como som, imagens, gestos, texto, vídeo, animação etc. (Lankshear; Knobel, 2011). A partir dos estudos de Street (1994), o letramento passa a abordar um conceito plural, o que é visível não apenas na mudança de sua terminologia (do singular “letramento” para o plural

“letramentos”), mas devido às mudanças sociais e semióticas que, como afirma Jewitt (2009), acompanham as transformações sociais.

Nesse sentido, Rojo (2013) afirma que essas mudanças, na verdade, estão atreladas a uma nova mentalidade que concebe novos letramentos e novas práticas de letramentos cada vez mais múltiplos e que podem ou não ser exercidos por meio de novas tecnologias digitais. A sociedade contemporânea, impulsionada pelos avanços tecnológicos, provoca rupturas e transformações de caráter político, cultural, social que influenciam as competências de ler e produzir; por exemplo uma das principais redes sociais da atualidade, o *Instagram*, plataforma gerenciada pelo grupo Meta em que diversos usuários, muitas vezes, sujeitos periféricos, agora têm acesso a práticas de leitura e produção textual antes restritas a determinados grupos de poder, graças ao redesenho promovido pelas TICs mas também a um olhar mais amplo para os diversos letramentos envolvidos na interação social dos indivíduos (que cabe à escola instigar), a percepção do lugar de cada falante, de maneira crítica e variada, no ciberespaço, no entendimento de Rojo (2013).

Desse modo, considerando que os textos da contemporaneidade mudaram, a instituição escolar não poderia estar aquém do que seria importante na proposta de uma educação linguística de caráter transdisciplinar, a partir dos conceitos estabelecidos por Moita Lopes (2006), os “multi”letramentos envolvendo não apenas a diversidade de meios de significação estabelecidos pela linguagem, mas também os diversos significados representados pelos autores e leitores que caracterizam a pluralidade e diversidade cultural dessa significação (Rojo, 2013).

É nesse contexto de defesa tanto da existência de uma diversidade de contextos linguísticos e culturais (multiculturalidade) como de múltiplos modos de significação (multimodalidade) que, ainda na década de 1990, o *New London Group* (Grupo de Nova Londres) propõe o termo Multiletramentos, reconhecendo e se colocando na defesa da necessidade de que a escola e seus processos educativos envolvam os ‘fluxos contemporâneos’, isto é, as práticas sociais de interação realizadas pelos falantes de uma língua na contemporaneidade das relações sociais, de modo que o indivíduo tenha participação ativa nas esferas da vida pública, privada e do trabalho.

De acordo com Neto, *et al.* (2013), é importante pensar o conceito de “multiletramentos” a partir de sua distinção e ampliação do conceito de “letramentos” que, segundo Rojo e Moura (2012):

[Este primeiro] [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica, [enquanto este último] [...] não faz senão apontar para a multiplicidade variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Em outras palavras, o que o autor relembra como de suma importância é o que foi enfatizado por Rojo (2012, 2013) quanto à necessidade de que os processos de ensino aprendizagem na atualidade possam contemplar práticas para além do contexto escolar, projetando os indivíduos multiculturais para um futuro que considere três dimensões: a diversidade produtiva (ou seja, no âmbito do trabalho), requerendo um sujeito autônomo, flexível e adaptável às mudanças; o pluralismo cívico – que, no âmbito da cidadania, requer a habilidade de expressão e representação de identidades, bem como a ampliação de repertórios culturais; e as identidades multifacetadas (quanto ao âmbito da vida pessoal) que possibilitem uma nova consciência para o letramento crítico, isto é, atuar em uma cultura híbrida de modo a perceber os interesses distintos que combinam em negociações feitas por meio da linguagem na interação entre os sujeitos (Rojo, 2013).

Nesse sentido, o processo de escolarização, como afirmam Cope; Kalantzis (2006^a), também citando Lahire (1993), cooperou para um distanciamento (visível ainda hoje e combatido pela Pedagogia dos Multiletramentos) entre as práticas escolares institucionalizadas (as relativas ao código escrito) e as práticas orais e sociais interativas (as relativas à fala e interação entre os sujeitos). A escola assumiu a maior parte da socialização dos aprendizes com o objetivo de regulamentar saberes com vistas ao desenvolvimento de uma identidade nacional por meio da alfabetização e do ensino da escrita, priorizando-se a estrutura em detrimento do discurso, pautando-se em uma gramática normativa e nas formas cultas (mais prestigiadas) da língua padrão. Esse contexto ignorou as formas sociais orais de interação, reflexo de variantes da língua em uso nos mais diversos contextos em uma sociedade cada vez mais permeada de diversidade e multiplicidade (Cope; Kalantzis, 2006a).

Refletir em uma perspectiva de multiletramentos e não mais de letramento reforça a necessidade de que os usuários (sujeitos interativos) da língua busquem desenvolver competências novas, específicas à sua era, principalmente, no que diz respeito a negociar a comunicação em um contexto de crescente variedade de

linguagens e discursos, ainda mais potencializado pelas novas tecnologias digitais. Esta nova mentalidade toma forma a partir de uma proposta pedagógica que considere a presença de textos multimodais que incorporam outras linguagens, abrindo espaço para novas práticas de interação por meio de novos modos de significar, de fazer sentido e de operar discursos nos contextos sociais, requerendo assim multiletramentos.

2.2.1 Pedagogia dos multiletramentos e ensino de línguas

Paralelamente às discussões propostas pela semiótica social, em 1994, alguns pesquisadores educacionais¹³, incluindo Gunther Kress, reuniram-se na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), estado de Connecticut, nos Estados Unidos, para debater questões relativas à educação. Como resultado das discussões, em 1996, é lançado o artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais), um manifesto que deu origem à chamada “Pedagogia dos Multiletramentos”, em que, conforme os autores, conclamava a escola a assumir (como uma pedagogia) os letramentos que emergiam na contemporaneidade e os aspectos decorrentes da globalização e da diversidade cultural existente (Rojo; Moura, 2012).

Os autores, em sua maioria de países com conflitos culturais bem demarcados, defendiam que discutir os aspectos sociais que fazem parte das vivências de toda uma comunidade de falantes deve ser uma tarefa típica da escola, de modo a não contribuir para o aumento da violência social, do desvirtuamento dos jovens, do preconceito e de tantos outros contextos ainda presentes em uma sociedade tão diversa e multicultural. Um questionamento constante do grupo, que vigora até hoje por meio de suas discussões, seria:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (Cope; Kalantzis, 2000, p. 61, tradução nossa).¹⁴

¹³ Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

¹⁴ “*What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context*

Isso aponta para uma realidade também brasileira e que, por muitas vezes, é perpetuada de forma política e crítica por meio das ferramentas de comunicação e informação a que se tem acesso. Considerar novos letramentos na escola diz respeito a observar, a partir de um olhar crítico, o ciclo de mudanças sociais que influenciam nossa vida e como estas se materializam em nossas escolhas interativas, quer sejam escritas ou não, sempre serão multiculturais, multimodais, multisemióticas.

A perspectiva dos multiletramentos também retoma a noção de multimodalidade, concebendo que existe uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produzir sentido”, relacionando o verbal “ao visual, ao sonoro, espacial, comportamental, e assim por diante” (Cazden *et al.*, 1996, p. 64, tradução nossa).¹⁵ Dessa forma, para compreender cada modo semiótico, foram desenvolvidas diversas metodologias de análise, entre as quais a GDV (Kress; van Leeuwen, 2006) traz categorias específicas para o estudo de imagens e *layout*. A nomenclatura ‘gramática’, termo usado frequentemente em um sentido tradicional, favorece a ideia de um agrupado de regras (Kress; van Leeuwen, 2006) necessárias ao estabelecimento sistemático e ordenado. No entanto, na GDV, esse termo adquire um significado diferente, sinalizando a motivação de se enfatizar a maneira como se dá a combinação dos elementos retratados em um todo significativo, elencando, assim, “as principais estruturas composicionais que têm se tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 1).

Assim, a teoria dos múltiplos letramentos tem sido discutida, adaptada e ampliada para explorar o desenvolvimento de letramentos em uma variedade de contextos. O termo “Letramento”, que vigorava até então, fora definido por Anstey e Bull (2006, p. 2, tradução nossa) como “flexível e sustentável domínio de um repertório de práticas com textos de tradicionais e novas tecnologias de comunicação via fala, impressão e multimídia”.¹⁶ O termo “multiletramentos” emerge pela primeira vez a contar da publicação do GNL em 1996, que propunha discutir sobre os estudos

of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 61).

¹⁵ “[...] increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, [...] to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on.” (Cazden *et al.*, 1996, p.64)

¹⁶ “[...] flexible and sustainable mastery of a repertoire of practices with the text of traditional and new communications technologies via spoken, print, and multimedia” (Anstey; Bull, 2006, p. 2).

semióticos dos textos, a partir de diferentes formas de produção, veiculação e consumo, ampliando, assim, o conhecimento sobre letramentos.

Sumariamente, as reflexões do grupo estavam direcionadas para que o letramento escolar centrado na modalidade verbal não é suficiente para compreender as mudanças constantes que envolvem a linguagem e nas quais essa tem participação efetiva, tanto local como globalmente. Segundo o manifesto, dois argumentos principais ancoram a necessidade dessa compreensão acerca dos multiletramentos, sobre o qual se afirma que:

[...] deveríamos voltar à questão ampla dos resultados sociais da aprendizagem linguística, e que devemos, com base nisso, repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento, de modo a influenciar práticas que darão aos alunos a habilidade e o conhecimento de que precisam para alcançar suas aspirações. Concordamos que, em cada um dos países de língua inglesa de onde viemos, o que os alunos precisavam aprender estava mudando, e que o principal elemento dessa mudança era que não havia mais um inglês singular e canônico que possa ou deva ser ensinado mais. As diferenças culturais e a rápida mudança dos meios de comunicação significavam que a própria natureza do assunto — a pedagogia do letramento — estava mudando radicalmente (Cope; Kalantzis, 2000, p. 4, tradução nossa).¹⁷

Não se trata, assim, de excluir os textos tradicionais da prática de sala de aula, como os impressos, por exemplo, mas de considerar tecnologias e recursos outros advindos das atuais formas de comunicação, presentes no dia a dia de professores e de alunos.

Ainda, é importante a necessidade de se ampliar a visão de multiletramentos como letramentos diversos oriundos das construções sociais também distintas que os sujeitos fazem por meio da linguagem e dos diferentes modos e semioses envolvidos em um processo cada vez mais pluri/multicultural. De acordo com Rojo (2012), o termo “multiletramentos” se evidenciou para situar as discussões atuais referentes às novas pedagogias do letramento (concebido como a compreensão e habilidade de agir socialmente a partir do uso da língua) em uma perspectiva mais abrangente, relacionada à multiplicidade de textos, modos e meios de uso da língua imbuídos nas

¹⁷ *We agreed that we should get back to the broad question of the social outcomes of language learning, and that we should, on this basis, rethink the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations. We agreed that in each of the English-speaking countries we came from, what students needed to learn was changing, and that the main element of this change was that there was not a singular, canonical English that could or should be taught anymore. Cultural differences and rapidly shifting communications media meant that the very nature of the subject — literacy pedagogy — was changing radically (Cope; Kalantzis, 2000, p. 4).*

práticas sociais em que se manifesta. Nesse contexto, reforça-se o entendimento de Street (2014) ao endossar que os letramentos são sociais e a escola tem o papel social de ampliar esses letramentos nos alunos, permitindo que estes possam desenvolver habilidades de leitura e escrita nos diversos contextos e demandas que a sociedade os impõe, garantindo, assim, participação ativa e crítica dos sujeitos em tais espaços discursivos por meio da língua.

Os ambientes de atuação na contemporaneidade são, cada vez mais, digitais; quer seja em nas atividades de casa, no trabalho ou mesmo na escola, a tecnologia permeia as principais práticas sociais em que se atua cotidianamente de algum modo, quer conscientes ou não disso. O contexto revelado e ampliado massivamente pelos recursos tecnológicos acarreta exposição a uma gama diversa de informações, modos, representações e mídias de comunicação de forma constante; porém, a pergunta é: como compreender e lidar com esses novos contextos? A expansão e maior visibilidade desses textos multimodais, aos quais o aluno já possui acesso, requer, nesse novo tempo, novas escolas e também novos professores, como pontuam Kersch e Coscarelli (2016), ou seja, uma nova compreensão da linguagem para uma pedagogia de multiletramentos, que torne os alunos aptos a compreenderem e se situarem nesse mundo de transformações emergentes.

Como discutido por Ribeiro (2020), na publicação que apresenta como uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos do GNL (1996), o contexto pandêmico e as consequências resultantes no processo educacional brasileiro, tais como: o fechamento de escolas, a necessidade brusca de transpor aulas do espaço escolar para o espaço digital, muitas e diversas dificuldades de acesso por parte de alunos e professores aos ambientes virtuais de aprendizagem, a consequente evasão escolar e outros fatores trouxeram reflexões acerca da necessidade de desenvolver novos contextos de ensino-aprendizagem, ainda que de forma repentina, dada à urgência do contexto vivido. Abruptamente, a escola precisou refletir sobre o contexto emergente, repensar estratégias, métodos e recursos pedagógicos que servissem ao novo contexto metodológico de ensino-aprendizagem; ainda, reavaliar e readaptar saberes, processos e práticas na tentativa de diminuir as possíveis consequências negativas, como, por exemplo, a desistência de muitos estudantes frente às dificuldades acentuadas pela pandemia. Assim, instituições de todos os níveis e modalidades de ensino, tanto públicas como privadas, cada uma à sua maneira e de acordo com sua realidade, embora orientadas por normativas gerais do Conselho

Nacional de Educação, buscaram discutir estratégias que possibilitassem a continuidade do ano letivo ainda que em meio à pandemia da covid-19, utilizando-se de recursos tecnológicos.

De acordo com Silva (2016), é possível defender que os multiletramentos tenham surgido como resposta às recorrentes mudanças de caráter social, cultural e também semiótico envolvidas, rompendo com concepções, estruturas e determinados processos que gerem as instituições de que fazemos parte, como, por exemplo, o ambiente escolar. Desse modo, não se pode negar que novos contextos, apresentados de forma constante na sociedade, assim como no processo de ensino-aprendizagem, contribuem diretamente para o surgimento de novos e diversos letramentos, visto que provocam mudanças novas das mais diversas esferas, requerendo também novos letramentos que cooperem para que sejam compreendidas. Daí a necessidade de refletir a escola não apenas como um espaço *input*¹⁸ na relação com o aluno, mas também *output*¹⁹. Em outras palavras, a escola deve preparar os estudantes para conseguirem compreender os contextos de transformação social que envolvem a todos, de modo a produzirem conhecimento para sua reflexão enquanto sujeito aprendiz, mas também do outro, enquanto sujeito interativo e produtivo.

Os sujeitos sociais com quem se tem contato nos espaços escolares estão imersos em uma sociedade que se transforma massiva e rapidamente, o que lhes permite acesso a um conjunto de informações diversas, veiculadas por modos distintos e em meios também diversos, não dispondo, muitas vezes, de habilidades para interagir com essas experiências comunicacionais. Cabe à escola, portanto, permitir aos sujeitos explorar as diversas formas de representação e como estas chegam ao espaço escolar, conferindo assim a possibilidade de desenvolvimento de letramentos necessários ao processo educacional e de comunicação na totalidade.

Assim sendo, para haver coerência com as propostas dessas novas teorias textuais, educacionais e comunicativas, a escola precisaria refletir e repensar alguns conceitos e práticas. O letramento passaria por uma reconfiguração de um mero conceito a uma prática social e isso implica conduzir os alunos a se situarem nas práticas de letramento, compreendendo a relação entre os gêneros, as

¹⁸ Expressão concebida como “fornecimento”, “entrada” na linguagem da ciência da computação.

¹⁹ Expressão concebida como “produção”, “resultado” na linguagem da ciência da computação.

representações e as esferas de poder existentes, perpetuadas e mantidas por meio da linguagem (Street, 2014). Estariam, portanto, os governos, a escola, os currículos preparados para um direcionamento em que professores, autores e produtores de material didático assumam abordagens diferentes ou, de fato, esse contexto já é realidade, tendo em vista os novos documentos, orientações e práticas desenvolvidas nos contextos educacionais atuais?

Entende-se que seja preciso refletir sobre como, atualmente, a multimodalidade e o espaço para o desenvolvimento dos multiletramentos têm sido concebidos pelos currículos que orientam as instituições escolares, para, então, podermos pensar em entender as concepções e práticas dos professores. Entretanto, é preciso levar em conta que os novos contextos que se apresentaram no decorrer do tempo no ensino de línguas, de itinerário formativo opcional à componente curricular obrigatório, também contribuíram para uma abordagem mais ampla dos novos e múltiplos letramentos. Nesse contexto, propõe-se, no tópico a seguir, uma breve análise do documento regente das práticas curriculares atuais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os aspectos relativos ao ensino de línguas na sociedade contemporânea.

Assim sendo, tomando por base Freire (1987) em sua defesa de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é preciso compreender que, antes mesmo de conhecer e se expressar por meio da escrita sistematizada, já há interação com as representações do mundo por meio da linguagem em seus diversos modos. A escola precisa repensar leitura e escrita, como afirma Descardecí (2002) ao propor uma relação entre multimodalidade, leitura e texto, observando essas habilidades de modo mais amplo, sob o olhar da semiótica social, que considera a língua como parte de um contexto sociocultural, em que a língua é entendida como produto de uma construção social, devendo, então, ser compreendida em conjunto com outros modos de representação. Torna-se necessário, portanto, o desenvolvimento dessa pedagogia, ou seja, uma instância específica de uma prática social de nível mais amplo, com suas relações, processos e estrutura, caracterizados pela seleção de conhecimentos (currículo) e aprendizagem (engajamento e transformação do currículo) para além do âmbito escolar, tendo em vista que a multimodalidade está nas práticas de interação social, que, obviamente, incluem a escola (Bezemer; Kress, 2014).

Multiletramentos na escola

Os vocábulos “informação” e “conhecimento” têm sido constantemente relacionados à sociedade do século XXI devido ao acesso tecnológico e à globalização, tão recorrentes nas práticas sociais. Desde o fim do século XX, quando as inovações do mundo das tecnologias começaram a atrair, em especial, o contexto de novas e diversas maneiras de interagir, comunicar, produzir, adquirir e circular informações proporcionado pela internet, grandes são as transformações na maneira como se realizam as atividades cotidianas, em sua maioria, mediadas parcial ou totalmente no mundo digital. Essas novas maneiras de ser e estar no mundo se apresentam por diferentes modos de comunicação e representação (sons, imagens, hipertextos etc.) de forma integrada através de vários suportes, principalmente, dos digitais.

Como afirma Rojo (2013), essas transformações estão atreladas a uma mudança de mentalidade que demanda da sociedade atual e, conseqüentemente, da escola, conceber a “integração de semioses, o hipertexto²⁰, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço” (Rojo, 2013, p. 7) como aspectos representantes de um redesenhar das práticas de letramento na sociedade. Se os textos de nossas interações são novos, é, portanto, necessário que suas particularidades sejam consideradas, de modo que a leitura e produção desses textos cada vez mais heterogêneos também será diferente, requerendo letramentos específicos e múltiplos.

Nesse contexto, a escola atua, desempenhando ativamente um papel essencial na promoção de letramento, viabilizando que os sujeitos consigam desenvolver habilidades necessárias para atuação e posicionamento ativo na sociedade atual. Apesar de ainda existirem muitos desafios quanto ao processo educacional e dificuldades, principalmente, em relação à implementação de políticas governamentais mais eficazes, não é de hoje que a escola precisa adotar práticas

²⁰ “Textos em ambiente de hipermídia, isto é, ambientes que misturam sistemas de signos diversos (modos) e linguagens distintas (modalidades), configurados em estruturas hipertextuais (fora do texto, de modo alinear e interativo)” (Santaella, 2007).

mais assertivas na formação de cidadãos que estejam preparados para conviver em uma *cibersociedade*.²¹

Embora o contexto de avanço e democratização das tecnologias digitais tenha permitido a alunos e professores um maior acesso a inúmeros recursos tecnológicos, isso não implica dizer que os indivíduos “tecnologicamente letrados” são conscientes do uso que fazem e/ou lidem bem com essa gama diversa de meios. Por conseguinte, os materiais didáticos impressos, como, por exemplo, o livro didático, detêm, na maioria das vezes, hegemonia de uso nas aulas, sendo o recurso pedagógico mais utilizado (ou mesmo o único) nas aulas de língua inglesa da grande maioria das escolas públicas brasileiras, tendo em vista o seu lugar garantido no contexto educativo por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma política pública que abrange a rede de ensino nas esferas municipal, estadual e federal em todo o país, permitindo a seleção e distribuição de volumes didáticos às escolas.

Entretanto, se todo texto se dá em um contexto, sendo este multimodal assim como o letramento também o é, conforme já enfatizado anteriormente, não se pode negar que novos contextos geram novos textos e, conseqüentemente, novos letramentos. Desse modo, assim como os diversos métodos e estratégias de ensino da língua inglesa, ao longo de sua inserção no currículo, promoveram espaço para o desenvolvimento de novos e múltiplos textos e letramentos, também o contexto pandêmico recente e a reestruturação ou adaptação das atividades educacionais de ambientes presenciais com materiais impressos para ambientes digitais com materiais virtuais, também proporcionou uma série de novos textos e letramentos que precisam ser considerados. Ademais, o LD, que antes detinha posição central na sala de aula, confere espaço a novos materiais, cada vez mais multimodais, que incluem novas formas textuais e demandam letramentos sociais, culturais, históricos e políticos.

Tendo em vista a mudança repentina no cenário educacional por conta da contaminação por Covid-19, as escolas foram obrigadas a suspender atividades presenciais no intuito de frear os efeitos de propagação do vírus, conforme orientação das autoridades sanitárias. Diante desse contexto, eram necessários o planejamento

²¹ O conceito de **cibersociedade** está diretamente relacionado ao próprio conceito de cibercultura [...], área que estuda os hábitos e rituais que envolvem o uso da tecnologia, [...] podendo ser entendida como o tipo de sociedade construída a partir do advento da cibercultura e também a sociedade criada dentro dos ciberespaços, nos meios digitais. Conceituando **cibersociedade**, pode-se dizer que corresponde a um espaço invisível e social desenvolvido a partir do virtual. Uma sociedade que vive em torno das máquinas necessita dela para a maioria de suas atividades (Costa, 2016).

e a discussão de estratégias que possibilitassem uma série de modificações, tais como: reorganização de calendários e planos escolares, medidas de combate ao abandono e à evasão escolar, capacitação dos professores para uso de ferramentas tecnológicas, retomada das aulas de forma não presencial com o auxílio das tecnologias digitais, entre outras.

Neste cenário, como afirma Ribeiro (2020), o fechamento repentino e necessário das escolas desencadeou uma série de reflexões educacionais que nos acompanham até os dias atuais, como, por exemplo, até que ponto os recursos tecnológicos podem ajudar ou atrapalhar a aprendizagem dos alunos? A tecnologia, antes vista como uma barreira à atenção dos alunos nas aulas presenciais, agora é vista como “salvação”, enquanto permite continuar as atividades escolares por plataformas, aplicativos e sites específicos. Entretanto, ao passo que facilitou os processos em meio às dificuldades do contexto pandêmico, também restringiu o acesso às situações de aprendizagem aos estudantes mais favorecidos economicamente, ampliando as desigualdades sociais, motivo pelo qual também foi concebida como “vilã”.

Por conseguinte, a palavra do momento foi “adaptação”, que tem como conceito uma característica ou comportamento natural que torna algum organismo capaz de sobreviver em seu respectivo *habitat*. As diversas mudanças sociais ocorridas ao longo dos tempos provocaram uma série de adaptações, como, por exemplo, o movimento do homogêneo ao diverso fomentado pela pedagogia do letramento. No contexto da pandemia que assolou o mundo recentemente, o uso de plataformas digitais foi intensificado, ou mesmo obteve um direcionamento diferente quanto ao seu propósito, abrindo espaço para novos materiais em sala, fomentando assim o trabalho com textos dos mais diversos gêneros e, conseqüentemente, com novos e múltiplos letramentos envolvidos em seu processo de produção/recepção.

É importante ressaltar que, dada a escassez de recursos pedagógicos destinados às instituições que servissem de orientação para o novo contexto, provavelmente diante de uma situação tão nova e problematizadora, a maioria dos professores viu a necessidade de produzir e/ou adaptar seus próprios materiais, considerando tanto o contexto pandêmico como os perfis dos alunos. Essa reflexão é importante, do ponto de vista da multimodalidade, uma vez que há a compreensão de que ela já está presente em todos os textos, quer seja em maior ou menor grau, garantindo escolhas motivadas de representação nos textos através dos diversos

recursos e modos semióticos, considere então possibilidades ainda maiores e mais diversificadas de escolhas dispostas nesses textos (que podem caracterizar o contexto social, histórico e cultural do produtor) a partir de construções de sentido em um contexto novo, envolvendo a produção e adaptação de materiais didáticos.

Corroborar com Ribeiro (2021) ao lembrar que aderir à ideia de que os textos são sempre multimodais, como afirma Kress e van Leeuwen (2006) nos auxilia na visualização e reconhecimento desses modos nas composições textuais, “[...] um jornal, um *site*, um *outdoor*, uma revista [...] qualquer composição pode se transformar em objeto de análise, à luz de teorias semióticas, em especial da semiótica social” (Ribeiro, 2021, p. 124). A autora apresenta uma capa de revista, uma imagem nas redes sociais, uma cena de uma peça de teatro e um anúncio de companhia aérea, com objetivo de refletir sobre como os mais variados textos, disponíveis em diversos meios, dispõem de uma multimodalidade orquestrada em camadas, dimensões e níveis semióticos. Nesse sentido, o que se pode inferir como proposta da autora é a leitura e o uso de textos que circulam socialmente, em revistas, jornais, redes sociais, e outros espaços.

Segundo a autora, o livro didático escolar, único recurso muitas vezes disponível ao professor, segundo Silva (2016), tende a desconsiderar certos gêneros e isso implica em deixar fora de nosso alcance um universo importante de textos que circulam com alta frequência. Entretanto, o LD, como recurso pedagógico, também passou e, ainda passa por uma série de transformações que lhe conferem novos sentidos, representações, objetivos e letramentos. As transformações recorrentes no manual didático associadas às transformações ocorridas na sociedade, do ponto de vista da multimodalidade e dos multiletramentos, culminam em torná-lo, cada vez mais, multimodal (Bezemer; Kress, 2009).

Desse modo, um olhar mais atento de professores e alunos a todo material que possa, além de provocar o debate, auxiliar no entendimento de como funcionam os textos materializados, pode ser efetivo no reconhecimento das diversas camadas, dimensões e níveis de multimodalidade, modalizados por imagem, letra, peso da letra, posição na página, brilho, ângulos, texturas etc. Partindo do pressuposto de que a concepção de Rojo (2013) é verdadeira ao destacar que:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um

texto, o que salienta a relevância de compreender os textos na hipermídia (Rojo, 2013, p. 8).

É necessário que a escola compreenda os contextos em que se insere, enquanto instituição construída na e pela sociedade; contextos que são propulsionados e também propulsores de novos eventos comunicativos, conseqüentemente, de novas formas de leitura e escrita, de novos textos, novos gêneros textuais. Conforme indica a BNCC, a abordagem textual deve constantemente “[...] relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

O contexto de ensino à distância, instaurado pela pandemia, ocasionou diversas mudanças que, talvez, ampliaram espaço para o desenvolvimento de uma abordagem que, como defende Kress e van Leeuwen (2006), leve em conta as novas formas textuais existentes na contemporaneidade, os novos designs (estruturas dotadas de significado que compõem o texto motivadamente) e também *designers* (produtores de significado) tal como a interação estabelecida por meio da leitura e interpretação do texto de forma crítica. Assim, é evidente a importância e necessidade de incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça os aspectos multimodais e multissemióticos, a partir dos materiais didáticos e textos disponíveis. Embora muitos materiais apresentem graus maiores ou menores de multimodalidade, não se pode mais caracterizar esses materiais como não multimodais tendo em vista que muitos são os fatores que atestam esse caráter recorrente em toda interação textual (Kress e van Leeuwen; 2006).

Tendo em vista que a multimodalidade está inserida na grande área da semiótica social, considera-se como fundamental o entendimento de Descardecí (2002, p. 20), que os “sinais são convenções sociais culturalmente dependentes, e, constantemente, criados e recriados nas interações pessoais”. Isto é, os significados são construídos e reconstruídos socialmente e de modo interessado (dado um contexto cultural, histórico, político dos interlocutores) nas diversas formas textuais multimodais por meio da linguagem, que se apresenta em diversos modos representacionais e comunicativos.

Destarte, é preciso entender a leitura de textos a partir de uma diversidade de representações, os diversos recursos multissemióticos ora mencionados, aos quais

estamos expostos no cotidiano das atuações sociais e culturais precisam ser compreendidos para podermos interagir efetivamente com as mensagens expostas em anúncios, infográficos, imagens, entre outras representações. A escolha pelo uso do termo “letramento multimodal” remete ao fato de que os materiais didáticos, como suportes²² no processo de ensino; a exemplo do LD, que assumia papel central nas práticas docentes; têm sofrido alterações em sua estrutura e composição, desde uma mudança na disposição textual até uma diminuição gradual da escrita e, conseqüentemente, uma maior presença de outros modos e formas composicionais do texto multimodal (Bezemer; Kress, 2009).

Tais mudanças ilustram profundas modificações no contexto semiótico da educação e isso reflete não apenas no contexto escolar, mas também na sociedade. As próprias transformações decorrentes da evolução do ensino e dos materiais que buscam auxiliar a abordagem de ensino em sala de aula contribuem para novos contextos de aprendizagem, ainda mais multimodais e significativos socialmente. Por conseguinte, as discussões propostas nesta pesquisa também contribuem na proposta de reflexões tanto sobre como os professores percebem o LD como recurso para uma prática de letramento multimodal, quanto de que maneira essa ferramenta pode ou não ser utilizada para a prática de leitura crítica no contexto de ensino de língua inglesa, observando a compreensão e abordagem de suas potencialidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de promoção dos multiletramentos.

É preciso que a escola, como se tem proposto ao longo da evolução educacional, ensine aos alunos as novas competências e habilidades de que fala Rojo (2013), no sentido de não somente propor a leitura de textos considerados relevantes ou parte do interesse dos estudantes, mas abordá-los de forma que por meio deles seja possível o engajamento na negociação de significados. Desse modo, cabe aqui refletir, ainda que brevemente, sobre os contextos propostos para o ensino de línguas, mais especificamente de língua inglesa, com base em sua inserção e consolidação no contexto educacional brasileiro a partir da BNCC, de modo a refletir acerca do surgimento de novos contextos de ensino, conseqüentemente, de novos letramentos

²² Marcuschi defende a ideia central de que todo gênero tem um suporte, mas que a distinção entre eles nem sempre é feita com precisão. O autor considera o material didático um suporte que engloba diferentes gêneros que mantêm suas funções e operam naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual (Marcuschi, 2003).

abordados por meio da multimodalidade, que abrem espaço para a configuração de novos, múltiplos e diversos textos a partir de gêneros textuais cada vez mais presentes nos materiais didáticos.

2.2.2 Ensino de língua inglesa e BNCC na configuração de um ensino crítico

Nas últimas décadas, a língua inglesa passou a ser amplamente difundida, tornando-se objeto de consumo, interesse e desejo social (Lacoste; Rajagopalan, 2005). Esse contexto impactou o ensino da língua, impulsionando o mercado editorial (na busca por recursos e materiais didáticos), reforçando a dominação cultural pelas mídias e mantendo traços de colonização linguística (Rajagopalan, 2005; Moita Lopes, 1996). No Brasil, desde sua inserção como disciplina escolar, o idioma atravessou diferentes conjunturas, adaptando-se a interesses diversos e promovendo reflexões sobre seu papel linguístico, histórico, cultural e social.

De acordo com Donnini; Platero; Weigel (2010), o inglês ganhou espaço no Brasil desde o período colonial, impulsionado por acordos comerciais com a Inglaterra, desenvolvimento econômico no período industrial, tensões do pós-guerra e acesso à literatura canônica, com foco em objetivos instrumentais. O método clássico deu lugar ao método direto, que valorizava a oralidade no ensino da língua, e as reformas educacionais de 1931 e 1942 levaram a uma descentralização do ensino que culminou na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, tornando as línguas estrangeiras optativas e sem obrigatoriedade de método. Nesse sentido,

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (Machado; Campos e Saunders, 2007, p. 8).

A partir de então, a língua inglesa passou por processos de elitização até sua retirada do currículo devido à ineficácia do ensino. Com a redução da carga horária e a desarticulação do componente, houve uma desvalorização curricular, desmotivando tanto professores quanto alunos (Donnini; Platero e Weigel, 2010). Contudo, esse cenário incentivou reflexões sobre seu papel comunicativo e formativo, levando à sua

reintegração obrigatória por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que consolidou o ensino da língua em âmbito nacional sob uma perspectiva mais ampla, reconhecendo o inglês como língua internacional, franca e atualmente considerada adicional.

O inglês, reconhecido como língua internacional, expande-se e se torna essencial por três fatores, segundo Phillipson (1992): sua função econômica, ao viabilizar acesso ao conhecimento acadêmico e científico; sua função ideológica, ao associar-se a status social elevado; e sua função repressiva, pois a hegemonia global do idioma o torna praticamente obrigatório nos âmbitos econômico, político, social e cultural. Esses fatores, combinados à falta de investimento na formação de professores de outras línguas fortalecem a hegemonia da língua inglesa. No entanto, críticas à sua posição privilegiada (ligada à discriminação linguística, imperialismo cultural e colonização pós-moderna) impulsionaram a ideia de “línguas inglesas”, reconhecendo sua diversidade e usos culturais. Com isso, passou-se a adotar o termo “língua adicional”²³ em vez de “língua estrangeira”, valorizando seu papel global e sua interação com contextos sociais e culturais variados.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre os anos de 1997 a 2000, propôs-se um ensino de línguas estrangeiras mais crítico e reflexivo, alinhado ao pluralismo pedagógico defendido pela LDB (1996). A ênfase saiu da estrutura gramatical para o letramento, com foco no texto. Apesar disso, por anos priorizou-se a leitura instrumental em detrimento das demais habilidades linguísticas, por ser considerada mais viável no contexto educacional brasileiro, uma abordagem que tem mudado nos últimos anos (Araújo, 2011; Silva, 2016).

O ensino de línguas foi por décadas influenciado pela concepção estruturalista, criticada com o surgimento do método comunicativo, que prioriza o uso da língua na interação social. No entanto, práticas ligadas ao método gramática-tradução ainda persistem, mesmo sendo inadequadas ao contexto global atual (Paiva, 2005). O

²³ O termo ‘língua adicional’ substitui mais frequentemente ‘língua estrangeira’ por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (Schlatter; Garcez, 2009, p.127). Não há, portanto, a necessidade de estrangeirizar a língua inglesa, tornando-a distante do usuário, como uma língua unicamente do outro. Ainda, “não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (Leffa; Irala, 2014, p. 32). A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece.

ensino contemporâneo busca integrar competência linguística e comunicativa, destacando que ambas são complementares no processo de comunicação.

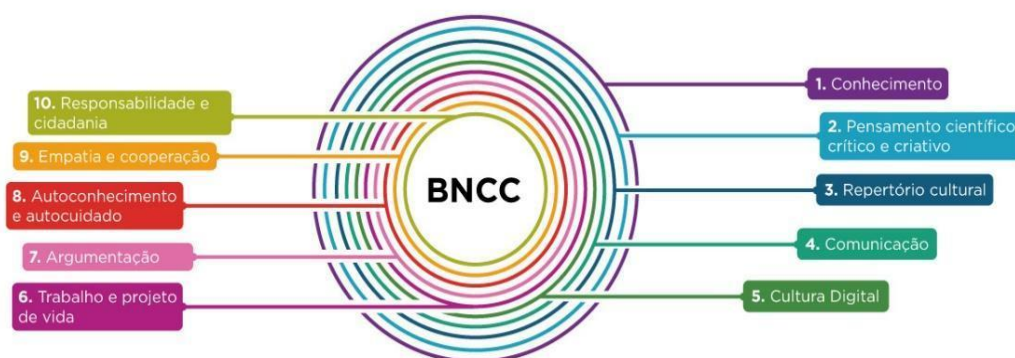
Sobre isto, Widdowson (1992) afirma que aprender uma língua vai além de formar frases corretas, exige compreender os contextos em que o uso dessas estruturas é apropriado. Essa visão antecipa discussões propostas por Street (2014) e pelos estudiosos do GNL (1996) sobre o letramento enquanto prática plural, ligado aos aspectos sociais, culturais e históricos. Desse modo, os multiletramentos tornam-se centrais no ensino de línguas, focando no desenvolvimento de competências sociolinguísticas, discursivas e culturais, além da gramática.

A BNCC organiza o currículo escolar com base no desenvolvimento de competências em quatro áreas do conhecimento, integrando componentes para promover a formação integral do estudante. Esse instrumento visa garantir equidade na aprendizagem por meio de dez competências gerais articuladas ao longo das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O documento busca superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer a cooperação entre os entes federativos e melhorar a qualidade da educação. Segundo a BNCC, competência²⁴ envolve construir conhecimentos, desenvolver habilidades e afirmar valores que contribuam para a transformação social conforme a LDB (Brasil, 2018).

A imagem a seguir apresenta as dez Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC (Brasil, 2018), que visam desenvolver habilidades, valores e conhecimentos essenciais à vida cotidiana e à participação social. Essas competências promovem uma abordagem integrada da educação, abrangendo todos os aspectos do processo formativo e reforçando a importância de uma base curricular comum que aprofunde e amplie práticas educacionais significativas.

Imagem 1 — Competências Gerais da Educação Básica: BNCC (Brasil, 2018).

²⁴ O termo é definido na Base Nacional Comum Curricular (publicada como documento normativo em 2017) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (quer sejam práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores utilizados para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).



Fonte: Banco de imagens do Google (2024).

A língua inglesa, inserida na área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é reconhecida como língua de caráter global, com múltiplos usos, usuários e funções (Brasil, 2017). É abordada como prática social, de forma inter e transdisciplinar, visando ampliar a compreensão de mundo dos estudantes e desenvolver uma postura crítica sobre os usos da língua na sociedade.

Nesse contexto de transformações sociais recorrentes, a aprendizagem da língua inglesa desempenha um caráter formativo que, segundo a, BNCC,

pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Esse entendimento reforça um dos princípios da BNCC na defesa de uma educação integral, inclusiva e democrática, com aprendizagem comum para todos os indivíduos. Defende-se, portanto, uma educação linguística crítica, que implica refletir sobre o papel social e político do inglês, adotar uma visão ampla dos multiletramentos e reavaliar as práticas de ensino da língua.

Ao questionar “qual o inglês ensinado nas escolas?”, a BNCC destaca a função social e política do inglês como língua franca²⁵, que se transforma nos diversos contextos e culturas em que é usada. O modelo tradicional de ensino centrado em estruturas e variantes dominantes (britânica ou norte-americana), vem sendo substituído por abordagens que valorizam também os aspectos funcionais da língua,

²⁵ Termo preferencialmente utilizado e defendido pela BNCC (Brasil, 2018) quanto ao *status* da língua inglesa.

considerando contextos culturais, políticos e sociais, e reconhecendo a diversidade dos falantes e os usos do idioma.

Nesse cenário, emerge uma proposta de educação linguística que considera a interculturalidade²⁶, valorizando diferenças culturais, entendendo-as como expressões de práticas sociais específicas, além disso, promove a reflexão crítica sobre as variadas formas de construir identidades e compreensões do mundo. Dessa forma, o processo educativo estimula os estudantes a analisarem suas próprias percepções enquanto exploram o entendimento sobre o outro e o mundo ao seu redor em que essa diversidade se materializa, conforme defendido pela BNCC (Brasil, 2018).

Assim, a abordagem do idioma exigirá do professor uma nova perspectiva de ensino, considerando seu *status* de língua “franca” (acessível, funcional e sem padrão hegemônico). Isso reforça seu papel na transformação social por meio da linguagem, como já defendia Freire (2011). Para o autor, a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá blá blá, e a prática, ativismo” (Freire, 2011, p. 24). Isto é, a formação educacional deve articular teoria e prática, por meio de uma pedagogia que desenvolva autonomia para refletir, atuar e modificar a realidade, evitando que a teoria vire discurso vazio e a prática, mero ativismo.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) orienta a implementação de eixos organizadores a serem trabalhados nas situações de aprendizagem propostas pelo professor de língua no contexto escolar, garantindo aos alunos o desenvolvimento de competências específicas no aprendizado da língua inglesa. Os eixos compreendem o foco no desenvolvimento das habilidades de oralidade (compreensão e produção oral nos diversos modos de representação da linguagem), leitura (interação com práticas situadas de linguagem em forma de textos multimodais em uma perspectiva crítica para além do instrumental), escrita (ênfase na natureza processual e colaborativa, e a ação do indivíduo para o protagonismo), conhecimentos linguísticos (análise e reflexão quanto aos usos da língua e suas funções contextuais) e dimensão intercultural (processo de construção, interação e reconstrução entre culturas que se

²⁶ Considerar a importância das relações entre as culturas, como afirma Freire (2004), não apenas na compreensão de que existem culturas distintas e relações de poder, mas, sobretudo, a partir da valorização das relações entre elas, o que pressupõe um diálogo reflexivo e ético (Oliveira, 2011).

relaciona à constituição de uma identidade linguística). Desse modo, essas novas demandas necessárias ao ensino de línguas implicariam uma concepção de ensino mais ampla, uma pedagogia com suas relações, processos e estruturas, característicos da interação entre conhecimento (currículo) e aprendizagem (engajamento e transformação do currículo) através de escolhas motivadas pelos envolvidos no processo, dentro e fora das instituições escolares (Bezemer; Kress, 2014).

No contexto das novas demandas sociais, um ensino de línguas com foco nos multiletramentos tem o objetivo de desenvolver no aprendiz a capacidade de lidar com o uso variado da língua, dadas suas diversas formas de compreensão, influenciadas pelo contexto linguístico, cultural e social em que se expressa, de maneira crítica e reflexiva. Entretanto, um dos percalços para que estes sejam promovidos na prática escolar é que, embora o texto deva ser tomado como elemento fundamental no ensino aprendizagem (partindo da ideia de que nossas construções linguísticas e discursivas são realizadas por meio de textos – Marcuschi, 2008; Bakhtin, 1997), é inconcebível que sua abordagem, na era contemporânea, esteja restrita a textos e contextos específicos que privilegiam o letramento escrito, sendo que, a maior parte das atuações dos indivíduos, atualmente, combinam a escrita a outros modos no contexto do desenvolvimento da cultura digital, como bem ressalta a BNCC ao afirmar que:

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem [...] Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar, etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades (BNCC, 2018, p. 487).

Essa cultura evoca um contexto de habilidades e competências estruturantes de uma nova postura, demandando dos sujeitos novos letramentos importantes ao contexto social a partir das atividades emergentes ou até mesmo ressignificadas pelas tecnologias. Daí a necessidade de promover os multiletramentos na escola como uma pedagogia, no sentido de garantir aos estudantes, acesso a outros letramentos possíveis e que lhes sejam fundamentais na compreensão dos discursos que permeiam a sociedade, materializados nos textos que consumimos/produzimos. O

letramento crítico, por exemplo, como conjunto de ideias que visam promover a transformação social dos sujeitos aprendizes e tem como base aspectos da teoria crítica social e também da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire nos anos 70 (teorias que entendem a linguagem como elemento de libertação e impulsionador de transformações) é um dos letramentos possíveis quando a leitura crítica dos textos veiculados socialmente no ambiente escolar passa de uma abordagem ilustrativa, instrumental e estrutural a uma que considera o aspecto crítico envolvido nos sentidos produzidos por meio das construções textuais.

De acordo com Gee (1996, p. 16) “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse”. Por meio da concepção de que língua é poder, entende-se que esse poder é exercido quando esta é utilizada, ou seja, na prática de uso da língua é que as relações de poder podem ser compreendidas e analisadas, quer representados pelo discurso ou não. Assim, o ensino de línguas deve ser pensado a partir da concepção de língua como um organismo vivo e que se modifica a partir da interação social em dados contextos, desenvolvendo um espaço ao aluno que lhe permita refletir acerca do seu aprendizado e também de si enquanto aprendiz, atividade que lhe permite desenvolver letramentos múltiplos e necessários à sua atuação social.

Nesse contexto, retoma-se Kress (2010) quando afirma que os novos contextos que se apresentam socialmente, ao mesmo tempo que promovem novos espaços e situações de letramento, também conduzem a novos textos, veiculados em diversos meios e de diferentes modos. A abordagem de língua a partir do gênero textual, proposta pela BNCC, não somente enriquece o espaço de ensino aprendizagem, mas favorece um amplo contato com outros fatores importantes à formação de leitores competentes, tais como: o conhecimento de novos estilos e gêneros e tipos textuais, as diversas linguagens adotadas e estruturas composicionais, o foco temático entre os gêneros, a composição textual e visual dos textos conforme o propósito do autor, os recursos empregados na significação da mensagem, entre outros. Desse modo, considera-se importante observar a configuração do livro didático de língua inglesa, como será feito a partir desse momento, enquanto material textual (elemento multimodal e semiótico) que dispõe de outros textos (também multimodais e semióticos) que abordam a criticidade ao refletir acerca de questões, temas e conflitos representativos da sociedade; isto é, o texto reflete uma conjuntura crítica do meio

social que o constitui e isso está dado ao leitor mediante estratégias multimodais que cooperam para seu significado, embora nem sempre sejam percebidas ou abordadas.

3 NOVOS CONTEXTOS, NOVOS TEXTOS: LIVRO DIDÁTICO MULTIMODAL E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, discute-se gêneros textuais no ensino de línguas, trazendo a multimodalidade em uma discussão que compreende os novos e diversos contextos que influenciam o ensino na contemporaneidade, abrindo espaço para novos textos que se apresentam nos materiais didáticos, cada vez mais ricos em recursos multimodais, como por exemplo, o livro didático, dadas as novas interações sociais em uma sociedade cada vez múltipla e diversa. Desse modo, a leitura de gêneros textuais é contextualizada a partir de sua disposição nos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e como a multimodalidade, recurso cada vez mais presente nesses materiais, contribui para uma abordagem focada nos multiletramentos e na promoção de uma leitura crítica em sala de aula.

Além disso, faz-se necessário pontuar aspectos teóricos importantes quanto aos gêneros textuais a partir de conceitos e discussões fundamentais propostas por Marcuschi (2006, 2008, 2010, 2011) e Bazerman (2020), fazendo uma breve discussão sobre as implicações no entendimento do termo e das configurações de seu uso no ensino de línguas do ponto de vista da multimodalidade e da leitura crítica. Por fim, reflete-se sobre os gêneros textuais da esfera humorística com base em Carmelino (2014, 2022), no intuito de fundamentar o trabalho com os textos em uma abordagem multimodal que promova a leitura crítica nas aulas de língua inglesa, considerando a proposta de Callow (2008, 2020) na medida em que se considera os textos em uma perspectiva crítica como um olhar para os professores de línguas para um ensino de atitudes, habilidades e conhecimentos que promovam aprendizes multiletrados.

3.1 PNLD E ABORDAGEM MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerado um dos maiores programas de distribuição de livros no mundo, faz parte das políticas públicas

implementadas e executadas pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), atendendo a todas as etapas da Educação Básica, por meio da distribuição de obras didáticas, literárias e pedagógicas gratuitamente, por meio de um processo de escolha junto às escolas públicas das redes municipal, estadual e federal em todos os estados da federação brasileira. O programa permite a alunos e professores de todo o Brasil o acesso a materiais avaliados por equipes técnicas que garantam o apoio necessário ao desenvolvimento das habilidades de ensino e aprendizagem. As escolas fazem a adesão ao programa e então passam a receber os manuais e guias de escolha por objetos e as instruções e atas da escolha, que é conduzida pela secretaria de educação de cada estado.

As secretarias estaduais podem optar por material único para cada escola, grupos de escolas com mesmo material ou adotar o mesmo exemplar didático para todas as escolas da rede. Entretanto, os professores devem participar do processo, escolhendo primeira e segunda opção de editoras diferentes para os objetos do conhecimento em questão, sendo que o material distribuído será o mais escolhido pelas escolas, mediante edital de escolha com publicações e portarias disponibilizados no portal SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação) e também no Diário Oficial de cada estado. Caso opte por não utilizar o material escolhido, a escola deve indicar no sistema que não deseja receber o material, caso contrário, receberá exemplares das opções escolhidas (Brasil, 2024).

O processo de escolha é composto de diversas etapas desde a adesão das escolas ao programa, publicação de editais para submissão das propostas de coleções didáticas pelas editoras, avaliações de caráter técnico e pedagógico das obras inscritas e por fim a escolha dos materiais e distribuição nas instituições escolares. O censo escolar de dois anos anteriores é que define o quantitativo de alunos que receberá o LD na escola. Além dos livros impressos, as editoras têm apresentado a cada ano materiais de apoio ao professor e aluno, como os próprios exemplares em formato digital e também ferramentas audiovisuais, vídeos, *flash cards*, textos literários, banco de questões, entre outros.

Vale lembrar que a adoção e distribuição de livros didáticos pelo programa passou por diversas modificações ao longo dos últimos anos, entre as quais a resolução n.º 60 do FNDE de 20 de novembro de 2009 que promoveu a inserção dos livros didáticos de inglês e espanhol ao PNLD, um marco importante para o ensino de línguas estrangeiras. A partir de 2011, as instituições educacionais começaram a ser

beneficiadas com materiais didáticos para o ensino fundamental, e, a partir do ano seguinte, o ensino médio também passou a ser contemplado (Brasil, 2010), permanecendo o espanhol no programa apenas até 2018. Desse modo, é possível compreender quando em contato com as nuances do processo de escolha por meio do PNLD a tamanha relevância do LD no contexto educacional como um componente não apenas secundário (como considerado por muitos), mas sim enquanto recurso de papel fundamental e objeto facilitador e mediador da relação professor – aluno, dados os contextos de desigualdade social frente ao não acesso às tecnologias digitais, necessidade de democratizar o acesso à informação, busca pelo estímulo à leitura e interpretação textual; os quais podem ser potencializados pelos materiais didáticos.

Não somente os programas regulamentadores de materiais pedagógicos como o PNLD, mas também toda uma conjuntura social, política, histórica e educacional influencia a maneira como o LD é concebido, produzido e também utilizado. As diversas descobertas e os avanços tecnológicos ao longo da existência e do progresso humano, possibilitaram a comunicação enquanto aspecto social e evolutivo se apresentar cada vez mais por meio de diversos e diferentes artefatos e dispositivos que tornam a vida humana, em termos de produção, disseminação e acesso à informação, mais eficiente (Barbosa 2017). Consequentemente, materiais didáticos também têm passado pelo processo de transformação, visto que são moldados e também moldadores das interações comunicativas, como afirmam Santos e Barbosa (2017). É a partir do livro didático, por exemplo, por meio da publicação dos PCNs em 1997, que houve a inclusão dos gêneros textuais no ensino de línguas, sendo até mesmo estabelecida como critério na avaliação de escolha do PNLD, reconhecendo que estes permeiam o cotidiano dos aprendizes e devem assim ser considerados no processo de aprendizagem como ponto de partida.

Em se tratando da coleção escolhida para análise, embora o edital do PNLD 2021 (que aprovou a referida obra) mencione como critérios para aprovação a necessidade de:

- 1.1.3.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Inglesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; [...]
- 1.1.3.1.7. Apresentar, sistematicamente, atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos (Brasil, 2020, p. 75).

A coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020) dispõe de textos de diferentes gêneros com objetivo de fomentar uma leitura mais ampla, entretanto, carece de um aprofundamento quanto a abordagem crítica dos gêneros dispostos, o que pode sugerir uma tentativa mais formal da editora em atender aos critérios do PNLD tendo em vista a necessidade de atender às exigências do edital para que suas obras sejam aprovadas. As limitações no que dizem respeito a alcançar esses critérios impactam diretamente a abordagem dos textos na coleção supracitada tanto em relação aos estudantes (quanto ao contato mínimo com gêneros críticos mediante a exploração incipiente das atividades de leitura) como aos professores (dado a escassez de orientações teórico-metodológicas que auxiliem no trabalho com a formação de leitores críticos).

Dentro deste cenário, é importante ponderar que o LD em sala de aula pode impactar a escolha de questões importantes no processo de ensino aprendizagem, tais como: método e abordagem, variantes linguísticas e culturais abordadas, representações identitárias dos falantes e a própria construção do currículo. Isto é, esses fatores tornam-se, muitas vezes, determinantes de sua grande presença no contexto de ensino de línguas e, provavelmente, justifiquem o interesse ainda recorrente de diversas pesquisas no campo da LA quanto ao uso de livros didáticos. Sobre o uso do material em sala de aula, Lajolo (1996) afirma que:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (Lajolo, 1996, p. 4).

Cada vez mais, novos e diversos materiais têm se apresentado no contexto de ensino (com múltiplas e diversas características, em novos e distintos suportes, na tentativa de melhor adequação às competências atuais), por vezes, assumindo o papel de currículo, ditando o comportamento do professor e as ações de sala de aula como um verdadeiro “senhor”, realidade que tem mudado graças a uma reflexão necessária proposta por diversas pesquisas (Araújo, 2011; Silva, 2016; Barbosa, 2017; Gualberto e Santos, 2019; Barbosa, 2023; Araújo, 2023 e Ribeiro, 2023). Estes materiais, muitas vezes repletos de promessas quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em que o foco quase sempre se dá no domínio das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir de forma igual, acaba por refletir concepções de leitura de seus autores e o modo como pretendem trabalhá-las; concebendo o processo de

aprendizagem de uma língua estrangeira como homogêneo e restringindo a proficiência na língua à competência comunicativa, conforme afirma Tilio (2012).

De acordo com Matsuda (2012), o livro didático não garante apenas o contato com estruturas de linguagem úteis a determinadas construções linguísticas, mas também evidencia uma perspectiva específica e, ao mesmo tempo, diversificada do mundo. Essa visão diz respeito a ideia de que o LD de inglês, por exemplo, visto que parte de interesses de seus produtores, pode tanto promover interesses imperialistas de hegemonia da língua como desafiar discursos dominantes, visando fomentar e desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

Mesmo que haja perigos relacionados à perspectiva imperialista encontrada em livros didáticos, Matsuda (2012) destaca a relevância desses materiais no ensino da língua inglesa. De acordo com a escritora, considerando que uma das metas do ensino de inglês é capacitar o estudante para integrar-se ao ambiente globalizado, que é rico em diversidade linguística e cultural, o material didático é crucial e pode até mesmo ser essencial, pois:

Poucos professores [...] tem o conhecimento rico suficiente e experiência pessoal com todas as variedades e funções de inglês que existem hoje, e, portanto, precisam contar com materiais de ensino para que possam apresentar aos estudantes a diversidade linguística e cultural do inglês (Matsuda, 2012, p. 169; tradução nossa)²⁷.

Dessa maneira, considerando que, de acordo com a autora, o livro didático é crucial para que o professor proporcione aos alunos um ensino abrangente da diversidade linguística e cultural do inglês, é essencial que não apenas sejam objeto de mediação nas práticas de sala de aula de modo a adaptar conhecimentos e orientações que não cabem ou são nocivas à realidade escolar, mas também que sejam analisados criticamente e constantemente por professores, pesquisadores e estudiosos da área.

As políticas públicas no cenário educacional brasileiro e a implementação de programas como o PNLD, com um número cada vez mais crescente de coleções de língua inglesa analisadas, aprovadas e escolhidas por docentes nas escolas públicas, reforçam a sua importância no contexto escolar visto que, o LD continua sendo a

²⁷ *"Few teachers, however, have a rich enough knowledge of and personal experience with all of the varieties and functions of Englishes that exist today, and thus they need to rely on teaching materials in order to introduce students to the linguistic and cultural diversity of English"* (Matsuda, 2012, p. 169).

alternativa viável, através do qual majoritariamente os alunos terão acesso aos textos, ainda que nem sempre representem seus interesses pessoais, estabelecendo suas interações cotidianas na sociedade em que vivem (Tilio, 2012). A realidade educacional das escolas brasileiras ainda sofre com a falta de recursos e investimentos, desigualdades e também com um acesso ainda limitado às tecnologias digitais, como mostra o levantamento feito pelo CETIC (2021) que indica apenas 60% das escolas públicas com acesso à internet em sala de aula.

Além disso, retoma-se aqui o pensamento de Kress (2010) no que diz respeito à composição semiótica das coleções didáticas atuais, resultado de transformações sociais que envolvem o currículo, o ensino e a própria sociedade. O resultado são livros didáticos diferentes não apenas estruturalmente, mas também tematicamente, integrando desde cores, imagens e layouts a gêneros específicos veiculados de modo recorrente na sociedade, um caráter multimodal inerente às atuações dos sujeitos falantes, leitores e produtores de texto.

Nesse sentido, a multimodalidade incorporada aos variados textos que circulam socialmente e estão presentes (ou deveriam estar) nos livros didáticos conduzem aos multiletramentos necessários para uma compreensão do texto enquanto espaço em que se materializam ideologias, conceitos, verdades, poder, concepções e identidades. Isto é, o contato com esses materiais permite uma observação do texto a partir de seu funcionamento em um todo social, influenciado por estes aspectos que se refletem nas escolhas multimodais e multisemióticas construídas nos textos e que influenciam seus significados.

Assim sendo, entendendo a escola enquanto “agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens [...]” (Brasil, 2000, p. 84), encontra-se no LD um instrumento que pode se unir a outros no sentido de facilitar o papel da escola (enquanto instituição também promotora das práticas interativas) e do professor (enquanto agente facilitador e mediador do processo), a partir dos gêneros textuais e do que se pode explorar destes, do ponto de vista linguístico, funcional, discursivo.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

As discussões relacionadas a linguagens, práticas sociais e ensino perpassam uma série de questões atreladas a integralidade do ser social. Os aspectos históricos,

econômicos, filosóficos, educacionais, políticos e sociais influenciam a reflexão sobre o ensino e aprendizagem visto que as ideologias dos sistemas dominantes operam sobre as relações dadas pelas linguagens e práticas na sociedade. Essa relação, por sua vez, se estabelece por meio de formas textuais padronizadas, isto é, textos produzidos e interpretados na linha de interação social entre os indivíduos falantes da língua, conferindo existência aos fatos sociais, ou seja, as ações significativas realizadas na sociedade por meio da linguagem (Bazerman, 2020).

Os textos, antes muito mais tomados pela distinção entre verbal, não-verbal e multimodal, atualmente são discutidos a partir do grau de multimodalidade, considerando que nenhum texto é monomodal como afirma Kress (2006), bem como de que maneira essa composição e seus significados configuram o texto como tal. Em outras palavras, a configuração dos textos tanto do ponto de vista estrutural como também discursivo é que os permitem serem classificados ou definidos (ainda que tais termos os configurem como estáveis e estáticos, o que segundo Bakhtin (1997, 2016) e Marcuschi (2008) não é possível afirmar sobre eles) a partir de gêneros, de acordo com características e necessidades sociais em um dado contexto. Embora haja uma necessidade de classificação e definição dos gêneros segundo padrões estabelecidos, Bazerman (2005) reconhece a impossibilidade de tal tarefa ao afirmar que: “Gêneros são os que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” (Bazerman, 2005, p. 20).

Desse modo, uma vez que os gêneros decorrem de objetos sociais (que são as ações interativas dos sujeitos), dinâmicos e fluidos, estes evoluem dados os contextos históricos, sociais, interacionais e linguísticos, tornando as classificações também relativas. Os textos dão existência aos fatos e também são produzidos a partir deles em uma relação estruturada pelo produtor de forma interessada e com um propósito específico dentro da cultura em que está inserido (Bazerman, 2005).

A evolução dos gêneros, conforme Marcuschi (2008) acompanha o progresso e as transformações sociais ao passo que, anteriormente à escrita, povos de cultura oral demandavam um número limitado de gêneros (dado o contexto de expressão oral) enquanto que, posteriormente, há uma demanda maior de gêneros típicos da escrita (após a invenção desta no século VII a.C) e uma expansão para gêneros da cultura impressa e digital com a industrialização da sociedade, principalmente após o

surgimento da internet, com um redesenhar de novos gêneros e formas de comunicação.

Entretanto, embora se discuta bastante na atualidade sobre as tecnologias darem origem a novos gêneros textuais, retoma-se aqui o pensamento de Marcuschi (2008) de que não são as tecnologias como fenômeno social em si que originam os gêneros, mas a intensidade de seus usos nas interações das atividades cotidianas mediante uma necessidade social. Isto é, a tecnologia favorece contextos inovadores para gêneros já existentes ou similares que, a partir de sua necessidade social, redefinem os usos da linguagem na criação de um novo gênero para uma demanda específica das atividades dos sujeitos interativos. Por exemplo, a evolução da conversa por meio do telefonema (demanda maior de oralidade) para o *e-mail* (demanda maior de escrita) e por fim através de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Whatsapp* (combinação multimodal de elementos de oralidade e escrita em um contexto social e digital mais amplo permeado por aspectos como rapidez, fluidez, entre outros, característicos da sociedade contemporânea e tecnológica em que vivemos).

Nesse contexto, é importante compreender os gêneros textuais e seu funcionamento, uma vez que estes são estruturados e estruturadores das atividades sociais em que se realizam, sendo moldados pelo contexto social em que se inserem, não apenas organizando as atividades linguísticas, mas também influenciando a maneira como os sujeitos agem e interagem socialmente. Convém aqui, distinguir tipo textual (sequência de categorias definidas pela natureza linguística da composição do texto) de gênero textual (textos materializados nas atuações cotidianas), definidos por características sociocomunicativas. Sobre esta distinção, dispõe-se o seguinte quadro classificatório, proposto por Marcuschi (2008) para melhor compreensão dos aspectos referentes as noções de tipo e gênero textual.

Quadro 2 – Definição de tipo e gênero textual, segundo Marcuschi (2008).

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto de limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;

4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva [...], piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.
---	---

Fonte: Marcuschi (2008, p. 24)

Como já afirmado por muitos autores e retomado por Carmelino (2014), gênero textual   tão antigo quanto a própria linguagem, visto que está envolto nela. Dessa forma, embora o termo tenha sido muito relacionado aos gêneros literários, muito devido   laiciza o progressiva da categoria de que fala Brito (2007), atualmente, se estende a diversas produ es textuais, muito mais concebidas como “forma es interativas, multimodalizadas, e flexíveis de organiza o social e de produ o de sentidos (Brito, 2007)”. Como já afirmavam Bakhtin (1997, 2000) e Kress (2006), os gêneros enquanto artefatos linguísticos, mas têm também de natureza cultural e social se organizam em torno de enunciados construídos, sendo tomados a partir de tr s características que os constituem; composi o, tema ou conteúdo e estilo, quer sejam primários (mais simples, espontâneos, do uso cotidiano) ou secundários (mais complexos, de contextos formais, geralmente operados pela escrita).

De acordo com Bakhtin (2000, p. 279): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” Esses enunciados mostram as características particulares e os objetivos de cada campo não apenas através do conteúdo e estilo da linguagem, incluindo a escolha de palavras, expressões e estruturas gramaticais, mas principalmente pela forma como são construídos. O conjunto desses elementos (conteúdo, estilo e composi o) atuam estreitamente sendo determinados pelas especificidades de um campo da atividade humana ou, como afirma Kress, pelas motiva es inerentes ao signo (Kress, 1997), construindo assim os gêneros do discurso²⁸.

  perceptível cada vez mais que estamos em um processo de naturaliza o das deficiências e dificuldades nas diversas esferas sociais ao passo que tentamos

²⁸ Nesse ponto, entende-se (em devida concordância) os pressupostos de Bakhtin (1997, 2016) e outros autores quanto as implica es e no es teóricas dos “gêneros discursivos”, entretanto, este trabalho não pretende filiar-se a teoria bakhtiniana., motivo pelo qual se utiliza a terminologia “gêneros textuais” (Marcuschi, 2008) de modo a conferir maior rela o ao trabalho ao passo que a pesquisa não adentra no campo teórico vasto e específico do Interacionismo Sociodiscursivo.

contribuir com o melhoramento dos processos sociais. O professor enquanto agente de transformação necessita ter uma visão mais ampla dos aspectos relativos ao ensino aprendizagem e isto inclui propor discussões acerca da produção de conhecimentos relevantes na universidade com objetivo de produzir conhecimentos na escola, ou seja, levar discussões do campo mais amplo (subjetivo) a um campo mais estrito (objetivo, prático). Talvez essa seja a causa de gêneros (tidos como infinitos e mutáveis) receberem terminologias, definições e classificações quanto a seus usos, necessários na escola, do ponto de vista pedagógico (Marcuschi, 2008).

A proposta dos PCNs de fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros textuais pode ser considerada como uma mudança de foco nas pesquisas recentes quanto aos gêneros, indo de um foco no texto em aspectos mais linguístico-discursivos (descrição de gêneros a partir de textos heterogêneos que os atualizam) a um caráter mais educacional (sugestões didáticas de abordagem de leitura de textos de diferentes gêneros). As orientações curriculares, ainda que com foco maior na língua portuguesa, propiciaram uma ampliação da competência discursiva ao considerar o texto (em uma relação gramática – comunicação – interação) como elemento principal, saindo de um foco na frase para o texto enquanto prática social materializada.

Nesse contexto, é importante refletir por que essa ainda não é a realidade de língua estrangeira. Considerando, especificamente, o ensino de língua inglesa é possível perceber o ensino ainda pautado no tradicionalismo. O que muitas vezes ainda é realidade também no ensino de língua portuguesa (leitura de textos com foco no estudo de vocabulário, foco em habilidades e competências estruturais da língua etc.), na maioria das vezes tem sido frequente nas aulas de língua inglesa como se pode perceber por diversas pesquisas (Cristovão, 2016) e também pelo discurso dos próprios professores.

Sabe-se que a BNCC propõe (ainda que de forma direcionada para o ensino fundamental) eixos organizadores no ensino de língua estrangeira entre os quais está o eixo da leitura, entretanto, essa mesma orientação esbarra na caracterização feita do processo de leitura pelo documento em que são considerados apenas textos escritos colocando a multiplicidade e multimodalidade dos textos atuais em segundo plano. Ademais, embora conlame uma leitura crítica em sala de aula, a proposta curricular para o ensino médio traz como foco o trabalho e a atuação profissional, evidenciando ainda mais a necessidade de estudo da língua ainda por um viés

instrumental, de acúmulo quanto a noção de regras gramaticais e léxicos que podem ser aplicados em exames, testes ou mesmo na leitura decodificativa em determinado momento.

Esta realidade inviabiliza a aula de inglês de assumir uma de suas características mais notórias na atualidade, a multimodalidade que a cerca, seja pelos comandos gestuais/textuais do professor, tal como os materiais e textos utilizados, que poderiam ser melhor aproveitados do ponto de vista linguístico e também discursivo caso houvesse mais orientações nesse sentido. Gêneros cada vez mais recorrentes nas atuações diárias, parte significativa da realidade dos falantes, por vezes, são abordados superficialmente (de forma ilustrativa ou com foco meramente estrutural) ou nem mesmo entram em cena.

A variedade e riqueza dos gêneros são ilimitadas devido às inúmeras possibilidades que compreendem a diversificada ação humana e ao surgimento contínuo de novos gêneros em cada campo, os quais se expandem e se diversificam à medida que tal campo se desenvolve e se torna mais complexo (Carmelino, 2014). Como bem afirma a BNCC (Brasil, 2018) a compreensão e produção a partir de gêneros textuais presentes na cultura digital contribuem significativamente para reafirmar a identidade dos alunos, tornando-os produtores de conhecimento e não apenas usuário da língua.

Todavia, embora proponha o ensino da língua a partir de textos “verbais e híbridos” (BNCC, 2018, p. 244) em sala de aula no intuito de garantir a interação com gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, o documento norteador das práticas escolares não delimita um campo específico de trabalho com os textos que considere uma leitura crítica (embora defenda por meio do texto normativo). Ou seja, ainda que considere a língua como dinâmica, híbrida, polifônica e multimodal, situada em uma dimensão intercultural, a BNCC deixa a desejar quanto a orientações e até mesmo sugestões teórico-metodológicas no trabalho com os gêneros multimodais da atualidade, e isso é refletido nos livros didáticos de língua inglesa, repletos de aspectos de multimodalidade, mas com foco ainda instrumental no ensino da língua.

Sendo assim, faz-se necessário compreender a multimodalidade como um recurso constitutivo dos mais diversos gêneros textuais, manifestados tanto no discurso oral como no escrito e que fazem parte das atuações dos sujeitos. Essa concepção ganha ainda mais notoriedade ao passo que se vê novos tipos de interações (sempre por meio de textos) veiculadas e possibilitadas através de gêneros

textuais novos (ou com novos direcionamentos), híbridos e multissemióticos que contextualizam os diversos letramentos necessários em uma sociedade diversificada e tecnológica, oportunizando aos alunos a expansão de sua visão de mundo por meio do confronto crítico de ideias. Sobre esses novos e múltiplos gêneros, Marcuschi (2008) pontua que:

[eles, que] emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua (Marcuschi, 2008, p. 21).

Tome-se como exemplo os gêneros textuais da esfera do humor, a saber: charges, cartuns, memes, quadrinhos, tirinhas, tiras etc., produções mais frequentemente presentes nos espaços midiáticos e também nos materiais didáticos (digitais ou impressos), sendo interpretados, de forma consciente ou não, a partir da multimodalidade que os constitui e produz significação. A metáfora de Santaella ao dizer que a sociedade contemporânea é “uma verdadeira floresta de signos” (Santaella, 2012, p. 11) demonstra o crescente número de textos na atualidade, compostos por diversos modos significativos e que são fruto dos novos produtores e leitores de textos, a partir dos multiletramentos possíveis na leitura de um texto. Nunca se viu tantos espaços de leitura e produção textual e, conseqüentemente, tantos produtores que também são leitores dos textos que produzem e recebem. Como não considerar então esses textos que são reflexo de uma sociedade mais interativa, híbrida, multimodal e multissemiótica?

As redes sociais, por exemplo, refletem essa nova “paisagem semiótica” (parafrazeando Kress, 1996) das composições textuais. Perfis dos chamados “*influencers*” (influenciadores em português) nas redes *Instagram*, *X* (antigo *Twitter*) e *Threads* postam e repostam informações consumidas por milhares de seguidores, quer percebam os significados atribuídos a essas composições multimodais ou não. Assim, esses novos produtores da era digital vão criando espaço para produções multimodais e multissemióticas cada vez mais significativas (embora nem sempre tenham conteúdo tendo em vista à liquidez e fluidez crescentes das ações sociais e do discurso na modernidade) e que geram novos gêneros com atuações sociais específicas e motivadas como, por exemplo: *remixes*, notas, *TBTs*, *reacts*, entre outros.

A imagem é outro recurso multimodal comum nas produções atuais (embora nem sempre valorizada composicionalmente), capaz de provocar uma leitura ainda mais crítica por meio do uso de elementos linguístico-textuais (ironia, ambiguidade, antítese, sarcasmo, eufemismo etc.) que lhe são favoráveis, de modo mais específico e saliente, como nenhum outro modo consegue fazer. Os gêneros textuais do humor, por sua vez, encontram no aspecto imagético (inclusive em outros recursos multisemióticos) um elemento catalisador que, combinado a outros recursos, potencializa os efeitos do humor no textual contribuindo para uma percepção da criticidade presente. Assim, essas formas típicas de textos (parafrazeando Hodge; Kress, 1988) tão presentes e veiculadas nas interações modernas dos grupos sociais são muito mais do que formas textuais, são consideradas por Bazerman (2011) e Kress (2010) como “*frames*”, o espaço em que se constrói o sentido a partir da organização das comunicações pelas quais interagimos.

Nesse contexto, concebendo que não há como pensar reflexão e prática da língua (Análise Linguística) sem articular leitura e produção de textos (Gêneros textuais) como defendiam os estudiosos do Grupo de Nova Londres (1996, 2000), verifica-se como importante caracterizar os gêneros textuais da esfera humorística (mais especificamente do gênero cartum, que serão analisados mais detalhadamente neste trabalho), no intuito de observar sua composição multimodal e como estes podem servir na construção de uma significação crítica.

O cartum (do inglês *cartoon*) é gênero textual da esfera humorística, historicamente enquadrado nas HQs (Histórias em Quadrinhos) ou como subgênero destas, devido a contextos sociais e características de semelhança e delimitação de suas funções, atualmente se distinguem por sua estrutura composicional, embora não seja uma tarefa fácil nem mesmo para profissionais da área (Carmelino, 2014). De acordo com Santaella (2007), as obras quadrinísticas enfrentaram um quadro de mudanças bruscas quando ao seu reconhecimento e consumo, desde o auge das produções na década de 30 (com a supervalorização das figuras de heróis e suas aventuras) até sua expansão e maior veiculação com o advento das tecnologias. Ressignificados, esses textos autênticos ganharam destaque não apenas na escola e nos materiais pedagógicos utilizados nas aulas, mas também nas interações que acontecem nas diversas semioses da comunicação humana, estimulando a leitura e a reconhecendo como não apenas recreativa, mas permeada de sentidos, o que gerou tanto novas pesquisas na área como também novos textos (gêneros).

Concebidos como novos gêneros ou subgêneros dos quadrinhos, cartuns consistem em narrativas articuladas em sequência(s) de quadro(s), com semelhanças e diferenças entre distintos gêneros quanto a formato, objetivo, rótulo e suporte (Carmelino, 2014). Outro modo de pautar a distinção entre os gêneros, por exemplo, seria quanto aos propósitos e usos que vão desde:

[...] divertir, denunciar, liberar (romper com o proibido), criticar, persuadir, escancarar comportamentos não admitidos pelas normas sociais, refletir sobre práticas socialmente enraizadas na cultura de um povo, sobre modos de ser, sobre representações (Carmelino, 2022, p. 158).

Cartuns, por exemplo, podem ter o propósito de ser mais críticos e reflexivos, de forma direta, não necessariamente a partir de uma história, enquanto tirinhas são quase sempre mais narrativas, sequenciais. De acordo com Carmelino (2014), as principais características que definem o texto pertencente ao gênero cartum são: a) vínculo maior ao noticiário; b) escrita e mensagem atemporais; c) temas gerais com críticas a costumes.

O cartum, que significa etimologicamente “esboço ou modelo desenhado em cartão”, é um texto multissemiótico que se assemelha a charge por apresentar predominantemente o modo imagético disposto em um único quadro composicional. Entre as principais diferenças entre os gêneros, a charge remete à origem da palavra (do francês *charger*, isto é “exagero”) apresentando temas mais específicos e cotidianos de uma localidade, a partir de uma representação caricata e exagerada de fatos e/ou personagens reais e públicos. Já o cartum, apresenta temáticas mais gerais, relacionadas a aspectos universais, coletivos e que não se restringem a culturas ou localidades específicas. O propósito também é distinto entre ambos os gêneros, a charge comenta criticamente de forma reacionária a algo real que está acontecendo no momento, expressando opinião e/ou julgamento, também pode fazer destaque das características de um ou mais personagens; já o cartum, tem o objetivo mais voltado a comunicar por meio do entretenimento sobre um tema ou realidade, geralmente de situações cotidianas.

Embora também faça referência a temas sérios e polêmicos do contexto social, o cartum apresenta características que levam ao riso de forma descontraída e leve. Não provoca uma reação mais intensa como o faz a charge, principalmente quanto retrata políticos ou temas sociais polêmicos, gerando no leitor indignação, repúdio, condenação ou mesmo a sensação de impunidade e engano mediante condutas

morais inaceitáveis. O cartum, geralmente, produz uma leitura mais interativa que, por meio do efeito de humor, é capaz de provocar no leitor uma identificação com a realidade apresentada (Silva; Curcina, 2023).

Nesse contexto, é fundamental que o trabalho com esses gêneros em sala de aula não fique apenas no campo da leitura ou da estrutura que os configuram como tal (estilo verbal, conteúdo temático, estrutura composicional), mas que evolua para um conhecimento mais sistemático dos aspectos discursivos de cada gênero textual, em que sua funcionalidade, público, suporte textual e variedade linguística, dão sentido a seu(s) significado(s) dentro de um contexto interativo (Carmelino, 2014). Para tanto, propõe-se a seguir uma reflexão do que se pode considerar acerca da abordagem multimodal de textos do gênero humor para a promoção de uma leitura crítica, com base na proposta de letramento multimodal crítico de Callow (2008).

3.3 GÊNEROS TEXTUAIS DO HUMOR EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL DE LEITURA CRÍTICA

Kleiman (1995) já afirmava que a escola, embora seja uma agência importante de letramento, tem se preocupado com apenas um letramento específico, a aquisição de códigos alfanuméricos, também conhecido como alfabetização; enquanto que, a família, a igreja, a rua e outros espaços de atuação dos sujeitos, têm feito o papel que seria da escola, preocupando-se com o letramento enquanto prática social. É fato que a simples presença de gêneros textuais multimodais diversos no livro didático como resultado das transformações sociais e surgimento de novos gêneros não garante a formação de leitores críticos, portanto, é preciso considerar uma formação docente quanto a materiais e práticas pedagógicas que orientem o professor na leitura, compreensão e produção desses gêneros em sala de aula por meio de atividades que conduzam a uma abordagem ampla, multimodal, multissemiótica, de leitura crítico-reflexiva. Sendo assim, considerar a multimodalidade dos textos é ir além de uma pedagogia tradicional, tomando como importante a compreensão de um sistema de gêneros de que fala Bazerman (2020), que se evidencia nas interações entre os seres humanos, políticos e culturais, através dos recursos semióticos materializados textualmente, mas que refletem significados socialmente.

O sentido do texto pode ser definido por uma série de fatores, inclusive externos, pois está relacionado ao contexto de sua produção. Desse modo, elementos

constitutivos quer sejam verbais ou não verbais devem ser tomados por igual em uma relação combinatória da análise textual, como defende Dionísio (2011, p. 139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (Dionísio, 2011 apud Vieira; Lacerda, 2020, p. 3).

Como enfatizou Vieira (2020), os letramentos da contemporaneidade são mais amplos e dão de conta de diversas práticas novas e ressignificadas mediante as necessidades de interação dos falantes de uma comunidade linguística. Sendo assim, um estudo multimodal e multissemiótico dos textos não pode estar restrito a analisar outros modos para além do verbal como outras opções de produzir significado, mas deve olhar os outros modos não como marginais e sim com mesmo nível de importância, sendo relevantes à compreensão do todo, de modo a entender de que maneira cada modo contribui para o significado do texto e opera esses significados por meio do que pode e é dito (Anstey & Bull, 2006; Gualberto e Santos, 2019).

Nesse contexto, cabe às práticas escolares uma abordagem de leitura dos textos disponíveis que considere o letramento multimodal crítico, ou seja, a compreensão dos significados representados por meio dos diversos modos semióticos. Com base na GDV e no *Show me framework*, Pinheiro (2020) define o letramento multimodal crítico como um conjunto orquestrado de “[...] usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias [...]” e com “[...] possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante dos textos multimodais com fins de cidadania” (Pinheiro, 2020, p. 78). Desse modo, compreendendo o contexto social e educativo cada vez mais permeado pela multimodalidade da linguagem, principalmente, no que diz respeito às imagens, como é possível notar na maioria dos textos da esfera humorística (em que o aspecto imagético impera), pontua-se aqui a proposta pedagógica de Callow (2008) que defende o porquê da importância de considerar outros modos como o imagético e suas relações textuais, o que se considerar na abordagem desses textos e como direcionar essa abordagem na prática, a partir de um olhar para dimensões que precisam ser exploradas na leitura crítica.

O autor relembra que, embora a imagem não tenha o mesmo prestígio do texto escrito no processo de leitura, esta, muitas vezes, comunica de forma mais explícita (dada visualmente no primeiro contato) sem a necessidade de uma sequência processual como nas frases e parágrafos (Kress, 1997). Isto é muito mais percebido nas interações textuais da atualidade (principalmente nas redes sociais) em que imagens detêm quase todo o sentido de uma composição, colocando o texto escrito em um papel secundário, de complementação, posição assumida tradicionalmente pelo texto imagético. Entretanto, essa realidade tem sido percebida, estudada e aplicada por *designers*, publicitários, jornalistas, assessores políticos, influenciadores digitais, entre outros, porém ainda não tanto no contexto dos professores, pesquisadores educacionais e outros profissionais que lidam diretamente com a linguagem.

Callow (2006, 2008, 2013) propõe um modelo direcionado ao ensino, que amplia aspectos propostos pela GDV, direcionando-os para a abordagem no ambiente de sala de aula a partir de um conjunto de estratégias didáticas necessárias aos leitores de textos.

[...] embora mantendo as ferramentas para considerar os aspectos mais composicionais e estruturais das imagens, bem como desenvolver análises críticas, a interpretação afetiva e pessoal de ver também deve permear nossa teoria e práticas de avaliação. Por exemplo, o prazer dos alunos mostra quando ler e interpretar livros ilustrados é uma resposta afetiva que é tão valiosa quanto desenvolver suas habilidades metalinguísticas na interpretação e criação de imagens (Callow; 2008, tradução nossa, p. 617).²⁹

A partir dessa compreensão, o autor defende que a leitura de um texto envolve não apenas conhecimento do código e da estrutura em que se organiza, mas também uma carga afetiva que é acionada pelo leitor juntamente com sua visão de mundo acerca das ideias e temas propostos pela leitura, que são igualmente importantes.

O modelo de Jon Callow, conhecido como *Show me Framework* (Modelo Mostre-me), além de apresentar a dimensão composicional, que contempla aspectos da GDV, propõe dimensões afetivas e críticas que se inserem na abordagem pedagógica, como perceber e criticar as relações de poder representadas, assim

²⁹ [...] while maintaining the tools to consider the most compositional and structural aspects of images as well as developing critical analyzes, the affective and personal interpretation of viewing must also permeate our theory and assessment practices. For example, the enjoyment of students shows when reading and interpreting picture books is an effective response that is arguably just as valuable as developing their metalinguistic skills in interpreting and creating pictures (Callow, 2008, p. 617).

como a motivação de seus interesses. Ademais, para cada dimensão proposta, o autor dispõe de quadros com sugestões de questões e reflexões que podem direcionar a exploração das atividades multimodais nas aulas, embora a proposta seja específica para a modalidade do ensino de crianças na Austrália (lócus da pesquisa desenvolvida), no que seria o ensino fundamental – anos iniciais, no Brasil. A seguir, estão detalhadas cada uma das dimensões do modelo.

a) Dimensão afetiva

Valoriza e reconhece o papel dos indivíduos na interação com as imagens, as sensações, apreciação e reflexões que marcam o engajamento afetivo (Callow, 2013). Observam-se expressões faciais e gestuais, bem como as experiências e preferências particulares na leitura e/ou produção de uma imagem (cf. Silva, 2016). Elementos como imagens e cores, constantemente presentes em atividades interacionais de crianças e adolescentes (jogos, tv e mídias sociais) podem causar efeitos de diversas sensações no emocional e afetivo dos indivíduos, em que a compreensão do texto leva a um engajamento por meio da expressão de tristeza, alegria, recordações, curiosidade, encantamento, revolta, entre outros.

Para esta dimensão, o autor considera o desempenho em três níveis distintos quanto ao currículo de aprendizagem de língua inglesa em escolas australianas, considerando a metalinguagem (refletir sobre a linguagem e os sistemas de significação a partir da própria linguagem e seus sistemas de produção de significado) como elemento importante na abordagem multimodal do ponto de vista das habilidades que podem ser adquiridas a partir da leitura. Desse modo, ele sugere o quadro a seguir para o desenvolvimento de uma leitura com base na dimensão afetiva.

Quadro 3 – Modelo “*Show Me*”: Dimensão afetiva, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016).

Características visuais para analisar – metalinguagem a ser utilizada	Afirmações ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho: Níveis K-2	Indicadores de desempenho: Níveis 3-4	Indicadores de desempenho: Níveis 5-6
Observe engajamento (positivo ou negativo) com o texto.	Antes de ler, diga-me, a partir da capa sobre o que deve ser esse livro.	Localiza imagens favoritas em livros ou narrativa de multimídia.	Justifica a imagem favorita de um livro ou website da preferência.	Identifica aspectos de imagem particulares que estão atraindo.

Indicadores gerais podem incluir: olhar para a imagem enquanto ler; comentar as imagens; usar comentários afetivos positivos ou negativos e expressões; voltar a olhar para imagens específicas. Mostre prazer em ler ou visualizar.	Depois que ler, você poderia me mostrar uma imagem que você realmente gosta? Por quê? Você poderia me mostrar uma imagem que você realmente não gosta? Por quê? Discuta.	Discute personagem favorito, usando a imagem para apoiar.	Dar razões para o descontentamento de imagens e figuras específicas.	Explica por que imagens particulares atraem a uns e não atraem a outros.
--	--	---	--	--

Fonte: Callow (2008), tradução e adaptação de Silva (2016).

b) Dimensão composicional

Considera a composição das imagens, seus elementos sociais, estruturais e contextuais, reconhecendo como os signos e sistemas de signos, designs, e símbolos operam para criar sentido na estrutura de uma imagem, no intuito de interpretar melhor os textos visuais e conferir-lhes sentido. É nesta dimensão, de acordo com Silva (2016) que as metafunções de Kress e van Leeuwen são contempladas, na apresentação do design e estrutura composicional dos textos, que também dizem respeito ao seu contexto cultural e semiótico. A observação de elementos em destaque (saliência), ângulos, *layout*, linhas e vetores refletem a metalinguagem sobre os textos visuais. Desse modo, o autor sugere os quadros a seguir na contribuição para o desenvolvimento de uma leitura com base na dimensão composicional a partir de questionamentos distintos.

Quadro 4 – Modelo “*Show Me*”: Dimensão composicional, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016).

Características visuais para analisar – metalinguagem a ser utilizada.	Afirmações ou questões de análise sugeridas.	Indicadores de desempenho: Níveis K-2	Indicadores de desempenho: Níveis 3-4	Indicadores de desempenho: Níveis 5-6
<ul style="list-style-type: none"> • O que está acontecendo? • Como nós reagimos a pessoas ou outros participantes em uma imagem? 				
Escolha uma página específica em que quer focar durante ou depois da leitura.	Você pode me dizer o que está acontecendo ou que ações estão acontecendo? Fale-me sobre o	Aponta e interpreta ações em uma imagem ou série de imagens em uma narrativa.	Explicações em textos visuais, usando alguma metalinguagem.	Nota uso de simbolismos e conceitos (ex.: ícones religiosos, temas ambientais,

<p>Leve os alunos a determinarem se eles mostram ações, eventos, conceitos ou uma mistura deles.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descreve ações, eventos e cenários, usando evidência. - Explica imagens simbólicas (exemplo, aperto de mão significa amizade, usa termos como símbolos, tema, ideia). <p>Escolha uma página com um personagem que tem uma certa distância, uso de ângulos ou o uso de cores.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem pode incluir os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descreve a distância usada, o ângulo e o olhar dos personagens, explica o efeito de cada um. - Descreve cores e humores relacionados ou simbolismo. - Descreve tipos de linhas, formas, ou texturas, e como eles criam efeitos. 	<p>cenário onde essa história está acontecendo.</p> <p>Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso?</p> <p>Nós estamos próximos aos personagens na imagem, mais ou menos ou distante deles?</p> <p>Estamos olhando no nível do olhar, nessa imagem, por baixo ou por cima?</p> <p>Você pode encontrar um personagem que esteja olhando para o observador?</p> <p>Como você se sente em relação a esse personagem?</p> <p>Por que você acha que o ilustrador usou esses elementos nessa página?</p> <p>Eles fazem você se sentir de um jeito específico?</p>	<p>Interpreta uma imagem mostrando conceitos e ideia simples (ex.: essa é uma imagem feliz, triste, chateada, assustada).</p> <p>Usa termos simples para descrever distâncias próximas em ilustrações ou fotos (ex: próximo a nós, distante de nós).</p> <p>Descreve se o personagem está olhando para o observador e como ele ou ela se sente em relação ao observador.</p> <p>Aponta simples formas na imagem quando perguntado</p> <p>Descreve simples cores na imagem</p>	<p>Usa termos precisos para descrever distâncias próximas (ex.: fechada, média, aberta) e seus efeitos na imagem.</p> <p>Percebe se o personagem está olhando de baixo, de cima, olhando diretamente para o observador ou não.</p> <p>Descreve várias cores, linhas ou formas em imagens e a conotação emocional delas</p>	<p>referências culturais).</p> <p>Explica como textos visuais podem ter ações e conceitos representados.</p> <p>Usa termos precisos para descrever distância próxima, ângulos e o olhar, e como isso afeta o observador e o personagem fotografado.</p> <p>Descreve imagens complexas usando cor, linha, forma e textura.</p> <p>Descreve como cores específicas podem ser associadas com sentimentos ou conceitos em uma imagem.</p>
---	--	---	--	---

Fonte: Callow (2008), tradução e adaptação de Silva (2016).

Quadro 5 – Modelo “Show Me”: Dimensão composicional, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016).

Características visuais para analisar – metalinguagem a ser utilizada	Afirmções ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
<ul style="list-style-type: none"> • Como essa página está desenhada 				

<p>Escolha uma página com uma variedade de elementos na imagem para avaliar as escolhas do <i>layout</i> da página.</p> <p>Indicadores gerais e a metalinguagem incluem o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica parte saliente da imagem que inicialmente guia seus olhos e explica razões. - Identifica um caminho possível de leitura que os olhos devem seguir na página. - Identifica fortes linhas (vetores) que ligam os olhares e os apontam. 	<p>Algumas vezes, parte de uma imagem realmente atrairá a nossa atenção. Quando você olha para essa imagem, para que parte você olha primeiro? Por que você acha que olha para ela?</p> <p>Para onde você olha depois? Trace com os dedos na imagem os caminhos que seus olhos levam.</p> <p>Há movimento de linhas fortes que seus olhos seguiram? Mostre-me.</p> <p>Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso?</p>	<p>Identifica uma característica saliente óbvia em uma imagem? (um personagem maior, objeto colorido brilhante).</p> <p>Com a direção do professor, encontre e trace linhas fortes em uma imagem.</p>	<p>Identifica característica saliente em uma imagem, citando a razão por que ele ou ela está lá (ex: ele é maior do que outros macacos na página).</p> <p>Identifica caminhos de leitura simples em imagens mais complexas, traçando um caminho na imagem e explicando por que os olhos devem seguir tal caminho.</p>	<p>Usa termos como salientes, mostra exemplos no texto e discute por que o ilustrador pode ter acentuado elementos específicos.</p> <p>Identifica caminhos de leitura mais complexos, discutindo como o percurso da leitura pode variar, dependendo do observador.</p>
---	---	---	---	--

Fonte: Callow (2008), tradução e adaptação de Silva (2016).

c) Dimensão crítica

Reconhece a importância da crítica social às imagens, visto que, todas as imagens, mesmo as aparentemente neutras, estão no campo da ideologia (Kress; van Leeuwen, 2006) em privilegiar determinados discursos significa marginalizar outros ou até mesmo silenciá-los (cf. Silva, 2016). Os textos, sejam escritos ou imagéticos, são produzidos a partir de um contexto cultural, social e político e isso é refletido na construção das produções embora só seja percebido a partir de uma leitura e compreensão crítica que investigue as escolhas textuais e suas implicações em perpetuar ou combater relações de poder. Nesse sentido, encontra-se nessa dimensão, principalmente, espaço para um letramento crítico, isto é, a capacidade de ler, interpretar, reconhecer esses discursos nos textos compostos visualmente e, assim, poder concordar ou discordar, consciente e criticamente. Desse modo, o autor

sugere o quadro a seguir para o desenvolvimento de uma leitura crítico-reflexiva com base na dimensão crítica.

Quadro 6 – Modelo “*Show Me*”: Dimensão crítica, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016).

Características visuais para analisar – metalinguagem para ser utilizada	Afirmações ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
<p>As questões podem ser usadas e adaptadas pelo texto que está sendo lido.</p> <p>Discussões estendidas sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas questões.</p> <p>Conceitos-chave metalinguagem podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão e exclusão de grupos sociais raciais, culturais. - Quem está representado como sendo poderoso ou importante e quem não? - Discussão de que escolhas foram feitas pelo produtor da imagem e por que eles as fizeram. 	<p>Que grupos de pessoas, família ou vizinhos esse livro mostra? Eles são diferentes de sua família ou de seus vizinhos?</p> <p>Algumas pessoas estão faltando nessas imagens? Por que você acha que elas não estão incluídas?</p> <p>Quem é o personagem mais importante desse livro? Você pode encontrar um personagem e mostrar o quanto ele é importante? Você pode mostrar um personagem que não parece importante? Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse jeito?</p>	<p>Pode identificar se família deles ou comunidade é representada em livros ou mídias.</p> <p>Usa evidência visual para justificar como um personagem tem sido produzido para parecer amigável ou não (ex: largo, chateado, com olhos grandes e boca).</p> <p>Note como o gênero é frequentemente significado pela cor em um livro ilustrado.</p>	<p>Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história (ex.: a fotografia de escravos de um barco de navios de escravos para a estrada da liberdade; Lester, 1998).</p> <p>Sugere como um personagem poderia ter sido fotografado de forma diferente (o lobo na história verdadeira dos três porquinhos; Scieszka, 1989).</p> <p>Explica por que um ilustrador pode ser escolhido para criar uma história ou usar estereótipos para mostrar bons e maus personagens.</p>	<p>Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história e como isso pode afetar a interpretação da história (ex: todas as raças são representadas em azul).</p> <p>Explica como imagens visuais podem apoiar ou estereotipar grupos minoritários, gêneros ou pessoas em papéis particulares.</p>

Fonte: Callow (2008), tradução e adaptação de Silva (2016).

Com base no reconhecimento dessas dimensões, Callow (2013) sugere algumas atividades para cada uma das dimensões, de modo a tornar mais plausível a leitura e produção de imagens pelos alunos, enfatizando a exploração de cores, saliência, distâncias, perspectivas, questionamentos e atividades que enfatizam

opiniões, emoções e criatividade dos aprendizes (Silva, 2016). Dispomos a seguir do quadro proposto por Silva (2016), que sintetiza claramente as sugestões de atividades do Modelo “*Show Me*”, em uma adaptação de Callow (2008).

Quadro 7 – Modelo “*Show Me*”: Sugestões de atividades, adaptado de Callow (2008), proposto por Silva (2016).

Dimensão		Atividades sugeridas
Afetiva		Proporcione uma seleção de imagens de livros ilustrados, revistas, websites. Peça aos alunos para dividi-los em diferentes categorias. Diga, por exemplo, “Divida em imagens pelas que você gosta e não gosta”. Dependendo das imagens escolhidas, leve os alunos a categorizarem aquelas imagens que devem se aplicar a diferentes grupos (adultos, crianças, meninas, meninos, pessoas que gostam de esportes, animais, amantes etc.). Pergunte por que eles escolheram imagens para grupos particulares.
Composicional	O que está acontecendo?	Peça aos alunos para desenharem novas cenas de histórias com eventos diferentes. Leve-os a mudarem as expressões faciais de um personagem para representar diferentes emoções. Peça para eles recriarem uma imagem usando elementos excluídos e vários elementos do cenário (construções, árvores, objetos etc.). Leve-os a recontar a história depois de criar a imagem.
	Como nós reagimos a pessoas ou outros participantes em uma imagem?	Divida a seleção de imagens em: - distância da câmera (fechada, média, aberta) - ângulos (baixo, no nível do olhar ou alto). Leve os alunos a explicarem como eles sabem que tipo de câmera ou ângulo é e o efeito que tem no observador. Peça para eles tirarem fotos digitais de colegas e experimente com ângulo, distância e olhar. Leve-os a redesenhar um personagem que atraia a atenção de um observador com seus olhos (o olhar). Peça para eles usarem diferentes cores ou mídias e desenharem o personagem ou cenário do livro. Discuta se a cor ou a mídia muda o sentimento da história ou do personagem.
	Como a página está desenhada?	Dê aos alunos um pequeno papel adesivo e peça para que eles coloquem em páginas que têm pontos mais salientes. Discuta suas escolhas. Leve-os a reler uma cena do livro, produzindo algo saliente, como uma pessoa, um lugar, um objeto. Eles poderiam usar cor, tamanho, lugar ou enquadramento para realizar isso.
Crítica		Crie e desenhe outro tipo de personagem para a história que vem de uma família ou uma vizinhança diferente. Pergunte: “Com quem eles parecem?” Leve uma cópia de um personagem e peça para as crianças acrescentarem etiquetas para mostrar as escolhas que o ilustrador fez (ex: o principal personagem feminino é muito magro, usa roupas caras e frequentemente está sorrindo). Peça para eles explicarem suas etiquetas.

Fonte: Callow (2008), tradução e adaptação de Silva (2016).

Nesse contexto, concebendo os materiais didáticos como recursos pedagógicos importantes e disponíveis aos professores e alunos para auxílio no processo de ensino aprendizagem, é importante estabelecer reflexões sobre como os novos contextos influenciam as práticas de ensino, principalmente, no que se refere ao contexto de ensino de língua inglesa, dado que novos materiais e, conseqüentemente, novos textos ganharam espaço, observando-se uma presença maior de gêneros textuais multimodais diversificados (representativos das interações cotidianas dos indivíduos) no cenário de aprendizagem. Sendo assim, tendo em vista que a BNCC propõe um ensino que busque desenvolver competências, letramentos necessários aos estudantes para atuação no século XXI, perceber como os materiais didáticos refletem essas mudanças a partir da disposição desses textos e da conseqüente abordagem destes nas práticas de leitura crítica pode proporcionar novas situações de aprendizagem aos estudantes, garantindo aprendizagem linguística do idioma enquanto se reflete criticamente sobre as significações do/no texto por meio dos aspectos multimodais que o delineiam enquanto atividade discursiva de linguagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção discorre sobre os aspectos metodológicos necessários à realização desta pesquisa, incluindo os princípios metodológicos, caracterizando-a quanto a sua natureza, objetivos e tipo de análise, também delimitando seu objeto de estudo, corpus de análise e participantes colaboradores da investigação. Ainda, os procedimentos metodológicos da investigação que dizem respeito às etapas de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Contextualização da pesquisa:

Esta pesquisa, de natureza aplicada, uma vez que objetiva produzir conhecimentos para a aplicação prática, no sentido de intervir na tentativa de compreender e propor soluções de problemas específicos, faz parte do universo das ciências sociais e está enquadrada no contexto das ciências humanas, propondo investigar fenômenos de ensino, relacionados a gêneros textuais dispostos no livro didático, às concepções e orientações que envolvem o uso desse recurso em sala de aula (DEMO, 2001). O tema escolhido encontra justificativa no interesse por estudos articulados às situações de ensino e aprendizagem aplicadas às práticas sociais de leitura e ensino aprendizagem de língua estrangeira que visam a formação e a ação docente em múltiplos contextos da educação básica. Considera-se importante analisar e discutir sobre o livro didático enquanto material utilizado em sala de aula na condução da aprendizagem de línguas, garantindo (ou não) o engajamento discursivo dos estudantes; fator que só é viabilizado por meio de atividades pedagógicas que estejam centradas na constituição do aprendiz como ser multiletrado e discursivo, isto é, em sua construção como sujeito do discurso por meio da língua.

Desse modo, para a realização desta investigação, tomaram-se como objeto de estudo textos do gênero humor (e a abordagem de leitura destes) presentes no livro didático de língua inglesa da coleção *English vibes for Brazilian learners* – manual do professor, de autoria de Franco e Tavares (2020), distribuído como volume único do objeto 2 (obra específica de língua inglesa) pelo PNLD 2021 para o triênio 2022 – 2024, nas escolas públicas do estado da Paraíba.

Os procedimentos de análise documental de caráter qualitativo/interpretativista apontam para um método mais adequado a este estudo do ponto de vista das questões de pesquisa e dos objetivos, uma vez que se pretende analisar um material pedagógico e as concepções teórico-metodológicas a partir dele. Considerando como objetivo principal da pesquisa analisar o livro de língua inglesa quanto a abordagem multimodal dada aos gêneros do humor, no intuito de compreender o lugar da multimodalidade nos textos e nas questões com base neles, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa. Qualitativa pelo fato de se preocupar com o nível de realidade que não pode/não necessita ser quantificado, ou seja, o pesquisador não busca quantificar analiticamente o problema, mas trabalha com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes e, sobretudo, com o objetivo de conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Minayo, 2002), nesse caso, o professor que utiliza o material analisado.

Ainda sobre a análise qualitativa, Prodanov e Freitas (2013) destacam que neste tipo de investigação, o pesquisador detém seu foco em uma compreensão bastante atenta acerca do que os sujeitos participantes pensam e como constroem suas referências temáticas. Não há interesse em quantificar os dados, mas sim interpretá-los, fornecendo uma análise descritiva e interpretativa da realidade estudada. Diante disso, considerando as perspectivas distintas dos participantes envolvidos e o caráter reflexivo da pesquisa, pode-se refletir acerca do *corpus*, com base nos objetivos propostos para a pesquisa.

Nesse contexto, este estudo se insere no campo teórico da LA e aborda um tema atrelado ao ensino de línguas estrangeiras e suas implicações em sala de aula por meio do uso de recursos e gêneros que lidam com linguagem em seus diversos modos de representação. Considera-se ainda o diálogo desta pesquisa com a semiótica social, entendendo que os gêneros do humor, assim como qualquer outro gênero textual, apresentam características multimodais veiculadas lá, de modo interessado, carregadas de significados atrelados aos contextos sociais e precisam ser compreendidos e explorados por um leitor consciente. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa serve de embasamento não apenas para a análise documental do livro didático escolhido, mas também na elaboração da proposta didática para a abordagem multimodal de gêneros textuais do humor.

Do ponto de vista dos objetivos, esta investigação possui base descritiva e exploratória, uma vez que será possível diagnosticar a realidade observada por meio

das descrições e análises dos dados coletados. De acordo com Gil (2008), a pesquisa de caráter descritivo analisa fatos e/ou fenômenos, efetuando uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, portanto, é importante que os dados sejam analisados integralmente, de modo a respeitar, tanto quanto possível, como foram registrados.

Universo da pesquisa:

Considerando o *corpus* desta pesquisa, identificou-se que o enfoque teórico das produções de artigos, teses e dissertações recorrentes sobre as temáticas se concentra em uma análise interpretativa e descritiva baseada na estrutura dos materiais didáticos como ferramenta de ensino, enfatizando as orientações, propostas pedagógicas e atividades para o contexto de aprendizagem. Portanto, esta pesquisa se diferencia das demais no sentido de propor uma análise dos dados obtidos, considerando refletir para além do objeto de ensino, em específico, almejando promover uma reflexão sobre e com os sujeitos envolvidos no contexto de ensino, a saber, os professores que se utilizam ou não dos livros didáticos multimodais em questão.

O *corpus* desta pesquisa compreende três textos do gênero cartum dispostos nas seções de leitura/compreensão textual (*Getting Started* e *Reading Comprehension*), nas unidades 1, 3 e 5 do material, tal como a abordagem pedagógica de pré-leitura e leitura realizada por meio das questões disponíveis. Justifica-se a escolha pelos textos do gênero humorístico pelo fato de que são gêneros multimodais e multisemióticos autênticos, cada vez mais presentes nas interações cotidianas dos estudantes. Além disso, possuem maior recorrência no LD analisado (especialmente nas seções acima citadas), apresentando maior potencial para abordagem crítica em sala de aula (conforme Kress, 2010), devido às suas características composicionais que cooperam para a criticidade, tais como: inferências, ironia, ambiguidade, representação de conflitos sociais, construção/desconstrução de estereótipos, relações de poder, estímulo à desnaturalização de discursos presentes, entre outros (Carmelino, 2014).

Ademais, a partir do instrumento de checagem/análise dos textos no LD, percebeu-se que as seções de leitura e pré-leitura apresentavam maior foco de análise nos textos multimodais dispostos (com maior recorrência de textos do gênero

humor) e na abordagem de leitura conferida, tendo em vista que as atividades são destinadas a leitura, interpretação e compreensão textual a partir das habilidades da BNCC. Com base nisso, optamos por analisar apenas três textos do gênero cartum nestas seções mencionadas, tendo em vista nosso foco na abordagem de leitura crítica. Justificamos que a escolha desses textos como recorte de análise se devem ao fato de apresentarem maior diversidade semiótica (comparados a outros), conforme dados do instrumento no apêndice C, com relação aos critérios das metafunções da GDV (2006).

Dentre os gêneros textuais do humor presentes no LD, o gênero cartum apresentou-se 19 vezes, contra 14 tirinhas, como mostra a tabela elaborada para catalogar a disposição dos gêneros no LD (Tabela 1). Entretanto, como foram selecionadas as seções *Getting Started* e *Reading Comprehension* (pré-leitura e leitura) conforme já explicitado, para alcance do segundo objetivo específico que pretende analisar grau(s) de multimodalidade nos gêneros textuais do humor presentes no LD, somente os três cartuns (nas unidades 1, 3 e 5), apresentavam um quadro de maior grau quanto a diversidade semiótica da representação visual, favorecendo uma análise tanto dos textos como das atividades com base neles, à luz dos conceitos propostos pela teoria da abordagem multimodal, foco desta proposta.

Ainda, no intuito de contextualizar o objeto didático de análise quanto à sua escolha e uso nas aulas de língua inglesa, propôs-se um questionário diagnóstico, aplicado de forma *online* (por meio da plataforma *Google Forms*) a professores de escolas públicas do estado da Paraíba. Este instrumento permitiu verificar de que maneira o LD faz parte do contexto escolar, configurando o perfil docente dos participantes, as concepções e também as práticas metodológicas a partir do material e dos gêneros textuais propostos do ponto de vista da multimodalidade e dos multiletramentos. Optou-se por este instrumento para uma melhor contextualização da escolha e adoção do livro didático pelos professores e no intuito de compreender a percepção dos docentes acerca deste material enquanto recurso multimodal/semiótico nas aulas de línguas. Quanto aos participantes, foram escolhidos professores disponíveis, inseridos dentro da região de atuação do mestrado profissional (João Pessoa-PB) e também do pesquisador principal (Sousa-PB), atuantes na etapa do EM da rede pública de ensino, com o objetivo de observar o material didático desde sua proposição, adoção, escolha e uso por meio do PNLD.

Etapas da pesquisa:

Após a definição da temática de pesquisa e delimitação do objeto de estudo, algumas etapas foram seguidas como essenciais para o bom andamento da investigação. A princípio, foi feito um levantamento (cf. Anexos A e B) através do portal SIC (Serviço de Informação ao Cidadão), dos professores de língua inglesa atuantes nas escolas públicas na Paraíba. Na sequência, as gerências regionais “1ª GRE” e “10ª GRE” foram selecionadas como filtro da pesquisa, a fim de delimitar melhor as escolas e os professores que poderiam auxiliar na investigação. A escolha das regionais em específico se deu por abarcarem, respectivamente, a cidade de localização do curso de mestrado e a cidade de atuação profissional do pesquisador principal, servindo tanto para comparação de aspectos relativos à formação docente em ambos os polos como também uma oportunidade de impacto pelos resultados da pesquisa nas referidas localidades.

Na sequência, foram escolhidas as escolas que ofereciam o EM (com objetivo de colaborar dentro dessa etapa devido à carência das pesquisas recentes), também as que tinham um maior número de professores de língua inglesa, de modo a não limitar a pesquisa, considerando possíveis negativas dos participantes e contratemplos imprevisíveis. A partir disso, foram visitadas sete escolas na 1ª GRE e quatro escolas na 10ª GRE. Na visita às escolas selecionadas, o convite foi feito a 13 professores em 11 escolas ao todo, tendo em vista a inviabilidade de compreender o universo extenso relativo à área, para participar da pesquisa de forma voluntária, considerando aspectos como: a abrangência do número de sujeitos; escolas ofertantes do nível médio de ensino; e, ainda, escolas que participaram do processo de escolha do PNLD de acordo com os portais SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação) e SIMAD (Sistema do Material Didático). Desse modo, dos 13 professores convidados, apenas oito docentes da área aceitaram o convite, demonstrando interesse em participar do estudo livre e esclarecido.

Cabe aqui ressaltar que os professores foram apresentados à pesquisa e convidados para participação voluntária mediante o conhecimento e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, documento importante previamente ao preenchimento do formulário com as investigações da pesquisa. Aos participantes, só foi possível a participação efetiva na pesquisa após aprovação desta

na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética e Pesquisa, bem como leitura, ciência e assinatura do TCLE, etapas necessárias na concordância dos termos da investigação.

A seleção da amostra de participantes foi feita de forma aleatória e por conveniência, ou seja, a partir de uma lista de professores atuantes em ambas as regionais de ensino, foi possível observar o universo da população estudada e então contactar virtualmente e também presencialmente para participação na pesquisa, sendo selecionados os participantes que tinham maior disponibilidade. Vale salientar que os critérios utilizados no processo de escolha dos docentes permitiram uma compreensão mais efetiva da realidade de escolha e atuação com o material didático em questão e o potencial multimodal e crítico dos textos do gênero do humor nele presentes, configurando-o como um recurso não apenas pedagógico, mas semiótico.

Ao final, dentre oito professores convidados e que assinaram o termo, apenas sete participaram do preenchimento do formulário. Não foi possível a participação do 8º colaborador devido à contexto de saúde, optando pela desistência, direito previsto no TCLE. Entende-se que o número de participantes representa apenas um percentual amostral mínimo que foi possível ser avaliado, compreendendo a realidade de apenas duas cidades (João Pessoa e Sousa, na Paraíba), não expressando também a totalidade da população docente das regiões mencionadas, entretanto, conferiu dados e informações importantes que podem ser discutidas enquanto uma realidade de boa parte dos professores brasileiros.

Convém ainda esclarecer que este estudo foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) em tempo hábil, sendo os professores participantes esclarecidos previamente sobre os aspectos éticos que incluem o processo, atestando sua concordância a partir da assinatura do termo concordante que consta nos apêndices deste trabalho. O termo foi esclarecido e enviado aos participantes no momento do convite inicial, de modo que, antes mesmo de participar da pesquisa, os informantes pudessem ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas quanto à pesquisa, objetivos, procedimentos e até mesmo da possibilidade de desistirem de sua participação sem qualquer dano ou prejuízo.

Na etapa seguinte, foi aplicado o questionário aos sete professores colaboradores de forma *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, auxiliando os docentes na compreensão e fornecimento das respostas sempre que necessário. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados que permitiu compreender o contexto de escolha e uso do LD escolhido para análise em consonância com a

compreensão teórico-metodológica acerca da abordagem de multimodalidade e do uso de gêneros textuais do humor em sala de aula por parte dos professores.

Desse modo, passou-se a etapa seguinte com objetivo de analisar o livro didático escolhido e adotado pelas escolas. Com objetivo de realizar uma análise mais efetiva do material, foi solicitado a Secretaria de Gestão Pedagógica (SEGEP) da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) o acesso aos exemplares impressos do material da coleção adotada pelo PNLD 2021 nas escolas representadas pelos professores participantes, entretanto, como não se obteve resposta, foram utilizados os materiais digitais disponíveis no *Portal E-docente*, fazendo o *download* do arquivo.

A etapa seguinte consistiu na configuração dos textos no LD a serem analisados, quanto ao grau de multimodalidade, observando os gêneros textuais da esfera humorística recorrentes conforme classificação da tabela abaixo em que há um destaque na cor cinza quanto aos textos do gênero cartum que melhor se adequavam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa, já citados anteriormente.

Tabela 1: Disposição dos gêneros textuais no LD da coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020).

GÊNERO TEXTUAL (NOMENCLATURA)	PÁGINA	UNIDADE/SEÇÃO
Cartum	15	Unidade 1 / <i>Getting started</i>
<i>Cartoon</i> (Cartum)	19	Unidade 1 / <i>Vocabulary study</i>
<i>Cartoon</i> (Cartum)	22	Unidade 1 / <i>Oral skills</i>
Cartum	48	Unidade 2 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	55	Unidade 3 / <i>Getting started</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	76	Unidade 4 / <i>Oral skills</i>
Cartum (2)	88	Unidade 4 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	102	Unidade 5 / <i>Reading comprehension</i>
Cartum	153	Unidade 8 / <i>Getting started</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	159	Unidade 8 / <i>Language in use</i>
<i>Cartoon</i> (Cartum)	169	Unidade 8 / <i>Review</i>
Cartum	173	Unidade 8 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	174	Unidade 8 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	183	Unidade 9 / <i>Getting started</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	189	Unidade 9 / <i>Language in use</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	190	Unidade 9 / <i>Oral skills</i>
<i>Comic strips</i> (Tirinhas)	192	Unidade 9 / <i>Writing</i>
Tirinha	197	Unidade 10 / <i>Getting started</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	201	Unidade 10 / <i>Vocabulary study</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	203	Unidade 10 / <i>Language in use</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	213	Unidade 10 / <i>Review</i>
Cartum	221	Unidade 10 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	223	Unidade 11 / <i>Getting started</i>
Cartum	256	Unidade 12 / <i>Studying for ENEM</i>
Cartum	259	Unidade 12 / <i>Studying for ENEM</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	286	<i>Language Reference</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	294	<i>Language Reference</i>

Cartum	295	<i>Language Reference</i>
Cartum	296	<i>Language Reference</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	297	<i>Language Reference</i>
<i>Comic strip</i> (Tirinha)	299	<i>Language Reference</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Percebeu-se então maior recorrência dos gêneros ‘cartum’ e ‘tirinha’, tendo o gênero cartum maior presença nas seções de pré-leitura e leitura, motivo pelo qual foi escolhido para análise enquanto gênero textual multimodal. Como já justificado anteriormente, o recorte buscou analisar apenas três textos disponíveis nas seções *Getting Started* e *Reading Comprehension* (Unidades 1, 3 e 5), atendendo a aspectos específicos quanto aos objetivos (foco em leitura, foco no discurso crítico, maior recorrência nas seções, vinculação aos critérios das metafunções da GDV).

A tabela a seguir apresenta a configuração dos textos do gênero humorístico selecionados no LD e as justificativas de escolha enquanto recorte de análise para esta pesquisa.

Tabela 2: Cartuns escolhidos como recorte e justificativas de escolha.

Unidade	Seção	Gênero	Tema	Justificativas
1	<i>Getting started</i> (Pré-leitura)	Cartum	Uso de tecnologias entre gerações.	Critérios das metafunções da GDV: - Disposição de recursos verbais e visuais; - Foco na representação composicional; - Destaque para elementos do gênero (ironia, conflitos sociais, relações de poder).
3	<i>Getting started</i> (Pré-leitura)	Cartum	Consumo de notícias e <i>fake news</i> .	Critérios das metafunções da GDV: - Disposição de recursos verbais, visuais e verbo-visuais; - Foco na representação composicional; - Destaque para elementos do gênero (ironia, conflitos sociais, estereótipos).

5	<i>Reading comprehension</i> (Leitura)	Cartum	Desvalorização de gêneros no mundo esportivo.	Critérios das metafunções da GDV: - Disposição de recursos verbais, visuais e verbo-visuais; - Foco na representação interativa; - Destaque para elementos do gênero (ironia, conflitos sociais, estereótipos, relações de poder).
---	---	--------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As justificativas de escolha partem da observação dos parâmetros de criticidade com base em Carmelino (2022), que destacam nos textos a presença de elementos como: inferências, ironia, ambiguidade, representação de conflitos sociais, construção/desconstrução de estereótipos, relações de poder, estímulo à desnaturalização de discursos presentes; bem como da possibilidade de análise dos cartuns a partir das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006), dentre os demais textos observados no LD. De um total de 7 textos do gênero cartum, os textos dispostos nas seções/unidades supracitadas apresentavam maior diversidade semiótica e foco na dimensão crítica (como se pode observar mediante a lista de checagem/análise multimodal no apêndice C), atendendo a critérios das metafunções da GDV (2006) quanto à representação dos participantes nas ações interativas e a relação entre o texto e o leitor mediante a composição textual, ainda que em grau médio de multimodalidade; favorecendo uma análise tanto dos textos como das atividades com base neles, à luz dos conceitos propostos pela teoria.

Estes contribuem para a observação da abordagem de leitura dos textos escolhidos e conseqüentemente das atividades propostas a partir deles, com foco em relacioná-los à proposta de abordagem que enfatiza uma leitura ampla e que leve em conta a dimensão crítica dos textos, conforme a ideia de Callow no Modelo “*Show Me*” (2008). Entretanto, entende-se as limitações da amostra dado o número pequeno de textos para a análise; os demais textos do gênero ou se apresentavam em outras seções, com foco e objetivos distintos (preparação para o ENEM), ou não configuravam modos semióticos e elementos multimodais suficientes para análise, o

que poderia inviabilizar a proposta de observar a abordagem de leitura mediante a disposição dos textos multimodais. Desse modo, configurou-se o recorte com apenas três cartuns, de acordo com os objetivos estabelecidos.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos técnicos e metodológicos de coleta e análise, a pesquisa se propõe a fazer um levantamento bibliográfico acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a Multimodalidade, articulada à Pedagogia dos Multiletramentos e à Semiótica Social no que diz respeito à base teórica principal do estudo, assim como as discussões sobre os gêneros textuais do humor no âmbito educacional. Além disso, é fundamental uma análise documental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no intuito de entender o funcionamento e as características do programa que contextualiza o material utilizado e as circunstâncias de uso deste que é o objeto em estudo, quanto às orientações propostas ao professor para o trabalho com textos em sala de aula. Como proposta principal está a análise textual dos gêneros presentes no livro no intuito de avaliar o tratamento dado aos gêneros do humor e abordagem de leitura com base neles do ponto de vista da multimodalidade, abrindo espaço para uma proposta de produto educacional, uma intervenção pedagógica com questões que possam auxiliar os professores na abordagem crítica desses textos multimodais em sala de aula de língua inglesa.

Os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados:

Para coleta dos dados, foi realizada uma análise qualitativa a partir dos seguintes instrumentos³⁰: questionário diagnóstico (realizado por meio de formulário online na plataforma *Google Forms*), lista de checagem/análise multimodal dos textos, lista de checagem/análise multimodal da abordagem das atividades. É importante ressaltar, que o uso de diferentes instrumentos de coleta tem o objetivo de auxiliar o trabalho de investigação por sua combinação assim como dos dados resultantes

³⁰ Disponíveis nos apêndices deste trabalho.

destes, garantindo ao estudo maior autenticidade por meio da triangulação dos dados obtidos (Siqueira, 2014).

Como justificativa do questionário está a necessidade de se obter informações acerca do livro didático a ser analisado, no sentido de entender a escolha pelos professores, a distribuição nas escolas em que atuam e as práticas realizadas por meio do LD ou de outros materiais que também abordem gêneros textuais do humor, caracterizando seu contexto de abordagem pedagógica. Essa contextualização do questionário enquanto instrumento é importante, pois, com base em Kress (1996) e outros autores, como já pontuado neste trabalho, a abordagem dos materiais utilizados também é influenciada pelas concepções de quem os utiliza ou produz; sendo assim, a compreensão do perfil docente quanto a suas concepções e práticas de sala de aula contribui para uma reflexão mais pontual acerca da formação docente quanto à multimodalidade e gêneros textuais no ensino de LI.

Quanto às listas enquanto instrumentos, a primeira tinha o objetivo de evidenciar a disposição dos textos do gênero do humor presentes nas unidades/seções do LD a fim de melhor definir o recorte de análise de acordo com critérios específicos. Já as listas de checagem/análise dos textos e da abordagem nas atividades permitiram, respectivamente, a observação da configuração multimodal dos textos e da abordagem de leitura destes por meio das atividades; caracterizando-os como sendo apresentados em maior ou menor grau de multimodalidade a partir da disposição de modos e recursos semióticos e dos objetivos, dimensões e funções textuais dessa disposição no LD.

O formulário foi dividido em três seções, cada uma contendo sete perguntas (abertas e fechadas), totalizando 21 perguntas. A primeira seção (com dados mais demográficos e descritivos) tinha como objetivo contextualizar o perfil pessoal, acadêmico e profissional do participante enquanto professor(a) da rede pública estadual da Paraíba. A segunda seção, por sua vez, visava compreender aspectos referentes a escolha e adoção do livro didático, bem como sua prática docente com esse instrumento enquanto professor(a) da rede pública estadual da Paraíba. Por fim, a terceira seção buscava entender o conhecimento e posicionamento do professor acerca da Multimodalidade e a configuração de sua prática de sala de aula com gêneros textuais do humor do ponto de vista teórico-metodológico.

Os procedimentos de coleta de dados constituíram-se de:

- a) levantamento de dados de professores que atuam no ensino de língua inglesa, compreendendo a 1^a e a 10^a GRE do estado da Paraíba, mais especificamente, as cidades de João Pessoa e Sousa, na Paraíba;
- b) contato com os professores selecionados por telefone, endereço eletrônico e/ou redes sociais, na tentativa de sensibilizá-los a participar da investigação como colaboradores;
- c) disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura dos participantes;
- d) elaboração e aplicação de questionário objetivo/subjetivo aos professores que aceitaram participar livremente da pesquisa;
- e) elaboração da lista de disposição de textos para recorte de análise;
- f) lista de checagem/análise multimodal dos textos escolhidos (cartuns) no LD;
- g) lista de checagem/análise multimodal da abordagem de leitura dos textos a partir das atividades propostas no LD.

Procedimentos e criação de categorias de análise:

Para o tratamento e a análise dos dados, recorreu-se ao enfoque da abordagem qualitativa e das teorias referenciadas no trabalho. Na análise dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos:

- a) leitura dos dados obtidos nos questionários;
- b) descrição das informações e comparações entre os participantes;
- c) organização dos dados em planilha automática (gerada pela plataforma *Google Forms*);
- d) contextualização dos sujeitos e objeto de estudo, priorizando informações relacionadas ao referencial utilizado que respondem às questões da pesquisa;
- e) organização das subseções em categorias, de maneira a responder às questões levantadas nesta pesquisa.

Primeiramente, para atingir os objetivos e responder às questões de pesquisa, foram definidas algumas categorias de análise, a saber: a) Contexto de escolha e uso do livro didático da coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020) pelos professores no ensino de língua inglesa; b) Materialidade da multimodalidade nos gêneros textuais do humor dispostos nas seções de pré-leitura

e leitura do LD; c) Abordagem de leitura dos gêneros textuais do humor com base nas atividades presentes no LD.

Desse modo, as análises dos dados coletados foram abordadas por meio da descrição e interpretação dos instrumentos utilizados na investigação, visando responder às perguntas específicas levantadas por este estudo, que consistem em:

- a) Qual o contexto de escolha e uso do material didático do PNLD, pelos professores de língua inglesa de escolas públicas na Paraíba do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais?
- b) Quais gêneros textuais da esfera do humor presentes nas seções de leitura da coleção apresentam maior ou menor grau de multimodalidade, de acordo com a GDV (2006), a partir da recorrência de modos semióticos?
- c) Como a referida coleção contribui para uma abordagem de leitura multimodal a partir dos gêneros textuais e atividades dispostas, com base em Callow (2008)?
- d) De que forma os textos do humor podem ser abordados nas aulas de língua inglesa por meio da GDV (2006) e das dimensões de Callow (2008), a fim de garantir maior criticidade na leitura multimodal do gênero cartum? Como a GDV (2006) sustenta a abordagem do humor multimodal nos textos? Como a proposta de Callow (2008) pode ampliar essa sustentação por meio da abordagem de leitura crítica das atividades?

Nesse contexto, apresenta-se a seguir um quadro explicativo para dispor, de forma geral, as relações das escolhas na condução desta investigação.

Quadro 8 – Resumo das relações entre as escolhas da investigação.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumentos	Categorias de análise	Subcategorias de análise
Investigar, a partir dos gêneros textuais do humor, a abordagem de multimodalidade, por meio do	Compreender o contexto de escolha e uso do LD em questão nas aulas de língua inglesa do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais.	Questionário diagnóstico <i>online</i> (<i>Google Forms</i>).	Contexto de escolha e uso do livro didático da coleção <i>English vibes for Brazilian learners</i> (Franco; Tavares, 2020) pelos professores no ensino de língua inglesa.	Não se aplica.

<p>olhar ao livro didático da coleção <i>English vibes for Brazilian learners</i> (Franco; Tavares, 2020), utilizado por professores de língua inglesa do EM da rede pública estadual da Paraíba, a fim de propor, a partir dos resultados, uma intervenção pedagógica com questões que orientem a abordagem crítica desses textos multimodais nas aulas de língua inglesa.</p>	<p>Analisar grau(s) de multimodalidade nos gêneros textuais do humor presentes nas seções de leitura dispostos no LD a partir das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006).</p>	<p>Lista de checagem/análise multimodal dos textos.</p>	<p>Materialidade da multimodalidade nos gêneros textuais do humor dispostos nas seções de leitura do LD.</p>	<p>Análise dos textos multimodais quanto às metafunções da GDV (1996): Representacional, Interacional, Composicional.</p>
<p>Uma intervenção pedagógica com questões que orientem a abordagem crítica desses textos multimodais nas aulas de língua inglesa.</p>	<p>Analisar atividades de leitura no LD à luz das dimensões propostas por Callow (2008).</p>	<p>Lista de checagem/análise multimodal das atividades de leitura.</p>	<p>Abordagem de leitura dos gêneros textuais do humor com base nas atividades presentes no LD.</p>	<p>Análise da abordagem de leitura a partir dos textos multimodais com base nas dimensões do <i>Show me framework</i> (2008): Afetiva, Crítica, Composicional.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A primeira categoria de análise permite enquadrar respostas referentes ao contexto tanto de escolha como de uso do livro didático pelos professores, bem como das concepções quanto aos gêneros textuais do humor e do trabalho com eles em sala de aula do ponto de vista da multimodalidade. Isto é, uma observação também da prática docente a partir desse olhar direcionado pelos questionários. Quais são as possibilidades e limitações? Como o professor tem utilizado ou não o material

didático? Quais outros materiais têm substituído ou complementado o LD? Quais são as concepções e práticas acerca do trabalho com gêneros textuais do ponto de vista da multimodalidade?

A segunda categoria, por sua vez, abre espaço para averiguar os textos dispostos no material didático adotado, identificando os recursos multimodais presentes nos textos verbais, visuais, verbo-visuais dispostos e suas funções semióticas a partir do que propõem Kress e van Leeuwen (2006). Desse modo, cada uma das metafunções (representacional, interacional, composicional) da teoria é tomada como subcategoria de análise, permitindo a observação da representação, interação e composição textual dos textos multimodais. Para tanto, a lista de checagem/análise multimodal auxilia tanto na verificação dos recursos presentes nos textos como também na compreensão da abordagem que lhes é conferida no material.

Por fim, a terceira categoria verifica como a coleção contribui ou não para os multiletramentos por meio da abordagem de leitura crítica dos gêneros textuais do humor que são utilizados nas seções didáticas. Qual é o foco das atividades? Há uma abordagem multimodal? O que é considerado ou deixado de lado? Como a criticidade é tratada? Para esta análise, serão tomadas como subcategorias de análise as dimensões propostas por Callow (2008) no *Show me framework*, um modelo que amplia a análise das metafunções ao passo que leva em conta o contexto de sala de aula, isto é, propõe-se uma análise com foco no reconhecimento tanto das dimensões composicionais das atividades de leitura, bem como afetivas e críticas, refletindo sobre os significados dos textos e a crítica que se pode fazer deles.

Intervenção pedagógica (caderno de questões):

Como proposta de produto educacional, esta pesquisa pretende contribuir com a prática dos professores de língua inglesa que se utilizam do LD analisado e de outros materiais que trabalham com textos multimodais e multissemióticos, a partir de uma intervenção pedagógica, por meio de um caderno com questões, destinado à orientação dos professores na abordagem multimodal do gênero cartum em sala de aula, de forma crítica. É importante reforçar que este material foi pensado como sugestão aos professores para ampliar a exploração dos recursos multimodais em textos com vistas à produção de sentido. Não se pretende, de modo algum, substituir o LD ou torná-lo inviável; pelo contrário, defende-se como Matsuda (2012), o caráter

semiótico do LD em dispor desses textos tão recorrentes de modo a contribuir com um ensino crítico de línguas.

Desse modo, discutindo o cenário de ensino de língua inglesa atual e, a partir dos resultados das análises, busca-se contribuir, por meio dos princípios analíticos da GDV (2006) e das dimensões propostas por Callow (2008) com orientações práticas na abordagem de leitura em sala de aula. Compreendendo o contexto dos professores e a necessidade de desenvolver materiais práticos e com foco direto nas orientações aplicáveis e adaptáveis às aulas, o material está estruturado de forma concisa e direcionada aos textos do gênero cartum presentes na coleção analisada, embora as sugestões de análise possam ser usadas para outros textos e talvez gêneros.

Além da apresentação inicial, o caderno apresenta a seguinte estrutura:

- a) Introdução;
- b) Plano da sequência didática;
- c) Fundamentação teórica;
- d) Atividades práticas de abordagem do gênero.

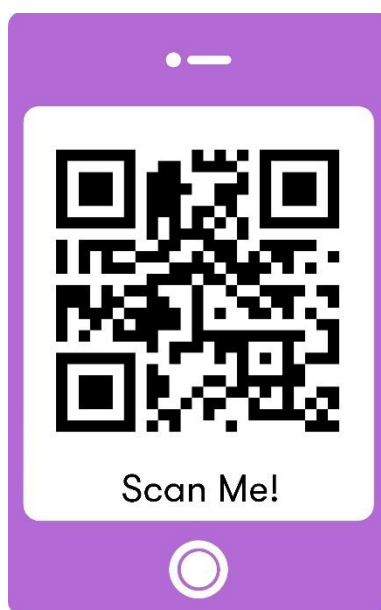
Na primeira seção, apresenta-se de forma introdutória o contexto desta pesquisa de Mestrado e a necessidade de contribuição a partir do produto educacional, enquanto uma pesquisa de pós-graduação profissional e dedicada à formação docente. Em seguida, o plano a ser seguido pelo professor é detalhado, com informações direcionadas a partir de seu objetivo principal que consiste em: orientar professores de língua inglesa na abordagem de leitura multimodal crítica de textos do gênero cartum. As principais informações destacadas são: tema(s) a ser(em) trabalhado(s), público-alvo, conteúdo(s) linguístico(s) proposto(s), número de aulas e recursos a serem utilizados; aspectos que podem ser adaptados conforme a realidade de ensino do professor.

Ainda, alguns direcionamentos metodológicos, a sequência de aulas destinada à abordagem do gênero a partir das atividades de leitura que serão propostas no material, estratégias de avaliação e material de apoio à realização das aulas. Nas seções de fundamentação teórica, são apresentadas discussões sucintas quanto à Multimodalidade, Gramática do Design Visual, Dimensões da abordagem de Callow e Gênero do humor (cartum), na tentativa de compartilhar conhecimentos e conceitos teóricos importantes ao professor, entretanto, para não tornar o material extenso e enfadonho, fica à disposição do professor no próprio caderno um *link* para acesso ao texto da investigação na íntegra, para leitura e aprofundamento. Por fim, os textos do

gênero cartum analisados e as atividades propostas são apresentados no material, com orientações e sugestões de abordagem destacadas aos professores, na tentativa de auxiliar e ampliar a abordagem do livro didático por meio do que propõe a GDV.

Cabe aqui ressaltar que este caderno não é um produto acabado e engessado, visto que pode e deve ser adaptado pelos professores no uso em sala de aula, a depender dos propósitos que deseja alcançar. Além disso, as correções e sugestões da banca examinadora de defesa da pesquisa permitiram, de modo mais efetivo, configurá-lo de forma adequada aos objetivos, na contribuição com o trabalho do professor de língua inglesa a partir de uma abordagem crítica dos textos multimodais, com foco nos multiletramentos necessários.

O referido produto pode ser acessado através do *QR code* ou link abaixo; entretanto, faz-se importante que você siga na leitura dos dados desta pesquisa para entender os resultados que levaram a construção do caderno pedagógico.



APONTE SEU CELULAR E ESCANEIE O QR-CODE OU CLIQUE NO LINK ABAIXO

<https://drive.google.com/file/d/1n2eCRK757e5fJ-o9BrouhDf5IAATiQ4E/view?usp=sharing>

A partir da seleção, organização e análise dos dados, será discutido na próxima seção, distribuída em três subseções, sobre as reflexões que os resultados obtidos permitiram inferir, compreender e interpretar, levantando dados importantes nas discussões dos resultados desta pesquisa. Essas informações foram fundamentais nas discussões que levaram a configuração do produto educacional acima.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS PROFESSORES USUÁRIOS DO LD: O CONTEXTO DE ESCOLHA, ADOÇÃO E USO DA COLEÇÃO *ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS*

Tendo em vista que o objetivo desta investigação tem como foco não apenas compreender o cenário de trabalho com gêneros textuais presentes no livro didático, mas colaborar com a formação dos docentes por meio de uma proposta pedagógica, entende-se o questionário como instrumento de pesquisa importante para a coleta de dados visto que permitiu conhecer o docente participante da pesquisa enquanto sujeito pessoal, acadêmico e profissional, a partir de informações que são essenciais para traçar o contexto da investigação e que estão dispostas no instrumento, tais como: faixa etária, formação superior e de pós-graduação, períodos e instituições de formação, tempo de atuação, se atua em mais de um local, se trabalha com o livro didático adotado e se participou da escolha do material, entre outras. Ademais, o contexto de escolha do LD analisado e dos aspectos de seu uso nas aulas de língua inglesa (evidenciados pelas respostas dos professores) possibilitaram uma melhor compreensão acerca do perfil formativo dos docentes quanto a gêneros textuais, multimodalidade e leitura crítica.

Para que o questionário obtivesse êxito no alcance das informações necessárias, foi realizado um pré-teste com quatro professores também pertencentes ao grupo estudado, porém mais abrangentemente, incluíram-se professores de Letras, sem a especificidade de língua inglesa, visto que são poucos professores atuantes na área de língua estrangeira, o que já seria parte da amostragem da pesquisa. Conforme sugere Gil (2008, p. 102), foram levados em conta aspectos como: a) Clareza e precisão dos termos, b) Quantidade de perguntas, c) Forma das perguntas, d) Ordem das perguntas, e) Introdução; observando a composição geral do questionário e as dificuldades de resposta por parte dos indivíduos, identificando possíveis aspectos que pudessem tornar o questionário inadequado. A partir do teste e das respostas possíveis, alguns problemas foram percebidos quanto à estrutura (perguntas um pouco longas, muitas perguntas por bloco, carência de orientações etc.) e também ao conteúdo (má-formulação de perguntas, sequência de informações,

carência de justificativa para melhor compreensão da resposta etc.), contribuindo assim para modificação do questionário e melhor adequação aos objetivos propostos.

Descreve-se abaixo as respostas obtidas no questionário modificado e aplicado aos participantes, dispondo-as a partir de categorias meramente descritivas e parte da estrutura do formulário, podendo vir a se tornar ou não categorias de análise para esta investigação.

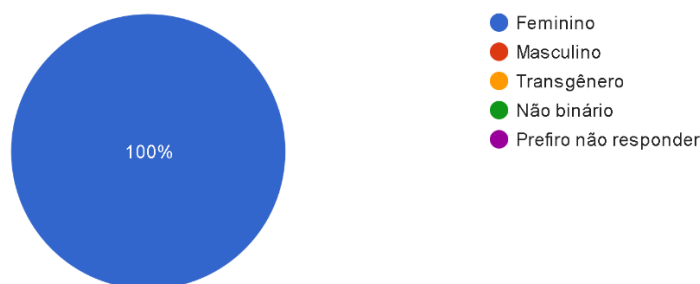
Perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes:

Todos os participantes são do gênero Feminino, conforme mostra o gráfico presente na figura abaixo, o que nos permitiu a partir de então utilizar o gênero “feminino” na escrita dos termos para nos referir aos colaboradores da investigação, de modo a conferir maior pessoalidade aos sujeitos envolvidos.

Figura 1 – Representação de gráfico: gênero com o qual os participantes se identificam.

Marque abaixo o gênero com o qual se identifica:

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme a figura 1, as professoras participantes representam um universo populacional de docentes que lecionam a disciplina de Língua Inglesa em instituições públicas estaduais integrais (ECIs e ECITs) no estado da Paraíba. Optou-se por investigar o contexto das escolas integrais por dois fatores principais: a) concentrar o maior número de professores disponíveis devido carga horária específica (12h) para planejamento e formação disponíveis no modelo da escola, contribuindo assim para a participação efetiva dos docentes na pesquisa devido a um maior tempo disponível; b) representar o contexto de atuação do pesquisador principal, tendo em vista que

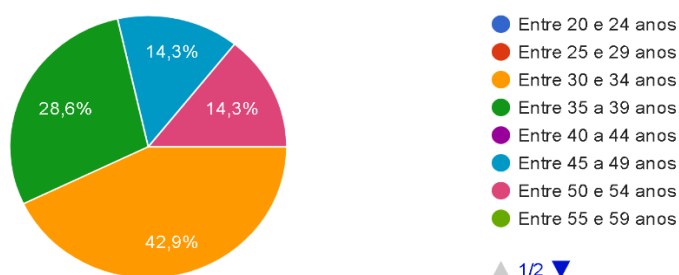
também é professor de língua inglesa em escola integral e busca de algum modo por meio da pesquisa um melhor aproveitamento de sua prática docente.

Além disso, as escolas integrais que compreendem a 1ª e a 10ª regiões de ensino constavam como instituições com exemplares do LD da coleção de língua inglesa disponíveis, de acordo com informações do portal SIMAD. Esse contexto permitiu tanto verificar a veracidade das informações obtidas quanto à distribuição desses materiais na escola quanto ao conhecimento e também a participação das professoras nesse processo de escolha, adoção e distribuição dos materiais por meio do PNLD 2021.

Ainda sobre o perfil das colaboradoras da investigação, a figura abaixo apresenta o gráfico com dados de faixa etária das docentes a fim de caracterizá-las posteriormente quanto à formação acadêmica e atuação profissional.

Figura 2 – Representação de gráfico: faixa etária das participantes.

Marque abaixo a sua faixa etária:
7 respostas



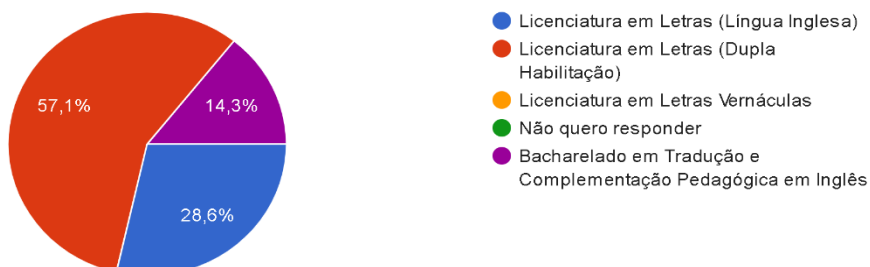
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme a figura 2, dentre as sete professoras participantes, três possuíam entre 30 e 34 anos, correspondendo a 42,9% das participantes; outras duas possuíam entre 35 e 39 anos (correspondendo a 28,6%) e as duas últimas estavam na faixa etária que compreende de 45 a 49 anos (14,3%), e de 50 a 54 anos (correspondendo também a 14,3%). Desse modo, percebeu-se que o maior número de participantes tinha menos idade, conseqüentemente, um período de formação superior mais recente (compreendendo os anos de 2013 a 2019), como indicam o gráfico presente na figura abaixo e a tabela comparativa com base nas figuras 2 e 3.

Figura 3 – Representação de gráfico: formação acadêmica em nível superior.

Marque abaixo sua formação em nível superior:

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir dos gráficos dispostos nas figuras 2 e 3, elaborou-se a tabela comparativa abaixo em relação aos cursos de formação em nível superior e à faixa etária das participantes com o intuito de observar evidências importantes dessa convergência.

Tabela 3: Comparação (Formação em nível superior / Faixa etária).

NÚMERO de PARTICIPANTES	Marque abaixo a sua faixa etária:					Total Geral
		Entre 30 e 34 anos	Entre 35 a 39 anos	Entre 45 a 49 anos	Entre 50 e 54 anos	
Marque abaixo sua formação em nível superior:						
Bacharelado em Tradução e Complementação Pedagógica em Inglês		1				1
Licenciatura em Letras (Dupla Habilitação)	2		1	1		4
Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)	1	1				2
Total Geral	3	2	1	1		7

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os dados comparativos apresentados na tabela 3 evidenciaram que a maioria das participantes (e também as de mais idade) possuíam formação em cursos de graduação mais antigos ou de complementação pedagógica, com grades curriculares voltadas à Língua Portuguesa/Literatura e Tradução (bacharelado), conforme matrizes curriculares disponíveis nos sites das instituições mencionadas pelas participantes. Entretanto, dentre as participantes mais jovens, apenas uma possuía

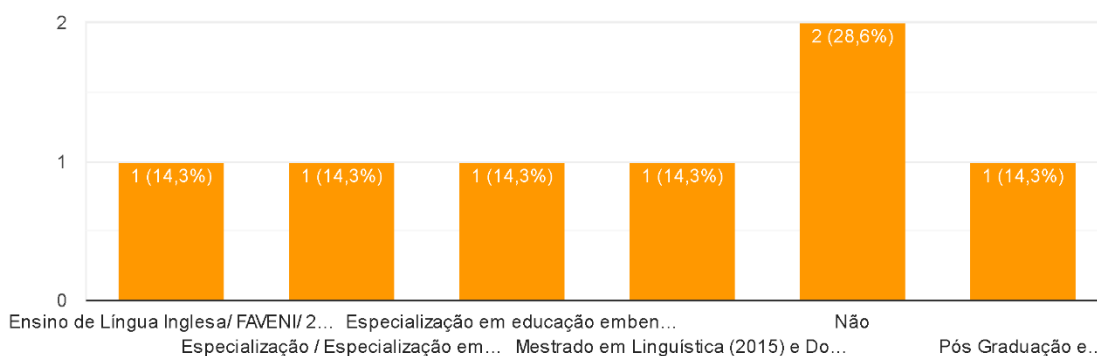
formação em curso de graduação mais recente, com grade curricular mais específica direcionada à Língua Inglesa, conforme matriz do curso. Essa comparação pode evidenciar ainda uma carência de professores licenciados na disciplina de Língua Inglesa e que estejam em contato com aspectos de formação específicos aplicáveis ao ensino da língua estrangeira, dado que poderá ser confirmado ou não mais adiante, por meio de perguntas do próprio questionário.

Quanto aos dados relativos à pós-graduação das participantes, a maioria (57,2%) possui pós-graduação em áreas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas / Letras / Linguística. Uma das professoras (14,3%) possui pós-graduação na área de Psicopedagogia e duas professoras (28,6%) não possuem curso de pós-graduação, como mostra o gráfico presente na figura abaixo.

Figura 4 – Representação de gráfico: formação em nível de pós-graduação das participantes.

Você possui pós-graduação? (Caso sim, descreva qual nível, curso, instituição e ano).

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ademais, a partir dos gráficos nas figuras 2 e 4, elaborou-se a tabela comparativa abaixo em que se pode notar um dado importante. Quando comparadas as informações referentes à formação de pós-graduação e faixa etária, nota-se que as professoras que afirmaram não ser pós-graduadas estão na faixa etária mais jovem entre as participantes (entre 30 e 39 anos) e também estão entre as que se licenciaram mais cedo (entre 2013 e 2014). Este dado pode ser um indicativo de dificuldades relativas à pós-graduação de professores em exercício conforme endossado por diversas pesquisas no campo da formação docente (atestando a relevância desta investigação) e também enfatizado pelo próprio Ministério da Educação (MEC) em

dados resultantes de pesquisas de Censo Escolar dos últimos anos que apresentam uma estimativa de professores com pós-graduação no Brasil (Brasil, 2022).

Tabela 4: Comparação (Formação em nível de pós-graduação / Faixa etária).

NÚMERO de PARTICIPANTES	Marque abaixo a sua faixa etária:					
		Entre 30 e 34 anos	Entre 35 a 39 anos	Entre 45 a 49 anos	Entre 50 e 54 anos	Total Geral
<i>Você possui pós-graduação? (Caso sim, descreva qual nível, curso, instituição e ano).</i>	Entre 30 e 34 anos					
Ensino de Língua Inglesa / FAVENI / 2021	1					1
Especialização / Especialização em Psicopedagogia / FIP / 2015			1			1
Especialização em Educação, Ensino e Aprendizagem / FIP / 2007				1		1
Mestrado em Linguística (2015) e Doutorado em Letras (2022)		1				1
Não	1	1				2
Pós-Graduação em Ensino de Língua Inglesa / Faculdade São Francisco / 2016	1					1
Total Geral	3	2	1	1		7

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Além disso, conforme tabela 4, são perceptíveis cursos de pós-graduação que não estão na área de Letras / Linguística / Ensino de línguas, mas sim em áreas de Educação e Saúde, em campos de estudo considerados afins. Esses dados reforçam a lacuna ainda existente no ensino público, como nos lembra Kleiman (2008), quanto à formação de professores nas áreas em que atuam. Boa parte dos professores não conseguem ter acesso a cursos de Mestrado e Doutorado (espaços em que geralmente se têm acesso a discussões teóricas como a abordagem de Multimodalidade), por exemplo, devido a diversos fatores como: tempo indisponível devido à atuação profissional em vínculos de tempo integral ou até mais de uma escola, cursos restritos a cidades maiores e mais distantes (no caso da região de Sousa, por exemplo), perdas financeiras ao se afastar para capacitação, entre outros, dados evidenciados pelo Censo do MEC (2022).

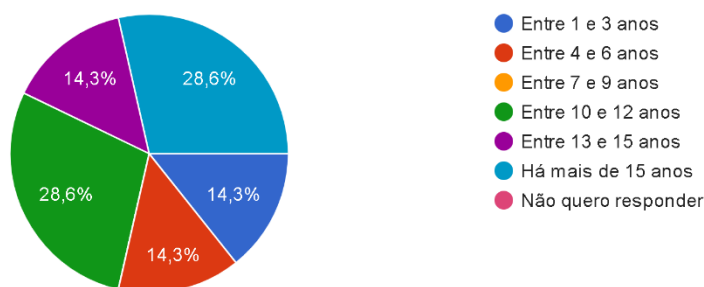
Outros dois dados ainda importantes quanto à caracterização do perfil docente são o tempo de atuação das participantes e seu local de exercício. Importante lembrar que foi considerado o tempo de atuação enquanto professoras da rede pública do

estado da Paraíba, lecionando a disciplina de Língua Inglesa, em que se obtiveram os dados disponíveis no gráfico apresentado na figura abaixo.

Figura 5 – Representação de gráfico: tempo de atuação das participantes.

Qual seu tempo de atuação como professor(a) de língua inglesa na rede pública estadual de ensino da Paraíba?

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme figura 5, duas professoras relataram possuir entre 10 e 12 anos (28,6%) e outras duas responderam que atuam há mais de 15 anos (28,6%) como professoras de inglês nas escolas estaduais. As demais participantes apontaram entre 1 e 3 anos, entre 4 e 6 anos, também entre 13 e 15 anos como tempo de atuação, representando 14,3% cada.

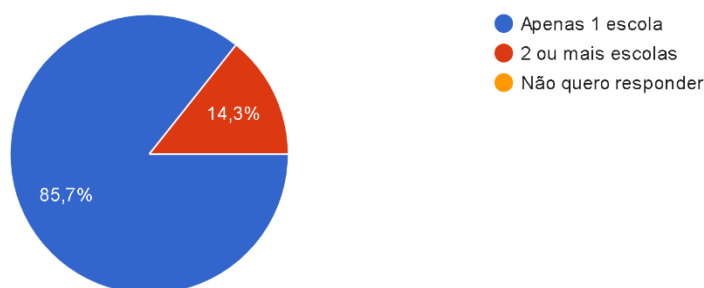
Questionar as professoras sobre seu tempo de atuação ajuda a entender que, dado esse período significativo de trabalho nas escolas estaduais, subentende-se que há uma relação efetiva das professoras com o contexto de ensino que envolve, por exemplo, o trabalho com livros didáticos de língua inglesa distribuídos pelo PNLD às escolas públicas. Desse modo, ao tratar de questões relacionadas à escolha e ao uso do LD no contexto de sala de aula, essas informações podem ajudar a analisar e comparar melhor as respostas fornecidas.

Dentre as professoras, apenas duas (14,3%) indicaram que essa atuação se deu ou vem ocorrendo em duas ou mais escolas, enquanto que as demais (85,7%) atuaram ou atuam em apenas uma escola, conforme o gráfico retratado na figura abaixo.

Figura 6 – Representação de gráfico: número de escolas em que as participantes atuam.

Em quantas escolas no total você leciona a disciplina de língua inglesa?

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os dados da figura 6 são importantes para evidenciar que, embora as participantes sejam professoras de escola integral, ainda há, por vezes, a necessidade de complementação de carga horária em outra instituição escolar, o que inviabiliza o tempo de formação que deveria ser dedicado ao professor para sua capacitação.

Ainda, um comparativo dos dados referentes ao tempo de atuação das professoras e da faixa etária das participantes resultou na formulação da tabela abaixo.

Tabela 5: Comparação (Tempo de atuação / Faixa etária).

NÚMERO de PARTICIPANTES	Marque abaixo a sua faixa etária:					Total Geral
		Entre 30 e 34 anos	Entre 35 a 39 anos	Entre 45 a 49 anos	Entre 50 e 54 anos	
Qual seu tempo de atuação como professor(a) de língua inglesa na rede pública estadual de ensino da Paraíba?	Entre 30 e 34 anos					
Entre 1 e 3 anos	1					1
Entre 4 e 6 anos		1				1
Entre 10 e 12 anos	1	1				2
Entre 13 e 15 anos	1					1
Há mais de 15 anos			1	1		2
Total Geral	3	2	1	1		7

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os dados obtidos na comparação disposta na tabela 5 mostraram que duas das professoras (28,6%) estão na faixa etária mais jovem (entre 30 e 39 anos) e possuem entre 10 e 12 anos de atuação, enquanto outras duas (28,6%) estão na faixa etária mais velha (entre 45 e 54 anos) e possuem mais de 15 anos de atuação. As demais participantes, dentro da faixa etária mais jovem, apresentam entre 1 e 3 anos, entre 4 e 6 anos, também entre 13 e 15 anos (representando 14,3% cada).

Ainda, ao comparar os dados relacionados à formação de pós-graduação das participantes e o tempo de atuação na rede estadual, percebe-se que as participantes que informaram não ter pós-graduação obtiveram formação superior por volta do ano de 2013, atuam há aproximadamente 12 anos na rede estadual, entretanto, ainda não possuem formação em nível de pós-graduação, o que revela a necessidade de compreensão das dificuldades relacionadas à formação docente, fator que pode impactar diretamente o ensino-aprendizagem dos estudantes. Conforme destacado anteriormente, muitos fatores contribuem para essa lacuna entre a capacitação dos professores e a prática em sala de aula, inviabilizando o que seria necessário aos docentes que atuam no ensino público, formação continuada e o acesso a conhecimentos teóricos aplicáveis na práxis escolar.

Prática docente das participantes com o livro didático:

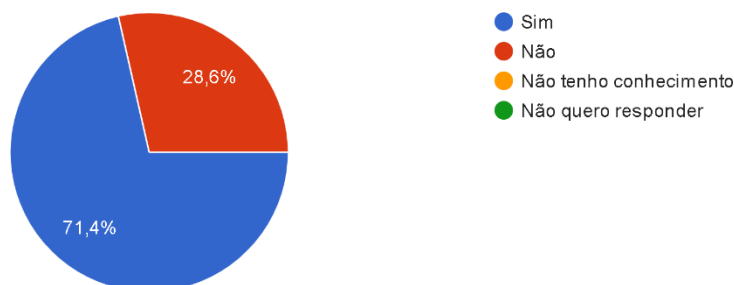
A presente investigação tem o objetivo de analisar gêneros textuais do humor presentes no Livro Didático (LD) de Língua Inglesa adotado e distribuído às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2021. O livro adotado por meio da escolha dos docentes da rede para o triênio 2022 – 2024 pertence à coleção “*English vibes for Brazilian Learners*”, volume único, de autoria de Claudio Franco e Kátia Tavares, publicado em 2020 pela editora FTD. Para tanto, é importante entender como se deu a escolha do livro, se as professoras colaboradoras participaram ativamente da escolha, como tem sido o acesso ao material na(s) escola(s) em que lecionam e a prática por meio dele.

Ao questionar sobre a adoção e distribuição do LD na escola, obteve-se os dados dispostos no gráfico apresentado na figura abaixo.

Figura 7 – Representação de gráfico: adoção e distribuição do LD na escola.

O livro didático de língua inglesa da coleção "English Vibes - For Brazilian Learners" foi adotado e distribuído em sua escola?

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme os dados da figura 7, a maioria das professoras (71,4%) tem ciência da adoção e distribuição do material na escola em que leciona, entretanto, duas professoras (28,6%) relataram que o material em questão não foi adotado e/ou distribuído na instituição. Este último dado é conflitante com informações dos portais oficiais do PNLD, visto que os dados de escolha, adoção e distribuição nas escolas das gerências de ensino em que atuam estão registrados nos portais SIMEC E SIMAD.

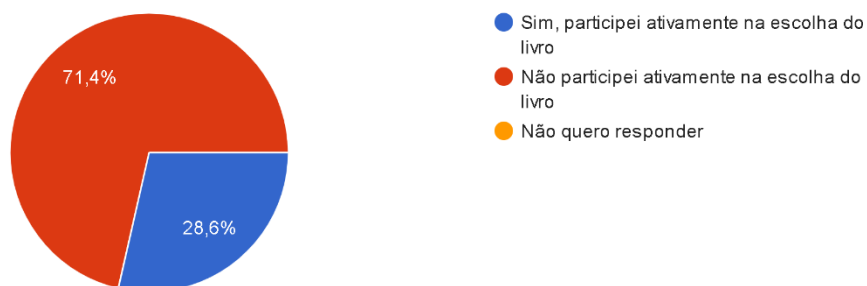
Nesse sentido, essa resposta pode levar a uma reflexão importante quanto ao processo de escolha dos livros didáticos escolares que, muitas vezes, não considera a participação dos professores, optando por materiais unificados e de uma editora em comum, sem antes ouvir os docentes; motivo pelo qual os professores podem nem mesmo saber da ocorrência do processo em suas escolas. Essa realidade é vivenciada por diversos professores brasileiros e pode ser percebida pelo desconhecimento ou estranhamento das participantes quanto ao material ter sido escolhido, adotado e distribuído em suas escolas, atestando a não convocação delas para participar do processo de forma efetiva, o que pode gerar uma série de problemas ao ensino a partir dos materiais didáticos que serão escolhidos sem a reflexão das docentes atuantes.

Quanto à participação efetiva das professoras na escolha do LD, as respostas revelaram um número mínimo de participantes, como mostra o gráfico apresentado na figura abaixo.

Figura 8 – Representação de gráfico: participação das professoras na escolha do LD.

Você participou ativamente do processo de escolha do livro didático?

7 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Embora a participação dos docentes seja necessária na escolha do livro didático pelo PNLD, a partir da escolha de duas opções de material, conforme critérios estabelecidos pelo edital do programa, 71,4% das professoras questionadas não participaram desse processo em suas escolas. Esse dado pode ser irrelevante em escolas com mais de dois professores de língua inglesa, tendo em vista que outros professores poderiam ter participado; entretanto, não é o caso das escolas em questão, visto que todos possuem apenas um professor do idioma, sendo este o responsável pela escolha do material, mesmo que opte por não o utilizar, conforme prevê o próprio edital de distribuição do PNLD. Desse modo, há uma deficiência de gestão escolar em considerar a participação dos professores nesse processo tão importante.

Em contrapartida, é importante salientar que algumas perguntas do questionário podem não ter sido compreendidas efetivamente e podem ter gerado respostas enviesadas, conforme o que se percebeu mediante as repostas da figura 8. Quando questionadas acerca da participação na escolha do livro, notou-se que as mesmas professoras que afirmaram que o LD não foi adotado e distribuído na escola em que lecionam (28,6%) também afirmaram não ter participado da escolha do material, como mostra a tabela comparativa abaixo.

Tabela 6: Comparação (Adoção e distribuição do LD / Participação docente na escolha do LD).

NÚMERO de PARTICIPANTES	<i>Você participou ativamente do processo de escolha do livro didático?</i>	

<i>O livro didático de língua inglesa da coleção "English Vibes - For Brazilian Learners" foi adotado e distribuído em sua escola?</i>	Não participei ativamente na escolha do livro	Sim, participei ativamente na escolha do livro	Total Geral
Não	2		2
Sim	3	2	5
Total Geral	5	2	7

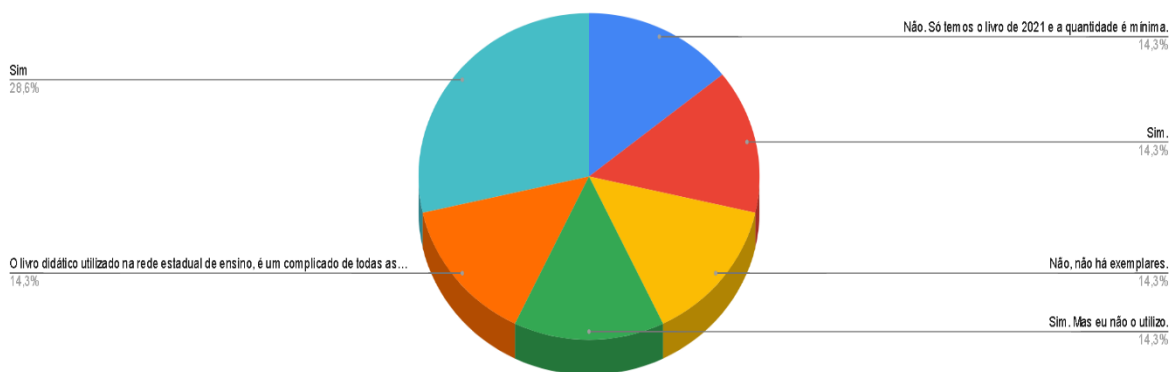
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As respostas da comparação feita na tabela 6 geram uma lacuna de compreensão nas falas das participantes, visto que afirmam categoricamente que o material não foi escolhido e adotado sem ter participado do processo de escolha.

Do mesmo modo, quando questionadas acerca do acesso ao material pelos alunos, a maioria das participantes (57,2%) respondeu que sim, sendo que uma delas enfatizou não utilizar o livro didático em suas aulas, como mostra o gráfico retratado na figura abaixo.

Figura 9 – Representação de gráfico: acesso dos alunos ao LD escolhido.

Contagem de Seus alunos têm acesso ao livro didático escolhido? (Caso não, justifique).



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Entretanto, conforme a figura 9, uma das professoras afirmou que os alunos só tinham acesso ao livro didático que “apresenta um compilado de disciplinas da área de linguagens” e outra participante afirmou que os alunos não tinham acesso ao livro, porém na sequência justificou que na escola existia apenas o livro de 2021 e, em quantidade mínima, insuficiente para distribuição aos alunos. Assim, as professoras

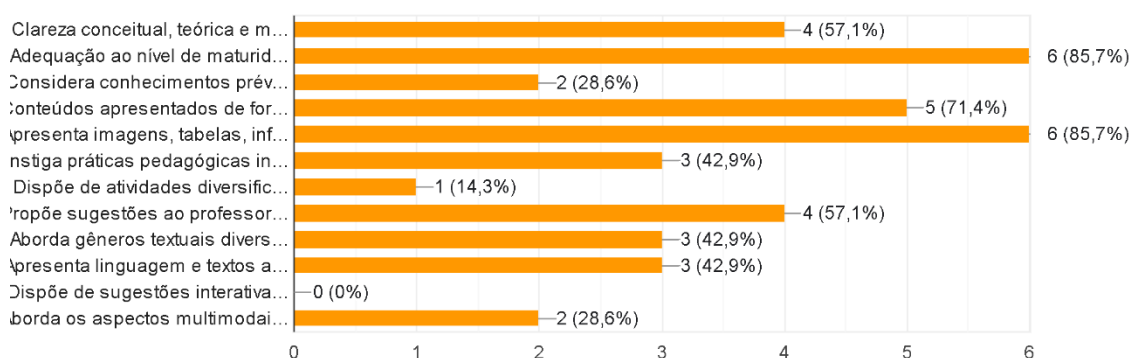
demonstraram não saber que o livro a que se referem é exatamente o material de língua inglesa, escolhido e adotado pelas escolas da rede estadual para o triênio de 2022 a 2024, distribuído às escolas provavelmente até fevereiro de 2022, conforme aponta o Guia Digital PNLD 2021, publicado pelo MEC (Brasil, 2021). Provavelmente, por não terem sido convidadas à participação do processo ou mesmo os materiais não terem sido distribuídos nas escolas, mesmo constando nos sites oficiais.

As professoras foram então questionadas acerca dos critérios avaliativos importantes na escolha de um livro didático e que podem ter sido levados em conta na escolha da coleção específica. Entre as respostas mais recorrentes estão: Adequação ao nível de maturidade e aprendizado do aluno na série (85,7%), Apresenta imagens, tabelas, infográficos e outros recursos multimodais que facilitam a aprendizagem (85,7%); Conteúdos apresentados de forma contextualizada e com foco na função social da linguagem (71,4%), conforme dados do gráfico disposto na imagem abaixo.

Figura 10 – Representação de gráfico: critérios avaliativos importantes na escolha do LD, na opinião das participantes.

Marque os critérios avaliativos que, na sua opinião, são importantes na escolha de um material didático e que podem ter sido levados em conta na escolha do livro didático em questão.

7 respostas

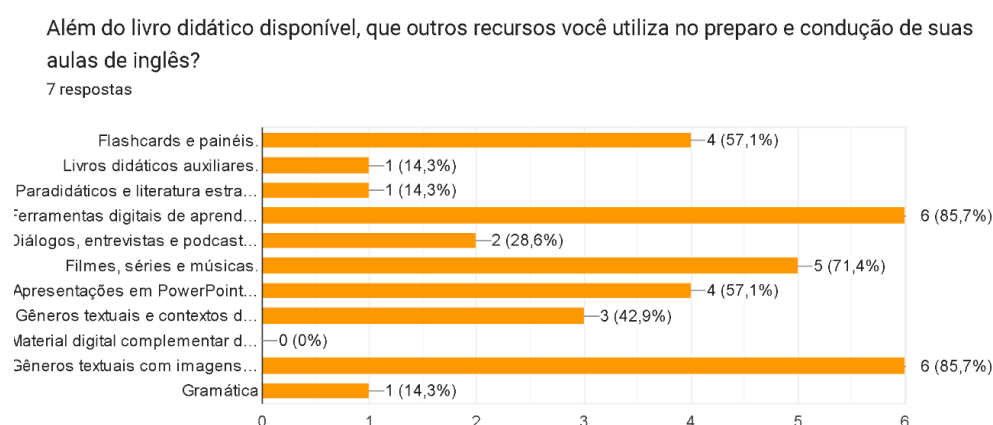


Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme a figura 10, é importante frisar que critérios como: Aborda os aspectos multimodais presentes nos textos de modo a contribuir para o letramento crítico dos estudantes (28,6%); Aborda gêneros textuais diversos e que refletem questões sociais que envolvem a língua enquanto prática discursiva (42,9%); foram considerados menos importantes que os demais, embora sejam importantes na

escolha do LD e bem presentes nas aulas de língua estrangeira, dado o caráter multimodal das interações. É fato que ambos critérios são importantes no material que, ao serem questionadas acerca da utilização de outros materiais além do LD, as professoras responderam em sua maioria (85,7%) que utilizavam gêneros textuais com imagens e recursos multimodais, como mostra o gráfico disposto na figura abaixo.

Figura 11 – Representação de gráfico: recursos utilizados pelas participantes além do LD.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Desse modo, fica o questionamento: Por que não se considerou os gêneros textuais e aspectos multimodais dos textos presentes no LD como importantes sendo que as professoras fazem uso desses recursos como material complementar? Ademais, por que utilizá-los como material complementar? Seria o LD carente de gêneros textuais que explorem a multimodalidade na promoção de letramento crítico e/ou de orientações para que o professor explore essas questões em sala de aula? Questionamentos como esse são pertinentes e foco desta investigação, entretanto, cabe ressaltar que é possível que esses dados revelem uma prática docente incoerente às concepções assumidas, o que só pode ser afirmado mediante análise do material didático posteriormente.

Esses dados acerca do que consideram importante no material e de quais recursos são utilizados são relevantes, pois revelam concepções dos professores acerca da abordagem de multimodalidade em sala de aula. De acordo com Kress (1996) e também outros autores, como já pontuado na fundamentação teórica, a abordagem dos materiais utilizados em sala de aula é influenciada pelas concepções

de quem os utiliza; sendo assim, refletir sobre quais os critérios importantes para escolha do LD e quais recursos são tomados como mais adequados à realidade dos professores observados, contribui para uma reflexão mais pontual acerca da formação docente. Teriam as professoras participantes consciência teórica da abordagem de multimodalidade ou esse trabalho se torna mais prático a partir de outros recursos que não o LD? Ponderar essas questões pode talvez justificar as respostas dadas.

Quando questionadas acerca do motivo de buscarem outros materiais além do LD para uso nas aulas, a maioria das respostas apontou para a incompatibilidade da proposta de ensino com o nível de maturidade dos alunos (71,4%) e também a dificuldade de compreensão da língua, leitura e interpretação por parte dos estudantes (71,4%). Além disso, uma das professoras destacou o fato de que os alunos não têm acesso permanente ao livro didático (“ficam na biblioteca”) e que isso causa problemas em seu tempo de aula, por isso recorre a outros materiais para melhor gerenciamento do tempo.

Ainda, quando questionadas sobre o uso de gêneros textuais pertencentes a esfera do humor, a maioria respondeu que sim (85,7%) destacando o uso em questões de leitura, interpretação textual e inferência como foco no ENEM de modo ilustrativo e exemplificador de vocabulários específicos.

Compreensão e abordagem teórico-metodológica das participantes:

A abordagem enfatizada nesta investigação é a Multimodalidade, proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e difundida desde então por diversos autores e estudiosos dentro do escopo da LA. Ao serem questionadas acerca do conhecimento da abordagem em questão, a maioria das professoras respondeu que “sim” (85,7%), revelando uma noção incipiente, porém real dos aspectos que envolvem a multimodalidade ao destacarem termos e expressões como “elementos diversos”, “múltiplas semioses”, “métodos que vão além de material escrito”, todos convergentes para o que a abordagem propõe.

Quando questionadas acerca da possibilidade de aplicação da abordagem nas aulas de inglês, obteve-se dados que endossam a dificuldade de se trabalhar com a abordagem em sala de aula, dentre os quais destacam-se os dois relatos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 9 – Relatos que focam nas vantagens e/ou desvantagens da abordagem de multimodalidade em sala de aula.

Relato 1 – “O ensino de Língua Inglesa no contexto de sala de aula de escola, sem recursos audiovisuais e internet, com uma única aula semanal de 50 min e com uma turma com 50 alunos em sua grande maioria desinteressados torna um pouco impraticável a aula permeada por multimodalidade.”

Relato 2 – “A única desvantagem é que dá mais trabalho de preparar as aulas. As vantagens: os estudantes aprendem com mais facilidade.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o quadro 9, duas professoras enfatizam as dificuldades encontradas para implementar a abordagem de multimodalidade nas aulas, embora reconheçam sua contribuição, ainda que de forma mínima. As principais barreiras destacadas são: falta de recursos multimidiáticos, tempo curto de aula, número extenso de alunos por turma, desinteresse e desmotivação, maior trabalho que exige a preparação de aulas a partir de recursos de multimodalidade.

Essas dificuldades no contexto de ensino são reflexo tanto de uma estrutura ainda voltada para o cumprimento de metas (relativas a conteúdos e aprovação) como também ao próprio tradicionalismo do processo de ensino e aprendizagem, como lembra Cristovão (2016), que, embora tenha o texto como objeto da interação linguística (como propõem os PCN e a própria BNCC), aborda a leitura com foco no estudo de vocabulário e estruturas gramaticais que serão cobradas posteriormente em provas. Desse modo, o professor não vê sentido em realizar práticas mais inovadoras e críticas se estas não puderem contribuir com os conteúdos a serem praticados dentro do tempo mínimo de aula que ele tem.

O LD poderia ser e, por muitas vezes, é anunciado amplamente pelas editoras como um material de auxílio ao professor no trabalho com a multimodalidade na sala de aula, mas como isso se materializa na visão do professor por meio dos textos e atividades nele propostos? Há de fato, no material, sugestões e orientações que viabilizem o trabalho do professor com a multimodalidade dos textos de forma mais prática e que possam se adequar a sua realidade de ensino.

Em meio a respostas sobre o não uso do material e também sobre sua limitação, algumas professoras enfatizaram aspectos positivos (como é possível perceber nos relatos do quadro abaixo), principalmente, quanto à multimodalidade, embora não tenham reconhecido como um critério importante em outro momento.

Quadro 10 – Relatos que focam na possibilidade de auxílio do LD na abordagem de multimodalidade em sala de aula.

Relato 1 – “O livro tradicional, em formato impresso, tende a ser unidimensional em termos de comunicação, já que utiliza principalmente o texto escrito para transmitir informações. No entanto, ele pode contribuir de forma limitada para a abordagem multimodal quando incorpora elementos visuais, como gráficos, ilustrações, tabelas ou diagramas. Esses elementos ajudam a enriquecer o texto, permitindo diferentes formas de compreensão da informação.”

Relato 2 – “Textos com a abordagem multimodalidade, como informáticos, os anúncios, os cartuns, as propagandas, as tirinhas, e as Charges. E, como poderia utilizá-los para trabalhar com os recursos e construir significados. Assim, com os recursos construir significados na comunicação social nas atividades com os estudantes.”

Relato 3 – “O livro didático é um meio de acesso à informação presente na vida dos estudantes. Portanto, o mesmo pode auxiliar os estudantes de forma significativa. O livro deve oferecer uma aprendizagem que vai além de textos escritos e que desperte no aluno o senso crítico. Para tanto, temáticas de cunho social e real podem ajudar a instigar o estudante a buscar mais. Também é preciso levar em consideração as múltiplas inteligências. Cada aluno aprende de maneira diferente, portanto, é imprescindível que o seu material de apoio principal, o livro didático, ofereça a oportunidade de aprendizagem.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme as falas registradas no quadro 10, percebe-se a consciência teórica acerca da importância da abordagem para uma aula de língua estrangeira que vá além da compreensão e leitura fluente de outra língua, direcionando para uma prática linguística de interação social crítica de si e do outro, embora essa prática tão necessária esbarre em questões que vão desde o formato do material didático e as manifestações linguísticas por meio dos textos à construção de um perfil de aprendizado dos estudantes, que poderia ser facilitado por meio de recursos multimodais e gêneros textuais que permitissem a exploração destes recursos.

Quanto aos gêneros textuais do humor utilizados pelas professoras e as principais formas de utilização destes em sala de aula, foram citadas ‘tirinhas’ e ‘charges’, enfatizando que o foco é geralmente estrutural, instrumental, abordando apenas as características e funções do gênero, ainda estratégias de leitura com foco na compreensão e interpretação. Algumas professoras mencionaram “aulas contextualizadas e com atividades discursivas”, porém sem nenhuma explicação plausível de como isso ocorria.

Questionadas sobre como os gêneros textuais da esfera do humor (tirinhas, charge, cartum, quadrinhos etc.) poderiam auxiliar no trabalho com a multimodalidade, obteve-se praticamente as mesmas respostas enfatizando os benefícios de conhecer o gênero em si, porém convém destacar aqui os relatos dispostos no quadro abaixo.

Quadro 11 – Relatos acerca do auxílio de gêneros textuais do humor na abordagem de multimodalidade em sala de aula.

Relato 1 – “Auxiliam por fugirem do padrão de textos não-naturais e por fazerem os alunos refletirem criticamente sobre o uso da língua.”

Relato 2 – “Sim, eles oferecem temáticas relevantes e auxiliam no senso de críticos dos estudantes. Além de serem curtos, também aliam a linguagem verbal e não verbal auxiliando assim no entendimento do texto se tratando de uma língua estrangeira.”

Relato 3 – “Auxiliam por meio dos diversos elementos textuais que facilitam a compreensão. Por exemplo, as imagens atreladas aos elementos verbais facilitam a inferência de significados. Além de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva com relação a questões sociais, que é uma das funções do gênero, entre outras.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os relatos 1 e 2, dispostos no quadro 11, remontam a consciência de que os gêneros textuais da esfera do humor apresentam características de situações reais de interação (brevidade de falas, pausas, recursos não verbais como gestos e expressões faciais etc.) que facilitam o processo de compreensão dos estudantes assim como a reflexão de uso da língua por abordarem contextos e situações comunicacionais presentes no cotidiano dos sujeitos falantes. Uma outra característica enfatizada no relato 3 é o uso de imagens que trazem consigo significados importantes tanto para quem produz como para quem lê o texto, permitindo o desenvolvimento de um letramento crítico quanto ao que se lê, um reconhecimento dos recursos utilizados motivadamente na construção de um texto, como bem afirma Kress (2010).

As professoras foram questionadas acerca do trabalho com as imagens presentes nos textos presentes no LD e, quase todos os relatos apontam para um uso ilustrativo e complementar, em que a imagem figura como exemplo de um termo, expressão ou texto verbal, na prática de escrita e/ou gramática. Contudo, uma das participantes enfatizou a importância do caráter intencional da imagem ao afirmar que:

[...] a intencionalidade das imagens que são inseridas nos textos, que são tão importantes quanto a linguagem verbal, que essas trazem uma carga de informação muito grande, facilitando na compreensão e na inferência de significados (Questionário, 2024, p. 9).

Relembra-se aqui as várias falas iniciais acerca da importância da multimodalidade nas aulas, mencionadas pelas professoras durante as perguntas do questionário, entendendo que poucas dentre as participantes compreendem a real importância da abordagem de multimodalidade como esta participante, visto que enfatiza uma das características principais dos recursos multimodais em um texto, a

intencionalidade, trata-se do para quê está lá que por sua vez explica o porquê está lá e a forma como está lá.

Por fim, quando questionadas quanto as contribuições da abordagem de gêneros textuais do humor para o desenvolvimento do letramento crítico em suas aulas de inglês, a maioria das respostas tomou uma outra direção, como se pode notar por meio dos relatos dispostos no quadro abaixo.

Quadro 12 – Relatos acerca da contribuição de gêneros textuais do humor na abordagem de multimodalidade nas aulas de língua inglesa.

Relato 1 – “Através da sua função que é apresentar críticas sociais diversas, levar o estudante também a se posicionar e questionar determinados assuntos, atitudes etc.”

Relato 2 – “A abordagem de gêneros textuais do humor nas aulas de inglês pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do letramento crítico por várias razões. O humor, quando bem explorado, pode engajar os alunos de maneira descontraída, mas também desafiar suas percepções, incentivando a análise crítica de temas sociais, culturais e políticos.”

Relato 3 – “Acredito que ajuda os estudantes a pensarem mais criticamente, uma vez que as tirinhas utilizadas estão cheias de humor politizado e ironia.”

Relato 4 - “De modo geral, os gêneros textuais de humor estão relacionados diretamente com a realidade dos estudantes, visto que em sua grande maioria são críticas sociais. Isso pode levar o estudante a pensar a sua realidade e refletir sobre ela.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os relatos destacados no quadro 12 assumem uma postura diferente da assumida pelas participantes até então, enfatizando aspectos importantes como: “crítica social”, “posicionamento e questionamento”, “engajamento”, “análise crítica”, “ironia”, “realidade social”, “reflexão”; todos termos intrinsecamente ligados ao gênero do humor. Esse reconhecimento tardio por parte das participantes pode talvez revelar uma falta de firmeza e de concepções claras acerca do trabalho com gêneros do humor, quer seja pela inexperiência com o gênero em sala de aula ou mesmo pela abordagem deste de forma mais estrutural e instrumental como já enfatizado anteriormente, contexto para o qual se mostra importante as reflexões e contribuições desta investigação, no sentido de contribuir com a prática docente que permita o trabalho com gêneros textuais tão presentes nas interações sociais e que tanto refletem os posicionamentos de diversas esferas por meio da abordagem de multimodalidade, caráter quase que constante nas aulas de língua estrangeira.

As falas das professoras em relação à importância de gêneros multimodais que são veiculados nos livros didáticos vão no sentido do que afirmam Vieira (2020) e

Bazerman (2020) acerca da necessidade de práticas escolares de leitura que lidem com as diversas interações em que nos envolvemos socialmente. Entretanto, que grau(s) de multimodalidade se apresentam nos gêneros do humor abordados no LD de modo a permitir uma prática reflexiva de ensino que considere os multiletramentos necessários aos sujeitos leitores e produtores sociais, conforme afirmam Kress e van Leeuwen (2006)? A subseção a seguir pode sugerir um caminho na tentativa de responder esse questionamento.

5.2 ANÁLISE DE TEXTOS DO GÊNERO HUMOR NO LD: A COMPOSIÇÃO MULTIMODAL DE CARTUNS NA COLEÇÃO *ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS*

Como parte da análise da coleção *English vibes for Brazilian learners* – volume único (manual do professor), publicação de Claudio Franco e Kátia Tavares em 2020, é importante situar o leitor, ainda que brevemente, acerca do contexto histórico, político, social desse período, uma vez que, como afirma Cope; Kalantzis (2000): “os textos são simultaneamente moldados socialmente e moldadores sociais; eles estão inseridos e contribuem para os contextos sociais, históricos e políticos que os produzem” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 211, tradução nossa).³¹ Isto é, o contexto em que o texto se apresenta molda o design textual, ou seja, a forma como o texto será construído e o uso de recursos que podem direcionar sua compreensão e interpretação para um fim específico, motivado, construtor e/ou desconstrutor de ideologias, muitas vezes também sendo modificado por meio de práticas sociais e culturais a partir dos textos.

Conforme citado anteriormente ao longo desta dissertação, em 2020 tanto o Brasil como o mundo enfrentavam o cenário pandêmico provocado pela disseminação do vírus da Covid-19. Mais especificamente no Brasil, emergiam nesse momento diversas discussões relativas a acontecimentos no âmbito político, social, cultural e educacional que influenciavam diversas produções textuais (assim como as dispostas no material didático em análise), tais como: crise sanitária provocada pelo vírus, o cenário de administração política de um governo de direita em meio à crise sanitária; o fechamento de instituições (incluindo as escolas) e a instauração do “remoto” (*home-office*, no contexto empresarial); implementação de tecnologias e plataformas digitais nos contextos de trabalho e estudo, bem como suas dificuldades e limitações; segurança e privacidade na internet; crimes ambientais e políticos; disseminação e

³¹ “*Texts are both socially shaped and socially shaping; they are embedded in and contribute to the social, historical, and political contexts that produce them*” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 211).

aumento do compartilhamento de *fake news*³²; ações e impactos do *cyberbullying*³³; redes sociais e o impacto na saúde física e emocional; entre outros.

Nesse contexto, os textos humorísticos se destacam como publicações que vêm ganhando espaço na mídia social, passando a veicular em diversos meios, tanto no impresso quanto no digital. Esses textos, obtiveram maior destaque durante o período pandêmico, ajudando a lidar com o cenário caótico e perturbador (seja por meio de informações de saúde e segurança ou até mesmo do despertar da comicidade em situações trágicas) como apontam reportagens da Revista Exame e do Portal Rolling Stones Brasil³⁴, bem como uma maior evidência de seu caráter crítico e denunciante de discursos de poder, sendo alguns deles, inclusive, alvo de censura por parte de órgãos do governo (conforme publicação³⁵ do *site* de notícias “Brasil de Fato”), que mostra uma carta aberta da Associação dos cartunistas do Brasil junto a outras entidades diante do pedido de investigação a Polícia Federal sobre uma charge de autoria de Renato Aroeira.

A crítica social por meio do efeito de riso acerca de fatos da realidade é justamente a característica principal dos textos humorísticos embora só sejam percebidas quando o leitor também partilha do que acontece na sociedade que está sendo retratada (Pimentel, 2022; Carmelino, 2014). Por conseguinte, um texto de humor nunca será apenas uma expressão literária cômica de um fato ou ser, mas evidenciará uma concepção, crença, posicionamento, um discurso muitas vezes silenciado na atuação social, mas que ecoa fortemente nas entrelinhas do texto, influenciando outros por meio da leitura e reflexão crítica.

A presença desses textos no manual didático pode reforçar o objetivo dos autores em apresentá-los devido suas características inerentes de multimodalidade

³² “Mais do que apenas notícia falsa, o termo “*fake news*” designa uma informação que é divulgada como se fosse verdadeira, quando, na verdade, ela não corresponde aos fatos. (Talvez uma tradução mais adequada fosse “notícia fingida”)” (*Fake News* como ato de fala, Luiz Arthur Pagani (UFPR), Caderno de Resumos - ABRALIN EM CENA, 2019, disponível em: https://em-cena-14.abralin.org/docs/resumos/23NOV_14H_Multiuso.pdf?v=20191119#:~:text=FAKE%20NEWS%20COMO%20ATO%20DE%20FALA&text=Mais%20do%20que%20apenas%20not%C3%ADcia,ela%20n%C3%A3o%20corresponde%20aos%20fatos).

³³ Uma forma de *bullying* praticada por meio de tecnologias digitais, com base nas discussões de Alves (2017).

³⁴ Publicações disponíveis em: <https://exame.com/pop/memes-ajudam-a-lidar-com-a-pandemia-diz-estudo/>; <https://rollingstone.com.br/noticia/coronavirus-humor-e-audiovisual-como-comedia-nos-ajuda-lidar-com-o-presente/>.

³⁵ A publicação está disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/16/chargistas-denunciam-tentativas-de-censura-como-nos-piores-periodos-da-ditadura>.

também pelo caráter, muitas vezes, político quando aliados ao efeito de humor nos textos, o que seria uma ferramenta essencial para o trabalho de leitura crítica em sala de aula, embora isso não aconteça de forma aprofundada nesse contexto. Ademais, a escolha específica desses textos pode estar atrelada a necessidade de atender a critérios estabelecidos em edital, condicionantes a aprovação das obras, tais como:

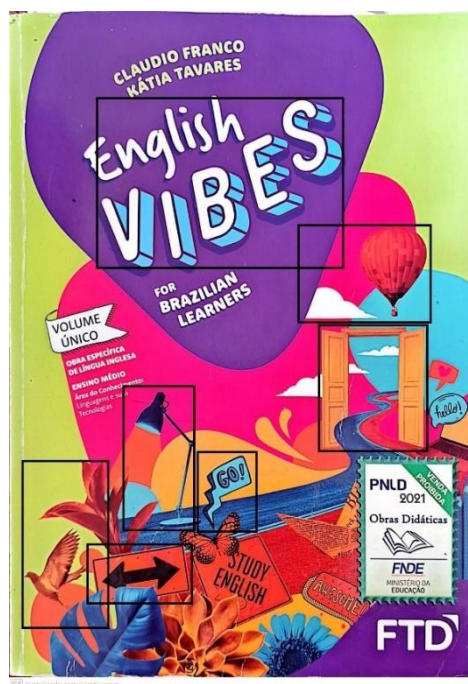
[...] 1.1.3.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Inglesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano [...] 1.1.3.2.6. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis [...] 1.1.3.13. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores [...] (Brasil, 2021).

Desse modo, o material em questão busca como objetivos, conforme citado em sua apresentação, “contribuir para sua formação como jovem que utiliza diferentes linguagens em diversas práticas socioculturais” e “[...] refletir criticamente sobre diversas questões de relevância social”, bem como competências e habilidades da BNCC propostas tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio que contribuem efetivamente para a formação integral dos estudantes (Franco; Tavares, 2020, p. 5). Essas habilidades, que serão destacadas a partir da abordagem dos textos sob análise, encontram relação com a escolha dos gêneros textuais (tirinhas, tiras, quadrinhos, cartuns etc.) pelos autores do material didático visto que esses gêneros humorísticos, cada vez mais autênticos e dinâmicos, produzidos e recebidos com um determinado propósito, possibilitam não apenas o contato com os textos em si, mas com os discursos permeados e difundidos na sociedade por meio deles; o que é essencial na formação crítica e reflexiva dos estudantes, tanto do ponto de vista do letramento textual quanto dos multiletramentos sócio semióticos e culturais.

Tendo isso em mente, pretende-se analisar e refletir sobre a composição dos textos selecionados como *corpus*, conforme explicitado na seção metodológica, com o propósito de evidenciar o(s) grau(s) de multimodalidade e como se apresentam esses diversos modos e recursos semióticos dispostos nos textos. Para tanto, a análise está baseada nas discussões dos multiletramentos, mais especificamente, no quadro teórico da Semiótica Social e nas categorias de análise multimodal propostas pela GDV. Utiliza-se como subcategorias de análise as três metafunções de Kress e van Leeuwen: representacional, interacional e composicional, observando seus aspectos a partir da análise dos elementos multimodais e visuais que compõem os textos pertencentes ao gênero textual cartum.

Antes de iniciar a análise dos textos no material, é importante salientar a multimodalidade presente já na capa do LD, representando assim um ideal de concepção dos autores quanto a importância dos diversos modos comunicacionais. A figura a seguir apresenta os aspectos visuais da composição multimodal, permitindo a análise conforme as metafunções da GDV.

Figura 12 – Capa do LD de língua inglesa da coleção *English vibes for Brazilian learners* (Franco; Tavares, 2020).



Fonte: Franco; Tavares (2020), com destaques dos autores.

Na composição do design da capa não há participantes interativos, mas sim participantes representados (nesse caso, os estudantes de língua inglesa) por meio da representação gráfica de símbolos e ilustrações que sugerem a motivação dos autores, atrair o leitor por meio de metáforas visuais representativas de intenções ou concepções relacionadas ao processo de aprendizagem do inglês. A estrutura composicional está disposta a partir da relação dado-novo enquanto valor da informação. Os elementos posicionados em destaque à esquerda representam a informação do que está “dado” (animais e plantas como elementos da natureza, setas indicativas de direção, frases de efeito na língua inglesa, luminária como objeto de apoio ao ato de estudar) sendo ligados por meio da ilustração centralizada de um “rio” aos elementos da direita em uma representação de informação do que é “novo” (porta

aberta por onde segue o fluxo do rio, nuvens e um balão de ar quente como representação de posição elevada no céu).

Desse modo, a partir de uma compreensão das metafunções composicional e representacional, entende-se que a imagem informa um “caminho de aprendizagem” (representação da metáfora do rio ao centro, como objeto mediador) que faz a ponte entre o estudo imersivo da língua e que considera os letramentos das vivências escolares e não-escolares (elementos dados como informação real) até uma porta aberta que se direciona para um ponto mais alto em que há nuvens e um balão a voar (elementos novos como informação ideal), sugerindo um progresso ao guiar o olhar do espectador de baixo para cima. Ademais, o *layout* dispõe o título do livro de forma saliente com maior destaque do centro para margem superior, a partir de realce na fonte e contrastando as cores das letras, com efeito 3D, indicando algo dinâmico, em movimento, o que pode gerar emoções positivas e um tom estimulante no leitor, quanto a metafunção interacional. A combinação desses elementos na capa configura uma paisagem semiótica que expressa um convite de aprendizado da língua de forma interativa e estimulante, reforçando, entretanto (ainda que sutilmente), a ideia de meritocracia nos estudos (alcance do sucesso por meio do esforço) em que os elementos destacados representam ideologias na defesa dessa perspectiva como: esforço individual que pode ser percorrido sem barreiras sistêmicas, motivação pessoal como requisito primordial para ascender educacionalmente e socialmente.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é possível afirmar que o destaque das informações salientes já na capa do livro são um recurso disponível ao primeiro olhar do leitor que na leitura do eixo vertical poderá compreender o apelo emotivo do autor por meio do destaque das informações em margem superior (título do livro, porta e posição do balão no céu) e sua relação (quase que indispensável) aos objetos destacados na margem inferior (animais, plantas, frases de efeito, objetos de estudo etc.) na tentativa de evidenciar a trilha de aprendizagem necessária ao estudante da língua. Sendo assim, embora os elementos possam ser vistos individualmente, só significam no todo semiótico quando são integrados, transmitindo a mensagem interessada do produtor ao leitor, como defende a GDV (1996, 2006).

Em sua totalidade, a obra didática dispõe de alguns textos da esfera humorística presentes ao longo do material nas seções de “*Getting started*”, “*Reading comprehension*”, estas duas voltadas a leitura e compreensão textual, e ainda, “*Vocabulary study*”, “*Language in use*” e “*Oral skills*”, direcionadas ao estudo de

vocabulário, gramática e oralidade, respectivamente. Entretanto, será utilizado como objeto de análise apenas três entre os textos veiculados nas seções de pré-leitura e leitura, em que também é possível destacar a presença dos dois gêneros mais recorrentes, embora haja predominância do gênero cartum (conforme tabela 1), representando um número de seis textos contra apenas um texto do gênero tirinha.

A partir da lista de checagem/análise multimodal dos textos (disponível no Apêndice C), é possível perceber os modos semióticos e os recursos multimodais utilizados na composição textual (uns em maior grau que outros) a fim de contribuir de forma interessada na significação do texto mediante a estrutura do design apresentado, tais como: imagem, tipografia textual, expressões faciais, gestos, cores, contato visual, realce, ícones, balões de fala e pensamento etc. (Cope; Kalantzis, 2000; Kress e van Leeuwen, 2006). Na maioria dos textos, a imagem se apresenta de modo justaposto ao texto escrito e com destaque na tipografia textual nos tamanhos, fontes e cores; o que caracteriza uma relação de complementaridade de significação entre imagem e texto, embora por vezes um exerça domínio sobre o outro. Além disso, os três textos que serão analisados mais detalhadamente a seguir foram veiculados no LD a partir de um maior número de recursos multimodais, abrindo espaço para uma leitura multissemiótica mais ampla dos significados envolvidos do ponto de vista do letramento (motivo pelos quais foram analisados mais detalhadamente), o que não implica dizer que os demais textos não são multimodais/multissemióticos ou que não trazem nenhuma significação que mereça destaque, algo quase impossível em se tratando de textos do gênero humorístico.

**ANÁLISE DO CARTUM 1 – SEÇÃO *GETTING
STARTED* (UNIDADE 1)**

Figura 13 – Cartum (Texto I), na seção *Getting started* (Unidade 1).



Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 15)

O texto I, retratado no material como um cartum (justificando-se como tal gênero mediante características anteriormente mencionadas), é uma publicação do cartunista norte-americano Randy Glasbergen que circula socialmente em diversos meios, sem um fim didático específico, ainda que traga consigo uma crítica social quanto ao uso das tecnologias (muito presentes no contexto escolar). Quanto ao gênero textual, o cartum tem o objetivo de provocar reflexão e crítica social a determinado(s) tema(s) (tempo de tela; quantidade e qualidade de informações instantâneas compartilhadas, mais especificamente), presentes em situações cotidianas, por meio do humor universal e atemporal (não necessitando estar dentro de um contexto específico). No texto verbal retratado³⁶, o autor usa de ironia, artefato comum em textos humorísticos como o cartum, para garantir o efeito de humor, apresentando uma situação que não condiz com a realidade (nesse caso, o tempo de uso do computador que é permitido ao garoto) em comparação com outra situação vivenciada (apagar as mensagens da lixeira eletrônica), evidenciando assim a contradição por meio da figura de linguagem e levando ao riso.

O texto apresenta recursos multimodais (cf. apêndice C) que podem conferir maior significação, tais como: marcas tipográficas (frases destacadas em letras maiúsculas e negrito), destaque para cores mais frias na imagem (verde, azul, bege, marrom, amarelo e cinza). No texto verbo-visual, a relação texto-imagem é de

³⁶ "Mamãe disse que só posso usar o computador três horas por dia. Demoro mais que isso só para apagar meu spam!" (Tradução nossa).

complementação, ou seja, as informações verbais (frases) e visuais (elementos imagéticos) atuam juntamente operando para o sentido do texto. É perceptível que tanto as informações verbais como as visuais imprimem suas próprias significações ao texto, apresentando sentidos independentes um do outro (van Leeuwen, 2011), embora, em algum momento, seja possível afirmar que o aspecto verbal esteja em posição subordinada, como complemento da composição visual, por ocupar menor espaço e destaque das informações.

Por exemplo, ao observar unicamente a imagem apresentada na parte superior do texto, é possível inferir sentimentos de surpresa ou espanto, incompreensão por parte dos personagens, mediante as feições retratadas, o que indicaria insatisfação com algo e/ou até mesmo a necessidade de compreender o porquê de alguma coisa. Entretanto, só é possível ter uma compreensão total quando observamos a parte inferior do texto em que estão retratados os motivos da surpresa ou espanto (provavelmente a quantidade de *spam* acumulada no correio eletrônico do personagem) tal como de sua insatisfação (o tempo insuficiente de acesso ao computador; não entender a permissão de sua mãe para uso do computador em um limite de tempo tão insuficiente). Do mesmo modo, por meio unicamente da leitura das frases no texto, não seria possível evidenciar os sentimentos de surpresa e insatisfação que somente os aspectos visuais destacados na imagem conseguem comunicar, podendo gerar uma outra compreensão do texto.

Os aspectos escrito e imagético do texto, quando observados separadamente, podem provocar outras leituras e interpretações também condizentes ao sentido geral da mensagem do cartum, entretanto, só é possível a compreensão da real significação que o autor deseja imprimir ao texto mediante a combinação entre ambas as partes que o compõem. Essa relação, todavia, leva o texto visual a uma posição mais secundária na composição, assumindo o papel de ilustração.

A seguir, faz-se uma análise do cartum a partir das metafunções propostas pela GDV (2006), quanto à representação dos elementos verbo-visuais na significação textual.

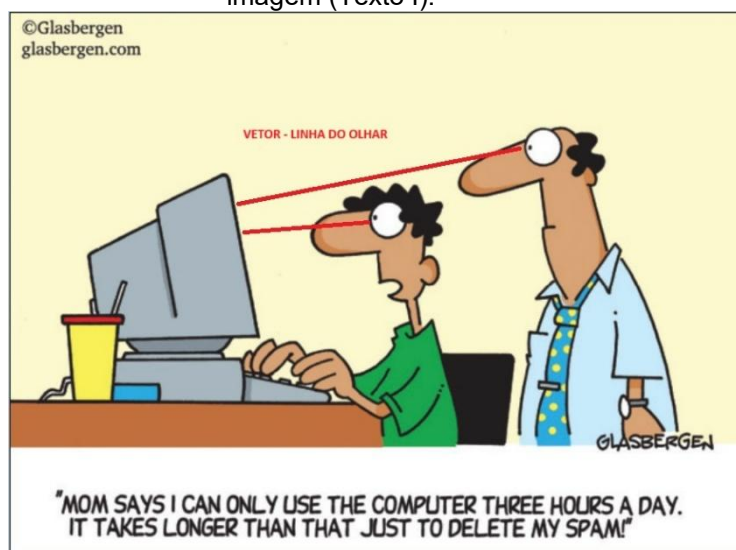
Metafunção Representacional

Quanto a análise visual, pode-se observar essa conjuntura textual a partir de uma perspectiva com base na metafunção representacional, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), no intuito de perceber como os objetos e participantes envolvidos são representados e quais relações são construídas a partir dessa representação.

Os participantes interativos são dois personagens humanos, um jovem e um homem. Na imagem, o jovem (retratado ao centro) observa a tela de um computador (retratado à esquerda, lateralizado) com semblante espantoso e boquiaberto, enquanto o homem (retratado à direita), posicionado por trás dele, também observa o computador com semblante de incompreensão. Não é possível identificar características que especifiquem de quem se tratam os personagens, principalmente o homem; entretanto, o ambiente retratado na imagem (bancada com computador de mesa e sem nenhum detalhe ao redor), ainda, a vestimenta utilizada pelo homem (peças que denotam um espaço de maior formalidade), inclusive o contexto em que a frase é colocada pelo jovem (como uma espécie de reclamação de uma situação vivida cotidianamente) nos sugere se tratar de um aluno e seu professor.

Ainda sobre os significados representacionais, os participantes interativos (aluno e professor) desempenham ações por meio de uma estrutura narrativa, com ação transacional reacional, em que as linhas projetadas a partir do olhar de ambos os participantes são vetores que conectam cada reator ao fenômeno (computador lateralizado), porém não há interação entre os personagens, como mostra a figura abaixo.

Figura 14 – Representação dos vetores na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto I).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O fenômeno está dado ao leitor (algo é exibido na tela daquele computador) e desempenha uma ação mediante a qual os personagens reagem, como mostram suas feições. Entretanto, uma vez que a visão da tela do computador está lateralizada, é possível ao leitor apenas inferir o que poderia ter causado espanto, surpresa e incompreensão, não estabelecendo assim uma interação direta com o leitor do texto.

A fala do jovem também atribui significado à composição visual, visto que, explica o contexto de insatisfação do jovem ao passo que a justifica (o que pode ser percebido a partir do olhar do professor para a tela do computador). Ademais, além de estabelecer relação entre os participantes interativos (personagens retratados na imagem), o texto imagético também interage com categorias de participantes representados, a saber, jovens de maneira geral (que também se identificam com o discurso deste jovem quanto ao uso das tecnologias e a justificativa para o limite de tempo de exposição às telas) e adultos (professores ou até pais, que muitas vezes, demonstram incompreensão quanto a lidar com jovens e as tecnologias na sociedade atual).

Metafunção Interacional

Na sequência, pode-se observar o texto a partir de uma perspectiva com base na metafunção interacional, também proposta pelos autores da GDV (2006), no intuito de perceber a interação que há entre texto e leitor, aproximando-os ou causando afastamento entre eles a partir da representação que é feita.

Os vetores que se apresentam por meio da linha do olhar dos participantes estabelecem quanto ao contato uma relação de oferta, visto que há a ausência do olhar dos participantes para o leitor (os olhares se direcionam para o fenômeno), apresentando-se assim de modo impessoal como item de informação ou objeto de contemplação. O distanciamento social proposto pela imagem configura uma relação social mais marcada pela impessoalidade, tendo em vista a distância do enquadramento da imagem em plano médio, incluindo da cabeça até a cintura dos participantes e com espaços vazios a sua volta (posicionamento e movimentação).

Essa representação pode indicar que os participantes representados são colocados como representativos de maneira geral da relação entre os jovens (usuários natos e vorazes da tecnologia) e os adultos, professores e/ou pais, limitantes desse uso, como já mencionado anteriormente. Desse modo, a perspectiva de representação expressa uma atitude mais subjetiva, considerando o observador da imagem, visto que dispõe os participantes em ângulo oblíquo (posicionados de perfil), o que lhes configura como alheios ao leitor, permitindo ao leitor identificação com um dos participantes representados ou não.

Quanto à modalidade, que torna a imagem mais ou menos próxima do real, pode-se perceber no texto por meio de três escalas distintas, uma saturação mais escura do plano em que estão os personagens comparada ao plano de fundo, embora sejam cores de mesma paleta (diferenciação e modulação), utilizados provavelmente para conferir maior realce aos personagens. Ademais, não há segundo plano (descontextualização), aspecto que posiciona os participantes como genéricos no plano imagético.

Metafunção Composicional

Ainda, é possível observar o texto a partir de uma perspectiva com base na metafunção composicional, sendo esta também proposta pelos autores da multimodalidade, no intuito de perceber como os aspectos visuais, na combinação entre elementos representacionais e interativos no texto, cooperam para um todo de significado. Essa significação, segundo os autores, é conduzida no texto através de três sistemas que estão inter-relacionados: valor de informação, saliência e estruturação.

Na composição da imagem, o jovem com semblante espantoso e boquiaberto é retratado ao centro, olhando para a tela de um computador retratado à esquerda (de modo lateralizado), enquanto o homem está à sua direita, posicionado por trás dele, também olhando para o computador com um semblante de incompreensão. De acordo com a Gramática (2006), elementos posicionados à esquerda, nesse caso, o computador, representam uma informação “dada”, algo familiar ao observador; o que pode conduzir a uma identificação do leitor visto que o objeto faz parte do cotidiano

da maioria das pessoas na atualidade, principalmente dos jovens (que seria o público alvo do texto). Em contrapartida, os elementos posicionados à direita (professor/pai/adulto) representam uma informação “nova”, ainda não tão conhecida ao leitor, o que pode ser um recurso visual para expressar a ideia de que os “adultos” não têm compreendido o uso demasiado que se faz atualmente das tecnologias, o que leva posteriormente ao efeito de humor irônico do garoto. As imagens preenchem o espaço visual do centro e margens, não havendo predominância superior ou inferior, a não ser o texto verbal posicionado abaixo como contexto do efeito de humor; entretanto, o jovem é colocado como núcleo (informação mais importante) da significação por sua posição central que conduz aos demais elementos marginais (computador e adulto).

Quanto à saliência ou destaque na imagem, o computador, embora não esteja ao centro, se apresenta mais saliente devido ao seu tamanho, seguido pelos personagens com cores mais quentes como verde, azul e amarelo, contrastando a importância hierárquica entre eles. Ademais, as imagens estão interligadas pela sua estruturação visual, visto que em um campo visual que possui espaços vazios, os elementos central e marginais se conectam por meio de linhas de estrutura visual bem demarcadas, posicionando-os como unidades individuais de informação no texto. Além disso, cores destacam o plano de fundo imagético (amarelo esmaecido) e o plano de fundo verbal (branco), dando a impressão de sinergia quanto a imagem e rigidez quanto a escrita.

Como resumo da análise das metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), dispõe-se o quadro a seguir (recorte de nosso instrumento de checagem/análise dos textos), que sintetiza os modos semióticos e seus recursos na representação visual do texto I.

Quadro 13 – Síntese da checagem/análise do texto I, à luz das metafunções da GDV (2006).

PÁG.	MODOS SEMIÓTICOS E SEUS RECURSOS NA REPRESENTAÇÃO VISUAL			
	VERBAIS	VISUAIS	VERBO-VISUAIS	METAFUNÇÕES DA GDV (2006)
15	<ul style="list-style-type: none"> - Texto posposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem sobreposta; - Espaços em branco; - Expressões faciais; - Contato visual (Interativa); - Cores. 	Não se aplica.	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional) / Participantes interativos (aluno e professor) / Fenômeno (computador) / Vetores (linha do olhar dos participantes). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (jovens de maneira geral e adultos) <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor). - DISTÂNCIA: Plano médio (impessoalidade). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação (escuro/claro). <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Computador (familiar ao leitor) / aluno e adulto (relação não conhecida) / Jovem (núcleo da informação). - ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo). - SALIÊNCIA: Computador em destaque; cores quentes; pouco destaque verbal.

Fonte: Instrumento de análise, elaborado pelos autores (2025).

A partir das informações sintetizadas no quadro acima, é possível observar que o cartum 1 apresenta grau baixo de multimodalidade, com predominância da metafunção representacional, tendo em vista que há diversos elementos representados no texto que evidenciam a estrutura narrativa das ações, entretanto, alguns elementos relativos às metafunções interacional e composicional não estão bem estruturados na composição imagética, ao passo que não há uma relação verbo-visual do texto. Os elementos de perspectiva, modalidade, enquadramento, valor informativo e saliência não estão bem delimitados na imagem, o que pode configurar uma abordagem de leitura menos eficiente quanto ao significado textual (Callow, 2008).

Veja a seguir a análise do cartum 2 também a partir das metafunções mencionadas.

**ANÁLISE DO CARTUM 2 – SEÇÃO GETTING
STARTED (UNIDADE 3)**

Figura 15 – Cartum (Texto II), na seção *Getting started* (Unidade 3).



Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 55)

O texto II, também retratado no material como um cartum é uma publicação da autora Signe Wilkinson do grupo editorial de cartunistas do *The Washington Post*, um jornal estadunidense, tendo sido retirado da aba de postagens da autora no site *Go Comics*. Quanto ao gênero textual, pode se confundir com a charge, tendo em vista apresentar uma linguagem com objetivo de provocar reflexão e crítica social a determinado(s) tema(s) (informações falsas e seu consumo na internet; opinião pessoal x fatos; julgamento de informações com base em ideologias próprias) a partir da combinação de elementos verbais e não-verbais, destacando aspectos como o exagero na caracterização de personagens, comum em charges. O texto verbal³⁷ também recorre à ironia (mais como um sarcasmo) na intenção de criar o efeito de humor a partir da exposição de um posicionamento social bem comum (fortemente evidenciado após o contexto pandêmico) que relaciona a verdade sobre notícias veiculadas nas mídias a posicionamentos político-sociais dos indivíduos que as consomem.

Essa representação no texto veiculado no LD parece ter o objetivo de gerar no leitor uma identificação com o contexto brasileiro, tendo em vista a grande onda de notícias falsas antes, durante a após o cenário da covid-19. Ademais, o texto também

³⁷ “Como você sabe que uma reportagem é verdadeira?” / “Se eu concordar com ela.” (Tradução nossa).

apresenta recursos multimodais (cf. apêndice C) que podem conferir maior significação, tais como: marcas tipográficas (frases nos balões com fonte não-padrão e em letras maiúsculas); destaque também para cores mais frias (verde, azul, branco, preto, bege, cinza e uma tonalidade bem esmaecida de amarelo), dando uma impressão monocromática e de apatia dos personagens, o que pode representar desinteresse pela busca de veracidade nas notícias; expressões faciais; realce; balões de fala. No texto verbo-visual, a relação texto-imagem é de complementação, isto é, as frases e os elementos imagéticos atuam juntos para o sentido do texto; embora também seja possível afirmar que o aspecto verbal esteja em posição subordinada (como complemento da composição visual) por ocupar menor espaço e destaque das informações, o texto escrito é que leva a expansão da ideia textual ao observarmos a resposta para a pergunta, presente no segundo balão.

Ainda que as informações verbais sejam o primeiro foco do olhar do leitor por estarem justapostas ao texto em posição superior, só é possível ter uma compreensão total do sentido do texto quando se observa os detalhes destacados na imagem, tais como: as expressões faciais (desinteresse e apatia), o posicionamento do personagem à esquerda (relaxamento e conformismo), a caricatura exagerada do personagem à direita com mãos grandes (ato frenético de compartilhamento instantâneo de notícias falsas). Do mesmo modo, por meio unicamente da leitura das imagens sem o auxílio do texto verbal, seria possível que não fosse evidenciado de forma efetiva os sentimentos impressos pelos personagens ao texto que somente aspectos visuais destacados na imagem conseguem comunicar, o que pode gerar uma compreensão distinta.

Assim como no primeiro cartum, quando observados de forma separada, os aspectos escrito e imagético no texto podem provocar outras leituras e interpretações pertencentes ao sentido geral da mensagem exposta, contudo, uma compreensão mais próxima da real significação que o autor deseja imprimir ao texto só é possível quando combinadas as partes que o compõem. Todavia, diferentemente do texto I, essa relação de combinação coloca o texto visual em uma posição mais primária na composição, assumindo um papel direcionador da significação enquanto o texto verbal o complementa.

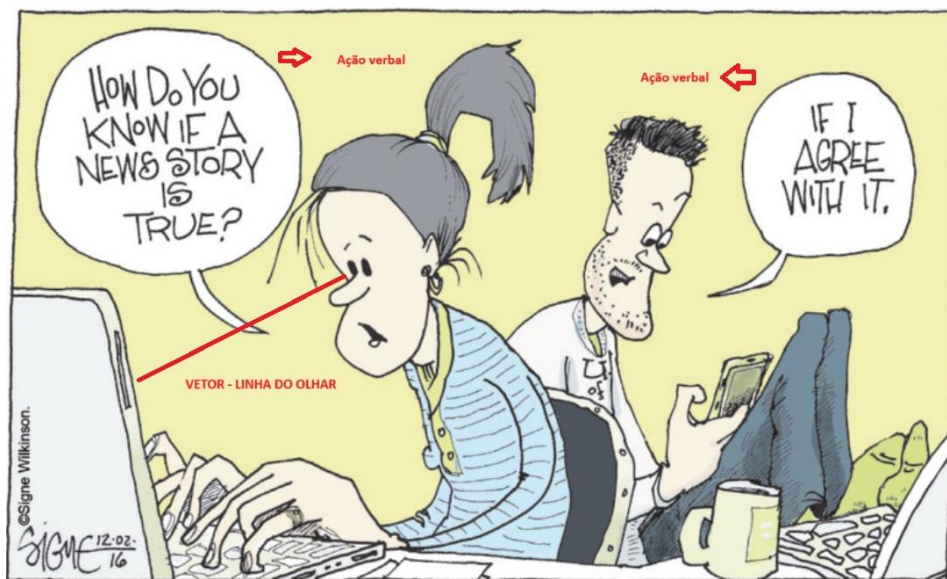
Metafunção Representacional

Quanto a análise visual deste texto, é possível observar também essa conjuntura a partir de uma perspectiva com base na metafunção representacional, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), percebendo a representação dos objetos e participantes envolvidos e a construção das relações entre eles na composição textual.

Os participantes interativos são dois personagens humanos, uma mulher e um homem, aparentemente jovens. Na imagem, a mulher (retratada à esquerda) está debruçada sobre um computador em que escreve (com destaque para suas mãos e expressões faciais) com semblante de dúvida e verificação, enquanto o homem (retratado à direita), posicionado por trás dela, observa um celular com semblante de apatia, desinteresse e em posição de relaxamento (os pés sobre a mesa e usando meias). O ambiente em que os personagens são retratados parece ser um ambiente privado (casa ou quarto) tendo em vista a posição confortável do personagem à esquerda e a conversa sem muita formalidade.

O fenômeno está dado ao leitor (algo é exibido na tela do computador, possivelmente uma reportagem) e desempenha uma ação mediante a qual apenas o personagem à direita reage, como mostra sua feição. Entretanto, uma vez que a visão da tela do computador está lateralizada, é possível ao leitor apenas inferir o que poderia ter causado dúvida e verificação na mulher, não estabelecendo assim uma interação direta com o leitor do texto. Os participantes interativos (mulher e homem) desempenham ações por meio de uma estrutura narrativa (mulher que reage ao fenômeno enquanto produz um evento de fala) com ação transacional reacional, em que a linha projetada a partir do olhar da personagem à direita é um vetor que a conecta ao fenômeno (computador lateralizado), como mostra a figura abaixo:

Figura 16 – Representação dos vetores e da ação verbal na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto II).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Também uma estrutura conceitual (homem que não reage ao fenômeno, mas evidencia características de participantes representados por meio da fala e de suas ações na imagem) em um processo classificacional que representa o participante como simbólico de um grupo (sugestivo) através da menor intensidade nos detalhes, porém não há interação entre os personagens.

Os processos narrativos são tanto de ação, mediante o vetor (olhar) mas também verbal, devido às falas (enunciados) expressos nos balões de fala, muito comuns em textos humorísticos. A fala de ambos os personagens também atribui significado à composição visual, visto que representa o contexto de reação a uma informação midiática o que pode também representar um grupo social que busca a veracidade das informações na internet (no caso da mulher). Ademais, a não reação a essa necessidade de buscar a verdade de algo, que pode representar o grupo oposto, muitas vezes disseminador de notícias falsas.

Metafunção Interacional

Na sequência, o texto II é observado a partir de uma perspectiva com base na metafunção interacional, também proposta pelos autores da GDV (2006), percebendo a interação que há entre texto e leitor quanto a aproximação ou afastamento entre

eles por meio da representação feita a partir das relações de contato, distância social, perspectiva e modalidade.

O vetor que se apresenta por meio da linha do olhar do personagem à direita estabelece uma relação de oferta (quanto ao contato), devido à ausência do olhar da participante para o leitor (o olhar se direciona para o fenômeno), se apresentando como item de informação ou objeto de contemplação. Além disso, o distanciamento social proposto pela imagem configura uma relação social mais impessoal, tendo em vista a distância do enquadramento da imagem em plano médio, incluindo da cabeça até a cintura dos participantes (embora apareçam os pés do segundo personagem devido sua posição) e com espaços vazios a sua volta (posicionamento e movimentação). Desse modo, a perspectiva de representação é mais subjetiva, considerando a perspectiva do observador da imagem, dispondo um dos participantes em ângulo oblíquo (posicionado de perfil) enquanto o outro de frente, mas sem estabelecer contato do olhar, o que os configura como alheios ao leitor, permitindo assim a identificação com um dos participantes representados ou não.

Quanto à modalidade no texto, pode-se perceber a partir de três escalas distintas de cores, a mesma saturação do plano em que estão os personagens e do plano de fundo, sem nenhuma diferenciação e modulação, o que não dá muito realce aos personagens. Ainda, não há segundo plano ou cenário (descontextualização), aspecto que posiciona os participantes como genéricos no plano imagético, evidenciado também pelas escalas baixas de iluminação e brilho.

Metafunção Composicional

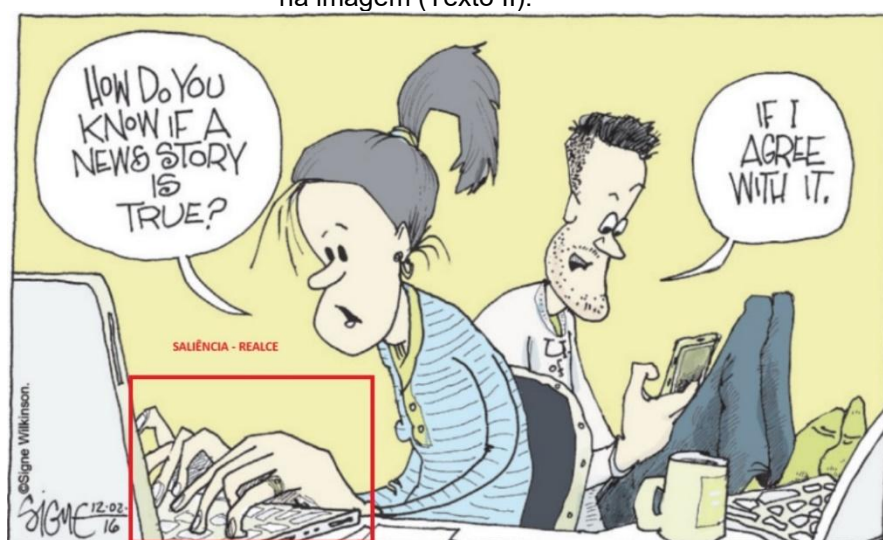
Ainda, também nos é possível observar o texto a partir de um olhar com base na metafunção composicional (Kress; van Leeuwen, 2006) a partir da combinação entre elementos representacionais e interativos no texto visual coatuando para um todo de significado através da relação entre valor de informação, saliência e estruturação. No texto imagético, a mulher com semblante de preocupação e seriedade é retratada à esquerda (lateralizada) olhando para a tela de um computador (também de modo lateralizado), enquanto o homem está à sua direita, posicionado

por trás dela, com cabeça baixa e olhando para uma celular com postura relaxada e semblante de desdém ou indiferença.

De acordo com a Gramática (2006), os elementos posicionados à esquerda, nesse caso, mulher com o computador, representam a informação “dada”, algo familiar ao observador, a busca por ou contato com as notícias como ato tão comum em nossa sociedade ávida por informações. De outro modo, os elementos posicionados à direita (homem olhando o celular) representam a informação “nova”, ainda não tão conhecida ao leitor, o que pode expressar uma comparação com a nova geração, que encontra informações com mais facilidade na palma da mão e, muitas vezes, fica indiferente a veracidade delas. As imagens também preenchem o espaço visual como um todo, do centro às margens, não havendo predominância superior ou inferior; entretanto, os personagens são colocados como núcleo (informação mais importante) da significação por sua posição central que conduz aos demais elementos marginais (computador, celular) e também aos balões de fala.

Quanto à saliência ou destaque na imagem, observa-se um realce exagerado nas mãos da personagem à esquerda, talvez como significante de uma busca frenética de informações, como mostra a figura abaixo.

Figura 17 – Representação do realce de saliência na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto II).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Também a iluminação baixa e cores mais frias como verde-claro, azul-claro, branco e um tom apático de amarelo, evidenciando uma crítica ao modo de vida dos jovens atuais frente à tecnologia, sinônimo de apatia, morbidade. Há um foco nas

expressões e gestos dos personagens enquanto dividem o mesmo plano, representados em forma de caricatura e com tons pastéis. Além disso, a estruturação das imagens também ocorre, sem espaços vazios, com conexão entre os elementos centrais e das margens por meio de linhas de estrutura visual bem demarcadas, também como unidades individuais de informação no texto, bem como através dos balões de fala que demonstram e nos guiam a interação entre eles.

Como resumo da análise das metafunções da GDV, dispõe-se o quadro a seguir que sintetiza os modos semióticos e seus recursos na representação visual do texto I.

Quadro 14 – Síntese da checagem/análise do texto II, à luz das metafunções da GDV (2006).

PÁG.	MODOS SEMIÓTICOS E SEUS RECURSOS NA REPRESENTAÇÃO VISUAL			
	VERBAIS	VISUAIS	VERBO-VISUAIS	METAFUNÇÕES DA GDV (2006)
55	<ul style="list-style-type: none"> - Texto justaposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem justaposta; - Cores; - Expressões faciais; - Contato visual; - Realce. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem com texto; - Balões de fala. 	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional, Ação verbal) / Participantes interativos (mulher e homem) / Fenômeno (computador) / Vetores (linha do olhar - mulher); (balão de fala – mulher, homem). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (pessoas que consomem notícias na internet). <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor). - DISTÂNCIA: Plano médio (impessoalidade). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Saturação, iluminação e brilho. <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Computador (familiar ao leitor) / mulher e homem (posturas distintas quanto ao fenômeno) / homem e mulher (núcleo da informação). - ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo). - SALIÊNCIA: Realce dos participantes; cores frias; balões de fala.

Fonte: Instrumento de análise, elaborado pelos autores (2025)

A partir das informações sintetizadas no quadro acima, é possível observar que o cartum 2 apresenta grau médio de multimodalidade, com predominância da metafunção representacional e composicional, tendo em vista que há diversos elementos representados no texto que evidenciam a estrutura narrativa e conceitual das ações, entretanto, alguns elementos relativos às metafunções interacional não

estão bem estruturados na composição imagética, ao passo que a relação verbo-visual não é bem explorada no texto, por exemplo, os balões de fala com integração do texto escrito à imagem carecem de elementos de destaque, se perdendo ao plano de fundo inexistente. Ademais, os elementos de perspectiva, distância e modalidade, enquadramento não estão bem delimitados na imagem, o que pode configurar uma abordagem de leitura menos eficiente quanto ao significado textual (Callow, 2008).

Veja a seguir a análise do cartum 3 também a partir das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006).

ANÁLISE DO CARTUM 3 – SEÇÃO *READING COMPREHENSION* (UNIDADE 5)

Figura 18 – Cartum (Texto III), na seção *Reading comprehension* (Unidade 5).



Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 102).

O texto III, retratado no material como um cartum (embora se apresente em mais de um quadro como uma espécie de tira), é uma publicação do cartunista norte-americano Joe Hoffercker, disposto no site de notícias esportivas *Sports Business Journal*, também circulando socialmente em outros meios, sem um fim didático específico, ainda que traga consigo uma crítica social quanto à discriminação de gênero no contexto esportivo. Quanto ao gênero textual, o cartum tem o objetivo de provocar reflexão e crítica social a determinado(s) tema(s) (discriminação de gênero,

empoderamento feminino, preconceito, diversidade, esporte feminino, remuneração salarial entre homens e mulheres, mais especificamente), presentes em situações cotidianas, por meio do humor universal e atemporal (não necessitando estar dentro de um contexto específico). No texto imagético, percebem-se as informações escritas³⁸ como complemento da ironia representada pelos elementos visuais.

A ironia é apresentada como elemento central. Há um incentivo por parte do personagem masculino para que a garota acredite em seu potencial (provavelmente relacionado às habilidades esportivas), entretanto, a realidade da matéria no jornal desconstrói o discurso quanto à valorização salarial entre os diferentes gêneros. Provavelmente, o cartum foi apresentado como tira, em uma sequência curta de quadros devido a seu propósito jornalístico de criar uma pequena história ou situação cômica que gere um efeito de humor na tentativa de construir um humor mais direto e que leve a reflexões rápidas acerca de um dado contexto/situação social, proposital aos suportes em mídias impressas e digitais (Ramos, 2017; Carmelino e Ramos, 2022).

O texto, assim como os demais, também apresenta recursos multimodais (cf. apêndice C) que podem conferir maior significado, tais como: marcas tipográficas (frases em fonte semelhante à escrita jornalística, tamanho maior); destaque para cores mais quentes na imagem (azul-escuro e azul-claro, rosa, amarelo e verde), seguidas de outras mais frias e neutras, sem tanto destaque (bege, branco e preto); expressões faciais e gestos; quadros; balão de pensamento. No texto verbo-visual, a relação texto-imagem é de complementação, ou seja, as informações verbais (frases) e visuais (elementos imagéticos) atuam juntamente operando para o sentido do texto; embora, seja possível afirmar que o aspecto verbal esteja em posição subordinada, como complemento da composição visual, por ocupar menor espaço e destaque das informações, sendo a imagem permeada por diversos recursos semióticos que inferem bastante ao sentido crítico do texto.

Por exemplo, ao observar unicamente a imagem apresentada no primeiro quadro, nos é possível inferir um conflito entre os personagens, tendo em vista a postura do homem em relação à garotinha, o que já nos indicaria uma tensão entre

³⁸ “Lembre-se sempre, você pode fazer qualquer coisa tão bem quanto um garoto!” / “...Só não remunerada da mesma forma.” / “Time feminino de futebol entra com processo por discriminação salarial.” (Tradução nossa).

determinados grupos (feminino e masculino) em um dado contexto (profissões, área dos esportes). Essa compreensão fica mais evidente quando observamos as falas do personagem à direita (uma orientação motivadora acerca dos direitos das mulheres que esbarram em uma realidade social que os nega mediante fatos descritos no jornal que ele lê). Do mesmo modo, por meio unicamente da leitura das frases no texto, não poderíamos evidenciar o real sentido e o peso dos acontecimentos refletido nessa ironia do cartum; fato que somente os aspectos visuais destacados na imagem conseguem comunicar, podendo gerar também uma outra compreensão do texto.

Metafunção Representacional

Quanto a análise visual, observe também essa conjuntura textual a partir de uma perspectiva com base na metafunção representacional, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), no intuito de observar como os objetos e participantes envolvidos são representados e quais relações são construídas a partir dessa representação.

Os participantes interativos são dois personagens humanos, uma garotinha e um homem. Na imagem, a garota (retratada à esquerda, lateralizada) olha para o homem (retratado à direita, também lateralizado) com semblante de atenção, como se escutasse o que este lhe fala enquanto ele segura um jornal atrás de si mesmo, como se o escondesse e com sua mão direita indica algo de sua fala (posicionando o dedo indicador) como se fosse um conselho/instrução. Entre os personagens está uma bola de futebol nas cores preto e branco, como evidência do foco temático central do cartum, a realidade do contexto de discriminação não apenas nos esportes, mas, em geral com relação às mulheres.

Não é possível identificar características que especifiquem de quem se tratam os personagens, entretanto, o contexto imagético retratado (homem em posição de conselheiro de uma garota como figura de autoridade, ainda, as vestimentas utilizadas tanto pelo homem como pela garota com peças mais informais e casuais que denotam um espaço de informalidade) sugere se tratar de uma relação familiar, possivelmente, pai e filha. Seria possível também se tratar de um treinador e sua aluna, porém a ausência de elementos característicos como o uniforme e/ou outros equipamentos esportivos e o próprio espaço com maior formalidade afastam dessa possibilidade;

sendo endossada também pela expressão mais preocupada do homem quanto ao contexto de desvalorização, o que seria mais propício a uma relação de pai ou familiar.

Ainda sobre os significados representacionais, os participantes interativos (garota e homem) desempenham ações por meio de uma estrutura narrativa, com ação transacional. De acordo com Kress, van Leeuwen (2006), os processos narrativos são: de ação, em que as linhas projetadas a partir do direcionamento dos gestos e expressões e também do olhar do participante à esquerda são vetores que conectam as ações entre ele enquanto ator (tendo em vista seu posicionamento e direcionamento) e a garota à direita como meta (a quem os vetores se dirigem, como objeto da comunicação), como mostra a figura abaixo.

Figura 19 – Representação dos vetores e da ação verbal/mental na interação entre os participantes e o fenômeno na imagem (Texto III).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Também um processo de ação mental, por meio do balão de pensamento ligado ao homem no segundo quadro, como representação de um processo mental (pensamento), muito comum em textos humorísticos. Diferentemente dos processos de ação que representam a fala, esses conteúdos não são representados diretamente enquanto ação de um participante ator, mas mediados pela ação de um reator (nesse caso, o leitor do texto, o único observador desse conteúdo) que observa o processo mental enquanto um fenômeno.

A fala dos personagens também atribui significado à composição visual, contextualizando o encorajamento do homem para a garota e a discrepância entre

seu discurso de incentivo e as evidências da realidade de desigualdade. Ademais, além de estabelecer relação entre os participantes interativos (personagens retratados na imagem), o texto imagético também interage com categorias de participantes representados através do destaque de características “estereotipadas” dos personagens que levam a essa discussão temática pretendida, tais como: a garota usando a cor rosa e homem usando a cor azul; a garota em posição de ouvinte e o homem em posição de falante, fatores que relacionam os elementos visuais à significação textual.

Metafunção Interacional

Na sequência, é possível observar também o texto a partir de uma perspectiva com base na metafunção interacional, também proposta pelos autores da GDV (2006), no intuito de perceber a interação que há entre texto e leitor, aproximando-os ou causando afastamento entre eles a partir da representação que é feita.

Os vetores que se apresentam por meio da linha do olhar dos participantes estabelecem quanto ao contato uma relação de oferta, visto que há a ausência do olhar dos participantes para o leitor (os olhares se direcionam entre si enquanto ator e meta), se apresentando assim de modo impessoal como item de informação ou objeto de contemplação. O distanciamento social proposto pela imagem configura uma relação social tanto impessoal e distante (primeiro quadro) como também próxima e íntima (segundo quadro) a depender do contexto temático apresentado, tendo em vista a distância do enquadramento da imagem em plano aberto no primeiro quadro (mostrando todo o corpo dos participantes) e em plano fechado no segundo quadro (incluindo da cabeça até a cintura do participante, ainda que quase todo encoberto pelo jornal).

É como se no primeiro quadro, o autor apresentasse um discurso mais geral (incentivo ao empoderamento feminino), como algo já dado ao leitor, enquanto que no segundo quadro, o autor busca de forma convidativa o leitor para mais próximo, causando uma identificação a partir da informação da realidade (contexto de desvalorização), como algo novo ao leitor. Desse modo, a perspectiva de representação expressa uma atitude mais subjetiva, considerando o observador da

imagem, visto que dispõe os participantes em ângulo oblíquo (posicionados de perfil), o que lhes configura como alheios ao leitor, permitindo ao leitor identificação com um dos participantes representados ou não.

Quanto à modalidade, que torna a imagem mais ou menos próxima do real, pode-se perceber no texto por meio de três escalas distintas, uma saturação igualmente retratada do plano em que estão os personagens e o plano de fundo em uma coloração azul (diferenciação e modulação), utilizada provavelmente para imprimir a imagem de normalidade ao cenário imagético (tal como a luz do dia). Ademais, não há segundo plano (descontextualização), aspecto que posiciona os participantes como genéricos no plano visual.

Metafunção Composicional

Ainda, é possível observar o texto a partir de uma perspectiva com base na metafunção composicional, sendo esta também proposta pelos autores da multimodalidade, no intuito de observar como os aspectos visuais, na combinação entre elementos representacionais e interativos no texto, cooperam para um todo de significado. Essa significação, segundo os autores (GDV, 2006), é conduzida no texto através de três sistemas que estão inter-relacionados: valor de informação, saliência e estruturação.

Na composição da imagem, a conversa entre a garota e o homem em que há um incentivo às habilidades esportivas está retratado no primeiro quadro, à direita, enquanto à esquerda, em um segundo quadro, está retratado o pensamento do homem acerca da realidade mediante sua leitura do jornal. De acordo com a Gramática (2006), elementos posicionados à esquerda representam uma informação “dada”, algo familiar ao observador; o que pode conduzir a uma identificação do leitor, visto que essa leitura de empoderamento feminino é feita pela maioria das pessoas na atualidade. Em contrapartida, os elementos posicionados à direita representam uma informação “nova”, ainda não tão conhecida ao leitor, o que pode ser um recurso visual para expressar a ideia de que as pessoas ainda não têm compreendido ou encarado a realidade da discriminação de gênero, o que leva posteriormente ao efeito de humor por meio do recurso da ironia. As imagens preenchem o espaço visual do

centro e margens, não havendo predominância superior ou inferior, a não ser o texto verbal posicionado acima dos elementos visuais como contexto do efeito de humor; entretanto, os personagens são colocados como núcleo (informação mais importante) da significação por sua posição central que conduz aos demais elementos marginais (bola, gramado e jornal), configurados pela GDV (2006) como circunstâncias.

Quanto à saliência ou destaque na imagem, o homem (primeiro quadro) e seu pensamento (segundo quadro) são os elementos destacados com maior saliência devido ao tamanho (evidência de autoridade sobre a garota e possivelmente da relação homem x mulher na sociedade, a importância hierárquica social conferida a eles) e também do destaque pelo balão de pensamento, contrastando com a fonte e posição justificada do texto. Ademais, as imagens estão interligadas pela sua estruturação visual, apresentando um campo visual que quase não possui espaços vazios e os elementos central e marginais se conectam por meio de linhas de estrutura visual bem demarcadas, posicionando-os como unidades individuais de informação no texto.

Sendo assim, essa configuração e análise dos textos presentes no LD configura-se como importante para evidenciar o painel semiótico de que falam Kress e van Leeuwen (2006) no LD. Este não é apenas um recurso para o ensino gramatical ou mesmo de temáticas transversais que estão relacionadas aos conteúdos linguísticos, entretanto, assume esse papel enquanto veicula por meio das representações multisemióticas que faz dos diversos modos (texto escrito, imagem, tipografia, ícones etc.) significações de um todo social que pode representar os indivíduos falantes de uma comunidade linguística, quer seja pela inclusão social ou exclusão destes no discurso (Kress, 2010). Portanto, observar essa composição nos textos do gênero permite um melhor direcionamento da abordagem destes em sala de aula, por meio de uma leitura crítica e reflexiva que não apenas exponha, mas leve ao questionamento dos discursos permeados e reforçados nas interações com o texto, foco pretendido da intervenção pedagógica como proposta de intervenção desta pesquisa.

Como resumo da análise das metafunções da GDV, dispõe-se o quadro a seguir que sintetiza os modos semióticos e seus recursos na representação visual do texto I.

PÁG.	MODOS SEMIÓTICOS E SEUS RECURSOS NA REPRESENTAÇÃO VISUAL			
	VERBAIS	VISUAIS	VERBO-VISUAIS	METAFUNÇÕES DA GDV (2006)
102	<ul style="list-style-type: none"> - Texto justaposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem justaposta; - Cores; - Expressões faciais; - Contato visual; - Gesto; - Quadros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem com texto; - Balão de pensamento. 	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional / Participantes interativos (garota – meta, homem - ator) / Fenômeno (jornal) / Processo mental (balão de pensamento) / Vetores (linha do olhar dos participantes). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Homens e mulheres (Estereotipados por meio das cores representadas). <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta / Olhar (ator e meta). - DISTÂNCIA: Plano aberto (impessoal) / Plano fechado (Íntima). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação. <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Personagens e a bola (familiar ao leitor) / informação no jornal (relação pouco conhecida). - ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo) / quadros / linhas. - SALIÊNCIA: Homem em destaque / cores quentes / balão de pensamento.

Fonte: Instrumento de análise, elaborado pelos autores (2025).

A partir das informações sintetizadas no quadro acima, é possível observar que o cartum 3 também apresenta grau médio de multimodalidade, com predominância da metafunção representacional e composicional, tendo em vista que há diversos elementos representados no texto que evidenciam a estrutura narrativa e também conceitual das ações, entretanto, alguns elementos relativos às metafunções interacional ainda não estão bem estruturados na composição imagética, visto que, do mesmo modo, a relação verbo-visual não é bem explorada no texto, por exemplo, os balões de fala e pensamento, indicativos de ideias distintas, estão integrados ao texto imagético com o mesmo destaque dentro do plano de fundo que existente, porém não confere realce aos elementos posicionados (Kress; van Leeuwen, 2006). Ademais, os elementos dos planos de perspectiva e modalidade não estão bem delimitados na imagem, o que pode configurar uma abordagem de leitura menos eficiente quanto ao significado textual (Callow, 2008).

A partir da análise dos cartuns escolhidos, percebe-se a evidência do que foi relatado pelas professoras no questionário acerca dos gêneros do humor enquanto ferramentas de ensino da língua. Quando questionadas acerca da possibilidade de

auxílio dos gêneros textuais do humor nas aulas de língua inglesa, a maior parte das respostas, como mostram os relatos nos quadros 3 e 4, se referiam a crítica social que esses textos promovem no estudo de uma língua e cultura estrangeiras, o que pode auxiliar os estudantes, nas palavras delas:

por fugirem do padrão de textos não-naturais, [...] auxiliando no senso de críticos dos estudantes [...] por meio dos diversos elementos textuais que facilitam a compreensão. Por exemplo, as imagens atreladas aos elementos verbais facilitam a inferência de significados. Além de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva com relação a questões sociais, que é uma das funções do gênero (Questionário, 2024).

Desse modo, tendo em vista que os cartuns analisados apresentam recursos textuais dos diversos modos semióticos, cooperando para a significação do texto, o LD se torna viável ao trabalho com a multimodalidade, visto que dispõe de textos variados e com possibilidade de abordagem crítica na construção dos significados, concepção também defendida pelas professoras questionadas (relatos do quadro 2 quanto ao uso do material nas aulas), embora a grande maioria delas afirme não o usar. É possível então entender, ao olhar para o LD que os textos lá veiculados até apresentam certo grau de multimodalidade, porém, talvez a abordagem desses gêneros seja limitada nos materiais devido o contexto em que estão veiculadas, o que depende de seus objetivos e funções textuais na caracterização de uma abordagem mais ampla e com foco na criticidade da leitura.

Sendo assim, vejamos a seguir a análise das atividades a partir dos textos do gênero do humor no LD, no que se refere a abordagem de leitura que é feita dos cartuns dispostos.

5.3 ANÁLISE DE ATIVIDADES A PARTIR DO GÊNERO HUMOR NO LD: A ABORDAGEM DE LEITURA DE CARTUNS PROPOSTA NA COLEÇÃO *ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS*

Em se tratando desta análise de LD, embora o foco de na pesquisa seja nos gêneros textuais e nas atividades que discutem esses gêneros no material, deve-se também tomar como importante uma observação (ainda que sucinta) das orientações sobre Competências e Habilidades desenvolvidas (p. 13, 97, 181 e 316) no material didático, no que diz respeito a perpassar as concepções existentes desde as orientações metodológicas até a composição das atividades. Essa reflexão, além de nos situar quanto aos objetivos dos autores com a coleção na tentativa de atender aos critérios do PNLD e às sugestões da BNCC, também permite compreender até que ponto a composição do material, desde os textos escolhidos até a forma como são apresentados (o design textual, conforme Cope; Kalantzis, 2000), cooperam para uma abordagem de leitura crítica, configurando o material como semiótico. Por exemplo, o próprio subtítulo da coleção, “*for Brazilian learners*”, é sugestivo ao público-alvo e faz uma relação de significação com sua proposta, tendo em vista que o material é destinado ao ensino de língua estrangeira no Brasil, adequando-se, portanto, às habilidades e competências requeridas ao indivíduo nesse contexto por meio da abordagem da diversidade linguística e cultural do idioma, como defende Matsuda (2012).

Em geral, já na apresentação do material, a obra elenca três objetivos principais: a) contribuir para a formação do jovem que utiliza diferentes linguagens em diversas práticas socioculturais, reconhecendo aqui os gêneros multimodais envolvidos em nossas práticas sociais multiculturais; b) mobilizar e articular conhecimentos interdisciplinares na crítica a questões de relevância social, o que enfatiza a importância do letramento crítico em sala de aula; c) desenvolver por meio de atividades propostas, competências e habilidades significativas para a formação integral dos estudantes, com foco em resgatar e consolidar o que já foi desenvolvido ao longo da vida escolar quanto ao contato com a língua inglesa.

Ao apresentar a estrutura da obra na seção “Conheça seu Livro”, os autores destacam as seções “*Getting Ready for PART 1*” (p. 9-13), “*Getting Ready for PART 2*” (p. 93-97), e “*Getting Ready for PART 3*” (p. 177-181), como importantes aos alunos por apresentarem dicas, estratégias diversificadas de leitura e aprendizagem e

permitirem que eles conheçam as competências gerais, específicas e habilidades que serão trabalhadas em cada parte do material e que estão sintetizadas a partir da página 316. Além disso, os autores destacam as seções “*Getting started*” e “*Reading comprehension*”, presente nas páginas iniciais de cada unidade, como sendo a oportunidade dos alunos “[...] explorarem o tema central da unidade a partir do título, das imagens e do texto apresentados” e “refletir criticamente sobre eles” (Franco; Tavares, 2020, p.4); enfatizando a importância de o professor conhecer essa estrutura, de modo a ajudar os alunos a participarem mais ativamente do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que os objetivos elencados pelos autores se adequam às competências e habilidades específicas da BNCC propostas para a Parte 1 e 2 do LD (que compreendem as unidades 1, 3 e 5 analisadas). Embora os autores não evidenciem, especificamente, quais habilidades podem ser desenvolvidas por meio das atividades sugeridas, é possível identificar algumas com maior potencialidade, tendo em vista a abordagem de leitura que se faz por meio das questões. Desse modo, o quadro a seguir apresenta habilidades possíveis de serem alcançadas em cada uma das atividades analisadas, mediante os objetivos, funções e dimensões textuais envolvidos na abordagem de leitura, conforme evidencia a lista de checagem/análise das atividades no LD (cf. Apêndice D).

Quadro 16 – Competências e Habilidades de Linguagens da BNCC (Brasil, 2018), possivelmente abordadas nas atividades analisadas a partir dos cartuns.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES ESPECÍFICAS	ATIVIDADE (PÁG.)	EVIDÊNCIAS
01 (Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo)	EM13LGG101 (Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos).	2a (p. 15)	Objetivo da atividade: contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto e fomentar a expressão da opinião, a partir do texto como construção do espaço para debate.
		2a (p. 55)	
		2b (p. 55)	
		8a (p. 102)	
		8b (p. 102)	
		8c (p. 102)	
		9 (p. 102)	
	EM13LGG103 (Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais,	1 (p. 15)	Objetivo da atividade: associar os textos à temática da unidade e despertar conhecimento prévio, a partir do texto como ilustração.
		1 (p. 55)	
		2a (p. 55)	

	verbais, sonoras, gestuais).			
	EM13LGG104 (Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social).	1 (p. 15)	Objetivo da atividade: associar estruturas linguísticas à temática do texto, a partir do texto como associação lexical e temática.	
		2a (p. 15)		
		2b (p. 15)		
		1 (p. 55)		
		2a (p. 55)		
		2b (p. 55)		
		8a (p. 102)		
		8b (p. 102)		
	8c (p. 102)			
03 (Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global)	EM13LGG302 (Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	1 (p. 15)	Objetivo da atividade: Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto, fomentar a expressão da opinião, e conduzir a discussão de uma questão social implícita no texto, a partir do texto como construção do espaço para debate.	
		2a (p. 15)		
		2b (p. 15)		
		1 (p. 55)		
		2a (p. 55)		
		2b (p. 55)		
		8a (p. 102)		
		8b (p. 102)		
	9 (p. 102)			
	EM13LGG303 (Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	2a (p. 55)		
		2b (p. 55)		
		8c (p. 102)		
		9 (p. 102)		
	EM13LGG304 (Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	1 (p. 15)		
		1 (p. 55)		
		2a (p. 55)		
		2b (p. 55)		
9 (p. 102)				

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Contudo, embora as habilidades propostas se relacionem aos objetivos e dimensões das atividades do LD, o foco das abordagens, quase sempre é no conteúdo linguístico, o que nos permite refletir: qual a eficácia da BNCC na promoção dos multiletramentos a partir dessa compreensão da multimodalidade dos textos? As

habilidades elencadas dão conta de conscientizar os estudantes acerca do caráter multimodal das interações textuais cooperando para uma atuação crítica?

Tendo isso em mente, pretende-se analisar e refletir sobre as atividades propostas a partir dos gêneros textuais do humor dispostos nas unidades e seções da coleção, tomados como objeto de análise, com o propósito de investigar a abordagem de leitura conferida aos cartuns do ponto de vista de uma leitura multimodal crítica. Para tanto, a análise se baseia nas discussões propostas por Callow (2008) no *Show me framework*, utilizando como subcategorias de análise as três dimensões da proposta de Callow (2008): Afetiva, Composicional e Crítica, observando seus aspectos a partir da análise dos elementos multimodais e visuais que compõem os textos e como são convocados na abordagem de leitura do LD.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES 1 E 2 – SEÇÃO GETTING STARTED (UNIDADE 1)

Na unidade 1, mais especificamente, na seção “*Getting started*”, é possível perceber orientações ao professor quanto aos objetivos das atividades, mais voltadas à exploração do tema central da unidade. Na tentativa de ampliar essa exploração, o material sugere ao professor trabalhar com palavras que estão presentes no texto verbal e que se assemelham ao português, tais como: *computer*, *delete* e *spam*; vocábulos conhecidos na língua estrangeira que podem facilmente conduzir à temática geral que se pretende abordar. O material segue fazendo um levantamento de temas sociais que podem ser atrelados à significação promovida pelo humor no texto, embora conduza a um determinado significado, que deve ser proposto aos alunos leitores, a crítica ao excesso de *spam* (isto é, mensagens eletrônicas não solicitadas e que são enviadas para divulgar algo) que recebemos eletronicamente.

Entretanto, embora existam orientações dos autores (destacadas em rosa) para uma abordagem mais ampla do texto por meio das atividades a serem trabalhadas em sala de aula, o foco é estrutural e, muitas vezes, gramatical, ao passo que as sugestões se referem a termos e elementos do próprio texto (tomados como *Useful Language*, Linguagem útil, no material) para reforçar a prática do componente “cognatos”, como proposto na abertura da unidade. Sendo assim, observe a figura

abaixo que mostra a abordagem de leitura do texto I do gênero cartum que é orientada no LD a partir de duas atividades, de pré-leitura e leitura.

Figura 20 – Atividades de pré-leitura e leitura (Texto I), na seção *Getting started* (Unidade 1).

GETTING
STARTED

Em *Getting Started*, o objetivo é explorar com os alunos o tema central da unidade (consumo de informações) a partir das experiências deles com o assunto. Para isso, os alunos devem relacionar o título da unidade às imagens e ao cartum apresentados.

Para ampliar a exploração do cartum, peça aos alunos que identifiquem no texto três palavras relacionadas ao computador e seu uso. Eles devem indicar *computer*, *delete* e *spam*. Peça aos alunos que, com base em suas experiências prévias, expliquem o significado desses termos em português. Pela semelhança de forma, os alunos devem indicar que *computer* significa “computador” em português e que *delete* deu origem a uma nova palavra em português, “deletar”, que significa “excluir”, “apagar”. Já *spam* é uma palavra em inglês que tem sido usada em português para designar mensagens eletrônicas não solicitadas e enviadas a um grande número de pessoas. Pergunte aos alunos também quanto tempo a mãe do jovem permite que ele use o computador e qual é a dificuldade que ele enfrenta para seguir essa recomendação. Espera-se que eles respondam que o jovem pode usar o computador três horas por dia, mas ele gasta muito tempo apenas para deletar o *spam* que recebe. Assim, auxilie os alunos a concluir que o cartum usa o humor para criticar o grande volume de *spam* geralmente enviado para as pessoas.

1 Com base no título *Be Smart Online*, nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?

Sugestões de resposta: Cuidados com a internet; como usar a internet de forma inteligente/segura; *cyberbullying*.

Comente com os alunos que *cyberbullying* pode ser escrito junto (*cyberbullying*) ou separado (*cyber bullying*).

©Glasbergen
glasbergen.com

GLASBERGEN

“computador” em português e que *delete* deu origem a uma nova palavra em português, “deletar”, que significa “excluir”, “apagar”. Já *spam* é uma palavra em inglês que tem sido usada em português para designar mensagens eletrônicas não solicitadas e enviadas a um grande número de pessoas. Pergunte aos alunos também quanto tempo a mãe do jovem permite que ele use o computador e qual é a dificuldade que ele enfrenta para seguir essa recomendação. Espera-se que eles respondam que o jovem pode usar o computador três horas por dia, mas ele gasta muito tempo apenas para deletar o *spam* que recebe. Assim, auxilie os alunos a concluir que o cartum usa o humor para criticar o grande volume de *spam* geralmente enviado para as pessoas.

2 In pairs, ask and answer the questions below. The **Useful Language** section on page 264 can help you. *Personal answers.*

a. Do you use a computer? If so, do you use it at home or at school?

b. Do you have an email address? If so, do you receive a lot of spam?

Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 15).

Questão 01 (pré-leitura) – dimensões afetiva e composicional

Conforme a figura 20, na questão 1 (pré-leitura), a composição da atividade, de acordo com a lista de checagem/análise multimodal (cf. apêndice D), evidencia os objetivos de associar os textos à temática da unidade e despertar o conhecimento prévio dos alunos em relação à função textual do cartum. Essa abordagem de leitura posiciona o texto com uma função textual de ilustração, associação lexical e temática,

e construção de ideias temáticas, conduzindo o estudante a uma leitura mais superficial, inferencial, com vistas à identificação temática geral sem ainda estabelecer relações significativas com o texto lido.

Desse modo, predominam na abordagem de leitura do texto I as dimensões afetiva e composicional, sendo esta última mais evidente, tendo em vista que o leitor é convidado por meio do enunciado a refletir acerca da temática da unidade enquanto observa o cartum retratado bem como os elementos multimodais de sua estrutura (títulos e imagens) para fazer relação com a temática abordada. Entretanto, nota-se que o enfoque da abordagem é direcionado às palavras em língua estrangeira do ponto de vista de sua tradução como elementos que conduzirão a identificação da temática principal, recorrendo ainda ao elemento afetivo por meio da memória linguística de alguns termos no idioma, anteriormente citados.

Portanto, há uma carência na exploração do sentido composicional, no sentido de reconhecer, como propõe Callow (2008), os elementos multimodais que poderiam contribuir para o sentido do texto a partir da observação do cenário (aspectos visuais salientes que destacam o contexto da interação), dos personagens (ângulo de apresentação) e das ações que desempenham (linhas e vetores que conduzem a interação no texto). Nesse contexto, percebemos que o foco recai unicamente no texto verbal (posicionado abaixo), como informação principal que pode levar à identificação do tema, ignorando-se assim os demais modos e informações textuais presentes que, conforme já analisamos nos textos anteriormente, poderiam contribuir para essa leitura mais proficiente.

Questão 02 (leitura) – dimensão afetiva

Já na questão 2 (leitura), a composição da atividade, evidencia os objetivos de reconhecer a interação entre leitor e texto (na primeira pergunta), e contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto (na segunda). Essa abordagem, em contrapartida, posiciona o texto com uma função textual de identificação e interação com a temática ao passo que o leitor se envolve na discussão desta. Assim, há predominância da dimensão afetiva tendo em vista que o foco das questões está na relação afetiva do leitor com o texto, que permite reconhecer a interação entre leitor e texto, e contextualizar a temática para engajamento discursiva do texto.

Há, de fato, uma ampliação da compreensão textual, a partir de questões que relacionam o que é discutido no texto com a realidade de quem lê, propondo, como afirma Callow (2008), um engajamento a partir das respostas que serão fornecidas para discutir essa temática. Contudo, ainda que com foco na concordância ou discordância pelo leitor dessa realidade, fator que promove a interação com o texto, as questões mais uma vez se limitam ao texto verbal, restringindo os demais modos ao papel ilustrativo e meramente estrutural.

Assim, dispõe-se o quadro abaixo que resume as evidências das dimensões propostas por Callow (2008) nas atividades 1 e 2, presentes na seção *Getting started* (Unidade 1) do LD, identificadas na abordagem em análise.

Quadro 17 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção *Getting started* (Unidade 1).

ATIVIDADES	DIMENSÃO AFETIVA	DIMENSÃO COMPOSICIONAL	DIMENSÃO CRÍTICA
1 (Pré-leitura)	Evoca conhecimento prévio do leitor por meio da composição de títulos e elementos na imagem, construindo ideias acerca do tema.	Evoca conhecimento linguístico do leitor quanto a língua na compreensão de termos, associando-os lexicalmente e tematicamente ao texto.	Não se aplica.
2 (Leitura)	Evoca experiências e vivências pessoais do leitor por meio do enunciado (Uso de tecnologias digitais, limites de uso tecnológico e de tempo online).	Não se aplica.	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por meio das informações sintetizadas no quadro acima, é possível observar que a dimensão crítica não está evidenciada na composição das questões de pré-leitura e leitura, observadas na figura 20. Nenhuma das questões promove uma crítica social ao texto, compreendendo-o como representação de um discurso ideológico (de acordo com Callow, 2008), por meio da abordagem de leitura no material. Essa dimensão, de acordo com o autor, se configura como importante para uma leitura crítico-reflexiva que considere: a) os participantes representados social, cultural e politicamente; b) as escolhas utilizadas para representar esses grupos de modo a construir ou desconstruir estereótipos específicos; e c) o impacto que essa representação pode ter mediante a leitura que se faz dela.

**ANÁLISE DAS ATIVIDADES 1 E 2 – SEÇÃO *GETTING
STARTED* (UNIDADE 3)**

Na seção “*Getting started*” da unidade 3, o intuito das orientações ao professor quanto aos objetivos das atividades é o mesmo, a exploração do tema central da unidade. A sugestão ao professor para ampliar a forma como explora esse objetivo é evidenciar aos alunos a descoberta das palavras-chave na compreensão da temática geral que se pretende abordar por meio do texto. Diferentemente da questão anterior, as orientações para essa atividade propõem um caminho que pode sugerir uma reflexão mais crítica, ao questionar sobre a concordância dos alunos quanto a afirmação de um dos personagens do texto, propondo também temas sociais que possam se relacionar a essa discussão promovida pelo humor no texto.

Previamente à leitura do texto, as orientações dos autores (destacadas em rosa) já abrem espaço para uma atitude positiva na leitura de um texto, refletir e se posicionar sobre o que se lê (Kress, 1997); ainda que essa abordagem não seja ampliada por meio das questões que seguem, como deveriam. Sendo assim, observe a figura abaixo que mostra a abordagem de leitura do texto II do gênero cartum que é orientada no LD também a partir de duas atividades, uma de pré-leitura e outra de leitura.

Figura 21 – Atividades de pré-leitura e leitura (Texto II), na seção *Getting started* (Unidade 3).

GETTING


STARTED

Em *Getting Started*, o objetivo é explorar com os alunos o tema central da unidade (consumo de notícias) a partir das experiências deles com o assunto. Para isso, os alunos devem relacionar o título da unidade às imagens e ao cartum apresentados.

1 Com base no título *Consuming News*, nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade? Sugestões de resposta: Consumo de notícias./Diferentes formas de se ter acesso a notícias./Confiabilidade das notícias veiculadas./Formas de avaliar a veracidade de notícias./Formas de identificar fake news.

SIGNE WILKINSON EDITORIAL CARTOON USED WITH THE PERMISSION OF SIGNE WILKINSON, THE WASHINGTON POST WRITERS GROUP AND THE CARTOONIST GROUP. ALL RIGHTS RESERVED. ©Signe Wilkinson. 12.02.16



From: <www.gocomics.com/signewilkinson/2016/12/02>. Accessed on: Jan. 2, 2020.

2 In pairs, ask and answer the questions below. The **Useful Language** section on page 266 can help you. Personal answers.

- a. Do you prefer consuming news on paper (books, magazines, etc.) or on a screen (smartphone, computer)? Why?
- b. Do you check if a news story is true? If so, how?

Para ampliar a exploração do cartum, pergunte aos alunos qual dos assuntos citados como resposta no **exercício 1** é explicitamente abordado nesse texto e peça que indiquem as palavras-chave que os levaram à resposta. Espera-se que eles identifiquem que o cartum aborda formas de avaliar a veracidade de notícias e indiquem, por exemplo, *how*, *news story* e *true* como palavras-chave. Em seguida, pergunte se eles concordam com o critério utilizado pelo rapaz para avaliar se uma notícia é verdadeira e qual é o efeito da resposta do rapaz no texto. Espera-se que os alunos concluam que concordar com uma notícia não é um critério apropriado ou suficiente para saber que ela é verdadeira e que a inadequação da resposta do rapaz gera um efeito de humor e crítica.

Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 55).

Questão 01 (pré-leitura) – dimensões afetiva, composicional

Conforme a figura 21, na questão 1 (pré-leitura), por meio da configuração da lista de checagem/análise multimodal enquanto instrumento de coleta e análise (cf. apêndice D), percebe-se que a composição da atividade também evidencia os objetivos de associar os textos à temática da unidade e despertar conhecimento prévio dos estudantes quanto à função textual desempenhada pelo cartum. Essa abordagem de leitura, como já explicado, coloca o texto como ilustrativo, gerador de associação lexical e temática, e construtor de ideias acerca do tema geral, conduzindo o estudante a uma leitura superficial, instrumental, operada por inferências na identificação do tema central, sem ainda estabelecer qualquer relação significativa com o texto lido.

Sendo assim, predominam do mesmo modo na abordagem desse texto as dimensões afetiva e composicional. A dimensão composicional, entretanto, está disposta como mais evidente na composição da atividade, tendo em vista que o enunciado da questão convida o leitor a refletir acerca da temática da unidade enquanto observa o cartum retratado e também os elementos multimodais participantes de sua composição (títulos e imagens), estabelecendo relação com a temática abordada. Todavia, mais uma vez o enfoque da abordagem é relacionado às palavras em língua estrangeira do ponto de vista de sua tradução como elementos que conduzirão a identificação da temática principal, recorrendo ainda ao elemento afetivo por meio da memória linguística de alguns termos no idioma, que o autor chama de palavras-chave

Nesse sentido, embora a estrutura composicional do texto seja abordada pela atividade de leitura, a questão também carece de uma exploração mais efetiva no sentido de reconhecer, como propõe Callow (2008), os elementos multimodais que poderiam contribuir para o sentido do texto a partir da observação do cenário (aspectos visuais salientes que destacam o contexto da interação), dos personagens (ângulo de apresentação) e das ações que desempenham (linhas e vetores que conduzem a interação no texto). Não há, por exemplo, exploração dos balões de fala apresentados na imagem como recursos multimodais, embora estes contemham o texto verbal principal do cartum, com um design que, segundo Kress (2000), pode conferir muito significado à produção. Portanto, uma vez que o foco está unicamente no texto verbal, como informação principal que pode levar à identificação do tema, ignora-se assim os demais modos e informações textuais presentes que, conforme já analisamos nos textos anteriormente, poderiam contribuir para essa leitura a partir da forma como são dispostos na composição do texto.

Questão 02 (leitura) – dimensões afetiva e crítica

Já na questão 2 (leitura), a composição da atividade, além de evidenciar o objetivo de contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto (na primeira pergunta), também é possível perceber um objetivo mais crítico da questão ao fomentar a expressão da opinião do leitor e conduzi-lo a discutir acerca de uma questão social implícita no texto. Essa abordagem garante ao texto uma função textual de identificação e interação com a temática ao passo que o leitor também se envolve na discussão desta. Assim, há predominância da dimensão crítica, tendo em vista que

o foco das questões está em contextualizar a atuação social de “consumir informações” (relação afetiva do leitor com o texto) para assim, por meio dessa interação, construir um espaço para debate com foco no posicionamento crítico do leitor do texto.

Compreende-se também que a atividade amplia a compreensão textual, a partir das questões que relacionam o que é discutido no texto com a realidade de quem lê, propondo, como afirma Callow (2008), um engajamento a partir das respostas que serão fornecidas para discutir essa temática. Entretanto, ainda que o foco seja o posicionamento do leitor, fator que promove a interação com o texto, as questões se restringem ao texto verbal, visto que não há um direcionamento para a crítica social do tema implícito, mas, unicamente, dos meios e da forma utilizada para se informar, reforçando o vocabulário aprendido, bem como o caráter estrutural, ilustrativo da atividade.

Assim, dispõe-se o quadro abaixo que resume as evidências das dimensões propostas por Callow (2008) nas atividades 1 e 2, presentes na seção *Getting started* (Unidade 3) do LD, identificadas na abordagem em análise.

Quadro 18 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção *Getting started* (Unidade 3).

ATIVIDADES	DIMENSÃO AFETIVA	DIMENSÃO COMPOSICIONAL	DIMENSÃO CRÍTICA
1 (Pré-leitura)	Evoca conhecimento prévio do leitor por meio da composição de títulos e elementos na imagem, construindo ideias acerca do tema.	Evoca conhecimento linguístico do leitor quanto a língua na compreensão de termos, associando-os lexicalmente e tematicamente ao texto.	Não se aplica.
2 (Leitura)	Evoca experiências e vivências pessoais do leitor por meio do enunciado (Consumo de notícias, veracidade de informações, <i>fake-news</i>) para construção de posicionamento crítico.	Não se aplica.	Evoca conhecimentos temáticos e argumentos que podem servir a uma discussão diante de uma questão social.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir dos dados do quadro acima, é possível observar que a dimensão crítica começa a ser evidenciada apenas na questão de leitura, como se pode observar na figura 21. Entretanto, como já enfatizado, nenhuma das questões promove uma crítica

social ao texto, reconhecendo-o como representação de um discurso ideológico (de acordo com Callow, 2008), por meio da abordagem de leitura no material. Assim, permanece a defesa, em consonância com as ideias do autor, de que trabalhar com essa dimensão é importante para estabelecer uma abordagem de leitura crítica do ponto de vista do letramento, proporcionando aos estudantes espaço para refletirem acerca do texto como um instrumento interativo e semiótico, que os permite atuar socialmente.

**ANÁLISE DAS ATIVIDADES 8 E 9 – SEÇÃO *READING*
COMPREHENSION (UNIDADE 5)**

Na seção “*Reading comprehension*” da unidade 5, as orientações ao professor são guiadas por objetivos principais das atividades: a compreensão geral e também de informações específicas no texto; refletir criticamente sobre temas sociais. As indicações para a abordagem do professor na atividade 8 trazem como foco o conteúdo gramatical enquanto que na questão 9, há uma preocupação mais ampla da compreensão textual, com foco direcionado à crítica social que se estabelece e que os alunos têm a oportunidade de reconhecer e debater.

Diferentemente da abordagem nas atividades anteriores, a exploração desse cartum segue um caminho mais relacionado ao que Callow propõe para o ensino de textos verbo-visuais, em que a própria construção textual e a interação que os leitores estabelecem com o texto, por meio da leitura, levam a uma reflexão mais crítica e que “considera novas perspectivas sobre o tema” (Franco; Tavares, 2020, p. 102), para além do texto, como pontuam os próprios autores do material. Sendo assim, observemos a figura abaixo que nos mostra a abordagem de leitura do texto III do gênero cartum que é orientada no LD também a partir de três atividades de leitura.

Figura 22 – Atividade de leitura (Texto III), na seção *Reading comprehension* (Unidade 5).

8 Now read the cartoon on the right and choose the correct item that answers each question below. Write the answers in your notebook.

a. What lesson does the man teach the young girl?

- x I. She is able to play soccer as well as a boy.
- II. She is not able to play soccer as well as a boy.

b. What does the man realize after reading the newspaper article?

- I. Men and women are paid equally for equal jobs.
- x II. There is a wage gap between men and women.

c. Based on the timeline on page 101, disrespect to what Act caused this reaction “Women’s soccer team files wage discrimination suit”?

- x I. The Equal Pay Act (1963).
- II. The Civil Rights Act (1964).

Ao corrigir o **item c** do **exercício 8**, aproveite para recordar os alunos dos grupos nominais (*noun phrases*) em inglês apresentados na **unidade 3**. A partir da identificação do verbo *file* na manchete, percebe-se que os grupos nominais “*women’s soccer team*” e “*wage discrimination suit*” exercem, respectivamente, as funções de sujeito e objeto direto. Peça aos alunos que identifiquem os núcleos de cada grupo nominal e os termos que os caracterizam. Eles devem indicar que *women’s* e *soccer* caracterizam o núcleo *team* (ou seja, o time é de futebol feminino) e *wage* e *discrimination* caracterizam o núcleo *suit* (ou seja, a ação judicial é de discriminação salarial).



From: <www.sportsbusinessdaily.com/Journal/Issues/2016/04/11/Opinion/Cartoon.aspx>. Accessed on: Feb. 24, 2020.

reward: recompensar
file a suit: abrir um processo

Fonte: Franco; Tavares (2020, p. 102).

Questão 08 (leitura) – dimensões composicional e crítica

Conforme a figura 22, na questão 8 (leitura), também observada pelo instrumento de checagem/análise textual (cf. apêndice D), a composição da atividade evidencia objetivos como: associar estruturas linguísticas presentes no texto à temática textual (nas duas primeiras questões), e também fomentar a expressão da opinião do leitor e conduzi-lo a discutir acerca de uma questão social implícita no texto, na última questão. Essa abordagem de leitura, apesar de colocar o texto como ilustrativo, gerador de associação lexical e temática (mesma abordagem das atividades anteriores), se mostra mais ampla e crítica ao se utilizar dessa reflexão linguística para apontar para o sentido do texto, conduzindo o estudante a construção do espaço de debate por meio das respostas às questões a e b.

Assim, há predominância das dimensões Composicional e Crítica, visto que o foco das questões está em contextualizar o acontecimento do primeiro quadro “lição dada à garota” por meio do acontecimento no segundo quadro “evidência da realidade de um contexto social” (discriminação de gênero) para assim, por meio dessa reflexão, permitir que o estudante se posicione de forma crítica sobre o texto. Embora a estrutura representacional do texto seja abordada pela atividade, caracterizando a dimensão da abordagem como composicional, percebemos que os autores do material conduzem as questões de forma a mostrar ao leitor que os elementos

multimodais que contribuem para o sentido do texto e que estão representados na imagem, seja o cenário (aspectos visuais salientes), os personagens e as próprias ações destes, comunicam o sentido crítico do cartum.

Entretanto, as orientações ao professor (destacadas em rosa) não evidenciam essa preocupação e estão em divergência da própria estrutura de composição das questões. O que é evidenciado é o componente gramatical, os grupos nominais, que também carregam o sentido textual. Não há, por exemplo, exploração dos balões de fala e pensamento, apresentados na imagem como recursos multimodais, embora estes contemham o texto verbal principal do cartum, com um design que, segundo Kress (2000), pode conferir muito significado à produção.

Nesse sentido, embora tenha um foco crítico, a questão carece de uma abordagem que dê conta da dimensão crítica, uma vez que o foco está unicamente no texto verbal e suas estruturas linguísticas, ignorando-se assim os demais modos e informações textuais presentes que, conforme já analisamos nos textos anteriores, poderiam contribuir para essa leitura a partir da forma como são dispostos na composição do texto, como defende Callow (2008).

Assim, dispõe-se o quadro abaixo que resume as evidências das dimensões propostas por Callow (2008) na atividade 8, presentes na seção *Getting started* (Unidade 3) do LD, identificadas na abordagem em análise.

Quadro 19 – Resumo das evidências das dimensões de Callow (2008) nas atividades da seção *Reading comprehension* (Unidade 5).

ATIVIDADES	DIMENSÃO AFETIVA	DIMENSÃO COMPOSICIONAL	DIMENSÃO CRÍTICA
8 (Leitura)	Não se aplica.	Evoca conhecimento linguístico do leitor quanto a língua na compreensão de estruturas gramaticais, associando-os lexicalmente e tematicamente ao texto.	Evoca conhecimentos temáticos e argumentos que podem servir a uma discussão diante de uma questão social.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir dos dados do quadro acima, é possível observar que a dimensão crítica também começa a ser evidenciada apenas na questão c da atividade, como se pode observar na figura 22. Entretanto, como já foi lembrado, a carência da atividade em promover uma crítica social ao texto, reconhecendo este sob a mesma perspectiva de Callow (2008), como uma representação de um discurso ideológico. Esta atividade, em específico, até indica por meio de sua construção textual, elementos que poderiam

levar a uma exploração mais crítica, entretanto, quando se observam as orientações ao professor, constata-se o foco meramente gramatical, embora haja potencial para uma discussão mais ampla.

Analisar essas atividades, no intuito de observar como o texto do gênero cartum é abordado no livro didático de língua inglesa, se mostrou uma estratégia importante tanto na defesa do que dizem os autores da GDV em relação a estabelecer uma pedagogia que considere a multimodalidade dos textos para a produção de sentido, quanto do ponto de vista didático-metodológico, na configuração de uma proposta que possa auxiliar os professores de língua inglesa que trabalham com o material e com os textos do gênero em sala de aula. A abordagem desses textos a partir de uma dimensão crítica do ponto de vista do letramento, abarca o todo, envolvendo tanto a dimensão composicional (que reflete as metafunções representacional e composicional) quanto a afetiva (ligada à metafunção interacional), proporcionando aos estudantes condições de refletir a representação dos textos enquanto instrumentos de interativos e semióticos, por meio dos quais eles atuam socialmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se apresenta como uma tentativa de promover o ensino de língua inglesa nos currículos escolares a partir de um olhar direcionado ao caráter multimodal dos gêneros textuais que circulam na sala de aula do ponto de vista de uma abordagem que coopere na promoção de um letramento multimodal crítico. Assim, a reflexão acerca do contexto em que o livro didático está inserido enquanto ferramenta passível de uso no ensino de línguas, bem como a consideração da multimodalidade apresentada nos textos do gênero humor, se configuram como caminhos para a promoção de um ensino de leitura crítica a partir de elementos a que os estudantes têm acesso, promotores de uma aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar que considera a diversidade cultural e de linguagens.

Nesse contexto, retoma-se aqui a pergunta feita por Rojo e Moura (2012) no capítulo inicial de sua publicação em que discute a necessidade de “Multiletramentos na Escola”: “Por que abordar a diversidade cultural e de linguagens na escola?”, isto é, os múltiplos e diversos letramentos. Talvez a resposta não tenha sido oferecida por este trabalho como um dado definitivo e pronto; entretanto, mediante as discussões levantadas ao longo da investigação, é bem possível que tenham sido propostas reflexões e apontamentos que conduzem a caminhos possíveis para responder a uma indagação tão complexa.

Concebendo a importância do trabalho com a multimodalidade, foram levantadas neste trabalho discussões necessárias quanto à abordagem de multimodalidade no ensino de línguas estrangeiras, especificamente, de língua inglesa com base em autores como Rojo e Moura (2012), Grupo de Nova Londres (1996, 2000) e a própria BNCC (Brasil, 2018), no sentido de enfatizar a necessidade de novas práticas, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), Descardecí (2002) e Marcuschi (2008), uma nova pedagogia para os multiletramentos, que lide com as interações contemporâneas em nossa sociedade. Além disso, destacaram-se conceitos e aspectos importantes propostos pela Gramática do Design Visual (2006) e as dimensões do modelo “*Show Me*” de Callow (2006) no que diz respeito a valorizar os gêneros textuais do humor, predominantemente imagéticos, como textos multimodais e multissemióticos que podem ser analisadas a partir de uma abordagem crítica de leitura, contribuindo para a formação mais reflexiva dos leitores.

Com o objetivo de contextualizar melhor essa investigação, foram observados os contextos de escolha, adoção e uso do LD de língua inglesa a partir de dados do questionário aplicado às professoras participantes, analisando também os textos dispostos no material didático e as atividades propostas a partir dele. Até aqui, os resultados encontrados por nossa investigação respondem às questões de pesquisa ao passo que atendem aos objetivos específicos propostos inicialmente que consistiam em: 1) Compreender o contexto de escolha e uso do LD em questão nas aulas de língua inglesa do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais; 2) Analisar grau(s) de multimodalidade nos gêneros textuais do humor presentes nas seções de leitura dispostos no LD a partir das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006); 3) Analisar atividades de leitura no LD à luz das dimensões propostas por Callow (2008).

Sendo assim, respondendo à primeira questão de pesquisa e atendendo ao primeiro objetivo específico, foi possível entender três fatores situacionais quanto ao contexto de escolha e uso do material didático, proposto pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pelos professores de língua inglesa de escolas públicas na Paraíba do ponto de vista do trabalho com a multimodalidade e gêneros textuais. Primeiramente, há uma carência na formação de professores, tanto em relação aos níveis de estudo quanto a abordagens de ensino-aprendizagem, a exemplo da multimodalidade (como nos mostram dados do questionário quanto à formação em pós-graduação dos participantes, bem como do conhecimento teórico-prático da abordagem multimodal). Além disso, percebe-se que o LD encontra dificuldade quanto à sua adoção e utilização nas aulas de língua inglesa devido a diversas questões, como: poucos exemplares disponíveis, pouco tempo de aula, dificuldade de compreensão do material a partir da perspectiva dos gêneros textuais, o que leva os professores a utilizarem outros materiais mais acessíveis a seus propósitos educativos (como mostram os dados relativos à adoção, distribuição e uso do LD nas escolas, bem como acerca dos critérios avaliativos e dos recursos que substituem o LD nas aulas).

Ainda sobre esse contexto, há uma dificuldade de abordagem dos gêneros do humor (trabalhados tanto dentro como fora do LD) a partir de uma perspectiva que promova os multiletramentos, com foco na multimodalidade dos textos que constroem a significação textual e que só são percebidas através de uma leitura crítica dos textos, dificilmente proposta pelos materiais didáticos ou realizada de forma insuficiente

(como mostram os dados acerca das vantagens/desvantagens de uso do LD e do auxílio destes com a abordagem de gêneros textuais). Os relatos das professoras em relação à importância de gêneros multimodais que são veiculados nos livros didáticos vão no sentido do que afirmam Vieira (2020) e Bazerman (2020) acerca da necessidade de práticas escolares de leitura que lidem com as diversas interações em que nos envolvemos socialmente, embora a realização dessa tarefa esbarre no fato de que não há formação suficiente para abordar esses gêneros nos materiais didáticos ou o foco destes não é na leitura crítica, como percebemos ao longo da investigação.

Em resposta à segunda questão de pesquisa e atendendo ao segundo objetivo específico, foi possível observar que os textos do gênero cartum presentes nas seções de pré-leitura e leitura das unidades 1, 3 e 5 da coleção apresentavam maior grau de multimodalidade, a partir da recorrência de modos semióticos, em oposição aos gêneros que figuravam em outras unidades/seções, o que se justifica mediante a configuração da lista de checagem/análise multimodal dos gêneros textuais (Apêndice C) em que se evidenciam os recursos semióticos disponíveis nos cartuns escolhidos, tal como o foco na leitura e no discurso crítico, aspectos que operam na leitura por meio da multimodalidade. Essa composição textual, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), imprime ao texto maior possibilidade de leitura e análise crítica, tendo em vista a disposição dos elementos verbais, visuais e/ou verbo-visuais como materializadores da significação textual, isto é, os elementos multimodais também são multisemióticos e assim são tomados na composição do texto para significar o que lhe está proposto pelo autor.

Ademais, a partir das análises dos textos, é possível também concordar com os relatos das professoras no questionário acerca dos gêneros do humor enquanto ferramentas de ensino da língua, tendo em vista que, embora sejam autênticos, fujam do padrão teórico, auxiliem no sendo crítico e reflexivo dos estudantes, principalmente ligando língua e cultura, quase sempre, são abordados com um foco estrutural, ilustrativo, instrumental, ainda baseado em conteúdos linguísticos, uma vez que o ensino ainda segue pautado desse modo. Os três textos analisados, por exemplo, tinham grau baixo e médio de multimodalidade, tornando a abordagem multimodal crítica ainda possível, porém sem configurar um caminho claro para se trabalhar com a leitura do ponto de vista crítico.

Em resposta à terceira questão de pesquisa e atendendo ao terceiro objetivo específico, foi possível observar que os textos do gênero cartum presentes nas seções de pré-leitura e leitura das unidades 1, 3 e 5 da coleção apresentavam uma abordagem de leitura incipiente, com foco nas estruturas linguísticas, palavras-chave e termos conhecidos ou cognatos da língua. A dimensão predominante, com base na nossa checagem/análise das atividades (apêndice D), na abordagem de leitura das atividades foi a representacional, dispondo os elementos da composição do texto e, até propondo de forma tímida, observar a crítica social implícita no texto, entretanto, sem prover orientações claras e práticas para isso nas questões.

Nesse contexto, como já enfatizou-se anteriormente, o material didático em questão até dispõe os textos necessários ao trabalho, porém há uma carência nas atividades em se abordar esses textos a partir da dimensão crítica de Callow (2008), que envolve do, ponto de vista do letramento, abarcar o todo, compreendendo tanto a dimensão composicional (que reflete as metafunções representacional e composicional) quanto a afetiva (ligada à metafunção interacional), proporcionando aos estudantes condições de refletir a representação dos textos enquanto instrumentos de interativos e semióticos, por meio dos quais eles atuam socialmente. Assim, seria possível promover o espaço para reconhecer e se posicionar sobre a crítica social do texto, reconhecendo este sob a mesma perspectiva de Callow (2008), como uma representação de um discurso ideológico.

Nesse sentido, na tentativa de responder à quarta questão de pesquisa e atendendo ao quarto objetivo específico, propôs-se uma intervenção pedagógica (conforme estrutura apresentada na metodologia), através de um caderno de questões, no sentido de contribuir, por meio dos princípios analíticos da GDV (2006) e das dimensões propostas por Callow (2008) com orientações práticas na abordagem de leitura em sala de aula. O intuito deste material é além de estender as discussões teóricas do campo, de forma concisa, propor sugestões e orientações na abordagem de leitura dos textos do gênero cartum, para melhorar o trabalho dos professores nas aulas de língua inglesa.

Vale destacar que, a partir de uma observação não apenas do contexto de uso do LD, mas do material em si, a partir dos textos do gênero humor, foi possível perceber que, embora de forma tímida, o material apresenta gêneros presentes nas atuações sociais dos estudantes e com grau de multimodalidade que podem ser analisados nas aulas de línguas com foco na construção de letramentos múltiplos no

contexto educacional, envolvendo criticidade, percepção visual, discursividade, além de conhecimento linguístico e cultural. O LD, nesse contexto, além de se configurar como semiótico no que tange à disposição textual de gêneros recorrentes na sociedade (tais como os gêneros do humor dos quais tratamos), que produzem significações por meio de efeitos que revelam o próprio caráter multimodal do texto, também atua com propósito semiótico e de letramento quando propõe reflexões das estruturas de poder instauradas na sociedade por meio da compreensão, leitura e abordagem crítica desses textos e as leva aos estudantes, na tentativa de contribuir não apenas com a proficiência dos sujeitos, porém muito mais com sua formação crítica, reflexiva, motivadora enquanto ser ativo na sociedade por meio do discurso.

É inegável que seja necessário desenvolver uma consciência de leitura crítica de textos multimodais com os quais os alunos se envolvem em seus contextos de interação social e através dos quais eles agem no mundo. Essa atitude, contudo, precisa ser instigada mediante a abordagem que se faz dos textos nas aulas, o que implica um trabalho de formação docente mais amplo, possibilitando aos professores tanto o acesso a discussões teóricas importantes (como as que foram pontuadas neste trabalho), quanto orientações metodológicas do campo prático (Kress, 2000). Como é possível perceber por meio das discussões levantadas, não há mais espaço para um ensino que aborde os materiais didáticos do ponto de vista meramente estrutural, mas é preciso conceber uma pedagogia realmente voltada ao desenvolvimento do multiletramentos, o que inclui a atividade de metalinguagem, ou seja, refletir sobre a linguagem por meio dela mesma (Cazden *et al.*, 2000).

Nesse contexto, entende-se o modelo de Callow (2008) como uma proposta que aprofunda e amplia as discussões da GDV, dando-lhes um direcionamento didático e metodológico, principalmente na análise de textos imagéticos, como os pertencentes ao gênero cartum, em que o visual opera para a criticidade. Desse modo, considerar a multimodalidade dos textos implica uma compreensão mais ampla destes, no sentido de reconhecer os diversos letramentos que coatuam por meio dos modos semióticos disponíveis à leitura. Assim, é fundamental uma abordagem de leitura que observe esses textos a partir das metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006), para, então, refletir sobre eles a partir de suas funções, escolhas, propósitos, públicos-alvo e objetivos, garantindo ao leitor: a) o contato interativo com o texto por meio dos elementos retratados (dimensão afetiva), b) o reconhecimento de suas características como parte fundamental da representação significativa e

motivada (composicional), e c) a crítica social que este propõe por meio da representação que se faz, dos elementos nele retratados e da forma como estão veiculados lá.

Nesse sentido, talvez seja necessário refletir, repensar, reavaliar e readaptar; atitudes importantes na construção de uma série estruturante de ações e práticas educacionais, que “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Esse discurso fundamenta a BNCC, documento de caráter normativo para as etapas e modalidades da educação básica, homologado em 2017, embora esteja em processo ainda embrionário de implementação no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, como pensar uma educação integral, formativa, democrática e inclusiva e garantir um patamar comum de aprendizagens, tarefa para a qual o documento se configura como instrumento fundamental na diminuição das desigualdades sociais? Retomam-se assim as atitudes expressas no início desse parágrafo como possíveis indícios de respostas a esta indagação.

Esta investigação se propôs a analisar o contexto de ensino de inglês a partir de um diferencial, que representa uma lacuna das pesquisas na área, por meio do estudo da tríade gêneros do humor, livro didático e formação docente. Além de discutir o contexto de trabalho com os gêneros textuais humorísticos do ponto de vista da multimodalidade, também analisou a abordagem desses gêneros, especificamente o gênero cartum, no livro didático, a partir dos textos disponíveis e das atividades com base neles. Essa observação permitiu uma contribuição para a formação dos professores, ao propor uma abordagem multimodal de leitura crítica a partir da GDV (2006) e de Callow (2008), considerando a ineficácia da abordagem presente no material para dar conta de uma dimensão mais crítica dos textos multisemióticos.

Dito isso, reforça-se a importância desta pesquisa no sentido de que a conjuntura atual da educação nos possibilita a reflexão de questões importantes acerca da compreensão dos multiletramentos na escola e das possibilidades dos materiais didáticos para o desenvolvimento de práticas conscientizadoras na construção de sentido. Essas devem permitir a atuação dos estudantes em um contexto de disponibilidade de múltiplas ferramentas tecnológicas e multimodais, embora nem sempre estejam disponíveis a todos os sujeitos da mesma forma, dadas questões sociais, econômicas e culturais.

REFERÊNCIAS

ANSTEY, M.; BULL, G. Defining Multiliteracies (cap. 2). *In: Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Kensington Gardens-Australia / Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association / International Reading Association, 2006.

ARAÚJO, A. D. GÊNEROS MULTIMODAIS: MAPEANDO PESQUISAS NO BRASIL. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 13–24, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1846>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ARAÚJO, L. S. **ABORDAGENS DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO E PROPOSTA PEDAGÓGICA**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPB_93efae99736b516dd4759ae373e73f2e. Acesso em: 30 set. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 107. ISBN 85-15-01889-6.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2000. p. 261-306.

BARBOSA, M. S. A. G. O. Multiletramentos em sala de aula: desafios e propostas para a educação linguística. *Revista de Estudos em Linguagem e Cultura*, v. 3, n. 1, p. 55-70, 2017.

BARBOSA, T. R. **A abordagem do léxico no ensino de língua inglesa: relações semântico-lexicais em materiais didáticos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30424?locale=pt_BR. Acesso em: 30 set. 2024.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação na produção da escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Visualizing English: a social semiotic history of a school subject**. London: Institute of Education, 2009.

BEZEMER, J.; KRESS, G. A resource for meaning making. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 37, n. 2, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielc.530325859751433>. Acesso em: 15 set. 2024.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M.; STOCKL, H. **Language in Multimodal Contexts**. New York: De Gruyter, 2016. p. 1-28.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 nov. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 25 jun. 2014. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/pne). Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de Convocação 3/2019-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934** de 01 abr. 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06 fev. 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2021 (Objeto 2)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia Digital PNLD 2021**: obras didáticas por área de conhecimento e específicas. Brasília: MEC, 2021).

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília: MS, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Percentual de Docentes com Pós-Graduação stricto sensu**. Brasília: MEC/INEP, 18 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-pos-graduacao-stricto-sensu>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia Digital PNLD 2024**: obras didáticas por área de conhecimento e específicas. Brasília: MEC, 2024).

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. *In*: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal Of Language And Literacy**, v. 29, n. 1, p. 7-23, 2006.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, Newark, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.61.8.3>.

CALLOW, J. I see what you mean. *In*: CALLOW, J. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia, 2013. p. 3-11.

CALLOW, J. **Literacy and the social turn: towards a new understanding of literacy education**. London: Routledge, 2020.

CARMELINO, A. C. REFLEXÕES SOBRE A (IR)RELEVÂNCIA DE CATEGORIZAR GÊNEROS: EM QUESTÃO CERTOS TEXTOS HUMORÍSTICOS. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 141-165, 2014.

CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. Uma trajetória das pesquisas linguísticas sobre humor no Brasil. *In*: CARMELINO, A. C. (Org.). **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 7-17.

CAZDEN, C. *et al.* **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1; Research Library.

CETIC - Brasil. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020**. Publicado em 21 de nov. de 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford Introduction to Language Studies. Oxford: Oxford University Press, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006a.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **New learning: elements of a science of education**. London: Routledge, 2006b.

COSTA, M. **Guia – Cibersociedade**. *Wordpress*, 20 abr. 2016. Disponível em: <https://mariahccibercultura.wordpress.com/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

COUTINHO, L. **Cartum**. Acervo de imagens do *Google*. Acesso em: 12 jan. 2025.

CRISTÓVÃO, A. L. **O ensino de língua inglesa: velhos e novos paradigmas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2016, 16(1), 17-38. <https://doi.org/10.1590/1984-639820161614>.

CRISTOVÃO, V. L. L., & BEATO-CANATO, A. P. M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. *DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 2016, 32(1), 45–74. <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *In: Educação Temática Digital – Campinas*, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun, 2002. ISSN: 1517-2539.

DONNINI, L.; et al. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de Guerra. *In: ALMEIDA, D. B. L.: Análise visual: do fotojornalismo ao blog* (Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p.11-31.

FRANCO, C. P.; TAVARES, K. **English vibes for Brazilian learners**. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALBERTO, C. **Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>. Acesso em: 13 out. 2024.

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

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: **Review of Research in Education**. Vol. 32. p. 241-267. February, 2008.

JEWITT, C. An Introduction to multimodality. In: JEWITT, C (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London, New York: Routledge, 2009, p. 14-27.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. In: **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 517-536, 2008.

KRESS, G. 1997. **Before Writing**: Rethinking the Paths to Literacy. London: Routledge.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 2004.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality– A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p. 54-81.

KRESS, G. Partnerships in research: multimodality and ethnography. In: **Qualitative research**. 2011. Disponível em: <http://qrj.sagepub.com/content/11/3/239.full.pdf+html>. P. 239-260.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

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

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices**. New York: Routledge, 2012, pp. 9-27.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Revista Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. 3ª ed. New York, Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

LAUAND, L. J.; COLELLO, S. M. G. **A dinâmica da língua e suas tendências de evolução**. Tradução. São Paulo: Cemoroc, 2022. v. 4. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/ScriptaLivroIV.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 32.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. **História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 1)**. DLCV - Língua, Linguística & Literatura, v. 1, n. 1, 20 out. 2003.

MARCUSCHI, L. A. **A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 2)**. DLCV - Língua, Linguística & Literatura, v. 1, n. 1, 20 out. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KAWORSKI, L. S.; et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATSUDA, A. Teaching materials in EIL. In: **Principles and practices for teaching English as an international language** / edited by Lubna Alsagoff ... [et al.]. London: Routledge, 2012, p. 168-187.

MINAYO, M. C. Z. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar** (2. ed.). São Paulo: Parábola, 2008b. 279 p.

NETO, A. T. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

OLIVEIRA, L. M. B. A cidade tecida pela cultura; a cultura tecida pela cidade. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 9, p. 1-9, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1806>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PEREIRA, M. S. A. O cotidiano em telas: a digitalização da vida. **Revista de Comunicação e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 115-130, 2011.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTEL, V. L. **HUMOR E ENSINO: Revisão Sistemática de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras nos anos de 2019 e 2020**. Porto Alegre: Revista DisSol, 2022. Ano 7, nº15, jan-jun/2022, p. 294-324 – ISSN 2359-2192. DOI 10.35501/dissol.vi15.972.

PINHEIRO, M. S. **Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/29/2020/09/Tese_Manoel-da-Silva-Pinheiro.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

PINHEIRO, M. S.; COSTA, H. B. Multimodalidade, gêneros digitais e o ensino de língua portuguesa: (re)configurando a prática docente. **Revista de Letras Norte**, v. 14, n. 2, p. 287-302, 2023. Disponível em: <https://revistadeletras.unir.br/index.php/letrasnorte/article/view/1000>. Acesso em: 17 out. 2024.

PINHEIRO, M. S. A autoconfrontação na formação continuada sobre multimodalidade para professores de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [Local de publicação], v. 23, n. 1, p. AG10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v23i1.53790>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

REIS, M. C. dos; ALMEIDA, C. C. de; FERNEDA, E. (2020). **A questão dos métodos de análise semiótica: contribuições à Ciência da Informação**. *Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação*, 2020, 16, p. 1–30. Recuperado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1379>.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo Das Letras**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 11-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22297/2316-17952020v09e02011>.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Multiletramentos, tecnologias e multimodalidade em uma perspectiva crítico-reflexiva no Ensino de Língua Portuguesa**. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/29848/1/Dissertacao%20completa Alexandra%20Eugenia%20Ribeiro.pdf](https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/29848/1/Dissertacao%20completa%20Alexandra%20Eugenia%20Ribeiro.pdf). Acesso em: 15 out. 2024.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, p. 433–465, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SILVA, M. Z. V. **O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86184> Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto; 2017, 2020.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação [tradução de Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies– Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

VALLADA, A. D. Digitalização e a luta pela linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1158–1170, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658481>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Vieira, R. V.; Lacerda, N. A. **O LETRAMENTO MULTIMODAL NA COMPREENSÃO DO INFOGRÁFICO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**. Anais do VIII Colóquio sobre gêneros e textos. UFPI: Cataphora, 2020, p. 3.

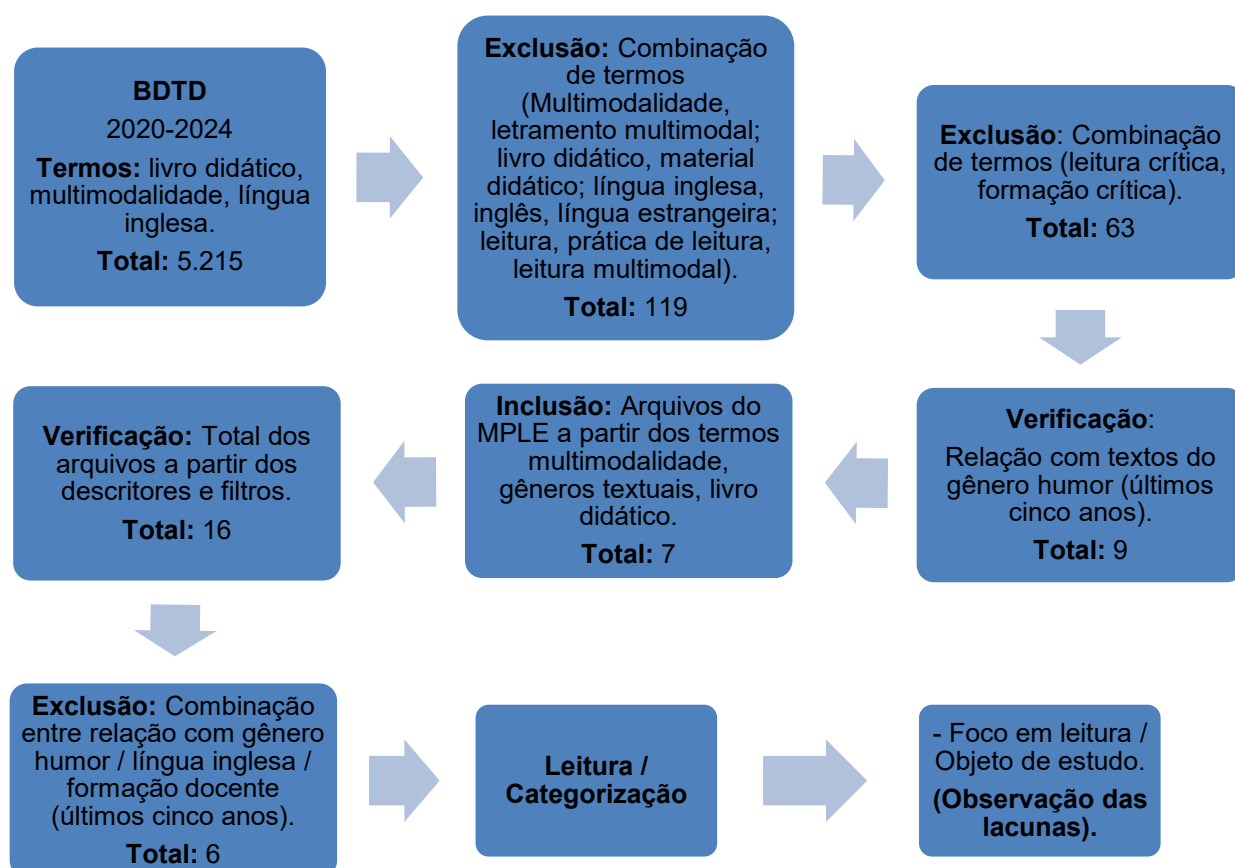
WALSH, S. **Exploring Classroom Discourse**. In: *Language in Action*. London: Routledge, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203827826>.

WIDDOWSON, H. Review of Fairclough: **Discourse and social change**. London: Polity Press, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Diagrama 2 – Procedimentos de coleta e tratamento de dados.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (VIA PLATAFORMA GOOGLE FORMS)

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "MULTIMODALIDADE E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVENDO O LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS DO HUMOR", que está sendo desenvolvida pelo mestrando Francisco Edson de Freitas Lopes, no Curso de Mestrado em Linguística e Ensino (MPLE) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sua participação é voluntária e anônima. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

* Indica uma pergunta obrigatória

No link abaixo, você terá acesso ao **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, documento importante previamente a sua participação nesta pesquisa. Solicite cópia do termo ao pesquisador para que possa ler e assinar. Feito isso, concordando e aceitando seus termos, prossiga no preenchimento do formulário que está dividido em 3 seções, cada uma contendo 7 perguntas (abertas e fechadas), totalizando 21 perguntas. A precisão de suas respostas é fundamental para o andamento efetivo da pesquisa, embora você não seja obrigado(a) a responder.

[CLIQUE AQUI PARA TER ACESSO AO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \(TCLE\).](#)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nesta seção, as perguntas estão relacionadas a seu perfil pessoal, acadêmico e profissional enquanto professor(a) da rede pública estadual da Paraíba.

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

1. Marque abaixo a sua faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 20 e 24 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 34 anos
- Entre 35 a 39 anos
- Entre 40 a 44 anos
- Entre 45 a 49 anos
- Entre 50 e 54 anos
- Entre 55 e 59 anos
- 60 anos ou mais
- Não quero responder

2. Marque abaixo o gênero com o qual se identifica: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Transgênero
- Não binário
- Prefiro não responder
- Outro: _____

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLÉ/UFPB

3. Marque abaixo sua formação em nível superior: *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)
- Licenciatura em Letras (Dupla Habilitação)
- Licenciatura em Letras Vernáculas
- Não quero responder
- Outro: _____

4. Escreva abaixo qual a instituição e ano de sua formação em nível superior: *

Exemplo: "UFPB / 2024".

5. Você possui pós-graduação? (Caso sim, descreva qual nível, curso, instituição e ano). *

Exemplo: "Mestrado / Mestrado em Letras / UFPB / 2024".

6. Qual seu tempo de atuação como professor(a) de língua inglesa na rede pública estadual de ensino da Paraíba? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 9 anos
- Entre 10 e 12 anos
- Entre 13 e 15 anos
- Há mais de 15 anos
- Não quero responder

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

7. Em quantas escolas no total você leciona a disciplina de língua inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Apenas 1 escola
- 2 ou mais escolas
- Não quero responder

DADOS REFERENTES A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PARTICIPANTE

Nesta seção, as perguntas estão relacionadas a sua prática com o livro didático enquanto professor(a) da rede pública estadual da Paraíba.

8. O livro didático de língua inglesa da coleção "English Vibes - For Brazilian Learners" foi adotado e distribuído em sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho conhecimento
- Não quero responder

9. Você participou ativamente do processo de escolha do livro didático? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, participei ativamente na escolha do livro
- Não participei ativamente na escolha do livro
- Não quero responder

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

10. Seus alunos têm acesso ao livro didático escolhido? (Caso não, justifique). *

11. Marque os critérios avaliativos que, na sua opinião, são importantes na escolha * de um material didático e que podem ter sido levados em conta na escolha do livro didático em questão.

Selecione pelo menos 4 opções que melhor descrevem.

Marque todas que se aplicam.

- Clareza conceitual, teórica e metodológica na apresentação dos conteúdos.
- Adequação ao nível de maturidade e aprendizado do aluno na série.
- Considera conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem.
- Conteúdos apresentados de forma contextualizada e com foco na função social da linguagem.
- Apresenta imagens, tabelas, infográficos e outros recursos multimodais que facilitam a aprendizagem.
- Instiga práticas pedagógicas interdisciplinares promovendo um conhecimento integrador.
- Dispõe de atividades diversificadas com objetivos e procedimentos claros e foco no uso real da língua.
- Propõe sugestões ao professor de estratégias didáticas e instrumentos avaliativos.
- Aborda gêneros textuais diversos e que refletem questões sociais que envolvem a língua enquanto prática discursiva.
- Apresenta linguagem e textos autênticos com foco no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.
- Dispõe de sugestões interativas com foco no desenvolvimento de habilidades de letramento digital.
- Aborda os aspectos multimodais presentes nos textos de modo a contribuir para o letramento crítico dos estudantes.
- Outro: _____

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

12. Além do livro didático disponível, que outros recursos você utiliza no preparo e *
condução
de suas aulas de inglês?

Selecione pelo menos 4 opções que melhor descrevem.

Marque todas que se aplicam.

- Flashcards e painéis.
- Livros didáticos auxiliares.
- Paradidáticos e literatura estrangeira.
- Ferramentas digitais de aprendizagem.
- Diálogos, entrevistas e podcasts temáticos.
- Filmes, séries e músicas.
- Apresentações em PowerPoint sobre conteúdos.
- Gêneros textuais e contextos de aprendizagem autênticos.
- Material digital complementar da coleção do PNLD.
- Gêneros textuais com imagens e recursos multimodais.
- Outro: _____

13. Selecione abaixo o que te motiva a recorrer a outros materiais, além do livro *
didático, para o processo de ensino aprendizagem em suas aulas.

Selecione pelo menos 3 opções que melhor descrevam.

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldade de acesso ao livro didático.
- Proposta de ensino não compatível com o nível de maturidade e aprendizagem dos alunos.
- Gêneros textuais e contextos de aprendizagem pouco autênticos.
- Dificuldades de compreensão da língua, leitura e interpretação por parte dos alunos.
- Escassez de uma abordagem dos recursos multimodais e predomínio do código escrito.
- Dificuldade de gerenciamento de tempo de aula.
- Ausência de propostas de atividades concretas com foco no letramento crítico.
- Ausência de imagens e recursos visuais que ajudem no trabalho com vocabulário.
- Outro: _____

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

14. Você utiliza ou já utilizou textos da esfera do humor (tirinhas, charge, cartum, quadrinhos, etc.) presente(s) no livro didático ou materiais didáticos que você utiliza como recurso em sala? *

Caso sim, descreva como, destacando os principais textos utilizados. Caso não, justifique brevemente.

DADOS REFERENTES A COMPREENSÃO TEÓRICA E ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA DO PARTICIPANTE

Nesta seção, as perguntas estão relacionadas a sua compreensão e abordagem teórico metodológica enquanto professor(a) da rede pública estadual da Paraíba.

15. Você já ouviu falar sobre a abordagem da Multimodalidade? *

Caso sim, descreva o que você compreende e como conheceu a abordagem.

16. Em sua opinião, como é possível aplicar a abordagem da multimodalidade nas aulas de inglês? *

Descreva quais vantagens e/ou desvantagens dessa abordagem no ensino de língua inglesa.

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLE/UFPB

17. Em sua opinião, como o livro didático auxilia no trabalho com a multimodalidade por meio dos textos e atividades propostas? *

Descreva de que forma o livro ajuda na abordagem multimodal ou como você acredita que poderia ajudar, caso não ajude.

18. Em sua opinião, como os gêneros textuais da esfera do humor (tirinhas, charge, cartum, quadrinhos, etc.) auxiliam no trabalho com a multimodalidade? *

Descreva de que forma esses gêneros ajudam na abordagem multimodal ou como você acredita que poderiam ajudar, caso não ajudem.

19. Como você utiliza os gêneros textuais da esfera do humor nas suas aulas de inglês? *

12/09/2024, 09:17

Questionário de pesquisa - MPLÉ/UFPB

20. Como você aborda as imagens dos textos presentes nos livros didáticos em suas aulas de inglês? *

21. Em sua opinião, como a abordagem de gêneros textuais do humor pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico nas aulas de inglês? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C –

Tabela 7: Lista de checagem/análise multimodal dos gêneros textuais presentes nas seções de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006).

PÁG.	MODOS SEMIÓTICOS E SEUS RECURSOS NA COMPOSIÇÃO TEXTUAL			
	VERBAIS	VISUAIS	VERBO-VISUAIS	METAFUNÇÕES DA GDV (2006)
15	<ul style="list-style-type: none"> - Texto posposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem sobreposta; - Espaços em branco; - Expressões faciais; - Contato visual (Interativa); - Cores. 	Não se aplica.	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional) / Participantes interativos (aluno e professor) / Fenômeno (computador) / Vetores (linha do olhar dos participantes). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (jovens de maneira geral e adultos) <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor). - DISTÂNCIA: Plano médio (impessoalidade). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação (escuro/claro). <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Computador (familiar ao leitor) / aluno e adulto (relação não conhecida) / Jovem (núcleo da informação). - ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo). - SALIÊNCIA: Computador em destaque; cores quentes; pouco destaque verbal.
55	<ul style="list-style-type: none"> - Texto justaposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem justaposta; - Cores; - Expressões faciais; - Contato visual; - Realce. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem com texto; - Balões de fala. 	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional, Ação verbal) / Participantes interativos (mulher e homem) / Fenômeno (computador) / Vetores (linha do olhar - mulher); (balão de fala – mulher, homem). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (pessoas que consomem notícias na internet). <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor). - DISTÂNCIA: Plano médio (impessoalidade).

				<p>- PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor).</p> <p>- MODALIDADE: Saturação, iluminação e brilho.</p> <p>COMPOSICIONAL</p> <p>- VALOR INFORMATIVO: Computador (familiar ao leitor) / mulher e homem (posturas distintas quanto ao fenômeno) / homem e mulher (núcleo da informação).</p> <p>- ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo).</p> <p>- SALIÊNCIA: Realce dos participantes; cores frias; balões de fala.</p>
102	<p>- Texto justaposto;</p> <p>- Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição).</p>	<p>- Imagem justaposta;</p> <p>- Cores;</p> <p>- Expressões faciais;</p> <p>- Contato visual;</p> <p>- Gesto;</p> <p>- Quadros.</p>	<p>- Imagem com texto;</p> <p>- Balão de pensamento.</p>	<p>REPRESENTACIONAL</p> <p>- DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional / Participantes interativos (garota – meta, homem - ator) / Fenômeno (jornal) / Processo mental (balão de pensamento) / Vetores (linha do olhar dos participantes).</p> <p>- DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Homens e mulheres (Estereotipados por meio das cores representadas).</p> <p>INTERACIONAL</p> <p>- CONTATO: Relação de oferta / Olhar (ator e meta).</p> <p>- DISTÂNCIA: Plano aberto (impessoal) / Plano fechado (Íntima).</p> <p>- PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor).</p> <p>- MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação.</p> <p>COMPOSICIONAL</p> <p>- VALOR INFORMATIVO: Personagens e a bola (familiar ao leitor) / informação no jornal (relação pouco conhecida).</p> <p>- ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo) / quadros / linhas.</p> <p>- SALIÊNCIA: Homem em destaque / cores quentes / balão de pensamento.</p>
153	<p>- Texto posposto;</p> <p>- Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição).</p>	<p>- Imagem sobreposta;</p> <p>- Expressões faciais;</p> <p>- Cores.</p>	Não se aplica.	<p>REPRESENTACIONAL</p> <p>- DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (jovens de maneira geral que se preocupam com o futuro).</p> <p>INTERACIONAL</p> <p>- CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor).</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - DISTÂNCIA: Plano aberto (impessoalidade). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação (escuro/claro). <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: imagem (posição superior) / texto (posição inferior) / Imagem como núcleo da informação (maior espaço na composição). - ENQUADRAMENTO: Destaque fraco das informações (plano de fundo). - SALIÊNCIA: Informações sem destaque; cores quentes.
183	<ul style="list-style-type: none"> - Texto justaposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem justaposta; - Cores; - Expressões faciais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem com texto; - Balão de fala. 	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional) / Participantes interativos (homens da caverna) / Fenômeno (escrita rupestre) / Vetores (linha do olhar dos participantes, balão de fala). <p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta / Olhar (ator e meta). - DISTÂNCIA: Plano aberto (impessoal). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação. <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Escrita na pedra (familiar ao leitor) / balão de fala (relação não conhecida) / personagens (núcleo da informação). - ENQUADRAMENTO: Destaque fraco das informações (plano de fundo). - SALIÊNCIA: Escrita em destaque; cores quentes; pouco destaque verbal.
15	<ul style="list-style-type: none"> - Texto posposto; - Tipografia textual (fonte, tamanho e disposição). 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem sobreposta; - Espaços em branco; - Expressões faciais; - Contato visual (Interativa); 	Não se aplica.	<p>REPRESENTACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - DE ESTRUTURA NARRATIVA: Processos (Ação transacional reacional) / Participantes interativos (aluno e professor) / Fenômeno (computador) / Vetores (linha do olhar dos participantes). - DE ESTRUTURA CONCEITUAL: Participantes representados (jovens de maneira geral e adultos) <p>INTERACIONAL</p>

		- Cores.		<ul style="list-style-type: none"> - CONTATO: Relação de oferta (ausência do olhar para o leitor). - DISTÂNCIA: Plano médio (impessoalidade). - PERSPECTIVA: Ângulo oblíquo (perfil, alheios ao leitor). - MODALIDADE: Diferenciação e modulação, saturação (escuro/claro). <p>COMPOSICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - VALOR INFORMATIVO: Computador (familiar ao leitor) / aluno e adulto (relação não conhecida) / Jovem (núcleo da informação). - ENQUADRAMENTO: Destaque forte das informações (ausência de plano de fundo). - SALIÊNCIA: Computador em destaque; cores quentes; pouco destaque verbal.
--	--	----------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

APÊNDICE D –

Tabela 8: Lista de checagem/análise multimodal da abordagem dos gêneros nas atividades de leitura do LD a partir das metafunções da GDV (2006) e das dimensões de Callow (2008).

OBJETIVO, FUNÇÃO E DIMENSÃO TEXTUAL DAS ATIVIDADES NA ABORDAGEM DE LEITURA						
TEXTO (PÁG.)	ATIVIDADE	ENUNCIADO	OBJETIVO(S)	FUNÇÃO TEXTUAL	METAFUNÇÃO PREDOMINANTE	DIMENSÃO TEXTUAL
1 (p. 15)	Pré-leitura	“Com base no título <i>Be Smart Online</i> , nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?”.	Associar os textos à temática da unidade; Despertar conhecimento prévio.	Ilustração, associação lexical e temática; Construção de ideias acerca da temática.	Representacional	Composicional.
	Leitura	“ <i>Do you use a computer? If so, do you use it at home or at school?</i> ”.	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Interacional	Afetiva.
		“ <i>Do you have an email address? If so, do you receive a lot of spam?</i> ”.	Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto.	Discussão da temática.	Interacional	Afetiva.
2 (p. 55)	Pré-leitura	“Com base no título <i>Consuming News</i> , nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?”.	Associar os textos à temática da unidade; Despertar conhecimento prévio.	Ilustração, associação lexical e temática; Construção de ideias acerca da temática.	Representacional; Interacional.	Composicional; Afetiva.
	Leitura	“ <i>Do you prefer consuming news on paper (books, magazines etc.) or on a screen (smartphone, computer)? Why?</i> ”.	Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto; Fomentar a expressão da opinião.	Discussão da temática; Construção de espaço de debate.	Representacional; Interacional; Composicional.	Afetiva; Crítica.

		<i>"Do you check if a new story is true? If so, how?"</i> .	Fomentar a expressão da opinião; Conduzir a discussão de uma questão social implícita no texto.	Construção de espaço de debate; Exposição do posicionamento crítico frente uma questão social.	Representacional; Interacional; Composicional.	Crítica.
3 (p. 102)	Leitura	<i>"What lesson does the man teach the young girl?"</i> .	Associar estruturas linguísticas à temática do texto.	Ilustração, associação lexical e temática.	Representacional.	Composicional.
		<i>"What does the man realize after reading the newspaper article?"</i> .	Associar estruturas linguísticas à temática do texto.	Ilustração, associação lexical e temática.	Representacional.	Composicional.
		<i>"Based on the timeline on page 101, disrespect to what Act caused this reaction 'Women's soccer team files wage discrimination suit'?"</i> .	Fomentar a expressão da opinião; Conduzir a discussão de uma questão social implícita no texto.	Construção de espaço de debate; Exposição do posicionamento crítico frente uma questão social.	Representacional; Interacional; Composicional.	Crítica.
	Pós-leitura	<i>"In your view, how can society accelerate gender equality? Who needs to be involved in fighting Against gender-specific discrimination?"</i> .	Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto; Fomentar a expressão da opinião; Conduzir a discussão de uma questão social implícita no texto.	Discussão da temática; Construção de espaço de debate; Exposição do posicionamento crítico frente uma questão social.	Representacional; Interacional; Composicional.	Afetiva; Crítica.
4 (p. 153)	Pré-leitura	<i>"Com base no título A Matter of Time, nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?"</i> .	Associar os textos a temática da unidade; Despertar conhecimento prévio.	Ilustração, associação lexical e temática; Construção de ideias acerca da temática.	Representacional; Interacional	Composicional Afetiva.

	Pós-leitura	<i>“Is there any similarity between the character from the cartoon and you? If so, which one(s)?”.</i>	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Interacional.	Afetiva.
		<i>“Do you think about the future very often? If so, what do you usually think about?”.</i>	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Interacional.	Afetiva.
		<i>“Do you feel any kind of pressure to do something when you Grow up? If so, what?”.</i>	Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto; Fomentar a expressão da opinião; Conduzir a discussão de uma questão social implícita no texto.	Discussão da temática; Construção de espaço de debate; Exposição do posicionamento crítico frente uma questão social.	Representacional; Interacional; Composicional.	Afetiva; Crítica.
5 (p. 183)	Pré-leitura	<i>“Com base no título <i>Teens and the World of Work</i>, nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?”.</i>	Associar os textos a temática da unidade; Despertar conhecimento prévio.	Ilustração, associação lexical e temática; Construção de ideias acerca da temática.	Representacional; Interacional.	Composicional; Afetiva.
	Pós-leitura	<i>“In the cartoon, how much experience does the man have?”.</i>	Associar estruturas linguísticas à temática do texto.	Ilustração, associação lexical e temática.	Representacional.	Composicional.
		<i>“In your opinion, what do you need to take into consideration when choosing a career? Why?”.</i>	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Interacional.	Afetiva.

		<i>"What are your career aspirations?"</i> .	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Representacional.	Composicional.
6 (p. 223)	Pré-leitura	"Com base no título <i>On the Screen</i> , nas imagens e no cartum abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?"	Associar os textos a temática da unidade; Despertar conhecimento prévio.	Ilustração, associação lexical e temática; Construção de ideias acerca da temática.	Representacional	Composicional.
	Pós-leitura	<i>"What are your favorite movies/TV shows?"</i> .	Reconhecer a interação entre leitor e texto.	Identificação do leitor com o texto, reflexão acerca da temática.	Interacional	Afetiva.
		<i>"In the cartoon, does the kid prefer to watch movies/TV shows or read comic books? Why? What about you?"</i> .	Associar estruturas linguísticas à temática do texto. Contextualizar a temática para o engajamento discursivo do texto.	Ilustração, associação lexical e temática. Discussão da temática.	Interacional	Afetiva.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO (PGLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Os pesquisadores Francisco Edson de Freitas Lopes (Aluno) e Mariana Lins Escarpinete (Orientadora) convidam você a participar da pesquisa intitulada “**MULTIMODALIDADE E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVEDO O LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS DO HUMOR**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa consiste em: Investigar, a partir dos gêneros textuais do humor, a abordagem de multimodalidade por meio do olhar aos livros didáticos utilizados por professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede pública estadual, propondo, a partir do encontrado, atividades de leitura em sala de aula para a promoção do letramento crítico do ponto de vista da formação docente.

Os objetivos específicos são:

- a) Mapear os livros didáticos de língua inglesa utilizados pelos professores participantes, identificando o contexto de utilização destes em sala de aula.

- b) Analisar grau(s) de multimodalidade presente(s) na abordagem a partir dos gêneros textuais do humor em atividades de leitura presentes no Livro Didático de Língua Inglesa.
- c) Compreender as possibilidades de uso dos gêneros textuais do humor nas aulas de inglês, observando como as dimensões afetiva, composicional e crítica (propostas por Callow) podem ser contempladas ou não nas atividades de leitura e trabalhadas em sala de aula.
- d) Colaborar com a formação docente na construção de um caderno de atividades que oriente a análise/interpretação multimodal dos gêneros textuais do humor e que sirva de material pedagógico aos professores nas aulas de língua inglesa.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa de abordagem qualitativa terá seus dados coletados por meio da aplicação de questionários, lista de checagem e análise de material, bem como entrevistas semiestruturadas em grupo focal aos participantes.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a alguns desconfortos como: o acesso (próprio/mental) ao seu passado, no que diz respeito à prática de sala de aula, isso pode ocasionar em alguns momentos "gatilhos" caso a experiência tenha sido desconfortável, ou até mesmo constrangimento no fornecimento das respostas. Se isso acontecer, serão tomadas as seguintes providências: contato imediato com uma psicóloga sob a responsabilidade da participante da pesquisa ou mesmo sugestão de exclusão do questionário.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Esta pesquisa tem como benefícios o entendimento mais assertivo da evolução da aprendizagem dos participantes em relação à língua estrangeira, bem como a interação entre o conhecimento teórico e a prática, ajudando na construção do seu desempenho profissional.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Francisco Edson de Freitas Lopes (Responsável Principal pela Pesquisa)
Aluno Pesquisador
francisco.lopes@academico.ufpb.br
(83) 98139-9005

Mariana Lins Escarpinete (Corresponsável pela Pesquisa)
Professora Orientadora
mariana_escarpinete@hotmail.com
(83) 98680-4244

Endereço e Informações de Contato do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCHLA/UFPB, Universidade Federal da Paraíba Campus - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, 58033-455
<https://www.cchla.ufpb.br/cchla>

(83) 3216-7330

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, ____ de ____ _____.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A – NÚMERO DE PROFESSORES, POSSÍVEIS COLABORADORES DA PESQUISA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 1ª GRE

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EFM LUZIA S BARTOLLINI	16/02/2021	PROFESSOR DE NIVELAMENTO PORTUGUES, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE VIDA, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST PAPA PAULO VI	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, PROPULSAO-PORTUGUES	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI E I TEC PAST JOAO P GOMES	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST ALMIRANTE SALDANHA	01/07/2015	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, ELETIVAS, COORDENACAO DE LINGUAGUENS	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST ALMIRANTE SALDANHA	01/07/2017	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, ELETIVAS, COORDENACAO DE AREA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST ALMIRANTE SALDANHA	01/06/2019	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, EDUCACAO EMOCIONAL E SOCIAL, OFICINA LEITURA E PRODUCAO TEXTUAL, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST ALMIRANTE SALDANHA	01/09/2014	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, OFICINA LEITURA E PRODUCAO TEXTUAL	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST CIN LINDUARTE NORONHA	12/07/2005	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	18
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST COMP LUIS RAMALHO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST EF PADRE IBIAPINA	01/12/2021	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST EF PADRE IBIAPINA	01/06/2009	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA ESPANHOLA	18
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EF TENENTE LUCENA	28/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, COORDENACAO DE LINGUAGUENS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EF TENENTE LUCENA	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ELETIVAS	24
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EFM LUZIA S BARTOLLINI	07/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EFM MILTON CAMPOS	09/08/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST JOSE DO PATROCINIO	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSAO-PORTUGUES	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST EFM PEDRO LINS V MELO	31/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST EFM PROF CELESTIN MALZ	01/10/1995	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST EFM PROF PAULO FREIRE	06/02/2006	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE VIDA, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST LYCEU PARAIBANO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST LYCEU PARAIBANO	12/07/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, COLABORE E INOVE, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST PAPA PAULO VI	01/08/2011	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROTAGONISMO JUVENIL, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI EST PAPA PAULO VI	01/04/1998	PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI EST PROF LILIOSA PAIVA LEI	21/05/1995	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC E JOAO ROBERTO B SOUZA	16/02/2021	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, EDUCACAO TECNOLOGICA E MIDIA TICA, INFORMATICA APLICADA AS ATIVIDADES COMERCIAIS, INFORMATICA BASICA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC E MARIA DO CARMO MIRAN	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, DIREITO DO CONSUMIDOR, PROJETO DE LINGUA INGLESA	20

01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC E MARIA DO CARMO MIRAN	09/08/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST ALICE CARNEIRO	07/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST DAURA S RANGEL	24/01/2009	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI TEC EST DAURA S RANGEL	01/11/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI TEC EST ESC HORACIO ALMEID	01/08/2023	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, ESTUDO ORIENTADO, ELETIVAS, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST ESC HORACIO ALMEID	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA ESPANHOLA	26
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI TEC EST MANOEL L DE MOURA	01/04/2011	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST MONS PEDRO A B DAN	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST OLIVINA O C CUNHA	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST OLIVINA O C CUNHA	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI TEC EST OLIVINA O C CUNHA	01/08/2009	PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	26
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST PREF OSVALDO PESSO	30/05/1979	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECI TEC EST PREF OSVALDO PESSO	01/10/2009	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST PRES JOAO GOULART	01/10/1985	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROTAGONISMO JUVENIL, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECI TEC EST PROF RAUL CORDULA	26/08/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST CON FRANCISCO G LIMA	16/02/2021	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROTAGONISMO JUVENIL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST CON FRANCISCO G LIMA	01/04/2010	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	16

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST CON NICODEMOS NEVES	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST DOM JOSE M PIRES	01/07/2009	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, EMPRESA PEDAGOGICA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST FRANCISCA A CUNHA	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, EDUCACAO TECNOLOGICA E MIDIATICA, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST JOSE DO PATROCINIO	01/05/2018	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST OLIVIO PINTO	01/10/1985	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA	20
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST OLIVIO PINTO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, COLABORE E INOVE, PROJETO DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ORIENTACAO DE ESTUDO	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST PE HILDON BANDEIRA	01/06/2010	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, PROTAGONISMO JUVENIL, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST PE HILDON BANDEIRA	28/06/2002	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PRE-MEDIO, PROJETO DE VIDA - ITINERARIOS FORMATIVOS	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST PROF LUIZ GONZ A BURI	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST PROF PEDRO A PORTO	01/09/2014	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	PRESTADOR	ECIT EST RAUL MACHADO	01/05/2011	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST SEVERINO D O MEST SIV	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
01-JPA	JOAO PESSOA	EFETIVO	ECIT EST SEVERINO D O MEST SIV	31/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	23

ANEXO B – NÚMERO DE PROFESSORES, POSSÍVEIS COLABORADORES DA PESQUISA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 10ª GRE

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF ANDRE GADELHA	01/05/1997	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, ARTES, ARTES (PRISIONAL), LINGUA INGLESA (PRISIONAL)	21
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	02/05/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	21
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	21
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEFM CELSO MARIZ	01/03/2014	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ENSINO RELIGIOSO, PROJETO DE VIDA	21
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM CELSO MARIZ	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROPULSÃO PORTUGUESAS	21
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM CELSO MARIZ	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO	21
10-SOU	SAO JOSE DA LAG	EFETIVO	ECI EST EFM ANTONIO G LACERDA	16/03/2012	PROFESSOR DE ARTES, HISTORIA, LINGUA PORTUGUESA, SOCIOLOGIA	22
10-SOU	NAZAREZINHO	EFETIVO	ECR EST EM FRANCISCO A CAMPOS	09/08/2022	PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, LINGUA INGLESA, PROJETO DE PORTUGUES	22
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA	22
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF BATISTA LEITE	01/10/2012	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	22
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF ESTEVAM MARINHO	01/06/2012	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	22
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ESTEVAM MARINHO	10/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	22
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ESTEVAM MARINHO	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROPULSÃO PORTUGUESAS	22
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	22
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	01/10/1985	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ELETIVAS	22
10-SOU	SAO FRANCISCO	EFETIVO	ECI EST EM DORIVAL SILVEIRA	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, ARTES, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO	23
10-SOU	SANTA CRUZ	EFETIVO	EEEF PROF NESTOR ANTUNES	24/05/2006	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	23
10-SOU	SANTA CRUZ	PRESTADOR	EEEF PROF NESTOR ANTUNES	01/11/1995	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	23
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	26/11/2020	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA INGLESA	23
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEFM FRANCISCO C SOBRINHO	01/02/2017	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE VIDA, LINGUA ESPANHOLA, REVEZAMENTO INGLES/ESPAHOL	23
10-SOU	APARECIDA	EFETIVO	ECI EST EFM DR JOSE GADELHA	05/05/1994	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, SOCIOLOGIA	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	10/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	10/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	15/07/1988	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	16/04/2020	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	24

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
10-SOU	SANTA CRUZ	EFETIVO	EEEF PROF NESTOR ANTUNES	09/08/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	5
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEFM PROF DIONE DINIZ O DIAS	01/08/2015	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO, ELETIVAS, NIVELAMENTO PORTUGUES	18
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM FRANCISCO C SOBRINHO	07/05/1982	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	18
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI TEC EST SOUSA	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, AVALIACAO SEMANAL, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI TEC EST SOUSA	18/01/2020	PROFESSOR DE PROJETO DE PORTUGUES, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	NAZAREZINHO	EFETIVO	ECR EST EM FRANCISCO A CAMPOS	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	24/01/2009	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	01/10/1985	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA	20
10-SOU	VIEIROPOLIS	PRESTADOR	EEEF ANTONIA MARIA ANUNCIACAO	02/05/2022	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	VIEIROPOLIS	PRESTADOR	EEEF ANTONIA MARIA ANUNCIACAO	01/07/2014	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF BATISTA LEITE	10/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	20
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	01/03/2018	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	20
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF ESTEVAM MARINHO	01/02/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, REDACAO	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ESTEVAM MARINHO	05/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ESTEVAM MARINHO	16/02/2021	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE VIDA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO PORTUGUESAS	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	16/03/2012	PROFESSOR DE ARTES, ELETIVAS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE VIDA, PROPULSÃO	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	15/04/2021	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO PORTUGUESAS	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	08/10/2022	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ARTES	20
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	09/09/2004	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ARTES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	24/01/2013	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	30/01/2018	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA ESPANHOLA	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, ARTES, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULSÃO PORTUGUESAS, NIVELAMENTO PORTUGUES	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ELETIVAS	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO, PROPULSÃO PORTUGUESAS, ELETIVAS	20
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	01/10/1985	PROFESSOR DE PROPULSÃO PORTUGUESAS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	20

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	05/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	24
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF DE DEMONSTRACAO DE SOUSA	30/07/2006	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF IZIDRA PACIFICO DE ARAUJO	22/02/2022	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM JAIME MEIRA FONTES	17/05/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEFM JAIME MEIRA FONTES	01/08/2016	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, LINGUA INGLESA	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM PROF DIONE DINIZ O DIAS	24/04/1982	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEIEF CON JOAO CARTAXO ROLIM	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEIEFM ROTARY DR THOMAZ PIRES	01/05/2009	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	06/09/2006	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO, PROPULS O-PORTUGUAS	24
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	24/05/2006	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA	25
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF IZIDRA PACIFICO DE ARAUJO	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO	25
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ELETIVAS, PROJETO DE VIDA	26
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM CELSO MARIZ	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO, ENSINO RELIGIOSO	26
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM PROF DIONE DINIZ O DIAS	07/04/2022	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO, PROPULSAO, LINGUA ESPANHOLA, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE VIDA	26
10-SOU	NAZAREZINHO	PRESTADOR	EEIEF MANOEL MENDES	01/01/2015	PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO, ARTES, LINGUA INGLESA	26
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	05/05/1994	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, PRODUCAO TEXTUAL/REDACAO, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULS O-PORTUGUAS	26
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	30/01/2018	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULS O-PORTUGUAS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	26
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM CELSO MARIZ	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	27
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULS O-PORTUGUAS	27
10-SOU	SAO JOSE DA LAG	PRESTADOR	ECI EST EFM ANTONIO G LACERDA	02/05/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE LINGUA INGLESA, ELETIVAS, TUTORIA	28
10-SOU	SAO JOSE DA LAG	PRESTADOR	ECI EST EFM ANTONIO G LACERDA	01/04/2019	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, COLABORE E INOVE, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SAO JOSE DA LAG	PRESTADOR	ECI EST EFM ANTONIO G LACERDA	01/03/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	APARECIDA	PRESTADOR	ECI EST EFM DR JOSE GADELHA	01/06/2022	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	APARECIDA	PRESTADOR	ECI EST EFM DR JOSE GADELHA	01/05/2015	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	APARECIDA	EFETIVO	ECI EST EFM DR JOSE GADELHA	26/11/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
10-SOU	APARECIDA	PRESTADOR	ECI EST EFM DR JOSE GADELHA	01/01/2017	PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, LINGUA PORTUGUESA, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SAO FRANCISCO	PRESTADOR	ECI EST EM DORGIVAL SILVEIRA	03/09/2019	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULS O-PORTUGUAS, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, PROJETO DE ARTE, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SAO FRANCISCO	EFETIVO	ECI EST EM DORGIVAL SILVEIRA	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SAO FRANCISCO	PRESTADOR	ECI EST EM DORGIVAL SILVEIRA	01/04/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, PROJETO DE PORTUGUES, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PRE-MEDIO	28
10-SOU	VIEIROPOLIS	PRESTADOR	ECI EST EM MARIA MOREIRA PINTO	02/08/2021	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	VIEIROPOLIS	PRESTADOR	ECI EST EM MARIA MOREIRA PINTO	02/05/2022	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	LASTRO	EFETIVO	ECI EST EM NESTORINA ABRANTES	09/08/2022	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	LASTRO	PRESTADOR	ECI EST EM NESTORINA ABRANTES	01/07/2014	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE VIDA, AVALIACAO SEMANAL, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
10-SOU	LASTRO	PRESTADOR	ECI EST EM NESTORINA ABRANTES	01/06/2014	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, COLABORE E INOVE, ESTUDO ORIENTADO, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	20/09/2004	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	16/02/2021	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	01/12/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, OFICINA LEITURA E PRODUCAO TEXTUAL	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	10/06/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE PORTUGUES, TUTORIA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE PORTUGUES, TUTORIA	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	01/01/2015	PROFESSOR DE PRE-MEDIO, LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	01/03/2012	PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, PROJETO DE PORTUGUES, LINGUA PORTUGUESA, PLANEJAMENTO	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI TEC EST SOUSA	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROJETO DE VIDA, ELETIVAS, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI TEC EST SOUSA	01/03/2015	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA, TUTORIA	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI TEC EST SOUSA	01/04/2019	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, PROJETO DE VIDA, AVALIACAO SEMANAL	28
10-SOU	MARIZOPOLIS	EFETIVO	ECIT EST DR SILVA MARIZ	23/04/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, PROTAGONISMO JUVENIL, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	MARIZOPOLIS	EFETIVO	ECIT EST DR SILVA MARIZ	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES, AVALIACAO SEMANAL, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	MARIZOPOLIS	PRESTADOR	ECIT EST DR SILVA MARIZ	01/06/2003	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE PORTUGUES	28

REGIAO	MUNICIPIO	VINCULO	SETOR	DAT_ADMISS	FUNCAO	HORAS
10-SOU	SANTA CRUZ	PRESTADOR	ECIT EST VALDEMIRO W OLIVEIRA	01/07/2015	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, HIGIENE E SEGURANCA NO TRABALHO, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA INGLESA, TUTORIA	28
10-SOU	SANTA CRUZ	EFETIVO	ECIT EST VALDEMIRO W OLIVEIRA	05/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE PORTUGUES, TUTORIA	28
10-SOU	SANTA CRUZ	PRESTADOR	ECIT EST VALDEMIRO W OLIVEIRA	08/06/2018	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, COORDENACAO DE AREA, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	NAZAREZINHO	PRESTADOR	ECR EST EM FRANCISCO A CAMPOS	01/12/2017	PROFESSOR DE ARTES, AVALIACAO SEMANAL, COORDENACAO DE AREA, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE ARTE, PROJETO DE PORTUGUES, PROPULS O-PORTUGUES	28
10-SOU	NAZAREZINHO	PRESTADOR	ECR EST EM FRANCISCO A CAMPOS	01/09/2021	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA INGLESA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, ELETIVAS, PROJETO DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	NAZAREZINHO	PRESTADOR	ECR EST EM FRANCISCO A CAMPOS	01/09/2016	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, PROPULS O-PORTUGUES, ESTUDO ORIENTADO, ELETIVAS, PROJETO DE PORTUGUES	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	24/01/2013	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF IZIDRA PACIFICO DE ARAUJO	05/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, ARTES	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM ANTONIO TEODORO NETO	09/08/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROPULS O-PORTUGUES, ELETIVAS	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM PROF DIONE DINIZ O DIAS	16/03/2012	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEFM PROF DIONE DINIZ O DIAS	26/08/2012	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, LINGUA INGLESA	28
10-SOU	NAZAREZINHO	EFETIVO	EEIEF MANOEL MENDES	29/05/1980	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, NIVELAMENTO PORTUGUES, ARTES, NIVELAMENTO MATEMATICA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	30/03/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF ANDRE GADELHA	01/11/1995	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA (PRISIONAL), LINGUA PORTUGUESA (PRISIONAL)	29
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEIEF CON JOAO CARTAXO ROLIM	01/06/2022	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA	29
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	EEEF ANDRE GADELHA	05/05/1994	PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA, LINGUA PORTUGUESA (PRISIONAL)	30
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	EEEF IZIDRA PACIFICO DE ARAUJO	21/08/1996	PROFESSOR DE LINGUA INGLESA, LINGUA PORTUGUESA, LINGUA INGLESA - ITINERARIOS FORMATIVOS, NIVELAMENTO PORTUGUES	31
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ENE JOSE DE PAIVA GADELHA	03/11/2021	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS	21
10-SOU	SAO JOSE DA LAG	PRESTADOR	ECI EST EFM ANTONIO G LACERDA	01/05/2013	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA, TUTORIA	28
10-SOU	SOUSA	EFETIVO	ECI EST MESTRE JULIO SARMENTO	18/01/2020	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, ELETIVAS, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA	28
10-SOU	SOUSA	PRESTADOR	ECI TEC EST SOUSA	01/08/2009	PROFESSOR DE LINGUA ESPANHOLA, PROTAGONISMO JUVENIL, AVALIACAO SEMANAL, ELETIVAS, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE DISCIPLINA TECNICA, TUTORIA	28
10-SOU	MARIZOPOLIS	EFETIVO	ECIT EST DR SILVA MARIZ	02/12/2022	PROFESSOR DE ARTES, LINGUA ESPANHOLA, LINGUA ESPANHOLA - ITINERARIOS FORMATIVOS, PROJETO DE VIDA, ESTUDO ORIENTADO, PROJETO DE ARTE, PROJETO DE LINGUA ESPANHOLA	28