

Mestranda: Elaine Durval Silva do Nascimento
Orientadora: Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Coorientadora: Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos

ONE STICKER IS WORTH A THOUSAND WORDS:
O gênero multimodal sticker na perspectiva do letramento visual crítico



Rio de Janeiro 2023

ONE STICKER IS WORTH A THOUSAND WORDS: O gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico

Elaine Durval Silva do Nascimento
Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos

ONE STICKER IS WORTH A THOUSAND WORDS: O gênero multimodal *sticker* na
perspectiva do letramento visual crítico

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2023

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N244 Nascimento, Elaine Durval Silva do

One sticker is worth a thousand words : o gênero multimodal sticker na perspectiva do letramento visual crítico / Elaine Durval Silva do Nascimento ; Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel ; Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos. 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2023.

41 p.

Bibliografia: p. 37-38.

ISBN: 978-65-5930-169-0.

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

CDD 420.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

O desenvolvimento veloz da tecnologia proporcionou o avanço das mídias digitais. Nesse contexto, com vistas à interatividade e ao estreitamento nos processos de comunicação, ocorreram mudanças nas práticas letradas do passado, permitindo o surgimento de novos gêneros multimodais. Utilizou-se na proposta o gênero digital multimodal *sticker* (figurinhas), cuja sugestão de atividade, no ensino de Língua Inglesa, é que os alunos façam uma leitura visual crítica das imagens presentes nesse gênero, abrindo espaço para o protagonismo dos educandos na construção de suas aprendizagens. A atividade está vinculada à dissertação “O GÊNERO MULTIMODAL STICKER: uma possibilidade de ressignificação do ensino de língua inglesa à luz do letramento visual crítico”. Por suas particularidades na rede on-line e por ser composto por vários modos de linguagens, ele torna-se potencialmente atrativo aos alunos, ao mesmo tempo em que enseja o desenvolvimento dos multiletramentos em sala de aula. Um dos pontos que levou ao desenvolvimento desta pesquisa e, conseqüentemente, à produção desta sequência didática é desenvolver o letramento visual crítico dos alunos. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Práticas em Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Este material foi concebido para alunos do 6º ano e atende às unidades temáticas da BNCC, porém pode ser adaptado para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação Básica. Como resultado, espera-se que os alunos descubram no *sticker* uma nova ferramenta que os estimule ao estudo da Língua Inglesa e que desenvolva o seu letramento visual crítico.

Palavras-Chave: *sticker*; ensino de língua inglesa; gêneros multimodais; letramento visual crítico.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 OBJETIVOS	7
1.1 Objetivo geral	7
2 JUSTIFICATIVA	8
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
3.1 Um sticker vale mais que mil palavras: análises de figurinhas sob a ótica da metafunção representacional no processo narrativo de ação e reação.	11
3.2 Análise sobre as estruturas narrativas de AÇÃO e REAÇÃO	16
3.2.1 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação transacional unidirecional no sticker..	16
3.2.2 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação transacional bidirecional no sticker....	17
3.2.3 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação não-transacional no sticker.....	18
3.2.4 Análise sobre a estrutura narrativa de reação transacional unidirecional no sticker	19
3.2.4.1 Análise sobre a estrutura narrativa de reação processo transacional unidirecional no sticker.....	20
3.2.5 Reflexão sobre estrutura narrativa de reação transacional bidirecional no sticker.	21
3.2.6 Análise sobre estrutura narrativa de reação não-transacional no sticker.....	22
4. CONTEXTO DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DA SD	23
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	23
5.1-Definição	23
5.2 Apresentação	24
5.2.1 Plano de desenvolvimento da sequência didática.....	25
5.3 Descrição das atividades das etapas	27
5.4 Plano detalhado dos procedimentos das etapas da sequência didática	28
5.4.1 ETAPA I – Before reading	28
5.4.2 ETAPA II - Reading for general and detailed comprehension.	29
5.4.3 ETAPA III- Reading for critical thinking.	31
5.4.4 ETAPA IV- Vocabulary study / grammar study	32
5.4.5 ETAPA V – Going beyond.	33
5.4.6 ETAPA VI - Feedback	34
6 PALAVRAS FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
APÊNDICE A- STICKERS	39

APÊNDICE B – TEXTO PARA LEITURA DO PROFESSOR	40
APÊNDICE C- TEXTO PARA LEITURA DO PROFESSOR.....	41

APRESENTAÇÃO

O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa devem fazer sentido na vida dos educandos. Por isso, os contextos de leitura devem partir de práticas que inserem situações e textos do cotidiano familiar e social para o cotidiano escolar. Para cumprir esse objetivo, o ensino deve basear os múltiplos letramentos que se intensificaram com o avanço das novas tecnologias, ou seja, abordar textos com diferentes semioses e mídias presentes no contexto cultural dos aprendizes. Atualmente, é possível que as diferentes semioses ou modos sejam apresentados ao mesmo tempo na comunicação, o que os caracterizam, segundo Rojo (2019), como texto multimodal, por meio de um gênero digital multimodal.

Busca-se, por meio dessa interpretação, levar os educadores a considerar a diversidade dos contextos sociais e, conseqüentemente, conceberem um ensino que demande atividades que incluam leituras reflexivas que incentivem um olhar panorâmico sobre essas multissemioses presentes em um mesmo texto. Entretanto, há tempos o ensino sobre linguagem priorizava uma ideia pormenorizada, focada apenas em decodificação do alfabeto, o que era suficiente somente para aprender a ler e escrever (SOARES, 2019). Dessa forma, há sempre necessidade de continuar buscando meios de inovar a ação pedagógica, e não cair nesse foco de ensino vazio e descontextualizado.

Nessa conjuntura, encontra-se a Gramática do Design Visual (doravante GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006, 2021), a qual abarca a concepção da gramática da Teoria Sistêmico-Funcional (doravante TSF), proposta por Halliday (1994). A proposta de Kress e van Leeuwen (2006, 2021) busca apresentar categorias que possibilitem compreender os sentidos provindos do verbal, a partir das relações e funções que os elementos imagéticos possam exercer na língua em uso, ou seja, dentro de suas práticas sociais, aquelas práticas também preconizadas pelos letramentos (SOARES, 2019) e pela pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013).

Atentando para isso, Kress e Van Leeuwen (2006-2021) procuraram mostrar um projeto de gramática que viabiliza essa compreensão estrutural, também de produção de sentidos, nas leituras e na interpretação das imagens. Dessa forma, baseados nas metafunções (ideacional, interpessoal e textual) da GSF de Halliday (1994), eles propuseram a Gramática do Design Visual, dando novas denominações a essas metafunções, que são representacional, interacional e composicional.

A sequência didática (SD) aqui proposta, com base nas concepções dos autores citados anteriormente, pode ser compreendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998. P.18)”. A SD faz parte deste material que servirá para orientar o (a) docente a: 1) conhecer a teoria da Gramática do Design Visual; 2) desenvolver atividades de leitura e análise dos recursos, técnicas e estratégias multimodais e imagéticas; 3) estimular o uso dos gêneros multimodais que fazem parte da realidade dos educandos em suas aulas; 4) aplicar os conhecimentos apreendidos durante as leituras, em exercícios de produção dos *stickers* e 5) produzir uma mostra de *sticker*.

À vista disso, o material apresentou os conceitos da Gramática do Design Visual, a teoria que dará suporte ao desenvolvimento do letramento visual crítico, de maneira sintética e ilustrativa, para que os professores possam compreender a proposta das multimodalidades na ação pedagógica. Dessa forma, foi desenhado a partir da proposta da elaboração de um produto educacional, pré-requisito para conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, que precisa contemplar um material que tivesse utilidade no campo da educação básica e estar em acordo com um referencial teórico que sustente a proposta do produto.

Essas atividades são apenas exemplos para inspirar o leitor a criar suas próprias atividades ou adaptar as propostas conforme o número de alunos, nível de língua e idade. Este material se direciona aos professores de Língua Inglesa da Educação Básica. No entanto, não isenta que professores de outras disciplinas lancem mão do conhecimento aqui trazido e adaptem atividades para suas aulas.

A princípio, este produto nutriu os professores, participantes da avaliação por pares e, posteriormente, os demais leitores deste material, com base teórica e metodológica, para que a promoção do ensino que vise o letramento visual crítico seja fomentada na Educação Básica. Assim, renova-se as práticas educativas.

Espera-se contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento do letramento visual crítico por meio dos recursos das imagens que compõem o gênero multimodal *sticker*, que está presente no cotidiano do aluno e carregam muitas significações. Dessa forma, pode-se estimular sua leitura e compreensão nas aulas de Língua Inglesa.

1 OBJETIVOS

A seguir, os objetivos norteadores para o desenvolvimento desta sequência didática como resultado da nossa pesquisa do MPPEB-CPII.

1.1 Objetivo geral

Apresentar estratégias de leitura de imagens, com ênfase em atividades de leitura e interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II, na perspectiva da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006-2021), com

destaque para a metafunção representacional, com a intenção de desenvolver o letramento visual crítico dos alunos.

1.2 Objetivos específicos

- I) ensinar aos alunos a analisarem a estrutura e a temática das imagens, de acordo com a algumas categorias da metafunção representacional da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006-2021);
- II) estimular a percepção visual dos alunos nas práticas de ensino da leitura de imagens e de letramento visual crítico fundamentadas pela GDV de Kress e Van Leeuwen (2006-2021), por meio de análises das semioses sociais presentes no texto imagético;
- III) refletir sobre a importância do letramento visual no Ensino Fundamental II e como as categorias da GDV podem auxiliar nas atividades de leitura crítica das imagens do gênero digital multimodal *sticker* em diferentes estilos e contextos;

2 JUSTIFICATIVA

Considerando a tendência dos jovens desta nova geração de viverem mais próximos às tecnologias, os aprendizes têm mais facilidades de aprender por meios informais, devido a essa gama de mídias e aplicativos que surgiram e vem surgindo todos os dias, por onde eles interagem diariamente com amigos e familiares on-line. Portanto, para que os conhecimentos sejam consolidados, é necessário habilitá-los a fazer uma leitura crítica dos textos sociais. Além disso, o tema pode ser bem apropriado e relevante, porque um texto multimodal exige que o professor use estratégias de ensino que amplie o letramento do educando. Assim, o aluno será capaz de ler e interpretar toda multimodalidade inserida em um mesmo texto, não só ler e interpretar a parte escrita, mas também as diversas semioses que podem estar inseridas em um texto contemporâneo.

Um ensino de língua inglesa com foco na leitura visual crítica tende a ter papel significativo no desenvolvimento dos educandos e pode trazer benefícios em vários aspectos. No aspecto social, no acadêmico e no profissional.

Digo que terá vantagens no aspecto social por dar a oportunidade de o professor mediar os conteúdos indicados pela proposta curricular. Neste caso, da Língua Inglesa, com a realidade dos alunos por intermédio de um gênero digital, uma vez que o *sticker* faz parte da realidade

dos educandos. Pois, o crescimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem alterado as formas de se relacionar, de trabalhar e de aprender e o texto digital tornou-se mediador primordial do ensino. Além disso, a orientação de uso vem da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (2017). Dessa forma, dará para abrir um leque de comunicação, informação, compartilhamento cultural, além de promover o desenvolvimento do letramento visual crítico do aluno para agir em sociedade

Ademais, terá grande contribuição no aspecto acadêmico, por dar oportunidade de aprimorar e produzir novos conhecimentos acerca dos objetos da pesquisa e, assim, colaborar e compartilhar o aprendizado adquiridos com a pesquisa com outros docentes, contribuindo significativamente para a formação continuada desses docentes. O ensino de Língua Inglesa com foco no gênero multimodal *sticker* possibilitou a ampliação e a divulgação de novas práticas pedagógicas, visto que a leitura e a interpretação das imagens pelos educandos podem levar o aluno a perceber, organizar ideias, relacionar-se, expressar-se e construir sentidos por meio das organizações e combinações das imagens e textos, aspectos importantíssimos para o desenvolvimento visual crítico dos aprendizes.

A proposta de experienciar as propriedades e regularidades da organização visual de um gênero multimodal raramente é abordada na formação de professores, o que reflete na pouca quantidade de trabalhos relacionados a esse escopo, e tal fato foi verificado a partir de pesquisas em bases de dados, como Google Acadêmico, SciELO e EduCapes. Os critérios de busca foram os termos “sequência didática e *sticker*”, “ensino e *sticker*”, “*sticker* e ensino fundamental”.

Embora tenham sido encontrados trabalhos sobre *Sticker Art*, gêneros digitais e interação no WhatsApp por meio das figurinhas, esses tinham o intuito de desenvolver o letramento visual crítico, entre os quais, pouquíssimos trabalhos na área de Língua Inglesa.

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

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

Dessa forma, destaca-se a importância de trabalhar com textos e suportes que ressaltem a multimodalidade e desbravem novos gêneros digitais que são comuns na internet, ambiente no qual os alunos passam uma parte significativa do tempo interagindo via conteúdos, consumindo e replicando vídeos, fotos, músicas, imagens, memes, *stickers*, entre outros. Esses

meios de comunicação fazem parte da cultura recente dos discentes e podem tornar o ensino mais significativo, incentivando o desenvolvimento do letramento visual crítico, dando-lhe a possibilidade de desenvolver habilidades e usar diferentes pontos de vista ao ler e interpretar novas particularidades do conteúdo. Em suma, contribuir com um ensino de LI acessível, aprendendo como se fosse a língua materna dentro das práticas linguísticas cotidianas.

Além de tudo, esse aprendizado poderá contribuir de forma bastante relevante no aspecto profissional; a significação se explica por dar a oportunidade de os professores pesquisadores aprimorarem e produzirem novos conhecimentos acerca do tema desta sequência didática. Desse modo, colaboram com a formação docente por meio do compartilhamento do aprendizado adquirido por meio da pesquisa com outros docentes.

Além disso, mostrará como os docentes podem explorar a leitura do gênero *sticker*, atual e necessário para levar aos educandos o conhecimento da organização visual em um texto multimodal e, ainda, na perspectiva da GDV, teoria importantíssima para a realização de uma leitura crítica de um texto contemporâneo.

Entende-se que esta proposta de ensino seja mais dinâmica, por levar o aluno a pensar de forma crítica e criativa, e pode colaborar para alcançar variadas formas de ver, agir e pensar diante um texto multimodal. Além disso, a prática docente terá um enfoque crítico que poderá também contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura e da compreensão textual nas aulas de língua inglesa, em outros gêneros.

Em vista desses argumentos, defende-se a ideia de que o uso do gênero *sticker*, nas aulas de Língua Inglesa, tem muito a contribuir com os multiletramentos, principalmente, com o letramento visual crítico. Dessa forma, reafirma-se que a presente pesquisa pode contribuir no trabalho profissional dos professores de Inglês em turmas do Ensino Fundamental II, no sentido de poder auxiliá-los a inserir o letramento visual crítico no processo de ensino-aprendizagem, pois um dos objetivos do produto educacional é explorar a leitura visual crítica por meio do gênero *sticker*. A posteriori, outros professores de séries/anos ou até mesmo disciplinas e níveis diferentes, ao lerem a pesquisa, poderão reformulá-la e adaptá-la conforme as instruções dadas no final de cada atividade para o professor, e aplicar para seu aluno da Educação Básica, provendo os mesmos benefícios.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, será tratada a metafunção representacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021), a qual será o aporte principal deste produto educacional, com intuito de

desenvolver o letramento visual crítico dos alunos. Para uma breve descrição e discussão das imagens, foram utilizados os *stickers* que compõem o corpus desta pesquisa.

3.1 Um *sticker* vale mais que mil palavras: análises de figurinhas sob a ótica da metafunção representacional no processo narrativo de ação e reação.

Para falar de metafunção representacional, precisa-se saber a origem do termo. Ele está na Gramática de Design Visual (GDV), publicado pela primeira vez em 1996 por Gunther Kress e Van Leeuwen no livro “Reading Images”, reeditado pela segunda vez em 2006 e pela terceira vez em 2021. Nesse livro, eles propõem uma gramática para leitura e interpretação visual com base na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1978).

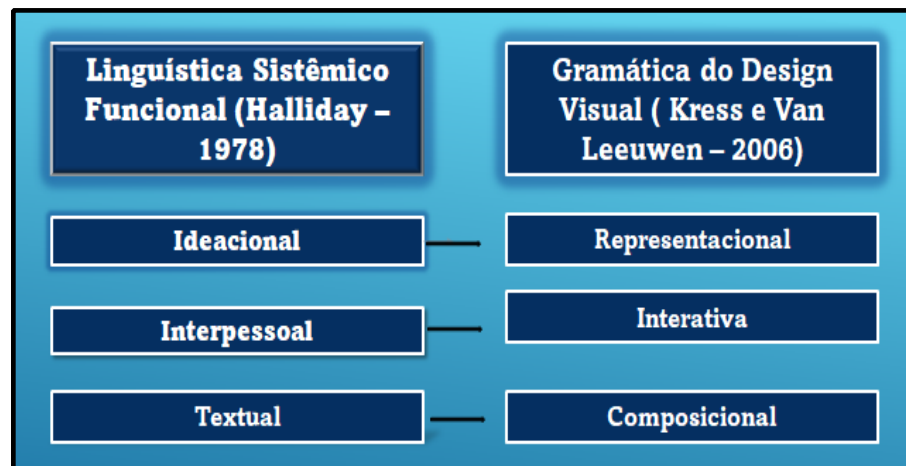
A linguagem visual possui uma gramática que se aproxima da gramática da linguagem verbal, porém cada uma delas cria seus significados próprios de acordo com a semiótica. Esses pesquisadores, pautados nas teorias gramaticais verbais da LSF, encontraram algumas regularidades para compreender a relação entre elas.

Diferentemente das gramáticas tradicionais, Halliday, na GSF, defende uma relação dialética positiva entre língua e sociedade, que pode colaborar tanto para o entendimento da língua em uso quanto para o desenvolvimento da sociedade. A linguagem é considerada como um sistema de significações que se baseia no sistema funcional do sistema linguístico e pode ser moldada pelas funções ou papéis sociais.

Kress e Van Leeuwen tomam como base a classificação da GSF de Halliday e sugerem que, por meio da GDV, as imagens possam ser analisadas a partir dos seus significados. Esses autores afirmam, ainda, que qualquer sistema semiótico, entre eles o visual, deve realizar três funções: Metafunção representacional, Metafunção interpessoal e Metafunção composicional. A primeira trata do mundo experiencial, ou seja, as estruturas que representam visualmente a realidade material, os objetos e os participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem. A Metafunção interpessoal trata da relação entre falantes e ouvintes, escritores e leitores espectadores e imagens. A Metafunção composicional evidencia todos os elementos presentes na construção multimodal, ou seja, os recursos da composição imagética, de modo que os elementos representacionais e interacionais, bem como seus valores informativos ou ênfases, formem um todo significativo.

Para facilitar a percepção das semelhanças e equivalências entre as duas gramáticas, Silva e Almeida (2018) criaram o seguinte quadro relacionando as metafunções, reproduzido a seguir:

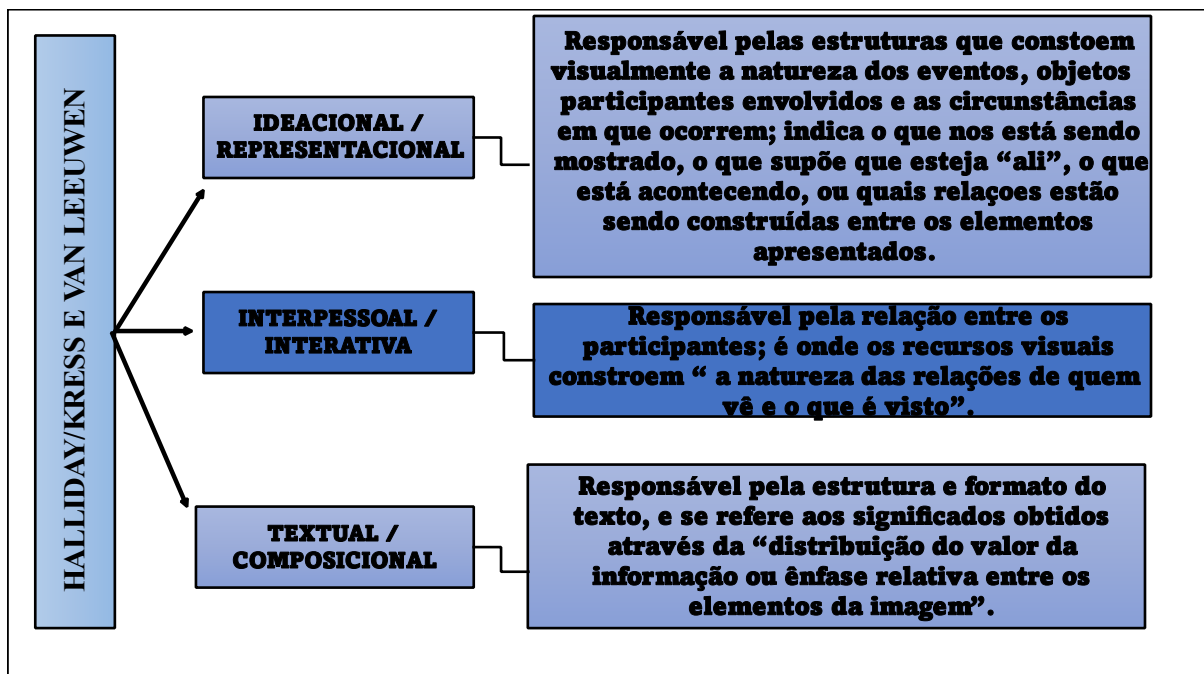
Figura 1 - Equivalência entre a GSF e GDV



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

Além disso, há os pontos de semelhança em que Kress e Van Leeuwen delinearão os significados em seu sistema representacional através das mesmas funções propostas por Halliday, como pode ser visto na figura a seguir.

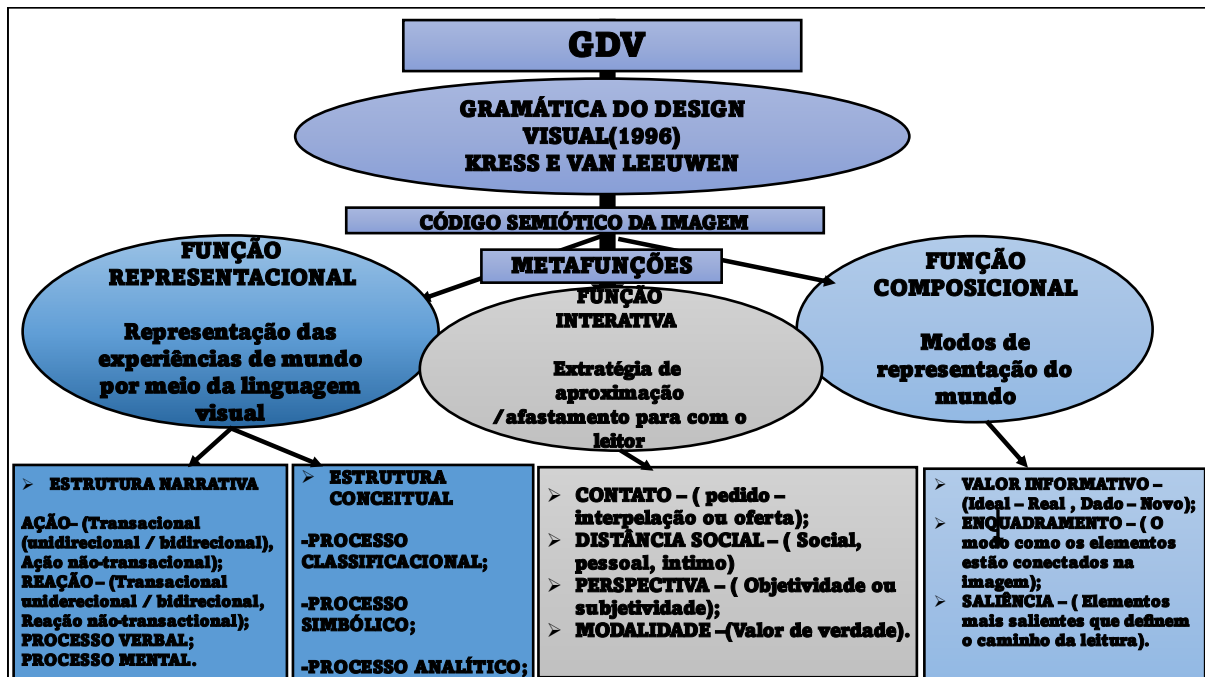
Figura 2 - Adaptação da Síntese das três metáfunções de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (2006, 2021)



Fonte: Fernandes, 2011. (Adaptado)

Segue uma síntese das categorias principais de cada função da GDV na seguinte imagem:

Figura 3 - Adaptação da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (2006)



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

Acredita-se que a adoção de critérios de análise estabelecidos pela GDV de Kress e van Leeuwen (2006, 2021) para a apreciação crítica de textos imagéticos possa auxiliar na interpretação dos *stickers*, pois as categorias elencadas pela GDV sugerem um percurso para a análise das imagens, no qual podem ser verificadas as escolhas composicionais dos autores.

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

Em seguida, será focalizada, de forma sucinta, a Metafunção Representacional da GDV, especificamente em sua categoria de estrutura narrativa e suas subcategorias de ação e reação, que já foram expostas no diagrama anterior. Diante da complexidade desse referencial teórico, foi selecionada somente essa metafunção para ser mais detalhadamente apresentada neste trabalho porque servirá de referencial teórico para as análises do gênero *sticker*.

Assim como os textos verbais são capazes de narrar histórias ao responder perguntas como: Quem...? Com quem...? A quem...? Onde...? Quando...? De que forma...? dentre outros, as imagens também contam histórias, por isso, o título: “One sticker is a worth a thousand words”. Nesta pesquisa, essas perguntas nortearão a proposta das atividades em sala de aula para fomentar o desenvolvimento inicial do letramento visual crítico. Elas poderão ser ampliadas no trabalho com *stickers* que traduzem questões mais críticas.

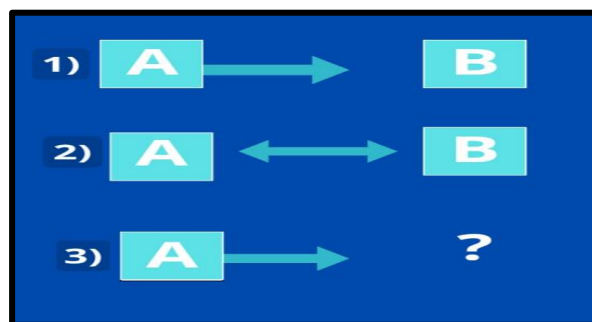
Nota-se que a função Representacional diz respeito às estruturas que constroem visualmente a natureza e as circunstâncias dos eventos, dos objetos e dos participantes

envolvidos numa composição imagética. À vista disso, ela abarca a relação entre os seres que estarão representados na imagem. Esses seres podem ser pessoas, objetos ou lugares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021) que se juntam significativamente.

Repara-se que um texto pode ser uma narrativa, quando mostra que a imagem está passando a ideia de uma **ação** ocorrendo por meio da presença de **vetores**, que são traços/linhas imaginários que indicam as direções dos movimentos dos corpos e dos olhares dos participantes nas imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021 p. 55). Dessa forma, de acordo com a quantidade de participantes e tipo de **vetores**, poderão ser percebidos alguns processos, tais como **ação e reação** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

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

Figura 4: Processo de ação



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2021.

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

O processo de ação poderá ser de três tipos: transacional unidirecional, transacional bidirecional e não transacional.

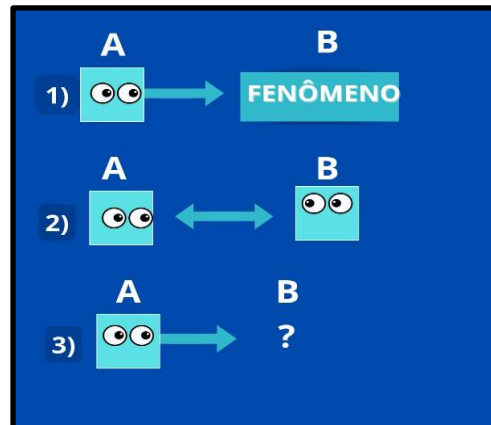
Ação transacional unidirecional (exemplo 1) - alguém realiza a ação em alguém (meta), pois haverá dois participantes ou mais.

Ação transacional bidirecional (exemplo 2) - as ações são realizadas simultaneamente, pois são interatores que ora comportam-se como ator, ora como meta.

Ação não-transacional (exemplo 3) - alguém realiza a ação, mas não aparece a quem, pois há apenas um participante.

Observe, na figura a seguir o processo de reação.

Figura 5 – Processo de reação



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

O processo de reação poderá ser: unidirecional transacional, bidirecional e não transacional e de acordo com (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). A direção do olhar dos seres representados na imagem sugere a ação de olhar. Aquele que olha é o reator e o alvo do olhar é o fenômeno. A linha imaginária, o vetor, indica a direção do olhar como os exemplos na Figura 2.

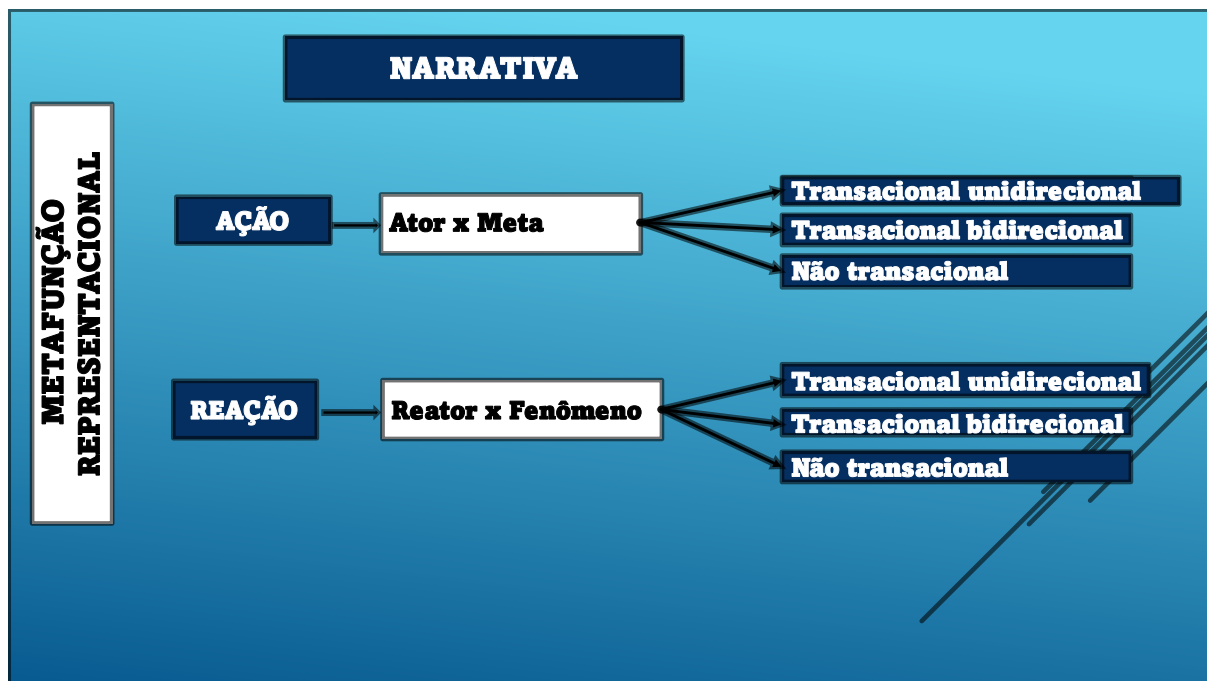
Reação transacional unidirecional (exemplo 1): alguém (reator) realiza a ação de olhar algo (fenômeno) que está na imagem, ou seja, a linha imaginária do olhar é o que conecta os dois. Nesse exemplo, o alvo do olhar também pode ser o leitor o observador (FERNANDES, 2011).

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

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

Segue a Figura 6, que resume a categoria narrativa e duas de suas subcategorias ação e reação que serão discutidas nas análises dos *stickers*.

Figura 6– Função Representacional – Recorte da Síntese metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2006, 2021)



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

Buscou-se mostrar como a GDV pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico em práticas pedagógicas das aulas de Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II por meio do corpus constituído pelo gênero *sticker*.

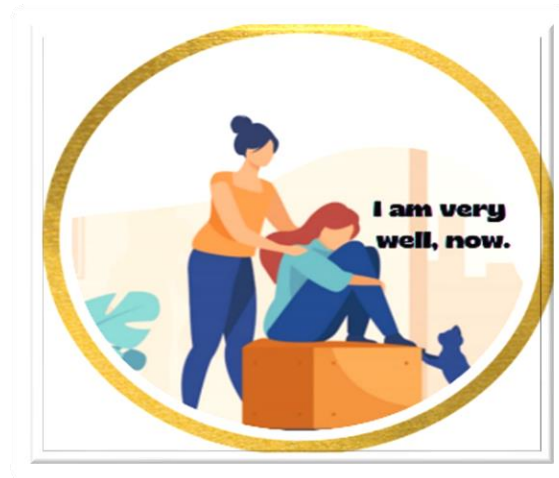
3.2 Análise sobre as estruturas narrativas de AÇÃO e REAÇÃO

Observe, no exemplo abaixo, como se dá a relação de transitividade. Como identificar processo de ação nas imagens? Caberá ao professor estimular a percepção dos educandos para que compreendam as relações visuais, identificar os processos de ações e reações observando o contexto nos mínimos detalhes e, assim, analisar criticamente as imagens¹ para que possam desenvolver a leitura visual crítica por meio da leitura do texto.

3.2.1 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação transacional unidirecional no *sticker*

Figura 7– Ator – Meta – Estrutura narrativa transacional unidirecional

¹ Todos os *stickers* foram extraídos do arquivo pessoal da autora e construído por meio do aplicativo *Sticker-ly*, *Sticker maker*, *Bitmoji*, *Canva*, e com imagens buscadas no *Freepik* ou *Pixabay*.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Há 3 participantes no *sticker*: uma participante (mulher) que segura os ombros de outra participante (menina) indicando uma ação, possivelmente, de acariciar ou massagear suas costas. Os braços da participante que está em pé são os vetores que indicam a ação aplicada à participante sentada. Uma participante (menina) sentada na caixa e o seu corpo curvado para frente, cabeça baixa e braços presos em suas pernas são os vetores, e um participante gato que olha para a menina. A inclinação do corpo do gato em direção da menina indica outro vetor. Como resultado da ação, a participante demonstra que se sente melhor.

A narratividade é construída pelos vetores que indicam direcionalidade das ações. Tudo isso será identificado por meio do desenvolvimento do letramento visual crítico. Sintetiza-se no seguinte esquema como ocorre este processo narrativo:

Participantes	Mulher, menina e gato
Processo de ação realizada	Acariciar/Massagear
Atores	A mulher e o gato (aqueles que realizam a ação)
Meta	A menina (aquela que está recebendo a ação)

3.2.2 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação transacional bidirecional no *sticker*

Figura 8 – Interatores – Estrutura transacional bidirecional



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Neste *sticker* há um processo bidirecional dentro de uma estrutura transacional. Na imagem, há dois participantes que podem exercer o papel de ator ou meta. Os vetores são a direção dos braços suspensos e a batida das mãos.

Participantes	Um menino e uma menina
Processo de ação realizada	Cumprimentar
Atores	Uma menina e um menino (estão realizando a ação)
Meta	Os dois (ambos estão praticando a ação simultaneamente)

3.2.3 Reflexão sobre estrutura narrativa de ação não-transacional no *sticker*

Figura 9 – Ator – Estrutura não-transacional



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

No *sticker* anterior, a estrutura narrativa de ação é não transacional, pois o corpo inclinado do homem para o lado e o chapéu virado para frente são os vetores, setas imaginárias de direção lançadas para alguém. Porém, não dá para identificar o alvo das setas, ou seja, é um alvo ausente para o leitor.

Participantes da narrativa	Homem e chapéu
Processo de ação realizada	Cumprimentar
Ator	Homem (aquele que realiza a ação)
Meta	Não aparece o ser cumprimentado, a quem ele agradece.

3.2.4 Análise sobre a estrutura narrativa de reação transacional unidirecional no *sticker*

Figura 10 – Reator – Transacional unidirecional



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Nesse *sticker*, em primeiro plano, percebem-se duas pessoas olhando em direção ao sol, a quem elas olham e admiram (o fenômeno). Os vetores são indicados pela (imaginável) direção do olhar dos (as) participantes que estão virados para o sol. Assim, diz que essa figura ilustra um processo de reação transacional, pois é possível identificar o alvo do olhar dos reatores.

Participantes	Duas pessoas e o sol
Processo de reação	Olhar
Reator	As pessoas (de onde saem os olhares)
Fenômeno (objeto ou pessoa olhada)	O sol (a quem estão direcionados os olhares)

3.2.4.1 Análise sobre a estrutura narrativa de reação processo transacional unidirecional no *sticker*

Figura 11 - Reator – Processo transacional unidirecional (o alvo do olhar é o leitor/observador)



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Nesse *sticker* (“*Please*”) o vetor é também indicado pela direção do olhar da menina. Percebe-se que ela olha para o leitor/observador da imagem, solicitando que algo seja desfeito. Dessa forma, o alvo do olhar, a quem o olhar está direcionado, é o leitor ou observador da imagem.

Participantes	Menina
Processo de reação	Olhar/solicitação
Reator	A menina (de onde sai o olhar)
Fenômeno (objeto ou pessoa olhada)	O leitor/ observador

3.2.5 Reflexão sobre estrutura narrativa de reação transacional bidirecional no *sticker*

Figura 12 - Reator – transacional bidirecional



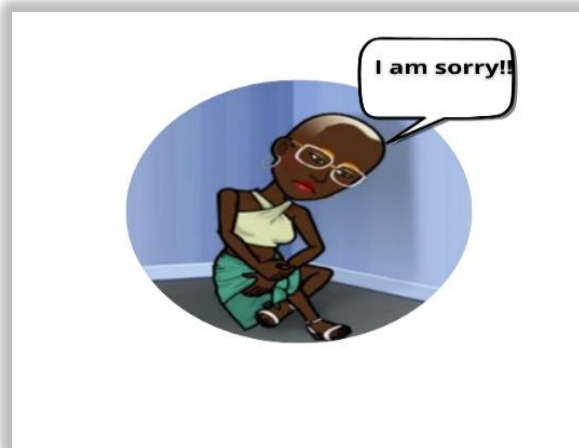
Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Nesse *sticker*, o vetor é indicado pela direção dos olhares das meninas participantes. Percebe-se que elas se olham simultaneamente para expressar empatia. Dessa forma, elas são, ao mesmo tempo, reator e fenômeno.

Participantes	Duas meninas
Processo de reação	Olhar/expressar empatia
Reatores	As duas meninas (de onde saem os olhares)
Fenômenos (objetos ou pessoas)	As duas meninas (que são olhadas)

3.2.6 Análise sobre estrutura narrativa de reação não-transacional no *sticker*

Figuras 13– Reator – Não-transacional



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Nesse *sticker*, em primeiro plano, percebe-se uma menina olhando para algo ou alguém que não se pode identificar (o fenômeno), pois não aparece na imagem. Sendo assim, o vetor é indicado pela direção do olhar da participante do *sticker*, porém não é possível identificar o alvo do olhar do reator.

Participante	Menina
Processo de reação	Olhar
Reator	A menina (de onde sai o olhar)
Fenômeno (objeto ou pessoa olhada).	Não é possível perceber para quem está olhando.

Faz-se necessário destacar que, apesar dos *stickers* aqui utilizados não serem autênticos, eles foram criados para um propósito pedagógico de aproximação inicial com as análises. Ademais, a exploração do texto escrito que acompanha as imagens fará parte de etapas da sequência didática proposta.

Por fim, tendo em vista o contexto e público-alvo deste estudo, estas análises orientadas pela GDV compõem uma proposta inicial para o desenvolvimento do letramento visual crítico na Educação Básica. O nível de complexidade das análises das imagens poderá ser adaptado de acordo com as necessidades de cada turma. Ressalta-se, ainda, que esta é uma iniciação ao

letramento visual crítico para que, em um futuro escolar, os estudantes tenham recursos semióticos para os desafios de análises mais complexas.

4. CONTEXTO DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DA SD

A seguir, será apresentado o contexto de pesquisa e de aplicação da SD. Em linhas gerais, procura-se trazer informações para uma melhor compreensão deste material.

Para a elaboração e aplicação deste material foram escolhidas as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) municipalizado, cuja taxa do IDEB do Ensino Fundamental é de 3,6², localizado no município de Nova Iguaçu, cidade brasileira do estado do Rio de Janeiro, especificamente, na Baixada Fluminense. O índice médio da renda mensal de seus trabalhadores formais é de 2,1 salários-mínimos, o que representa ½ (meio) salário-mínimo per capita.

As modalidades de ensino que esse CIEP oferece são: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três turnos de funcionamento, manhã, tarde e noite. Existem 24 turmas divididas nos três turnos, com um total de 650 alunos. Além disso, a escola possui 60 servidores. A escola, como a maioria dos CIEPs, tem uma grande área de lazer com uma quadra coberta na parte de cima. Existe uma área verde e um pequeno campo de futebol sem cobertura. Em seu entorno, existem algumas casas e uma mini barraquinha.

Os maiores problemas encontrados nessa escola são a falta de recursos (computadores, retroprojetores, televisão, rádio e internet) e a infraestrutura (janelas, portas e ventiladores quebrados). A falta de motivação dos estudantes para os estudos resulta na elevação dos casos de evasão e repetência. Sabendo-se que o ponto mais importante para a construção de uma sociedade justa e responsável é a educação e que somente por meio dela o ser humano conseguirá ter uma atuação cidadã e poderá batalhar por melhores oportunidades tanto no âmbito profissional como no pessoal, pensou-se neste material a fim de oferecer uma proposta de ensino inovadora.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1-Definição

A sequência didática (SD) é uma ferramenta de ensino composta por várias atividades encadeadas construídas através de ações, atitudes, questionamentos e procedimentos que os alunos devem executar em sala, sozinhos ou em grupo com a mediação do professor. Segundo

¹Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/nova-iguacu.html>

(ZABALA, 1998, p. 18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Trata-se de um instrumento que poderá guiar o professor para alcançar seus objetivos educacionais. Além disso, com ela, o professor pode pensar na progressão das atividades, partindo do mais simples ao mais complexo, ou do conhecimento prévio do aluno para o novo conhecimento, ordenando-os de maneira a aprofundar um tema estudado, aumentando, assim, o nível de dificuldade progressivamente. Dessa forma, um mesmo tema pode ser estudado durante várias aulas, abordando tanto a parte teórica como a prática social de modo que o aluno se aprofunde e se aproprie dessa aprendizagem e, devido à possibilidade de poder mediar os conteúdos com as rotinas da sociedade, a sequência se torna coadjuvante do letramento.

5.2 Apresentação

A sequência didática em tela foi elaborada com intuito de oferecer um suporte adicional aos estudantes e professores, auxiliando-os no processo de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento do letramento visual crítico, além de ajudar os docentes, a partir do contexto de cada um, a utilizar esta sequência para promover o desenvolvimento dos seus alunos, de acordo com a necessidade de cada um, oferecendo uma aprendizagem acessível a todos. Para isso, esta sequência didática trabalhará com um gênero que circula nos contextos sociais nos quais os discentes estão inseridos, cotidianamente, para desenvolver a leitura, a interpretação e a produção dos *stickers*.

Nas propostas de atividades, os educandos irão ler e interpretar as imagens e pequenos textos, identificar os processos de ações e reações explícitos nos *stickers*, além de refletir sobre o tema e os significados subtendidos. A SD é composta por seis etapas com duração de 15 a 50 minutos cada, perfazendo um total de duas horas e cinquenta minutos. Esta carga horária será distribuída de acordo com a disponibilidade da turma.

As etapas da SD (e seus objetivos) estão divididas em:

- **I-Before-reading-** para ativar o conhecimento prévio sobre o tema e gênero em questão e incentivar um estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido na etapa seguinte e a compreensão (KLEIMAN, 2008).
- **II-Reading for general and for detailed comprehension-** para explicar aos alunos a importância da releitura dos textos, com possibilidade de sua leitura ser feita com diferentes objetivos. Nesta etapa, o professor poderá verificar se as previsões feitas durante o despertar do conhecimento de longo prazo, na etapa anterior, se confirmam e

onde se compreendeu melhor o texto. Realizar a releitura para uma compreensão mais detalhada com o intuito de identificar informações específicas solicitadas.

- **III-Reading for critical thinking-** para desenvolver maior criticidade sobre os temas relacionados ao texto. Nessa etapa, o aluno terá voz, no sentido de poder perguntar, opinar, argumentar, criticar, de compartilhar ideias, conhecimentos e sua cultura, pois, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2013), o ensino precisa estar ancorado nas práticas sociais do educando para que possa se ancorar dentro de uma prática dialógica.
- **IV-Grammar and Vocabulary Study-** para trabalhar estruturas descritas em documentos oficiais, de forma contextualizada, que façam parte da realidade dos educandos.
- **V-Going Beyond-** para orientar os alunos a fazerem uso dos elementos aprendidos e compartilhar o novo conhecimento com toda a comunidade escolar. Nesta etapa, será realizada uma conversa informal com os educandos sobre os princípios básicos de composição aplicados à construção de um *sticker* e serão apresentados alguns aplicativos como *Sticker-y*, *Bitmoji*; *Sticker maker* e aplicativos de busca de imagens como *Freepic*, *Pixabay*.
- **VI-Feedback-** Para desenvolver uma conversa sobre os conhecimentos que conseguiram se apropriar para conscientizar os alunos do que aprenderam e desenvolver o letramento visual crítico. Como apontado por (FREIRE, 2018), há uma relação necessária entre a alegria na prática educativa e a esperança de que professor e aluno podem juntos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e a resistirem aos obstáculos da alegria.

5.2.1 Plano de desenvolvimento da sequência didática

TÍTULO: <i>One sticker is worth a thousand words</i>
GÊNERO EXPLORADO: <i>stickers</i>
AUTORA: Elaine Durval Silva do Nascimento
INSTITUIÇÃO: CIEP 187 – Benedito Laranjeiras

CIDADE: Nova Iguaçu – Rio de Janeiro
NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental
SÉRIE: 6º ano
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa
HABILIDADES DA BNCC (2017) DESENVOLVIDAS: <ul style="list-style-type: none"> -EF06LI07 - Formular hipóteses sobre a finalidade do texto em Língua Inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; -EF06LI08 - Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização e palavras do dia a dia; -EF06LI09 - Localizar informações específicas em textos; -EF06LI11 - Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical em Língua Inglesa; -EF06LI12 - Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica; -EF06LI15 - Produzir textos escritos em língua Inglesa com palavras utilizadas em seu contexto escolar; -EF06LI16 - Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da Língua Inglesa em sala de aula.
OBJETIVO GERAL: Contribuir para o desenvolvimento do letramento visual crítico por meio da leitura de <i>stickers</i> (imagens e texto).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> -Considerar outros usos da linguagem, além da linguagem verbal; -Ler imagens criticamente; -Reconhecer elementos que estabelecem sentidos em imagens; -Conhecer a história dos <i>stickers</i>; -Conhecer os princípios básicos de composição visual e aplicá-los na construção dos próprios <i>stickers</i>; -Estimular a oralidade.
CONTEÚDOS E HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de imagens; -Narratividade nas imagens; -Leitura de textos curtos do gênero <i>sticker</i>; -<i>Vocabulary: Magic Words</i>; -Princípios básicos de composição aplicados à construção de um <i>stickers</i>.
TEMPO TOTAL ESTIMADO: 3h20 min (sugestão: 4 tempos de 50 min)
RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> -Notebook; -Papel ofício; -Celular; -<i>Stickers</i>;

- Canetas;
- Pincéis de quadro branco.

5.3 Descrição das atividades das etapas

A sequência didática poderá ser desenvolvida de acordo com a disponibilidade de tempo da classe. Elaborou-se o esquema abaixo para melhor compreensão.

ETAPAS/DURAÇÃO	ATIVIDADES
I- <i>Before Reading</i> (15min)	Nesta etapa, o professor irá iniciar o tópico apresentando aos alunos alguns <i>stickers</i> . Primeiro, será feita uma leitura para compreensão geral, em que reconhecerá o gênero e se iniciará uma conversa informal sobre o gênero que será estudado com o objetivo de se verificar o conhecimento prévio do aluno. Serão feitas algumas perguntas sobre o gênero de estudo e comunicar aos alunos o que iremos aprender. Nesta etapa o professor pode aproveitar para explicar para o aluno o que são gêneros digitais e suportes digitais, passar noção de gêneros multimodais, em especial, o <i>sticker</i> . Segue um texto complementar para leitura do professor no apêndice B e C deste material.
II - <i>Reading for general and detailed comprehension</i> (25 min)	Nesta etapa, será feita uma segunda leitura para uma compreensão do texto com questões para explorar a organização e fazer previsões sobre o texto como um todo. Será dito aos estudantes que se apoiem nas imagens, além do texto verbal, durante a leitura. A leitura será coletiva e, em seguida, nova leitura para pontos específicos. Além disso, será explicado que se trata de um gênero digital (multimodal) e que os lugares onde são encontrados são os suportes digitais. Também mostrar-se-á que o texto e a imagem podem se complementar ou contradizer.
III - <i>Reading for critical thinking</i> (30 min)	O professor fará uma leitura seguida de debate sobre a mensagem no texto, incentivando a ação, reflexão e indagação por meio de porquês: O quê? Como? Para quê? Para quem? Quando? Onde? visando ao desenvolvimento visual crítico explorando bem as imagens com o suporte de algumas das categorias da Metafunção Representacional Narrativa de ação e

	reação, conforme apresentação prévia neste roteiro. Seguem alguns <i>stickers</i> como sugestões para as questões no apêndice A.
IV - <i>Vocabulary and Grammar study</i> (30 min)	Nesta etapa, o professor fará uma exploração do vocabulário e a gramática que aparecerem no texto.
V - <i>Going Beyond</i> (50 min)	Nesta etapa, o professor apresentará os princípios básicos de composição aplicados à construção de <i>stickers</i> e indicará alguns aplicativos como <i>Sticker-y</i> , <i>Bitmoji</i> ; <i>Sticker maker</i> e aplicativos de busca de imagens como <i>Freepic</i> , <i>Pixabay</i> . O professor pode sugerir que os alunos façam uso dessa aprendizagem para compartilhar o conhecimento com toda a comunidade escolar por meio de cartazes.
VI - <i>Feedback</i> (20 min)	Nesta etapa, o professor irá parabenizar os alunos pela participação no processo, destacar o que aprenderam no período (<i>raise awareness</i>) e conscientizá-los de que a aprendizagem de língua inglesa será possível por meio do letramento visual crítico.

5.4 Plano detalhado dos procedimentos das etapas da sequência didática

5.4.1 ETAPA I – Before Reading

Tempo: 15 min

Objetivo da etapa:

Sondar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de *stickers* e comunicar aos alunos o que eles aprenderão. Investigar a relação dos *stickers* selecionados com a cultura local da turma.

Procedimentos:

A professora apresentará alguns *stickers* ampliados em folhas xerocopiadas ou por slides e motivar discussão com as seguintes perguntas orais:

1. O que é um *sticker*? Para que serve? Como é usado?
2. Vocês sabem quando surgiram os *stickers*?
3. Vocês sabem como eram utilizados os *stickers* antigamente?
4. Você sabe onde geralmente são encontrados e quem lê os *stickers*?
5. Você costuma usar textos desse tipo para se comunicar com seus amigos e com sua família no seu dia a dia? Se sim, onde? Por quê?
6. Você já tinha visto as imagens que aparecem nos *stickers*? Você já realizou alguma das atividades/ações que aparecem nos *stickers*?
7. Os textos são curtos ou longos? Você sabe por que eles são assim?
8. Quando se deparam com um *sticker*, como fazem a leitura? Leem somente o texto, somente a imagem?
9. Quando se deparam com texto somente como uma imagem, vocês leem ou não?

5.4.2 ETAPA II - Reading for general and detailed comprehension.

Tempo: 30 min

Objetivo da etapa:

Explorar a imagem por meio de algumas categorias da GDV.

Procedimentos:

Nesta etapa, será apresentado um mesmo *sticker*, uma versão sem o texto e outra com o texto. Em seguida, serão feitas perguntas com destaque para a Metafunção representacional. Segue um exemplo



Em seguida, o professor apresentará o mesmo *sticker* com texto e imagem para que confirmem ou refutem suas hipóteses e para que percebam que um texto pode complementar ou contradizer o sentido da imagem.



Seguem algumas questões para a exploração mais detalhada dos *stickers*.

1. Observando a imagem e o texto escrito. Qual é a ideia principal do texto?
2. O que o texto tem a ver com a imagem?
3. O texto condiz com o que você leu da imagem anteriormente?
4. Vocês acham que tanto o texto como também a imagem foi importante para a leitura e interpretação?
5. O que as pessoas estão fazendo?
6. Onde elas estão?
7. Quais objetos aparecem?
8. Qual é a parte do dia?

9. Pelas expressões faciais e a direção do olhar das (os) participantes, como elas (es) estão se sentindo? Será porque estão assim? Por que as (os) participantes estão assim?
10. Junte suas observações em uma história e conte-a para mim.

5.4.3 ETAPA III- Reading for critical thinking.

Tempo: 50 min

Objetivo da etapa:

Implementar uma discussão crítica e responsiva com apoio de algumas das categorias da GDV (metafunção representacional).

Procedimentos:

Nesta etapa, a professora explorará as ações implícitas. Serão geradas discussões com perguntas para estimular o desenvolvimento do letramento visual crítico dos educandos. A professora fará questionamentos com base na metafunção representacional: representação narrativa – estruturas narrativas de ação e reação, dependendo do *sticker* selecionado.

Serão utilizados outros *stickers* diferentes que serão enviados para os alunos via WhatsApp, um por vez, no momento das perguntas. Eles poderão ser distribuídos impressos ou colados no quadro, um de cada vez, para facilitar a leitura coletiva com a classe. Com base na metafunção representacional, **estrutura narrativa de ação**, serão feitos os seguintes questionamentos:

1. Quem são os (as) participantes do texto?
2. Quais as características das (os) participantes?
3. Elas (Eles) estão praticando alguma ação?
4. Qual é a ação em processo?
5. Quem está praticando a ação? Quem está recebendo a ação?
6. Elas praticam a ação de que modo? Onde? Quando?
7. No *sticker*, aparece a expressão _____. Se, em uma conversa via *chat*, você recebesse um *sticker* como esse, qual seria a informação dada pelo *sticker*?
8. Vocês costumam utilizar esta frase no seu dia a dia? Em quais situações?
9. Qual é o tema do *sticker*?

Em seguida, serão utilizados outros *stickers* diferentes para questionamentos com base na metafunção representacional: **estrutura narrativa de reação**.

1. Quem são os participantes dos textos?
2. Você consegue observar a direção do olhar dos participantes? Se sim, o que olham?
3. Quais as características dos participantes?
4. Quem está praticando alguma ação?
5. Os participantes estão interagindo com alguém ou alguma coisa? Como percebeu?
6. Você consegue identificar onde se passa e o que é mostrado pela imagem?
7. Qual é o tema do *sticker*?
8. Você já presenciou alguém nesta situação no seu dia a dia? Se sim, como reagiu?

É importante perceber que a narrativa por processo de reação envolve uma ação e uma reação, como, por exemplo, a ação de olhar, porque reage à alguma coisa.

Seguem os *stickers* que serão explorados nesta etapa no apêndice A. Eles foram criados pela professora pesquisadora de acordo com a realidade e necessidade de se comunicar em Língua Inglesa do educando.

5.4.4 ETAPA IV- Vocabulary study / Grammar study

Tempo: 20 minutos

Objetivo da etapa: Explorar as *Magic Words / Polite Words*.

Procedimentos:

A professora mostrará novamente o *sticker* que contém *Magic Words / Polite Words* e perguntará se sabem o significado. Ela poderá dizer que se trata de uma palavra mágica ou faz parte de um grupo de palavras que usamos no dia a dia. Elas colaboram para se ter um bom relacionamento com o próximo e quem as usa tem boas maneiras, ou seja, é bem-educado. A professora poderá, também, perguntar se conhecem mais alguma palavra que quando usadas

indicam que a pessoa tem boas maneiras. À medida que os aprendizes forem falando, o professor deverá ir listando no quadro palavras como: *Please! Excuse-me! Sorry! Thank you!*

Depois, a professora trabalhará a pronúncia do vocabulário com os alunos. Ela pedirá para que a classe dê exemplos de situações diárias em que são utilizadas as *polite/magic words*.

A professora entregará uma folha de papel e pedirá para os educandos representarem o vocabulário aprendido em forma de *stickers*, representando uma situação que vivenciam no dia a dia em que este vocabulário pode ser inserido. Como, por exemplo, em uma situação na qual alguém esteja querendo entrar na sala, alguém machucando outra pessoa, alguém ajudando, dentre outras.

Dependendo da estrutura do texto escrito, deve-se aproveitar a oportunidade para explorar as questões gramaticais. Pode-se listar no quadro os verbos que eles conhecem e trabalhar a forma *am* do verbo *to be*.

5.4.5 ETAPA V – Going beyond.

Tempo: 20min

Objetivos da etapa:

- Criar *stickers* utilizando os aplicativos indicados pelo professor e selecionar as imagens de forma crítica e consciente, nos bancos de imagem grátis *Pixabay*, *Freepik* ou fazer imagens com *Sticker-ly* ou *Bitmoji*.
- Fazer uma análise visual crítica dos *stickers* criados.
- Compartilhar, por meio de um cartaz, as produções dos *stickers* com a comunidade escolar.

Procedimentos:

A professora pedirá que a classe crie *stickers* utilizando o vocabulário aprendido e pesquisando imagens no site de busca. A atividade poderá ser em dupla ou grupo de até 5 participantes. Após a criação, eles enviarão o *sticker* para o WhatsApp da professora.

A professora imprimirá estes *stickers* em folhas A4 e levará para os alunos comporem os cartazes que serão expostos para a comunidade escolar. A professora também pode pedir para cada dupla e/ ou grupo falar como foi criado, que aplicativo usou, onde buscou a imagem, a qual situação está se referindo, que mensagem querem passar, a intenção do *sticker*, qual é a intenção da mensagem quando enviaram o *sticker* para alguém, qual o contexto do *sticker*. Eles podem narrar uma história, dizer quantos participantes, quais ações/reações estão acontecendo, entre outros.

Logo após essas explicações dos alunos, a professora deve propor a criação de um cartaz com o título: *Meu sticker no WhatsApp*. Além disso, pode-se desenhar um celular grande em uma folha de papel 40 kg e colar estes *stickers* produzidos pela turma. Serão incluídas etiquetas com o nome dos criadores dos *stickers*. As etiquetas deverão conter as seguintes informações: nome autor do *sticker*, número da turma e disciplina.

5.4.6 ETAPA VI -Feedback

Tempo: 20 minutos

Objetivos da etapa:

- Conversar sobre o que a classe aprendeu nas etapas da SD;
- Promover a alegria e a esperança de que juntos os podem aprender e desenvolver o letramento visual crítico.
- Agradecer e elogiar a participação e dedicação da turma durante as atividades.

Procedimentos:

Por meio de uma roda de conversa informal acerca das atividades da SD, mostrar aos alunos o que eles aprenderam, agradecer e elogiar pela participação. Esta etapa é livre para o professor finalizar a SD da melhor forma para o letramento da classe.

6 PALAVRAS FINAIS

O processo de estudo e elaboração dessas atividades foi de extrema importância para a minha vida acadêmica, tendo em vista a predisposição para aprimorar cada vez mais a minha prática em sala de aula. Diante disso, foram fomentados, nas atividades criadas, perguntas consistentes com base na GDV, com intuito de colocar os estudantes ativos no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do letramento visual crítico do aluno.

Para alcançar tal objetivo, elaborei uma série de atividades (SD), distribuídas em etapas com foco na leitura multimodal visual crítica do gênero digital *sticker*. Para a elaboração das atividades foi feita, por mim, uma ampla pesquisa sobre várias teorias do letramento crítico, multiletramentos, letramento visual e a Gramática do Design Visual. Essas teorias são importantes para facilitar uma prática pedagógica de uma educação que possibilite a formação de indivíduos livres e capazes de contribuir criticamente para mudanças sociais. Além disso, todo esse processo teve grande serventia para meu enriquecimento profissional e aprimoramento autorreflexivo.

Esta pesquisa me incentivou a estar envolvida e empolgada para participar de debates sobre o tema em estudo, de trocar informações com a minha orientadora e coorientadora e com os estudantes da mesma linha de pesquisa. Isso me possibilitou estar a par de diferentes pontos de vista, me ajudou a ter um olhar diferenciado sobre diversas questões que envolvem o tema pesquisado. Desse modo, contribuiu, fortemente, para um comportamento analítico e crítico e, assim, aprimorar minha atuação em sala de aula, que até então fora fortemente focada, principalmente, no ensino de conteúdo do currículo escolar.

Em determinado momento, ao criar a sequência didática, percebi que a partir desses estudos ficou mais fácil apresentar ideias criativas com a intenção de desenvolver o letramento visual crítico. Também, por meio de diálogos e opiniões dos alunos, relacionados com questões sociais, será possível compreender melhor a realidade dos estudantes e da comunidade onde estão inseridos, visando a um comprometimento político de mudança social e, possivelmente, amenizando as desigualdades, preconceitos, entre outros.

Além disso, o desenvolvimento deste produto educacional poderá contribuir para o aprimoramento cultural dos estudantes, ao terem acesso a conhecimentos de outros saberes e realidades, à medida que se apropriarem ativamente de novos comportamentos. Dessa forma, procurei fazer com que os conteúdos do currículo da Língua Inglesa se aproximassem da realidade dos aprendizes.

Durante essa jornada de estudos e pesquisas com acesso a grande número de textos, pude perceber a grande importância de uma formação continuada para o meu crescimento profissional, pois pude criar atividades mais dinâmicas com um gênero autêntico, que possibilitará o desenvolvimento dos educandos e visará à ressignificação das aulas de Língua Inglesa. Pude buscar e estabelecer uma ligação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes,

em um mundo onde novas informações aparecem a cada segundo e estão acessíveis na distância de apenas um clique.

Espero que esta sequência didática contribua para as aulas de Língua Inglesa e torne os encontros mais prazerosos com a ampliação da capacidade de leitura visual crítica dos alunos, tornando-os capazes de compreender aspectos multimodais com mais interesse. Assim, os estudantes terão a oportunidade de olhar as aulas de Língua Inglesa sob um novo ponto de vista, mais próximo da sua realidade, com a identificação das intenções e do contexto de criação dos textos. Espera-se, também que, dessa forma, os alunos tenham mais interesse em ler e criar textos multimodais em Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf ACESSO EM 01/10/2020.

CONSONI, Bianca. **A importância do Feedback**. Vila Nova Santana – SP: Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA-Assis, 2010 - Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0711260709.pdf> Acesso em 18/06/20.

FERNANDES, José David Campos. **Semiótica e Gramática do Design Visual**. João pessoa: Editora da UFPB/UFPB virtual, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários as práticas educativas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra. 2018.

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

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

KLEIMAN, Ângela. Leitura: Descrevendo a leitura. *In*: KLEIMAN, Ângela. **Leitura: Ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 15-20.

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

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 3. ed. Routledge, 2021.

MAIA, Janot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contextos de Periferia. *In*: ROJO, Roxane (org.) **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-71.

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – LÍNGUA INGLESA | Página 3. 1º BIMESTRE. PRÁTICAS. DE. LINGUAGEM. UNIDADES.

Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>

ACESSO EM: 25/01/23

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-20.

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

SOARES, Magda. Letramento: Como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2019. p. 65-121.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2019.

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

APÊNDICE A- STICKERS

Sticker de ação e reação



APÊNDICE B – TEXTO PARA LEITURA DO PROFESSOR

O gênero digital multimodal *sticker*

O *sticker* é um gênero multimodal que passou por transformações com o avanço da tecnologia. Ele surgiu na década de 90 e o seu uso fazia jus apenas ao significado da palavra de origem inglesa *STICKER*, que significa adesivo ou etiqueta em português.

Eram utilizados pela população para serem colados em muros, portões, vidros de carros, capas de cadernos, móveis etc., com intuito de demonstrar uma ideologia, crença, fazer uma propaganda ou servir de enfeite. Hoje, com a evolução da internet, transformou-se em um gênero digital pela facilidade de se poder agregar imagens, palavras, entre outros, e utilizar nos diversos suportes digitais, que só tendem a se expandir, como foi possível testemunhar no período endêmico, do COVID 19.

Em relação à sua composição, é uma imagem pequena, e pode abranger textos verbais, não verbais e multimodais, que se combinam visando diferentes propósitos comunicativos.

Como é possível observar nas imagens do texto no apêndice A, os *stickers* (ou figurinhas) possuem uma base de criação vasta, pois podem ser produzidas a partir de outros gêneros já existentes, como os memes, palavras, emojis, além de personagens da vida real, que são personalizados.

A mobilização de sentido dentro de uma conversa em determinado contexto é muito importante. Dessa forma, as figurinhas do WhatsApp podem assumir diferentes funções e sentidos a depender da interação, como, por exemplo, iniciar ou encerrar um assunto, intensificar algo, entre outros.

Observa-se que as escolhas verbais e as imagens dos *stickers* não são neutras, visto que, para a construção da informação, o autor produzirá a figurinha que melhor transmite a sua intenção.

<https://bit.ly/2Lkamfs>

<https://bit.ly/2Xd1ScG>

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86941/rodrigues_lj_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

APÊNDICE C- TEXTO PARA LEITURA DO PROFESSOR

Gêneros e suportes digitais

Desde 1990, o mundo assiste a uma revolução nos meios de comunicação por meio da popularização das redes de computadores, principalmente, da internet, trazendo mudanças nas formas de comunicação e, conseqüentemente, na linguagem.

Devido a isso, os gêneros textuais vão se adaptando às diversas realidades de comunicação da comunicação atual, dando origem aos gêneros digitais. São exemplos de gêneros digitais: *e-mail*, *blog*, *Vlogs*, *E-books*, entre outros. Então, para acompanhar essa evolução, é necessário conhecer algumas características como a conversa que se gera ali, de maneira familiar, como uma conversa entre dois amigos, frases curtas, aproximando a escrita da fala, associando a linguagem verbal com a não verbal para uma comunicação bem rápida, dando origem a mais textos digitais, como os memes, *stickers*, *emoticons*, *gifs* entre outros.

Portanto, observa-se que esses textos ganham notoriedade de acordo com a necessidade da sociedade em se comunicar. Por serem firmados por múltiplas linguagens, são chamados, também, de multimodais.

Como os gêneros digitais vêm sofrendo transformações, devido ao advento da internet, os suportes digitais evoluíram e ocupam papéis fundamentais para que os gêneros digitais possam circular e passar a informação, são eles que determinarão os gêneros digitais.

Os suportes digitais se caracterizam por serem hipertextuais (contendo várias daquelas frases azuis, com a finalidade de levar a outros textos) com a finalidade de aprofundar a informação.

Exemplos de suportes digitais: *Gmail*, *Instagram*, *Twitter*, *YouTube*, *Tick Tock*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, dentre outros.

FONTE: <http://decodecorata.com.br/blog/about/>