



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS**

ELIZANDRA RANNALLY BATISTA ALMEIDA

**SEMIÓTICA SOCIAL E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA ANÁLISE
DO POTENCIAL IMAGÉTICO DO LIVRO DIDÁTICO “JOY!” DE LÍNGUA INGLESA**

PAU DOS FERROS

2023

ELIZANDRA RANNALLY BATISTA ALMEIDA

**SEMIÓTICA SOCIAL E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA ANÁLISE
DO POTENCIAL IMAGÉTICO DO LIVRO DIDÁTICO “JOY!” DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva

PAU DOS FERROS

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A447s Almeida, Elizandra Rannally Batista
SEMIÓTICA SOCIAL E LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL IMAGÉTICO
DO LIVRO DIDÁTICO JOY! DE LÍNGUA INGLESA. /
Elizandra Rannally Batista Almeida. - Pau dos Ferros,
2023.
75p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da
Silva.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)),
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas
respectivas Literaturas). 2. Semiótica social. 3. Letramento
multimodal crítico. 4. Livro didático. 5. Língua Inglesa. I.
Silva, Maria Zenaide Valdivino da. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ELIZANDRA RANNALLY BATISTA ALMEIDA

**SEMIÓTICA SOCIAL E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA ANÁLISE
DO POTENCIAL IMAGÉTICO DO LIVRO DIDÁTICO “JOY!” DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Aprovado em: 03/04/2023

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Francisco Roberto da Silva Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Me. Robson Henrique Antunes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Ao meu pai – **José Batista** (*in memoriam*) – que me motivou em tantos caminhos árduos de estudos e crescimento pessoal, olhando-me, ao partir desta terra, com os olhos de quem acreditou que tudo posso, me fazendo constatar o seu amor por mim, além desta vida.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Elinete Medeiros** e **José Batista** (*in memoriam*), por terem acreditado no meu potencial de estudante e filha responsável, dedicando tempo para acompanhar e garantir o meu crescimento educacional e pessoal, assegurando-me de suas presenças e dos poucos recursos financeiros adquiridos por seus trabalhos, sendo empregados à minha trajetória acadêmica, como um investimento de crença e amor ao meu sucesso.

À minha tia **Eliete Medeiros** e ao meu tio **Lázaro Garcia**, pelo tempo e dedicação para me conceder palavras e feitos significativos de apoio e amor ao longo de minha vida, bem como para a concretização deste trabalho, pelo qual mostraram-se dispostos, confiantes e orgulhosos pelo meu futuro legítimo título de professora.

À **Raissa Nathércia** e **Rhendson Alexandre**, meus companheiros que excedem uma década de existência em meu coração e em todos os dias de minha vida. Eles, que desde o início de nosso vínculo, estiveram ouvindo meus anseios de vida e, neste momento atual, dedicando escuta para este processo de conclusão de curso, fazendo-me enxergar cotidianamente uma fonte inesgotável de amor, amizade e paciência. Agradeço com imenso prazer e emoção.

À **Anna Laricy**, minha sobrinha e amiga de imensurável importância. São anos de companheirismo durante momentos descomplicados ou dolorosos, enquanto ela esteve sendo uma das pessoas que melhor acreditou em mim e me amou de forma incansável. Externo minha gratidão pelo quanto fez com que eu me sentisse assegurada de suporte emocional e força, mesmo quando me mostrei difícil de reconhecer a distância que meus passos alcançaram/alcançarão.

A **Diassis Freitas**, pela presença incondicional e inigualável em minha vida, durante todos os meus dias fáceis ou difíceis, destinando tempo e entusiasmo para me engradecer com sincero amor, carinho e palavras afetuosas de força e apoio. Agradeço, também, pelas validações e confiança que dedicou a todos os meus passos dados, dispondo-se a não me aceitar fraquejar ou desistir.

A **Edgleison**, **Bruno** e **Helves** que, de forma direta e indireta, me ajudaram durante a minha trajetória acadêmica com presença e feitos significativos de amizade. Agradeço, ainda, pela forma como acreditaram na concretude deste objetivo, ansiando o momento da minha conclusão de curso com entusiasmo, confiança e satisfação pelo momento próximo.

À **Joana Darc** e **Leila Leite**, por não desistirem de mim e se dedicarem a evidenciar a excelência insubstituível e incomparável de nossa amizade, enquanto me motivaram acerca da redação deste trabalho e sobre decisões importantes de cunho acadêmico e pessoal, que me firmaram neste caminho. Acompanharam-me, ainda, em momentos de risos e lágrimas, independente de horários e ocupações, com desmedido amor e paciência.

À **Maria Zenaide**, minha professora e orientadora, que me cativou pelo seu desempenho profissional no ato de ensinar com destreza e responsabilidade. Dedico a ela, também, uma admiração pessoal e a atribuição do título de “mãe acadêmica”, como resultado de minha gratidão e satisfação por todo cuidado e apoio às minhas realizações de trabalhos acadêmicos, bem como pelas escutas e palavras de conforto e confiança, que me foram concedidas em nossos encontros.

À **Silvane Matias**, minha ilustre colega de curso e amiga presente. Agradeço o esforço e disponibilidade para me ajudar com a efetivação de trabalhos acadêmicos iniciais até este.

A **Robson Oliveira** e **Roberto Santos**, pelas valorosas contribuições destinadas a este presente trabalho.



RESUMO

Os avanços da comunicação têm se manifestado de forma constante na atualidade, através de múltiplos modos textuais, podendo circular em âmbitos diversos, como os campos tecnológicos de interação. Isso permite que as mensagens sejam compostas e emitidas entre os seres humanos além do modo verbal, considerando a crescente produção de sentidos visuais que emitem importantes significados a serem lidos e interpretados no cotidiano. Como resultado dessas circulações recorrentes de produções visuais, os educandos necessitam compreender os temas e significados sociais que são abordados nas imagens, que podem ou não se vincular ao modo verbal, possibilitando a formulação de opiniões críticas. O livro didático é um dos importantes meios para a circulação dessas produções em sala de aula. Assim, temos como objetivo geral investigar como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico, bem como descrever o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático, analisar como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico, e verificar como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me*”. A escolha do foco em tecnologia para esta pesquisa condiz com a influência deste tema na vivência dos estudantes, de forma intensificada no cotidiano do público jovem, visto o contexto pandêmico de COVID-19, iniciado no ano de 2020, no Brasil. Para o embasamento teórico, apresentamos autores fundamentais como Kress e van Leuwen (1996, 2006), Morgan (2015), Silva (2016), Gualberto e Santos (2019), Callow (2008, 2012, 2013), dentre outros. O desenvolvimento deste trabalho decorre de uma metodologia com abordagem qualitativa e de natureza interpretativista e descritiva, considerando a análise de dezenove imagens dispostas nas questões de atividades selecionadas, que foram averiguadas de acordo com o potencial de significados que podem ser associados à vivência dos estudantes. Conforme os dados analisados, percebemos que as questões com imagens ainda apresentam a sobreposição do modo escrito, apesar de a multimodalidade permitir com que diversos recursos semióticos sejam explorados no modo visual e verbal. Ademais, as imagens são dotadas de significados a serem compreendidos e discutidos, no entanto, o letramento multimodal crítico também pode se desenvolver de forma limitada, se não consideradas as orientações ao docente no material e as questões sugeridas na pesquisa. Dessa forma, concluímos que, apesar das influências multimodais em textos escritos e visuais no livro didático, a mensagem do modo escrito ainda se apresenta mais centralizada.

Palavras-chave: Semiótica social. Letramento multimodal crítico. Livro didático. Língua Inglesa.

ABSTRACT

Advances in communication have constantly manifested themselves nowadays, through multiple textual modes, which can circulate in different areas, such as the technological fields of interaction. This allows messages to be composed and sent among social subjects beyond the verbal mode, considering the growing production of visual senses that emit important meanings to be read and interpreted in everyday life. As a result of these recurrent circulations of visual productions, students need to understand the themes and social meanings that are addressed in the images, which may or may not be linked to the verbal mode, enabling the formulation of critical opinions. The textbook is one of the important means for the circulation of these productions in the classroom. So, our general objective is to investigate how the English language high school textbook “JOY!” explores critical multimodal literacy, as well as to describe the potential of the image for the interpretation of questions about technology in the textbook, analyze how the exercises in the textbook address critical multimodal literacy, and verify how exercises about technologies in the book can be addressed through the “Show me” model. The choice to focus on technology for this research is consistent with the influence of this theme on the students' experience, in an intensified way in the daily life of the young public, given the pandemic context of COVID-19, which started in 2020, in Brazil. For the theoretical basis, we present key authors such as Kress and Van Leeuwen (1996, 2006), Morgan (2015), Silva (2016), Gualberto and Santos (2019), Callow (2008, 2012, 2013), among others. The development of this work stems from a methodology with a qualitative approach and of an interpretive and descriptive nature, considering the analysis of nineteen images arranged in the questions of selected exercises, which were investigated according to the potential meanings that can be associated with the students' experience. According to the analyzed data, we noticed that in the questions with images, the written mode still overlaps, despite the multimodality allowing several semiotic resources to be explored in the visual and verbal mode. Furthermore, the images are endowed with meanings to be understood and discussed, however, the critical multimodal literacy can also develop in a limited way, if not considering the orientations to the teacher in the material and the questions suggested in the research. Thus, we conclude that, despite the multimodal influences on written and visual texts in the textbook, the message of the linguistic mode is still more centralized.

Keywords: Social semiotics. Critical multimodal literacy. Textbook. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desigualdade social no uso de recursos tecnológicos durante a pandemia	31
Figura 2 – Juventude e redes sociais	35
Figura 3 – Tecnologia no mundo moderno	38
Figura 4 – Capa do livro didático “ <i>JOY!</i> ” – LI (volume único).....	42
Figura 5 – Fotografias de atividades realizadas durante tempo livre	47
Figura 6 – Questões alusivas às fotografias de atividades realizadas durante tempo livre	49
Figura 7 – Fotografias de atividades feitas com o uso de tecnologia.....	50
Figura 8 – Infográfico: tipos de dispositivos.....	53
Figura 9 – Questão alusiva ao infográfico: tipos de dispositivos.....	55
Figura 10 – Continuação: questão referente ao infográfico: tipos de dispositivos.....	55
Figura 11 – Opções tecnológicas.....	57
Figura 12 – Capa de revista: melhores dispositivos tecnológicos de 2019	60
Figura 13 – Tecnologia para a aprendizagem de uma nova língua	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo “ <i>Show me</i> ” – dimensão afetiva	30
Quadro 2 – Modelo “ <i>Show me</i> ” – dimensão composicional	32
Quadro 3 – Modelo “ <i>Show me</i> ” – continuação da dimensão composicional	34
Quadro 4 – Modelo “ <i>Show me</i> ” – dimensão crítica	37
Quadro 5 – Critérios de análise	46
Quadro 6 – Sugestão 1: desenvolvimento da dimensão afetiva	48
Quadro 7 – Sugestão 2: desenvolvimento da dimensão afetiva	51
Quadro 8 – Sugestão 3: desenvolvimento da dimensão composicional	52
Quadro 9 – Sugestão 4: desenvolvimento da dimensão crítica	54
Quadro 10 – Sugestão 5: desenvolvimento da dimensão crítica	56
Quadro 11 – Sugestão 6: desenvolvimento da dimensão composicional	59
Quadro 12 – Sugestão 7: desenvolvimento da dimensão composicional	61
Quadro 13 – Sugestão 8: desenvolvimento da dimensão composicional	66
Quadro 14 – Presença das dimensões afetiva, composicional e crítica no livro didático “ <i>JOY!</i> ”	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
LI	Língua Inglesa
LA	Linguística Aplicada
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CAPF	Campus Avançado de Pau dos Ferros
DLE	Departamento de Letras Estrangeiras
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
MEC	Ministério da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A SEMIÓTICA SOCIAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	19
2.1	Semiótica social e multimodalidade	19
2.2	O letramento multimodal crítico em contexto social e escolar	23
2.3	O livro didático e a multimodalidade para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	24
2.4	O letramento visual e o modelo “<i>Show me</i>”: as dimensões afetiva, composicional e crítica.....	27
2.4.1	Dimensão afetiva	29
2.4.2	Dimensão composicional.....	32
2.4.3	Dimensão crítica	36
3	ANÁLISE DO POTENCIAL DE IMAGENS NAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO “<i>JOY!</i>” DE LÍNGUA INGLESA.....	40
3.1	Caracterização da pesquisa	40
3.2	O <i>corpus</i> da pesquisa	41
3.3	Procedimentos de geração de dados.....	43
3.4	O livro didático “<i>JOY!</i>”: ponderações e critérios para a análise do potencial imagético	44
3.5	As imagens alusivas à tecnologia nas questões do livro didático “<i>JOY!</i>”	46
3.5.1	Questões com imagens na unidade 7 do livro didático “<i>JOY!</i>”.....	47
3.5.2	Questões com imagens na unidade 9 do livro didático “<i>JOY!</i>”.....	57
3.5.3	Questão com imagens na unidade 10 do livro didático “<i>JOY!</i>”	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

O crescente avanço na comunicação tem ocorrido de forma constante, dado pelos diversos modos de construir sentidos em textos escritos, imagéticos, gestuais, sonoros e outros exemplos, permitindo com que os estudantes e demais pessoas do âmbito social aprimorem suas noções e práticas de leitura, além do uso de modo linguístico. Portanto, o despertar do interesse aos estudos apresentados nessa pesquisa surgiu pelo deslumbre a esses múltiplos modos em que os significados são produzidos e comunicados na sociedade.

Para a realização deste trabalho, a motivação, concomitante ao interesse supramencionado, sobreveio pela participação pessoal no PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – que garantiu a aquisição de uma bolsa como auxílio financeiro do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – para o desenvolvimento de um projeto intitulado “A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE NO ENSINO: O QUE DIZ A BNCC E O QUE AVALIA O ENEM DE LÍNGUA INGLESA”. Nessa referida pesquisa, buscamos analisar o potencial multimodal de questões do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – na área de Linguagens e suas Tecnologias, delimitada à Língua Inglesa, selecionando itens produzidos através de modos visuais e verbais. Essa geração de dados foi fundamentada, ainda, de acordo com proposições da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, visto que as demandas sociais requerem letramento multimodal crítico para os posicionamentos éticos e conscientes das pessoas acerca de diversos temas que circundam o âmbito escolar e social, ponderamos os múltiplos modos textuais (escritos, imagéticos, gestuais, sonoros e outros exemplos) de compor mensagens. Assim, percebemos que a comunicação também se tornou mais ampla para garantir maior acesso às transformações na sociedade. Assim, materiais como livros didáticos propendem a fornecer sentidos em diferentes tipos de textos, sendo exemplos, de modo prioritário, a imagem e o modo escrito.

Tendo em vista os estímulos citados acima para a realização do presente trabalho, o nosso foco prevaleceu no ensino de Língua Inglesa (LI) na modalidade de Ensino Médio (EM). Desse modo, fundamentamos essa pesquisa em uma análise de potencial imagético e do desenvolvimento do letramento multimodal crítico, envolvendo a habilidade de ler e de interpretar os temas sociais retratados nas questões com imagens de um livro didático. Ademais,

prezamos pela temática de tecnologia, devido às suas influências exercidas no contexto digital na elaboração de textos cada vez mais multimodais. Para tanto, consideramos o uso de dispositivos tecnológicos da juventude, visto a intensificação disso na pandemia de COVID-19, que iniciou em março de 2020, no Brasil.

A ocorrência da pandemia resultou em maior acesso e imersão nas tecnologias digitais, até mesmo para aqueles que não dispunham de tais ferramentas, visto o distanciamento social e a necessidade de cumprir quarentena para a proteção da população. Assim, isso implicou na imprescindibilidade de mudanças que também acometeram as escolas, considerando o ensino remoto imposto nesse período de contexto pandêmico. Assim, isso pode decorrer de forma positiva, mas, para compreender essas mudanças de maneira crítica e consciente, além de suas facilitações, é necessário apontar o que enfatiza Ribeiro (2020, p. 5) quando explicita que “desigualdades de base constituem nossa sociedade, mesmo que nos possa parecer que todo/a jovem tem acesso a um *smartphone*, como proclamam muitos trabalhos”. Logo, devemos considerar a importância de abordar as tecnologias digitais no ensino para jovens do EM através de suas práticas positivas, mas, também, discussões que as imagens podem propiciar acerca desse tema.

Ademais, a nossa escolha do material livro didático para pautar essa análise e discussão ocorreu pela consideração de sua disponibilidade aos professores e alunos no âmbito escolar, intermediando o processo de ensino e aprendizagem de LI. Cabe ressaltar que a disposição desta ferramenta para docentes e educandos advém do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático –, que garante a seleção e distribuição gratuita de livros didáticos nas escolas. A obra educativa “*JOY!*”, selecionada para este trabalho, é utilizada nas escolas públicas do município de Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte, que condiz à mesma localidade do âmbito universitário de defesa desse trabalho. Ademais, este foco de pesquisa recai sobre a disposição de modos visuais para a leitura e interpretação dos alunos, considerando a tecnologia, apesar de outras temáticas de interesse aos jovens para a exploração de conteúdos equivalentes à LI, visando o cumprimento da grade curricular.

Dessa forma, na presente pesquisa, também visando a importância dos avanços na comunicação e o problema supramencionado, buscamos responder à seguinte questão central: como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico?; as questões específicas são: 1) qual o potencial da imagem para a

interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático?; 2) como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico?; 3) como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me?*”; partindo disso, para obter as respostas ao longo das análises que se sucederão, será pensado na ampla compreensão de mundo através dos múltiplos modos de construir significados.

Para tanto, este trabalho objetiva, de maneira geral, investigar como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico. Ademais, concernente aos objetivos específicos, buscamos descrever o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático, analisar como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico e, ainda, verificar como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me?*”.

Nessa concepção, pretendemos colaborar com esse trabalho para o âmbito de ensino e aprendizagem de LI, buscando revelar a importância de reconhecer o potencial das imagens na construção de sentidos no âmbito escolar e social. Dessa maneira, pontuamos o enfrentamento de um problema que se pode definir, segundo Silva (2016, p. 151) como “centralidade do código verbal”, remetendo a algumas pesquisas anteriores sobre o ensino e desenvolvimento de atividades pedagógicas com práticas ainda muito centradas na escrita.

Apesar dessa concentração de estudos fundamentados na leitura e na interpretação de palavras, consideramos imprescindível mencionar alguns trabalhos como Bezerra (2021) sobre a análise dos usos de textos visuais em um material didático do Ceará, na ótica do letramento visual crítico, e Negreiros Maia (2021) sobre o uso do livro didático com adaptações de atividades através do *Instagram*, visando o desenvolvimento de multiletramentos. Ambas as produções citadas são embasadas no interesse em ensino de LI e visam a compreensão acerca da construção de sentidos através do modo visual, pensando, também, no desenvolvimento da criticidade de estudantes do ensino básico, de acordo com suas vivências e habilidades de produção e interpretação de textos. Logo, essas pesquisas colaboram de modo essencial para os estudos sobre o uso de imagens no contexto escolar, bem como do modo linguístico para promover o letramento multimodal crítico dos estudantes. O presente trabalho complementa as duas pesquisas supraditas pelo foco no ensino e aprendizagem de LI, fundamentado na multimodalidade e em multiletramentos, sendo diferenciado pela análise de atividades com

imagens acerca do tema de tecnologia, desde a proposta nos enunciados das questões ao potencial da imagem nos itens selecionados.

Esta pesquisa está embasada na teoria da Semiótica Social, que abrange a abordagem da multimodalidade, tendo início de discussão através dos postulados de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Callow (2013), Kress (2005), Gualberto e Santos (2019). Esse campo teórico é essencial para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visto o modo como os significados sociais também são produzidos em imagens, de forma dinâmica e atrativa, necessitando uma compreensão para além da escrita e do suporte à escrita, tendo em vista que a imagem tem o potencial de comunicar e de significar tão qual a palavra. Além disso, discorreremos sobre o letramento multimodal crítico através de Silva (2016) e van Leeuwen (2017). Na sequência, abordamos a importância do livro didático e a influência da multimodalidade nesse material, através de Morgan (2015), Bezemer e Kress (2010), Silva (2016), Callow (2013) e o acesso ao MEC (2019), site de navegação do Ministério de Educação sobre o PNLD. Por último, apresentamos um modelo didático-metodológico, intitulado “*Show me*”, do professor e pesquisador Jon Callow, considerando os postulados de *The New London Group* (2000), Bamford (2003) e Callow (2008, 2012) sobre promover o letramento visual pela produção, leitura e interpretação de imagens, através das dimensões afetiva, composicional e crítica.

Na sequência, após a fundamentação teórica, explicitamos a seção de análise, que inicia com três subtópicos de metodologia: caracterização da pesquisa, o *corpus* da pesquisa e procedimentos de geração de dados. Nessa monografia, essas seções apontam ponderações fundamentais das quais sucederão as análises, que apresentam considerações imprescindíveis sobre a averiguação dos textos visuais advindos do instrumento analisado, sendo divididos em subseções de acordo com as unidades temáticas investigadas. Para concluir, serão discutidas as considerações finais acerca dos resultados obtidos, bem como as referências deste trabalho.

2 A SEMIÓTICA SOCIAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, apresentamos as considerações acerca da semiótica social como a teoria que estuda a produção de signos e de significados sociais. Para isso, realizamos um percurso histórico pelo qual surgiu esse campo teórico. Por conseguinte, redigimos considerações sobre a abordagem desta teoria, denominada multimodalidade – múltiplos modos semióticos de produção de sentidos na comunicação. Na sequência, abordamos a importância do letramento multimodal crítico para o ensino de LI, bem como a compreensão sobre “*affordances*” acerca do potencial ou da limitação dos modos e dos recursos semióticos presentes nos textos. Posterior a isso, apresentamos a indispensabilidade do livro didático para o ensino e aprendizagem de LI, enfatizando a multimodalidade que compõe esse material. Por último, dissertamos sobre o modelo didático-metodológico “*Show me*” e o letramento visual para o foco do desenvolvimento do letramento multimodal crítico neste trabalho, através das dimensões afetiva, composicional e crítica, baseado no currículo de LI na Austrália.

2.1 Semiótica social e multimodalidade

A semiótica social contempla o estudo da produção de signos e as construções de significados na sociedade. Nesse campo teórico, emerge a abordagem da multimodalidade. Numerosos trabalhos apontam reflexões acerca desse foco, e considerando os principais apontamentos teóricos dessa área, a discussão será iniciada com base em postulados de autores como Kress e van Leeuwen (1996, 2006), que discorreram sobre o percurso de estudos que antecederam o surgimento da semiótica social, explicitando a existência de três escolas desenvolvidas na área. Esses teóricos discutiram o surgimento de ideias, nas referidas escolas, que abarcam o funcionamento da comunicação através de elementos linguísticos e elementos visuais na comunicação. A primeira escola foi a de Praga – anos de 1930 ao início de 1940 – apresentando construções fonológicas e sintáticas no contexto linguístico, e artes como teatro e cinema na linguagem visual, cumprindo com funções referenciais e poéticas na comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006).

Por conseguinte, nos anos de 1960 a 1970, surgiu a escola de Paris, que influencia, ainda, estudos sobre mídia, arte e *design*, tendo em vista que desenvolveu ideias de linguistas como Saussure e outros, contemplando a pintura, fotografia, moda, cinema, música, quadrinhos, etc. O título a esses estudos se define por Semiologia, e aborda aprendizados sobre significante e significado, por exemplo, de modo a conceber os sinais utilizados como arbitrários e motivados. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006). Assim, esses estudos são comparados, pelos autores supracitados, à semiótica na perspectiva de viabilizar os conhecimentos sobre o modo como os signos são produzidos na sociedade, visando a construção de significados sociais.

Dessa forma, na terceira escola, surgiram outras noções acerca de modos de comunicação distintos. Logo, partindo de um embasamento da Linguística Crítica de Michael Halliday em 1970, e da linguística sistêmico funcional (final dos anos 80), originada pelo mesmo linguista a partir de estudos feitos sobre música, semiótica visual e literatura, emerge a semiótica social, na Austrália (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), partindo dos estudos dos linguistas Robert Hodge e Gunther Kress, no ano de 1988.

Para compreender esse campo teórico como embasamento desta pesquisa, percebemos necessário ressaltar que o uso da linguagem em textos escritos, falados e visuais, por exemplo, reflete o estudo de signos na teoria da semiótica social (CALLOW, 2013). Logo, os signos são estudados pela forma como produzem sentido nas construções comunicativas da sociedade em quaisquer modos: escrita, imagens, gestos, sons, etc., abarcando o âmbito da multimodalidade e viabilizando uma percepção de que a representação é sempre múltipla (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), ou seja, todos os textos são multimodais, compreendendo distintos modos em sua composição. Assim, ainda que predomine o modo escrito em uma composição textual, podemos perceber a utilização de múltiplas escolhas, compostas de significados intencionais, que colaboram com a construção de sentido a partir dos recursos semióticos selecionados pelo autor, como cores, linhas, tipografias, tamanhos de fonte, parágrafos, e outros modos que compõem o *layout* de uma página.

Na contemporaneidade, sobretudo, os textos refletem diversas composições de significados que variam de acordo com os múltiplos modos de produzi-los, e essas construções sociais não provêm apenas do modo escrito. Nessa perspectiva, Kress (2005, p. 15, tradução nossa) aponta as possibilidades de construir significados além do modo escrito, discorrendo acerca da diferença entre a escrita e as representações visuais:

Ao contrário das palavras, as imagens são cheias de significado; elas são sempre específicas. Assim, por um lado, há um estoque finito de palavras — vagas, gerais, quase vazias de significado; por outro lado, há um potencial infinitamente grande de representações — precisas, específicas e cheias de significado (KRESS, 2005, p. 15, tradução nossa)¹.

Dessa forma, podemos entender que, apesar da possibilidade de produzirmos ou conhecermos textos escritos com uma infinidade de vocabulário diversificado e outros recursos semióticos, não se pode anular um maior risco de haver ambiguidade ou demais outros fatores que afetem a interpretação de significados, por exemplo. De maneira distinta, os modos de representações como o visual propende a ser mais direto na concepção de seus sentidos textuais entre produtor e leitor, despertando maior interesse nos significados da pluralidade de elementos visuais (cores, formas, tamanhos, traços, entre outros) apresentados.

Nessa perspectiva, percebendo a noção acerca da possibilidade e indispensabilidade de produzir textos que envolvam além do modo escrito, Kress (2005, p. 17, tradução nossa) aponta que “em um texto multimodal, a escrita pode ser central ou não”². O teórico ressalta, ainda, o fato de a leitura precisar ser considerada para além da palavra escrita, tendo em vista que há muitas fontes de informação, ponderando sobre a influência das redes sociais e demais âmbitos digitais na sociedade, por exemplo. Dessa maneira, pode ser possível perceber a forma como as imagens também são utilizadas para construir e promover efeitos de sentido, demandando usos crescentes e imprescindíveis desse modo textual no processo de comunicação cotidiana.

Dessa maneira, considerando a multimodalidade como cerne desse trabalho, é fundamental ressaltar Gualberto e Santos (2019), abrangendo o estudo dessa abordagem no contexto brasileiro. Assim, ressaltamos a predominância de textos imagéticos na atualidade, propiciando uma construção de sentidos mais dinâmica e atrativa entre o emissor e receptor de significados, sendo exemplos: gêneros textuais como charge, cartum, tirinha, propagandas, entre outros. Logo, englobando os princípios semióticos sociais e comunicacionais, Gualberto e Santos (2019, p. 5) consideram que:

¹ Texto original: “Unlike words, depictions are full of meaning; they are always specific. So on the one hand there is a finite stock of words—vague, general, nearly empty of meaning; on the other hand there is an infinitely large potential of depictions—precise, specific, and full of meaning.” (KRESS, 2005, p. 15).

² Texto original: “In a multimodal text, writing may be central, or it may not” (KRESS, 2005, p. 17).

A crescente produção de significados em vários modos, em diferentes meios, o crescente consumo, a produção e a disseminação de imagens ameaça a hegemonia do verbal como principal meio de comunicação e representação. Com isso, teorias que se voltam apenas para explicar como se dá o processo de construção desse modo são realocadas para outros modos semióticos (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 5).

A comunicação fundamentada em imagens e demais modos semióticos refletem que o uso do modo escrito não constitui a única forma de produzir textos. Dessa maneira, mencionamos a escrita como um entre os diversos outros modos de construir efeitos de sentido na sociedade, não a concebendo como exclusiva. Portanto, tendo em vista a multimodalidade que permeia as diferentes formulações de mensagens do que se deseja comunicar, seja além do modo escrito e visual, o gestual, sonoro, etc. como uma representação de mundo, os processos comunicativos demandam que os trabalhos desenvolvidos nessa área apresentem a importância de entender a multiplicidade desses modos semióticos e seus significados socioculturais.

Por conseguinte, as produções textuais que circulam em materiais de todos os tipos – anúncios impressos ou virtuais, livros, revistas, *blogs*, etc. – constituem uma maioria de modos integrados (imagens, gráficos e sons, por exemplo) na composição do material (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006). Logo, retomamos que os textos são compostos com uma multiplicidade de modos semióticos que constroem efeitos de sentido na comunicação. Essa noção sustenta ser a multimodalidade uma característica que constitui a essência de todos os textos (GUALBERTO; SANTOS, 2019). Dessa forma, entendemos a importância de construir e interpretar em diferentes modos os significados na sociedade, incluindo a indispensabilidade das imagens como comunicação fundamental na atualidade. Logo, é possível a reflexão acerca de escolhas próprias e alheias para manifestar ideias e expressões sobre determinados temas que nos circundam no contexto da sociedade. Isso permite compreender que os múltiplos modos de produzir sentidos decorrem do caráter social, contextual e cultural da semiótica social que, como podemos perceber através do próprio termo, essa teoria entende a linguagem como situada na sociedade, através da produção e interpretação de significados diversos entre pessoas.

Dessa maneira, ponderando a multiplicidade de modos de produzir e interpretar significados na sociedade, de acordo com contextos culturais diversos, cabe ressaltar que cada modo agrega significados distintos, porém, cada um pode abordar limites e possibilidades a depender dos usos que se pretende realizar de cada texto. No tópico a seguir, serão discutidas as concepções sobre letramento multimodal crítico.

2.2 O letramento multimodal crítico em contexto social e escolar

No contexto atual educacional, as urgências do desenvolvimento de práticas sociais e habilidades de interpretação acerca dos usos da linguagem estão cada vez mais frequentes. Dessa maneira, considerando a necessidade de comunicar mensagens e realizar leituras e produções visuais de forma crítica e, ainda, tendo em vista a concepção de multimodalidade acerca da produção de todos os textos, Silva (2016) opta por incluir o termo “multimodal” ao letramento crítico, visto a motivação pelas legendas que, como recursos semióticos, da mesma forma, compõem imagens.

Ademais, a autora supradita preza pelos estudos sobre o letramento multimodal crítico que, segundo sua concepção, assim como as produções textuais, também se constitui através da compreensão e uso de múltiplos modos. Logo, refletindo sobre essa realidade no ensino de LI, para Silva (2016, p. 20) o letramento multimodal crítico ocupa uma importância central como “[...] um contexto de cultura múltipla e multimodal, o que, por consequência, exige de todos, letramentos diversos”. Sendo assim, ao pensar na construção de significados sociais, esses estudos refletem a predominância da multimodalidade através do modo visual, que também pode estar articulado ao verbal e a outros modos, bem como a necessidade do letramento crítico para uma leitura interpretativa de textos imagéticos ou verbo-visuais.

Para compreender o letramento multimodal crítico, pautamos como imprescindível entender que, antes da perspectiva de posicionamento crítico sobre os textos, sugerida no termo, o letramento multimodal, de acordo com van Leeuwen (2017, p. 5, tradução nossa), pode ser definido como:

[...] a capacidade de usar e combinar diferentes modos semióticos de maneira apropriada ao contexto dado, tanto no sentido das regras e convenções vinculadas ao contexto que podem ser aplicadas, quanto no sentido das demandas únicas feitas por cada situação específica (VAN LEEUWEN, 2017, p. 5, tradução nossa)³.

Dessa maneira, entendemos que, sobre o letramento multimodal, antes de associá-lo à criticidade necessária na interpretação de textos, é preciso compreender a comunicação que se

³ Texto original: “[...] the ability to use and combine different semiotic modes in a way appropriate to the given context, both in the sense of the context-bound rules and conventions that can be applied, and in the sense of the unique demands made by each specific situation”. (VAN LEEUWEN, 2017, p. 5).

desenvolve a partir do uso de múltiplos modos semióticos, que visam à produção de significados visuais, escritos, gestuais ou sonoros, por exemplo. Neste trabalho, prezamos por associar esse letramento integrado à multimodalidade das imagens que se relacionam ao modo linguístico, bem como considerar a importância de um ponto de vista crítico para compreender e argumentar sobre diversas visões de mundo.

A indispensabilidade do letramento multimodal crítico para o ensino de LI se reflete, de modo primordial, pela necessidade de compreender o uso cada vez mais diversificado de imagens no material escolar disponível para professores e alunos: o livro didático. Nesse instrumento de estudo, os autores propendem a uma busca de escolhas semióticas equivalentes aos modelos de ensino, e isso compactua, ainda, com os usos que os docentes fazem dos recursos disponíveis nesse material (SILVA, 2016). Dessa forma, a autora explicita que o livro didático é fundamental para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Nessa concepção, o vínculo de modos – imagem e escrita – reflete a nítida necessidade de desenvolver uma compreensão efetiva sobre os diversos textos que constituem o material. Por esse motivo, percebendo a utilização de variados recursos semióticos, cabe ressaltar, conforme Silva (2016, p. 56) que “[...] os modos têm diferentes *affordances* – potenciais e limites para fazer sentido”. Logo, é importante constatar se a articulação de imagem e escrita está ocorrendo através de potencial entre ambas, ou havendo limitações ao modo verbal, por exemplo. Para tanto, importa considerar que esses modos se combinam para a produção de sentidos nos diversos textos que compreendem o âmbito escolar, além dos demais espaços da sociedade, onde se faz crucial a capacidade de opinar criticamente sobre questões sociais, apresentadas através de múltiplos modos de comunicação.

2.3 O livro didático e a multimodalidade para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

O livro didático de LI pode ser verificado como um material de importância fundamental para o processo de ensino e aprendizagem deste idioma. Para discorrer sobre esse recurso indispensável para o âmbito escolar, consideramos primordial retomar a menção ao PNLD, um programa do MEC que, como ressaltado na introdução deste trabalho, se responsabiliza pela avaliação e distribuição de material didático como o tipo de livro ao qual direcionamos esta

pesquisa. Segundo o site do portal do MEC (2019), o PNLD atende a distintos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que essa última modalidade constitui o foco de nossa pesquisa, recaindo para o livro de LI.

No contexto educacional, percebemos o livro didático como um material de mediação em comum entre seus criadores e destinatários (MORGAN, 2015). Nessa perspectiva, entendemos o modo como o livro didático colabora com a construção de diferentes significados na trajetória estudantil dos alunos, sendo um dos instrumentos que viabiliza a interação dos aprendizes com o educador, através de atividades e sugestões práticas. Então, percebemos a necessidade de ensinar a LI por meio da reflexão de conhecimentos presentes nas unidades temáticas do material, que abordam, em sua maioria, temas de interesse social ao público-alvo de aprendizes em questão (estudantes do EM) e outras modalidades de ensino. Dessa forma, essa consideração viabiliza o desenvolvimento do letramento multimodal crítico e, ainda, a aprendizagem de LI, sendo intermediada pela compreensão dos conteúdos retratados no material.

Considerando que o foco deste trabalho compreende o livro didático de LI, no EM, ponderamos ser fundamental apontar reflexões acerca dos postulados de Bezemer e Kress (2010) sobre o referido tipo de material e a mesma etapa de ensino supracitada, que é abordada por esses teóricos na Inglaterra, abrangendo a multimodalidade. Logo, também no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de LI, notamos a importância em ressaltar a forma como os modos visuais que integram o *layout* da página de um material didático colaboram para a aquisição de conhecimentos na LI, além do modo escrito. Relacionado a isso, podemos destacar o que diz Bezemer e Kress (2010, p. 12, tradução nossa) sobre o texto no contexto educacional, partindo de mudanças ao longo de um período de 75 anos, que antecederam a data de publicação dessa obra:

Professores e *designers* de recursos de aprendizagem sempre recorreram a uma variedade de diferentes 'modos' - escrita e imagem principalmente entre eles, mas as novas tecnologias deram origem às possibilidades de um aumento no uso de mais modos do que esses e em 'conjuntos' de modos. Embora as imagens tivessem aparecido nos livros didáticos naquele período anterior, agora não só parecem haver mais imagens do que antes, como muitas vezes parecem dominar a página. (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 12, tradução nossa)⁴.

⁴ Texto original: Teachers and designers of learning resources have always drawn on a range of different 'modes' - writing and image foremost among them, yet new technologies have given rise to the possibilities for an increase in the use of more modes than these and in 'ensembles' of modes. While images had featured in textbooks in that earlier period, now not only do there seem to be more images than before, they often seem to dominate the page. (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 12).

Concernente a isso, entendemos que a multiplicidade de modos textuais compõe todas as produções que nos circundam, ainda que de modo inconsciente, por parte dos leitores desses significados multimodais na escola. Na atualidade, os livros didáticos apresentam uma alta demanda de imagens que compõem determinada unidade temática e propendem a promover maior curiosidade e atenção dos estudantes ao conteúdo proposto. Para essa constatação, cabe ressaltar que Paiva (2009) apresenta considerações sobre a história de evolução do livro didático, com inovações sobre esse instrumento de ensino e aprendizagem em seu texto, com base no qual Silva (2016, p. 91) observou que “essa característica multimodal crescente dos livros está muito atrelada à evolução dos métodos de ensino”. A partir disso, notamos que esses materiais didáticos têm apontado uma maior predominância imagética na composição de suas páginas.

Ademais, as leituras que compreendem o contexto educacional, tendo como exemplo a necessidade de uso do livro didático, refletem a importância de considerar os diferentes modos textuais. Para Callow (2013, p. 17, tradução nossa), “abordar imagens e textos visuais a partir de uma posição educacional pressupõe que estamos interessados não apenas em como o significado é feito, mas também nas habilidades e papéis associados à criação de significado”⁵. Logo, retomamos ser fundamental ponderar a interpretação dos alunos acerca dos variados textos lidos, suscitando reflexões e indagações sobre as escolhas no material em questão para a construção de sentidos, e isso reflete a busca pelo desenvolvimento de letramento multimodal crítico dos estudantes.

Considerando a produção de significados no livro didático, percebemos ser crucial apontar como a multimodalidade predomina em sua composição que, conforme Bezemer e Kress (2010, p. 14, tradução nossa), “imagem, escrita, *layout*, cor e tipografia são exemplos de modos usados em livros didáticos (contemporâneos)”⁶. Esses modos portam a significação necessária para a compreensão do que se trata o conteúdo no livro didático, seja por meio da gramática (recursos de escrita, tipografia, etc.) ou interpretações visuais (imagens, *layout*, cores, etc.), de acordo com questões culturais que remetam à vivência dos estudantes – característica da semiótica social – prevalecendo temas relevantes para a faixa etária desses aprendizes, de

⁵ Texto original: “Approaching images and visual texts from an educational position assumes that we are interested in not only meaning is made but also the skills and roles associated with making meaning” (CALLOW, 2013, p. 17).

⁶ Texto original: “Image, writing, layout, colour and typography are examples of modes used in (contemporary) textbooks.” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14).

maneira a buscar colaborar com o ensino e aprendizagem de LI, contemplando temáticas como as de redes sociais, saúde mental, música e relações de amizade para jovens, por exemplo.

Na subseção a seguir, discutiremos o conceito de letramento visual e a sua importância para o desenvolvimento do modelo didático-metodológico “*Show me*”, visando o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa com foco no letramento multimodal crítico.

2.4 O letramento visual e o modelo “*Show me*”: as dimensões afetiva, composicional e crítica

O modelo de Jon Callow, sob título completo de “*Show me Framework*” (Modelo Mostre-me) foi desenvolvido no propósito de promover o letramento visual dos estudantes durante o ensino e aprendizagem de LI, na Austrália. A princípio, para compreender os apontamentos que se sucederão, ponderamos necessário retomar a noção de letramento para além da capacidade de construir significados através da leitura e escrita de um texto no modo escrito, uma vez que as demandas comunicativas atuais contemplam a necessidade de ler e compreender, também, o que comunicam as imagens.

Desse modo, o entendimento acerca dos letramentos recai para uma perspectiva múltipla, pontuando o que defende o *The New London Group* (2000) como “multiletramentos”, tendo em vista os usos e entendimento da linguagem no contexto escrito, bem como os demais modos de comunicação (visual, gestual, sonoro, entre outros), que se desenvolvem e são refeitos para alcançar propósitos comunicativos, baseados na necessidade de compreender a mensagem com base no contexto cultural em que as pessoas estejam inseridas (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Constatando a compreensão acerca da existência de múltiplos letramentos, discorreremos sobre o modelo “*Show me Framework*” de Callow (2008), delimitado ao letramento visual, baseado na comunicação através de imagens. Para Bamford (2003, p. 1, tradução nossa), “letramento visual é sobre **interpretar imagens** do presente e do passado e **produzir imagens** que efetivamente comunicam a mensagem a um público”⁷. Dessa forma, entendemos o objetivo do australiano Jon Callow na proposta de um modelo de ensino e aprendizagem para ser

⁷ Texto original: “Visual literacy is about **interpreting images** of the present and past and **producing images** that effectively communicate the message to an audience.” (BAMFORD, 2003, p.1).

desenvolvido nas salas de aula, baseado em imagens, explorando as dimensões afetiva, composicional e crítica que compõem os textos imagéticos.

No modelo “*Show me Framework*”, são propostas tarefas e questões de avaliação, e o foco dessas orientações são flexíveis (CALLOW, 2008). Para a leitura de imagens, Callow (2008) reflete ser essencial considerar os aspectos estruturais que compõem a imagem, contemplando o foco da dimensão composicional. O autor desenvolve, ainda, considerações que descrevem as dimensões afetivas e críticas acerca da leitura visual, respectivamente:

[...] o prazer que os alunos demonstram ao ler e interpretar livros ilustrados é uma resposta afetiva que é indiscutivelmente tão valiosa quanto desenvolver suas habilidades metalinguísticas na interpretação e criação de imagens. Ao lado disso, haveria oportunidades para criticar as escolhas que os ilustradores de livros ilustrados fizeram, considerando que tipo de visão de mundo é apresentada pelas imagens. (CALLOW, 2008, p. 617, tradução nossa)⁸.

As três dimensões do modelo “*Show me Framework*” viabilizam o entendimento de que, considerando qualquer tipo de imagem apresentada na escola ou em demais âmbitos que tenham a visualização como foco primordial, é necessário explorar o modo como os alunos realizam essa leitura visual a partir dos elementos que estão observando. Além disso, notamos a importância de considerar os sentimentos que são despertados neles e as críticas que constroem a partir de suas interpretações sobre as possíveis reflexões de mundo, que são dispostas em determinada imagem.

Para colaborar com a leitura e interpretação de uma imagem no letramento visual, através das dimensões afetiva, composicional e crítica, são relevantes alguns apontamentos sobre aspectos contextuais do texto imagético, como o propósito cultural, a história e o lugar para compreender os significados que estão sendo expressos nessas produções (CALLOW, 2012). Essa visão suscita a forma como as escolhas imagéticas dos produtores são intencionais e fornecem sentidos para comunicar o que está sendo mostrado, de maneira contextualizada. Assim, os leitores de imagens podem entender e construir os significados com base na situação que a imagem está representando, relacionada ao assunto do que se trata determinado texto.

Desse modo, entendendo como se consolida o letramento visual e tendo em vista a sua

⁸ Texto original: “[...] the enjoyment students show when reading and interpreting picture books is an affective response that is arguably just as valuable as developing their metalinguistic skills in interpreting and creating pictures. Alongside this would be opportunities to critique the choices picture book illustrators have made, considering what type of worldview is presented by the pictures. (CALLOW, 2008, p. 617).

indispensabilidade, apontamos os aspectos de desenvolvimento das dimensões do modelo “*Show me*” para aplicá-lo na sala de aula, abrangendo sugestões para educadores, conforme a disponibilidade nos espaços escolares. Cada dimensão possui indicadores de desempenho, divididos em estágios de escolaridade, como o nível de escola primária na Austrália, que corresponde ao Ensino Fundamental nos Estados Unidos (CALLOW, 2008). Esse modelo está baseado no currículo de LI da Austrália, e os indicadores de desempenho são representados em níveis designados pela letra K (*Kindergarten*⁹), sendo passíveis de adaptação ao contexto brasileiro e a outros. Essas dimensões serão apresentadas e descritas a seguir:

2.4.1 Dimensão afetiva

A dimensão afetiva destaca a forma como o estudante pode se mostrar engajado nas discussões e reações acerca de uma atividade, demonstrando expressões faciais ou gestuais de prazer ao visualizar e explorar imagens, por exemplo (CALLOW, 2008). No quadro a seguir (Quadro 1), são apresentadas as sugestões de desenvolvimento de atividades baseadas nessa dimensão, considerando características a serem analisadas nas imagens, conforme os níveis de escolaridade supracitados.

⁹ Tradução nossa: Jardim de infância

Quadro 1 – Modelo “*Show me*” – dimensão afetiva

Recursos visuais para avaliar – metalinguagem a ser utilizada	Perguntas ou declarações de avaliação sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
<p>Observar o engajamento (positivo ou negativo) com o texto.</p> <p>Os indicadores gerais podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olhar para as imagens durante a leitura; • Comentar as imagens; • Usar comentários e expressões afetivas positivas ou negativas; • Retornar para ver imagens específicas; • Mostrar prazer na leitura ou visualização. 	<p>Antes de ler, diga-me sobre o que este livro pode ser a partir das imagens da capa.</p> <p>Depois de ler, você pode me mostrar uma imagem que você realmente goste? Por quê?</p> <p>Você pode me mostrar uma imagem que você realmente não gosta? Por quê?</p>	<p>Localiza imagens favoritas no livro ou narrativa de multimídia.</p> <p>Discute o personagem favorito, usando imagens para auxiliar.</p>	<p>Justifica imagem favorita de um livro ou site da preferência.</p> <p>Dá razões para não gostar de imagens ou figuras específicas.</p>	<p>Identifica aspectos particulares de uma imagem específica que é atraente.</p> <p>Explica por que determinadas imagens atraem a umas pessoas, mas podem não agradar a outras.</p>

Fonte: Adaptado de Callow (2008).

Para promover uma compreensão efetiva sobre o desenvolvimento desta dimensão, encaminhamos a seguir um texto visual com exemplificações de possíveis engajamentos afetivos a serem explorados dos aprendizes pelo docente.

Figura 1 – Desigualdade social no uso de recursos tecnológicos durante a pandemia



Fonte: SINASEFE (2020)

Referente a essa imagem, a dimensão afetiva pode ser desenvolvida através da orientação de comentários introdutórios a serem formulados pelos estudantes sobre a leitura e interpretação realizadas. Assim, isso pode ser feito de maneira que seja possível propiciar a interação com a representação, ponderando reflexões de afetividade, que podem despertar sentimentos como a empatia, emoções como a tristeza ou, ainda, insatisfação acerca desta visualização. Dessa forma, isso pode contemplar estudantes que não possuíam acesso a dispositivos tecnológicos para a garantia eficaz de estudos e aprendizagem à distância, por exemplo, no decorrer do período pandêmico da COVID-19 (ano de 2020).

Ademais, os educandos podem compartilhar opiniões sobre pessoas que conheçam e possam estar sendo representadas na imagem. Podem designar, ainda, as escolhas semióticas que explicitam as desigualdades sociais vivenciadas no contexto educacional de ensino remoto, durante a pandemia – visto o uso de máscara da criança que usa camisa vermelha – como a diferença no aspecto de roupas dos personagens, e a posição do estudante na parte externa da residência, que tenta acompanhar uma exposição de aula remota, pela janela de um espaço em que percebemos outro aluno acessando um computador no conforto de casa.

2.4.2 Dimensão composicional

A dimensão composicional necessita do uso de metalinguagem – descrição da linguagem através dos mesmos elementos que a compõem. Assim, como exemplo da imagem, apresentamos os conceitos visuais descritos por ações, ângulos, símbolos, comprimento, olhar, cor, *layout*, saliência, linhas e vetores. Em caso análogo, os estudantes também podem contemplar essas noções através de um olhar para objetos mais salientes em uma página. (CALLOW, 2008). A seguir, o quadro exibe as características de análise, sugestões e indicações dessas dimensões de estrutura das imagens.

Quadro 2 – Modelo “*Show me*” – dimensão composicional

Recursos visuais para avaliar – metalinguagem a ser utilizada	Perguntas ou declarações de avaliação sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
O que está acontecendo?				
<p>Escolha uma página específica para focar durante ou depois da leitura.</p> <p>Faça com que os alunos determinem se as imagens mostram ações, eventos, conceitos, ou uma mistura.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem pode incluir o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descreve ações, eventos e configurações, usando provas; • Explica imagens simbólicas (por exemplo, aperto de mão significa amizade, usa termos como símbolo, tema, ideia). 	<p>Você pode me dizer o que está acontecendo ou quais ações estão ocorrendo?</p> <p>Que história as imagens contam?</p> <p>Conte-me sobre o cenário onde esta história está acontecendo.</p> <p>Esta imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia?</p> <p>Como essa imagem mostra isso?</p>	<p>Aponta e interpreta ações em uma imagem ou série de imagens em uma narrativa.</p> <p>Interpreta uma imagem como uma ideia ou conceito simples (ex.: esta é uma imagem feliz, triste, irritada e assustadora).</p>	<p>Explica ações em textos visuais, usando alguma metalinguagem (ex.: explica como “marcas de arranhões” em um quadrinho denotam movimento).</p> <p>Interpreta vários conceitos em uma imagem visual (ex.: beleza, saúde, mal, riqueza).</p>	<p>Nota o uso de simbolismos e conceitos mais sofisticados (ex.: ícones religiosos, temas ambientais, referências culturais).</p> <p>Explica como os textos visuais podem ter ações e conceitos representados.</p>

Como reagimos às pessoas ou outros participantes de uma imagem?				
<p>Escolha uma página com um personagem que tenha uma determinada distância de disparo, uso de ângulos ou uso de cores.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descreve a distância de enquadramento usada, ângulo e olhar do personagem; explica o efeito de cada um; • Descreve cores e humores ou simbolismos relacionados; • Descreve tipos de linhas, formas ou texturas e como eles criam efeitos. 	<p>Estamos muito próximos dos personagens da imagem, a meio caminho deles ou muito longe deles?</p> <p>Estamos olhando para o nível dos olhos nesta imagem, para baixo ou para cima?</p> <p>Você consegue encontrar um personagem cujo olhar está olhando para o espectador?</p> <p>Como essas coisas fazem você se sentir sobre esse personagem?</p> <p>Por que você acha que o ilustrador usou os elementos específicos desta página?</p> <p>Eles fazem você se sentir de uma certa maneira?</p>	<p>Usa termos simples para descrever a distância de disparo em ilustrações ou fotos (ex.: perto de nós, longe de nós).</p> <p>Descreve se o personagem está olhando para o espectador e como ele se sente sobre o personagem.</p> <p>Aponta formas simples na imagem quando solicitado.</p> <p>Descreve cores simples em imagens.</p>	<p>Usa termos precisos para descrever a distância de disparo (ex.: fechada, média, aberta) e seu efeito na imagem.</p> <p>Observa se o personagem está olhando para baixo ou para cima no espectador, olhando diretamente para o espectador ou não.</p> <p>Descreve várias cores, linhas ou formas em imagens e a conotação emocional delas.</p>	<p>Usa termos precisos para descrever a distância de disparo, os ângulos e o olhar da tomada e como isso afeta o espectador e o personagem retratado.</p> <p>Descreve imagens complexas usando cores, linhas, formas e textura.</p> <p>Descreve como cores específicas podem ser associadas a sentimentos ou conceitos em uma imagem.</p>

Fonte: Adaptado de Callow (2008)

Quadro 3 – Modelo “*Show me*” – continuação da dimensão composicional

Recursos visuais para avaliar – metalinguagem a ser utilizada	Perguntas ou declarações de avaliação sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
Como a página é projetada?				
<p>Escolha uma página com uma variedade de elementos na imagem para avaliar as opções de <i>layout</i> de página.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a parte saliente da imagem que inicialmente leva seu olhar e explica os motivos; • Identifica um possível caminho de leitura que os olhos podem seguir na página; • Identifica linhas fortes (vetores) que atraíram seu olhar e as aponta. 	<p>Às vezes, uma parte de uma imagem realmente atrairá nossa atenção.</p> <p>Quando você olha para esta foto pela primeira vez, que parte você olha primeiro?</p> <p>Por que você acha que olha para lá?</p> <p>Para onde você olha em seguida? Trace o caminho que seus olhos fazem na foto com o dedo.</p> <p>Há linhas de movimento fortes que seus olhos seguiram? Mostre-me.</p>	<p>Identifica uma característica saliente óbvia em uma imagem (maior criatura, objeto de cores vivas).</p> <p>Com direção do professor, encontra e traça linhas fortes em uma imagem.</p>	<p>Identifica a característica saliente em uma imagem, citando o motivo pelo qual ele acha que ela se destaca (por exemplo, ele é maior que os outros macacos na página).</p> <p>Identifica o caminho de leitura simples em uma imagem mais complexa, traçando o caminho na imagem e explicando por que os olhos podem seguir esse caminho.</p>	<p>Usa termos como saliente, mostra exemplos em texto e discute porque o ilustrador pode ter acentuado elementos específicos.</p> <p>Identifica caminhos de leitura mais complexos, discutindo como o caminho de leitura pode variar, dependendo do espectador.</p>

Fonte: Adaptado de Callow (2008)

Considerando que esta dimensão pondera a estrutura e composição de textos visuais, a representação a seguir pode ser discutida e explicada através dos próprios elementos nela evidenciados, visto o destaque de ícones que flui das ações da personagem feminina retratada.

2.4.3 Dimensão crítica

Por último, a dimensão crítica que, conforme os pressupostos de Callow (2008), aponta para uma avaliação crítica dos alunos acerca da imagem interpretada. Nesse caso, eles propendem a criticar os elementos imagéticos de acordo com o gênero textual e a situação de aprendizagem, uma vez que estudantes mais novos podem comentar sobre o porquê de o ilustrador não ter desenhado a cena de uma outra forma, por exemplo. Em contrapartida, aprendizes mais velhos tendem a explorar a imagem de modo mais complexo, e podem discutir sobre o porquê de um ilustrador escolher ter desenhado um personagem da forma como desenhou, verificando, também, de que modo o texto imagético provoca pensamentos a respeito da sua temática ao leitor. Os critérios e níveis sugeridos para a dimensão crítica serão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 4 – Modelo “*Show me*” – dimensão crítica

Recursos visuais para avaliar – metalinguagem a ser utilizada	Perguntas ou declarações de avaliação sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
<p>As perguntas devem ser usadas com moderação e adaptadas para o texto que está sendo lido.</p> <p>Uma discussão extensa sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas perguntas.</p> <p>Conceitos-chave e metalinguagem podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusão e exclusão de grupos raciais, culturais e sociais; • Quem é representado como poderoso ou importante e quem não é; • Discussão sobre quais escolhas foram feitas pelo criador da imagem e por que elas foram feitas. 	<p>Que tipo de pessoas, família ou vizinhança este livro mostra? Eles são diferentes de sua família ou bairro?</p> <p>Existe alguma pessoa “faltando” nessas fotos? Por que você acha que eles não foram incluídos?</p> <p>Quem foi o personagem mais importante do livro? Você pode me encontrar uma foto que mostre o quão importante o personagem é? Você pode me mostrar um personagem que não parece importante? Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer assim?</p>	<p>Consegue identificar se sua família ou comunidade está representada em livros ou mídia.</p> <p>Usa evidências visuais para justificar como um personagem foi feito para parecer amigável ou hostil (por exemplo, gigante grande e raivoso com olhos grandes e boca desagradável).</p> <p>Observa como o gênero é muitas vezes representado pela cor em um livro ilustrado.</p>	<p>Discute as maneiras pelas quais diferentes grupos de pessoas são representados visualmente em uma história (por exemplo, o retrato de escravos em <i>From Slave Ship to Freedom Road</i>; Lester, 1998).</p> <p>Sugere como um personagem poderia ter sido retratado de forma diferente (por exemplo, o lobo em <i>A Verdadeira História dos 3 Porquinhos</i>; Scieszka, 1989).</p> <p>Explica por que um ilustrador pode ter escolhido criar uma história, representar gêneros ou usar estereótipos visuais para mostrar personagens bons e ruins.</p>	<p>Discute as maneiras como diferentes grupos de pessoas são representados visualmente em uma história e como isso pode afetar a interpretação da história (por exemplo, todas as raças são representadas em azul claro em <i>Smoky Night</i>; Bunting, 1994).</p> <p>Explica como as imagens visuais podem apoiar ou estereotipar grupos minoritários, gêneros ou pessoas em funções específicas.</p>

Fonte: Adaptado de Callow (2008)

Por último, como descrito, esta dimensão pode ser desenvolvida pelas críticas pessoais que os estudantes formulam às escolhas semióticas dos produtores em textos visuais. Como exemplo, propomos a leitura e a interpretação da imagem abaixo.

Figura 3 – Tecnologia no mundo moderno



Fonte: Nascimento (2019)

Esta imagem permite a interpretação crítica de significados acerca do uso excessivo da tecnologia. As escolhas do produtor sobre trajes, cores e traços físicos asseguram a identificação do grupo que está sendo representado, de forma que os alunos alcancem com êxito o desenvolvimento de criticidade para identificar e comprovar pessoas que formam uma família elitizada (brancos, mulher loira com trajes formais, entre outros), podendo supor o parentesco ao destaque para duas crianças (irmãos), a figura paterna de um homem e a maternidade refletida pela mulher. Os estudantes podem perceber e criticar, também, o acesso do cachorro ao celular, pautando o exagero para designar os usos desenfreados da tecnologia, visto a prática hipotética para animais. Além disso, pode ser notada e argumentada a predominância de cores para a representação do gênero masculino e feminino dos filhos: azul e rosa, respectivamente. Outrossim, há a possibilidade de o professor questionar aos estudantes sobre a diferença ou similaridade das pessoas desta produção imagética com os próprios familiares e, ainda, indagar que indivíduos característicos estão ausentes (por exemplo: avós ou tios) e podiam ser representados, na opinião pessoal dos educandos.

O modelo “*Show me*”, portanto, reflete a necessidade de ampliar, suplementar e potencializar as possibilidades de construção de sentidos, por um viés crítico e consciente acerca de escolhas próprias e alheias no contexto de produção e interpretação textual imagética. Isso reflete, segundo Callow (2008, p. 624, tradução nossa) que “[...] os educadores devem ajudar os

alunos a se tornarem aprendizes multiletrados”¹¹. Logo, enfatizamos a importância dos multiletramentos para a compreensão dos diversos modos textuais que abrangem a contemporaneidade, tendo em vista a importância de preparar estudantes para que as diferenças de vivências entre eles sejam mais bem aceitas no contexto social e educacional, como as que constituem a pluralidade nas escolas, visando oportunidades de produção e interpretação de variados significados na sociedade.

Para tanto, consideramos a importância do letramento crítico e visual – apresentado nessa seção como as fundamentais habilidades de produzir e interpretar imagens. Assim retomamos os propósitos de desenvolvimento do letramento multimodal crítico – pauta deste trabalho –, que abrange o objetivo de construir, comunicar e compreender significados através dos efeitos de sentido manifestados entre produtor e leitor nas imagens (propósito desse referido modelo) e, também, outros múltiplos modos, como o modo escrito que pode se relacionar ao visual. Dessa forma, percebemos que essas noções propiciam uma melhor compreensão de mundo acerca da sociedade e o contexto de vivência em que os estudantes estão inseridos.

¹¹ Texto original: “[...] educators are to assist students in becoming multiliterate learners” (CALLOW, 2018, p. 624).

3 ANÁLISE DO POTENCIAL DE IMAGENS NAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO “JOY!” DE LÍNGUA INGLESA

Esta seção aborda a realização da análise do potencial de significados das imagens selecionadas, de acordo com as questões com imagens que são propostas nas atividades do livro didático. Para tanto, será apresentado o percurso metodológico que apresenta as escolhas e justificativas que foram realizadas, através da caracterização da abordagem qualitativa, com natureza interpretativista e procedimentos técnicos descritivos., considerando, também, o *corpus* e os procedimentos de coleta de dados. Por conseguinte, serão apresentadas as averiguações realizadas acerca dos textos visuais apresentados nas atividades do material.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa está fundamentada no campo das ciências sociais, sendo de abordagem qualitativa com natureza do tipo interpretativista e descritiva, situada, ainda, no campo de conhecimento da Linguística Aplicada (LA), que visam ao funcionamento da linguagem. Segundo Lopes (1994, p. 332) “[...] na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, ie, o particular que interessa”. Assim, esse tipo de pesquisa busca considerar ponderações intersubjetivas, advindas das consciências individuais dos seres humanos. Logo, buscamos entender o porquê das escolhas realizadas no *corpus* deste trabalho.

No tipo de pesquisa descritiva, temos os princípios descritivos em que este trabalho estará fundamentado. De acordo com Gil (2002, p. 44), o objetivo principal desse tipo de pesquisa aborda:

[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica (GIL, 2002, p. 44).

Neste trabalho, não utilizamos os instrumentos questionários, mas uma observação sistematizada do material didático sob critérios que serão descritos na subseção seguinte, sobre as

especificidades que constituem o potencial imagético nas questões do livro didático de LI, de modo a viabilizar a compreensão acerca do que se tratam os itens analisados, sendo possível colaborar com o ensino de inglês através desse material.

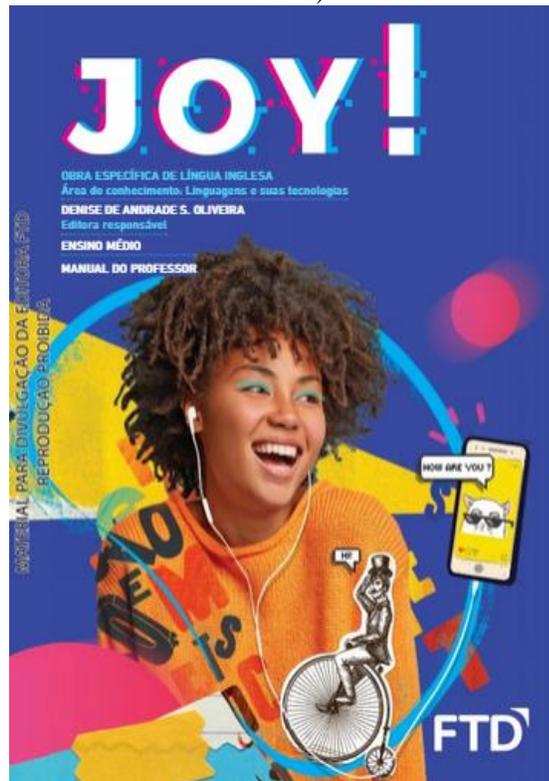
3.2 O corpus da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa consiste em questões com imagens sobre tecnologias digitais e dispositivos eletrônicos, do livro didático “*JOY!*” (Figura 4), de Oliveira (2020), componente curricular LI, tendo como critério de escolha o fato de ser um material utilizado em escola pública do município de Pau dos Ferros – mesma localização que o âmbito acadêmico em que este trabalho será apresentado, na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), destinado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Ademais, o potencial visual que esse exemplar apresenta é destacado pela quantidade de imagens e *layout* diversificado em sua composição.

Além disso, esse material foi avaliado e disponibilizado pelo PNLD, no ano de 2021. A sua editora FTD Educação tem como responsável o nome de Denise de Andrade Santos Oliveira. Esse livro didático é constituído em volume único, organizado em 18 unidades, que são divididas de número 1 a 18, e apresentam os seguintes focos temáticos: 1. Saúde mental e personalidade; 2. Diferentes países; 3. Benefícios de atividades físicas e esportivas; 4. Hábitos alimentares; 5. A importância da amizade; 6. Música; 7. Atividades de tempo livre e tecnologia; 8. Inteligências múltiplas; 9. Tecnologia; 10. Aprendizagem de um novo idioma e tecnologia; 11. Programa de televisão; 12. Problemas ambientais; 13. Sustentabilidade; 14. Experiências de vida; 15. Experiências das pessoas; 16. Mídia social; 17. Padrões de beleza; 18. Escolha da carreira.

Ademais, esse livro didático apresenta como área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, na modalidade de EM. Essa obra aborda as habilidades fundamentais no ensino de línguas: escrita, leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, desenvolvidas em temas de importância pessoal e social para os jovens, de modo a ser possível que desempenhem uma participação reflexiva e consciente na sociedade.

Figura 4 – Capa do livro didático “JOY!” – LI (volume único)



Fonte: livro didático “JOY!” para o EM

Nesse livro didático, todas as páginas iniciais de unidades temáticas possuem imagens e questões orais para serem discutidas com os colegas e o professor. O foco deste trabalho recairá sobre àquelas que são apresentadas nas seções do material (*Reading, Warming up, Comprehending and using*¹²), e apresentam a tecnologia em seu foco – tema selecionado para esta pesquisa, tendo em vista a crescente e cotidiana imersão dos jovens no contexto tecnológico. Além disso, foram selecionadas três unidades que abarcam a tecnologia como ponto principal, designadas pelo número e nome no material: 7. *With time on your hands*¹³; 9. *Necessity is the mother of invention*¹⁴; 10. *The world is your oyster*¹⁵. A partir dessa divisão, realizamos uma análise do *corpus* para a seleção de questões acerca do maior potencial imagético relacionado ao modo escrito, na busca de promover o letramento multimodal crítico dos estudantes.

¹² Tradução nossa: Ler, Aquecer e Compreender e usar

¹³ Tradução nossa: Com o tempo em suas mãos

¹⁴ Tradução nossa: Necessidade é a mãe da invenção

¹⁵ Tradução nossa: O mundo é sua ostra

Na unidade 7, que aborda atividades para o tempo livre com ênfase no uso de dispositivos tecnológicos, encontramos cinco imagens alusivas, e todas essas foram incluídas na análise pelo potencial imagético de significados passíveis de discussão e interpretação dos estudantes, de acordo com suas vivências. Na unidade 9, que também abarca o tema de tecnologia, encontramos um total de vinte e quatro imagens distribuídas entre as atividades do capítulo. No entanto, prezamos por analisar nove imagens em uma das atividades e uma outra imagem em uma seção distinta, totalizando dez textos imagéticos que demandaram atenção pela maior possibilidade de associá-las ao contexto de vida dos estudantes do EM, englobando dispositivos tecnológicos mais usados ou obsoletos. Logo, foram quatorze imagens excluídas da análise, nesta unidade, visto que tratavam de propostas repetitivas ou apenas de apoio ilustrativo para preencher as lacunas com o vocabulário adequado. Por último, na unidade 10, foram identificadas quatro imagens, sendo todas essas incluídas na análise, pelo potencial da imagem para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Dessa maneira, foram encontradas, no total, trinta e três imagens, das quais quatorze foram descartadas de averiguações, pelas justificações supramencionadas. Assim, dezenove textos visuais constituem a análise de nosso trabalho, distribuídos nas propostas de atividades do livro didático, que serão apresentadas na análise.

3.3 Procedimentos de geração de dados

Para realizar este trabalho, designamos etapas intituladas como procedimentos de geração de dados. Essa designação de passos revela a necessidade de explicitar os critérios de análises para este trabalho. Assim, apontamos (1) leitura e observação das unidades temáticas do livro didático; (2) consideração dos temas abordados nas unidades temáticas; (3) designação do tema tecnologia para a realização da análise a partir das unidades temáticas, prezando pelos itens imagéticos; (4) seleção de três unidades que enfatizam o tema de tecnologia para o desenvolvimento de atividades; (5) identificação de trinta e três imagens alusivas à tecnologia, nas unidades escolhidas (6) seleção de dezenove imagens que foram distribuídas nas atividades analisadas, podendo estar vinculadas ao modo escrito, de acordo com o potencial imagético e a possível associação dos textos visuais às vivências dos estudantes, visando a interpretação crítica.

Em referência à geração de dados, ainda, ressaltamos que foi considerado, de maneira inicial, a disposição do livro didático “*JOY!*” de LI em versão impressa – livro físico do aluno –, e, também, o arquivo em PDF do manual do professor (versão digital). Após a averiguação de ambas as versões, prevaleceu a decisão de utilizar o modelo PDF, tendo em vista que esse apresenta orientações ao docente, sugerindo práticas pedagógicas complementares às propostas das questões, como o desenvolvimento de atividades orais que busquem desenvolver discussões e a criticidade entre o licenciado e os estudantes.

3.4 O livro didático “*JOY!*”: ponderações e critérios para a análise do potencial imagético

O livro didático pode ser definido como um material fundamental para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico nas escolas. Letramento este que reflete a multiplicidade cultural que constitui a multimodalidade dos textos, ponderando a imagem associada ao modo linguístico e/ou outros modos textuais, por exemplo (SILVA, 2016). Dessa forma, pode ser constatado, no âmbito escolar, a importância de o livro didático promover a leitura crítica e, como resultado, a reflexão sobre textos que constituem a contemporaneidade, sendo, em sua maioria, constituídos de imagens, legendas, tipografias, cores e tamanhos diversos.

Para tanto, consideramos fundamental retomar as questões de pesquisa deste trabalho, que fundamentaram a análise a iniciar pela questão central: como o livro didático do Ensino médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico?; de modo específico, buscamos, também, responder às seguintes questões: 1) qual o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático?; 2) como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico?; 3) como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me*”?

Para alcançar nossas respostas, objetivamos, de forma geral, investigar como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico e, de maneira específica, descrever o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático, analisar como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico, e verificar como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me*”.

Considerando isso, as questões das atividades com imagens apresentadas no livro didático “*JOY!*” foram analisadas pela ótica do modelo de estratégias didáticas: “*Show me framework*”, do australiano Jon Callow, através das dimensões composicional, afetiva e crítica, percorridas e exemplificadas neste trabalho. Essas dimensões são apresentadas na análise com grafia em negrito, conforme a identificação e as sugestões – mediadas por Callow (2008, 2013) – da presença e a imprescindibilidade do modelo na análise realizada, que visa desenvolver a criticidade dos estudantes por meio de suas relações estabelecidas com os textos visuais, pelas leituras e reflexões realizadas. Ademais, consideramos que também pode ser verificado e orientado sobre a forma COMO os aprendizes podem opinar, de maneira crítica, sobre o tema de tecnologia e dispositivos digitais, bem como a imprescindibilidade em apontar os PORQUÊS de suas opiniões.

Para a efetivação da análise, durante a investigação das unidades temáticas do livro didático “*JOY!*”, cabe ressaltar que a unidade 11 demandou atenção pela alusão ao campo de análise desse trabalho: *A picture is worth a thousand words*¹⁶, tendo em vista que esse título se remete ao modo visual. No entanto, consideramos válido evidenciar a percepção de que esta unidade não condiz com os estudos realizados, que ressaltam o potencial e a limitação do modo escrito e verbal, bem como de outros modos que, a depender do uso que fazemos, do contexto e objetivo, por exemplo, pode haver potencial ou limitação, visto o termo denominado *affordances*, já apresentado e percorrido com base em Silva (2016).

Dessa forma, apesar da sugestão à imagem, a investigação deste capítulo temático foi desconsiderada, haja vista que apenas doze imagens (lista de programação de televisão e fotografias) foram encontradas nas atividades da unidade 11. Ademais, isso salienta a prevalência de textos escritos, ainda que seja explicitada a chamada do título para o foco imagético, abordando programas de televisão, consideramos um menor número de imagens com ênfase à tecnologia para discussões pautadas na vivência dos estudantes acerca deste tema. Além disso, ponderamos os princípios de *affordances* que refletem o fato de nenhum modo – visual ou escrito – ser superior a outro, visto que ambos têm potências e limites em seus contextos de uso. Assim, nessa visão, questionamos a supremacia da palavra sobre a imagem, mas não prevalece a noção de que uma imagem se mostra mais valiosa que mil palavras.

¹⁶ Tradução nossa: Uma imagem vale mais que mil palavras

Assim, as unidades temáticas consideradas para a realização da presente análise, destacando seções de aprendizagem do livro didático e o número de questões com imagens verificadas, que se referem aos usos da tecnologia e dispositivos digitais, neste trabalho, são apontados no quadro 5:

Quadro 5 – Critérios de análise

Unidades temáticas do livro didático “JOY!”	Foco das atividades de questões com imagens	Seções do livro didático (tópicos de atividades)	Questões com imagens analisadas
Unidade 7: “ <i>With time on your hands</i> ”	Tecnologia e tempo livre	<i>Warming up e Reading</i>	Questões número 5, 6 e 7 (página 109); questões número 1, 2 e 3 (página 110); questões número 8 e 11 (página 111)
Unidade 9: “ <i>Necessity is the mother of invention</i> ”	Tecnologia e dispositivos eletrônicos	<i>Warming up e Comprehending and using</i>	Questão número 1 (página 138); questões número 1, 2 e 3 (página 145)
Unidade 10: “ <i>The world is your oyster</i> ”	Tecnologia e aprendizagem de uma nova língua	<i>Reading</i>	Questão número 7 (página 162)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

3.5 As imagens alusivas à tecnologia nas questões do livro didático “JOY!”

As produções textuais da atualidade são manifestadas de modo a acompanhar os avanços comunicacionais. Dessa forma, os textos comunicam sentidos através de representações visuais, como as que foram analisadas neste trabalho: fotografias, infográfico, capa de revista entre outras produções textuais, que circulam com frequência em redes sociais. Isso ocorre por meio dos usos das tecnologias digitais que viabilizam a construção e disseminação de significados na sociedade, através de *smartphones*, *tablets*, *notebook*, televisões, e outros aparelhos eletrônicos.

Apesar disso, ainda se faz preciso ressaltar o potencial do modo visual, visto a prevalência de atenção às produções do modo verbal. Assim, percebemos a importância de realizar uma leitura interpretativa e o uso crítico de textos imagéticos, a fim de compreender e evidenciar a influência de significados da mensagem emitida e recebida entre o produtor/leitor da imagem, tendo em vista que, por ocasiões, as imagens ainda são usadas como meras ilustrações e complementos do modo escrito.

A seguir, apresentamos as análises de atividades com imagens, na unidade 7 do livro didático “JOY!”, pautando seis fotografias, visto que o foco no tema de tecnologia recai apenas para uma delas, e um infográfico, que são abordados pelas questões propostas.

3.5.1 Questões com imagens na unidade 7 do livro didático “JOY!”

A unidade 7 do livro didático “JOY!”, com o título “*With time on your hands*”, aborda, de acordo com o interesse explicitado ao tema de tecnologia para esta análise, reflexões e discussões sobre atividades preferidas e desenvolvidas no tempo livre dos jovens, incluindo o uso de dispositivos tecnológicos. Concernente a isso, as primeiras questões com imagens designadas neste capítulo encontram-se na proposta de *Warming up* – atividades que se referem ao tema e ao vocabulário, considerando a questão específica abaixo, na página 109 (Figura 5):

Figura 5 – Fotografias de atividades realizadas durante tempo livre

5. Observe as fotografias e, em seu caderno, escreva o nome apropriado para as atividades apresentadas. A - read a book; B - spend time with the family; C - go to the movies; D - hang out with friends; E - watch TV; F - play sports. Essa atividade possibilita que os alunos façam uma breve revisão de vocabulários que já conhecem ou aprendam novas palavras para falar de atividades de tempo livre em inglês.

<p>A</p>  <p>read a book/sleep</p>	<p>B</p>  <p>study/spend time with family</p>
<p>C</p>  <p>go to the movies/go dancing</p>	<p>D</p>  <p>go running/hang out with friends</p>
<p>E</p>  <p>watch TV/surf on the internet</p>	<p>F</p>  <p>relax/play sports</p>

Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – *Warming up* – página 109

Na questão exposta na página anterior, são apresentadas seis fotografias de atividades realizadas por diferentes pessoas em seus tempos livres. A imagem referenciada pela letra E, ressaltada pela seta em vermelho na lateral esquerda, aborda o uso da televisão como dispositivo tecnológico (*watch TV*¹⁷), por dois adultos e duas crianças, suscitando um momento em família. Para responder à questão através do uso da LI, o livro incita a mera “observação” das imagens para, em seguida, escrever no caderno o nome das ações representadas. No entanto, percebemos que, para a importância de evidenciar o potencial imagético na leitura e reflexão dos estudantes sobre as fotos e a legenda equivalentes às atividades ressaltadas, destacamos a importância de desenvolver o letramento multimodal crítico. Para isso, sugerimos, acerca do enunciado do material e na discussão do docente, que o aprendiz leia e reflita sobre as fotografias, de maneira a identificar as atividades explicitadas conforme os sentidos e ações comunicadas aos leitores.

Ademais, pautamos como fundamental, também, explorar o letramento visual dos estudantes, buscando promover as habilidades de leitura, interpretação ou produção de textos visuais. Logo, apresentamos abaixo nossas sugestões através de questões que podem ser propostas aos estudantes, de acordo com o modelo “*Show me*” de Callow (2008), ponderando a **dimensão afetiva**, na busca de explorar a imagem a partir de sentimentos, emoções e memórias que podem ser desencadeados nos alunos:

Quadro 6 – Sugestão 1: desenvolvimento da dimensão afetiva

Questões para desenvolver a DIMENSÃO AFETIVA
1. Você acha que as pessoas assistindo à televisão estão felizes? Como você pode perceber isso?
2. Você gosta de assistir à programas de televisão? Quais?
3. Você costuma se reunir com amigos ou com a família para assistirem à programas de televisão? O que vocês costumam assistir juntos?

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

Na sequência, ainda em alusão às fotografias anteriores, explicitamos duas outras questões do material, requerendo as respostas pessoais dos alunos, de acordo com as suas preferências:

¹⁷ Tradução nossa: assistir TV

Figura 6 – Questões alusivas às fotografias de atividades realizadas durante tempo livre

- 6.** Em seu caderno, faça uma lista com as atividades apresentadas nas fotografias. Numere-as de 1 a 6 da sua favorita à que menos gosta de fazer. Em seguida, compare-a com a do colega mais próximo. *Resposta pessoal. Ao final da atividade, convide alguns alunos para falar das atividades de tempo livre deles. Incentive-os a se expressar em inglês: "My favorite free time activity is ...; my second favorite free time activity is ...".*
- 7.** Quais outras atividades podem ser feitas no tempo livre e não foram apresentadas na atividade 5? Com a ajuda de um colega, faça uma lista, em inglês, e, depois, apresente-a para o restante da turma e para o professor. Se necessário, utilizem um dicionário para consultar as possíveis dúvidas de vocabulário. *Resposta pessoal. Possíveis respostas: write or read a blog, read magazines, comic strips, cook, learn a new language, learn how to play an instrument, work as a volunteer, paint etc. No momento em que forem apresentar as atividades listadas pelas duplas, escreva-as na lousa, para que todos possam ampliar, juntos, o vocabulário.*

Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – *Warming up* – página 109

A questão 6 sugere que os estudantes usem a LI para expressar quais as suas atividades favoritas entre as apresentadas na página anterior deste trabalho (Figura 5). Dessa forma, constatamos, também, atributos da **dimensão afetiva**, visto que, para Callow (2008, p. 618, tradução nossa), essa dimensão trata de “expressões de prazer ao examinar imagens ou explorar imagens são sinais de envolvimento afetivo.”¹⁸ Sobretudo, apesar de influenciar a interação dos estudantes com as fotografias apresentadas, sugerimos questionar, também, o “porquê” da preferência quanto às ações de tempo livre que se identificam, e “como” se sentem representados pelas fotografias, visando propiciar maior desenvolvimento de criticidade dos estudantes para explicitar e compreender com mais afinco o motivo de suas escolhas. Nessa concepção, ponderamos, também, a efetivação da **dimensão crítica** e, conforme Callow (2008, p. 618, tradução nossa), vale ressaltar que “a avaliação dos entendimentos sociocríticos irá variar dependendo do texto e da situação de aprendizagem.”¹⁹, cabendo ao docente, assim, propiciar discussões críticas problematizando os conhecimentos dos estudantes sobre o tema, através do uso da LI.

Na questão número 7, notamos, também, a importância de gerar discussões afetivas e críticas entre os estudantes e o docente, seguindo a sugestão ao professor (grifadas em letras menores, cor de rosa), de modo a promover compreensão acerca do favoritismo às atividades de tempo livre que não foram mencionadas, sendo possível prever a menção ao uso do celular e *videogames*, por exemplo, estimulando os discentes a manifestarem suas sugestões e os motivos de suas escolhas.

¹⁸ Texto original: “Expressions of enjoyment when examining images or exploring pictures are signs of affective engagement.” (CALLOW, 2008, p. 618)

¹⁹ Texto original: “The assessment of sociocritical understandings will vary depending on the text and learning situation.” (CALLOW, 2008, p. 618)

Por conseguinte, na página 110, na seção de *Reading*, que objetiva a pré-leitura, leitura e pós-leitura de gêneros textuais, são apresentadas duas questões com imagens e uma outra questão acerca de dispositivos tecnológicos (Figura 7):

Figura 7 – Fotografias de atividades feitas com o uso de tecnologia

Reading

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

Pre-reading

1. Resposta pessoal. Os alunos podem se identificar de maneira direta, caso gostem de realizar essas atividades, ou de maneira indireta, de acordo com as sensações que neles despertarem, como a saudade de alguém com quem só podemos conversar a distância, a sensação de estar ao ar livre, a alegria por passar de fase em um *game*.

2. Respostas pessoais. Caso algum aluno não tenha acesso a um aparelho eletrônico próprio, leve-o a refletir sobre quais aparelhos são mais populares na sociedade como um todo. Incentive-os a compartilhar quais atividades eles costumam fazer com mais frequência e por quê. Caso os alunos mencionem outras atividades que não estão na lista, ajude-os a entender como essas atividades seriam ditas em inglês.

3. Nesta atividade, o objetivo é levar os alunos a fazer uma leitura do texto e a explicar para um colega o que compreenderam dele, comparando suas observações. Por meio dessa comparação, os alunos podem tirar conclusões das um do outro.

1. Você se identifica com alguma das imagens a seguir? Comente com um colega.





2. Agora, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões.

Algumas atividades de tempo livre são feitas com o uso de tecnologia. Você costuma utilizar esses aparelhos eletrônicos para se distrair? Qual(is) você mais utiliza? O que você costuma fazer?

• buy on-line	• play games	• watch videos and movies
• send messages	• read/write a blog	• spend time on social media

Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – Reading – página 110

A questão número 1 propõe a reflexão sobre a identificação pessoal dos estudantes com alguma das três imagens apresentadas nesse item. Além disso, na sugestão ao professor, escrito em fonte rosa na lateral esquerda do recorte, o livro didático incita a reflexão acerca das prováveis sensações despertadas aos alunos, como alguns possíveis sentimentos ou emoções: alívio, saudade e alegria, respectivamente. Na primeira fotografia apresentada, destacada em moldura verde, contemplamos uma mulher jovem acessando o seu celular, esboçando expressão de contentamento ao usar o dispositivo no cenário de ar livre; a segunda foto ressaltada pela moldura roxa, apresenta um homem e uma mulher usando um *notebook*, visualizando um idoso e uma idosa, de maneira a propiciar que o leitor interprete os sentidos visuais sobre uma chamada de vídeo realizada para intermediar o contato entre as quatro pessoas; por último, demarcado pela moldura laranja, notamos uma criança concentrada ao jogar futebol em um *videogame*.

Estas três imagens apresentam um potencial significativo para que os estudantes possam explorar os efeitos de sentidos que são comunicados. Além disso, percebemos a possibilidade de desenvolver, também, a **dimensão afetiva**, com base em Callow (2008), visando identificar as

emoções e sentimentos que podem ser despertados nos estudantes ao realizar a leitura e interpretação visual. Dessa forma, apresentamos sugestões de novas questões que se enquadram nesta reflexão:

Quadro 7 – Sugestão 2: desenvolvimento da dimensão afetiva

Questões para explorar a DIMENSÃO AFETIVA
1. Há alguma fotografia que você não gosta? Por quê?
2. Você acha que alguma das imagens podem atrair mais pessoas do que as outras fotografias? Explique.
3. Que aspectos representados nas figuras podem se assemelhar ao seu cotidiano? Descreva.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

Além disso, percebemos que a própria questão 1 desta seção também apresenta características alusivas à **dimensão afetiva**, uma vez que seja percebida a maneira como o item e as sugestões ao docente estimulam a proximidade do aluno com a imagem, bem como, ainda, sensações de satisfação ao associar o texto visual aos momentos pessoais de vivência, por exemplo.

Concernente a isso, sugerimos as questões do quadro acima, também propiciando a percepção sobre as sensações dos educandos sobre o que está sendo mostrado na imagem, descrevendo ou explicando suas respostas, visando maior envolvimento com a visualização a fim de, dessa forma, desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes. Desse modo, pautamos a importância de compreender as necessidades de conexões virtuais, como as que são demonstradas, e como flui o uso recorrente da tecnologia digital.

Para tanto, as interpretações de comportamento e ações supraditas e descritas sobre as pessoas retratadas nas fotografias da questão número 1, podem ser solicitadas aos alunos através da **dimensão composicional**, contemplando, de acordo com Callow (2008, p. 618, tradução nossa) “conceitos como ações, símbolos, comprimento do plano, ângulos, olhar, cor, *layout*, saliência, linhas e vetores [...]”.²⁰ Como exemplo, percebemos que as seguintes questões do modelo “*Show me*” podem ser direcionadas aos discentes sobre cada fotografia, na medida como expomos no quadro 8:

²⁰ Texto original: “Concepts such as actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors” (CALLOW, 2008, p. 618)

Quadro 8 – Sugestão 3: desenvolvimento da dimensão composicional

Questões para desenvolver a DIMENSÃO COMPOSICIONAL

1. Que ações estão acontecendo nas imagens? Descreva.
2. Que tema está sendo representado nas fotografias? De que forma você percebe isso?
3. Por que você acha que o livro didático apresenta essas fotografias específicas e não outras?

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

A questão número 2 da atividade reproduzida na figura 7, reflete, de forma direta, o uso da tecnologia no tempo livre, de modo a interrogar aos alunos sobre que usos fazem ou não dos dispositivos tecnológicos representados nas imagens (*smartphone*, *notebook* e *videogame*), e o que costumam fazer ao utilizá-los, ponderando as sugestões em LI: *buy on-line*, *send messages*, *play games*, *read/write a blog*, *watch vídeos and movies*, *spend time on social media*.²¹ Logo, percebemos uma plausível proposta que evidencia o potencial das imagens mostradas para o desenvolvimento de uma discussão que gere reflexão sobre o compartilhamento e a escuta de possíveis escolhas e opiniões próprias e alheias dos estudantes, que propicia, também, uma leitura que aborda o pensamento crítico.

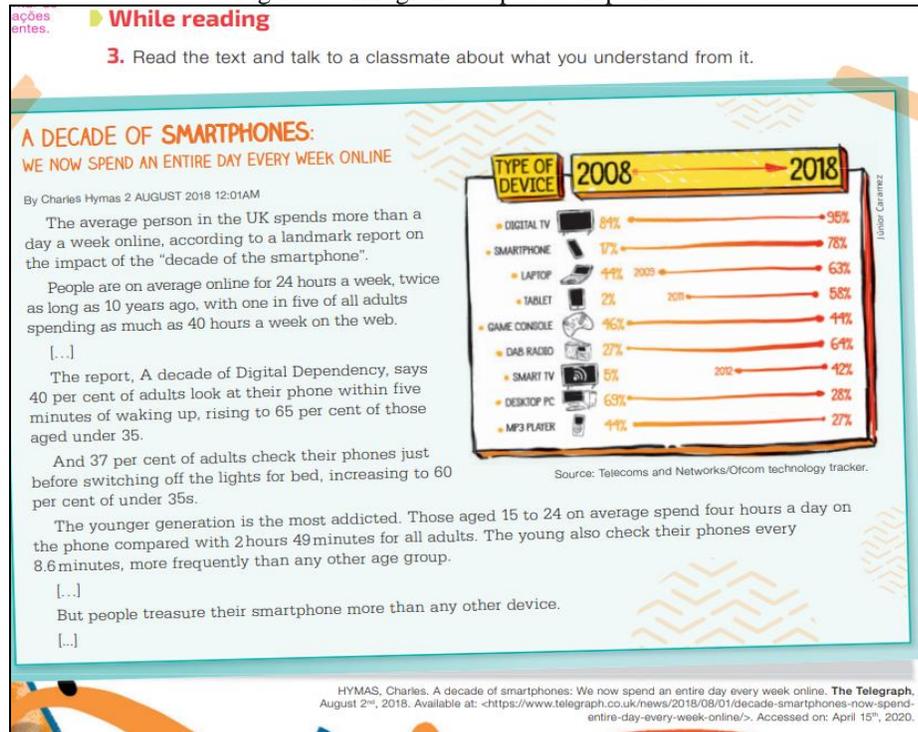
A seguir, explicitamos a questão 3, ainda na página 110, que retrata um texto escrito, intitulado: *A decade of smartphones: we now spend an entire day every week online*²² e um infográfico com ícones desenhados de dispositivos tecnológicos, com o título de *Type of device*²³, apontando a elevação ou o declínio de usos entre os anos de 2008 e 2018 (Figura 8).

²¹ Tradução nossa: compras online, enviar mensagens, jogar, ler/escrever um blog, assistir a vídeos e filmes, passar tempo nas redes sociais.

²² Tradução nossa: Uma década de smartphones: agora passamos um dia inteiro toda semana online

²³ Tradução nossa: Tipo de dispositivo

Figura 8 – Infográfico: tipos de dispositivos



Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – Reading – página 110

Nesta análise da questão de número 3, percebemos possível e necessário o direcionamento de atenção ao enunciado: *Read the text and talk to a classmate about what you understand from it*²⁴. Após realizar a leitura, sob a perspectiva teórica deste trabalho, acerca dos diferentes *affordances* dos modos verbais e visuais, tendo em vista o potencial ou limitação que possuem para construir sentidos, percebemos destaque apenas à referência ao texto constituído por palavras paragrafadas a serem lidas e refletidas, limitando a construção de significados visuais do texto imagético, dado que são apresentadas uma produção em modo escrito e um gráfico de dados visuais e porcentuais. No entanto, notamos apenas a proposta de “leia o texto”, que está apresentado em LI ao estudante, com referência ao texto escrito. Nessa perspectiva, percebemos o conceito de texto limitado ao modo linguístico.

Como constatado no título do texto verbal, esta produção aborda considerações sobre os usos do *smartphone*, e a insuficiente alusão que se faz ao modo visual, constatada pela última frase do linguístico: *“But people treasure their smartphone more than any other device”*²⁵.

²⁴ Tradução nossa: Leia o texto e converse com um colega sobre o que você entendeu dele.

²⁵ Tradução nossa: “Mas as pessoas valorizam seus smartphones mais do que qualquer outro dispositivo”

Assim, a afirmação aponta que as pessoas valorizam seus celulares mais que outros dispositivos tecnológicos, e o infográfico acerca de usos de outros aparelhos pode ser visto como uma continuação textual que, no entanto, não tem o seu potencial significativo evidenciado ao aluno pelo texto escrito em LI, devido não manter maior vínculo ao linguístico, citando e especificando a oscilação dos usos entre 2008 e 2018 dos *type of device*, por exemplo.

Constatamos, ainda, que os textos (verbal e visual) refletem a tecnologia apenas como facilitação às pessoas, enfatizando o seu uso positivo aos jovens – público-alvo do livro “*JOY!*”. No modo escrito, apesar de evidenciar o tempo gasto em usos de celular, estes itens não evidenciam as consequências negativas que podem emergir deste acesso exacerbado, como atrasos ou descumprimentos de atividades obrigatórias cotidianas – estudos, trabalho e demais afazeres pessoais, ou, ainda, as desigualdades sociais que ainda dificultam o amplo acesso de tecnologia e dispositivos digitais a todos. Acerca disso, sabemos que, tendo em vista o público jovem do EM, essa discussão apresenta uma importância valorosa para que esses estudantes compreendam que o uso desenfreado de tecnologia pode ocasionar as complicações citadas.

Na oportunidade, averiguamos a possibilidade de desenvolver a **dimensão crítica** através de questões que propomos abaixo, explicitadas no quadro 9, também fundamentadas no modelo de Callow (2008), sobre o uso que os educandos fazem do *smartphone*, por exemplo. Sugerimos, dessa forma, a reflexão sobre a frequência e motivação desse uso:

Quadro 9 – Sugestão 4: desenvolvimento da dimensão crítica

Questões para explorar a DIMENSÃO CRÍTICA
1. Comente sobre a sua rotina de uso de aparelhos tecnológicos como o <i>smartphone</i> . Com que frequência você usa este aparelho?
2. O que te motiva a usar o <i>Smartphone</i> ? Que atividades podem ser desenvolvidas durante este uso? Justifique sua resposta.
3. Quais podem ser as desvantagens do uso recorrente do <i>Smartphone</i> ? Explique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Callow (2008)

Concernente ao infográfico assim explicitado na figura 8, a questão 8 na página 111 (Figura 9) solicita que o estudante avalie informações verdadeiras ou falsas sobre os dados apresentados, sendo que a alternativa incorreta deve ser corrigida de acordo com a porcentagem real de usos apresentados sobre os dispositivos tecnológicos:

Figura 9 – Questão alusiva ao infográfico: tipos de dispositivos

8. Observe the infographic on page 110 again. Then, in your notebook, write the correct sentences and rewrite the incorrect ones. Incentive os alunos a observar todas as informações apresentadas no infográfico, ou seja, o título, os objetos tecnológicos, as porcentagens, entre outras informações que julgar pertinentes. Com relação às porcentagens, chame a atenção dos alunos para o acréscimo e decréscimo do uso de cada aparelho apresentado e instigue-os a analisar como as pessoas, de forma geral, modificam suas preferências ao longo dos anos.

a) People use more Smart TV than Digital TV. False. People use more Digital TV than Smart TV.

b) The number of people using Desktop PC has increased. True.

c) People use more tablet nowadays than Desktop PC. True.

d) The number of people using MP3 player has increased from 2008 to 2018. True.

Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – Reading – página 111

Neste item, a sugestão ao professor (tipografia em cor rosa), bem como a ordenação da questão, estimula os alunos à observação do infográfico, descartando a possibilidade de instigar a leitura e reflexão necessária e aprofundada para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, desde o enunciado, que recai de modo influente para que o estudante desempenhe o que se pede. Logo, o desenvolvimento de criticidade pode ser considerado limitado a uma mera inspeção a fim de alcançar respostas e não refletir sobre seus significados.

De maneira posterior, na questão 11, página 112 (Figura 10), verificamos a sugestão de uma conversa entre duplas de estudantes, através do uso da LI, ainda contemplando o infográfico, sobre as alternativas propostas a seguir:

Figura 10 – Continuação: questão referente ao infográfico: tipos de dispositivos

11. Pair up with a classmate and talk about the questions below in English.

a) Do you know all the electronic devices presented in the infographic? Which ones do you usually use in your daily routine? Resposta pessoal. Dê a oportunidade aos alunos para que comentem qual aparelho é mais usado por eles e por seus familiares.

b) Which electronic devices presented in the infographic do you think are not useful anymore? Why? Resposta pessoal. Aceite diferentes respostas. Alguns alunos podem dizer, por exemplo, que rádios e MP3 já não são tão utilizados devido ao crescente uso de aparelhos celulares e Smart TVs.

Fonte: JOY! (2020): Unidade 7 – Reading – página 112

A primeira alternativa da questão busca promover uma discussão entre a dupla de estudantes sobre o conhecimento de cada um acerca dos aparelhos eletrônicos apresentados no infográfico, e quais deles são usados na rotina diária. Na sugestão ao professor, percebemos orientações de que discutam os dispositivos usados por eles e pelos seus familiares, promovendo maior compartilhamento de informações e comunicação na LI. Logo, verificamos características da **dimensão afetiva**, visto que o item propõe o engajamento dos estudantes na discussão,

podendo ocasionar expressões faciais de envolvimento ao serem remetidos para o seu contexto de vivência sobre usos reais de dispositivos tecnológicos e, ainda, explorar as experiências prévias dos alunos sobre o tema.

Na última alternativa, notamos o questionamento sobre os dispositivos tecnológicos que os alunos pensam não serem mais úteis na atualidade, devendo especificar o porquê de suas respostas. A proposta ao docente aponta que devem ser consideradas respostas distintas, de modo que as opiniões sejam validadas sem influências, como caso percebam que rádios e MP3 se tornaram obsoletos, diferente de celular e *Smart Tv*, por exemplo. Assim, percebemos o desenvolvimento da **dimensão crítica**, tendo em vista a avaliação dos dados gráficos apresentado neste texto visual, realizada pelos discentes, que deverão especificar o motivo de suas escolhas. Acerca disso, tendo em vista o público de EM que o “*JOY!*” abrange, podemos considerar que esses estudantes tendem a criticar as imagens de acordo com os seus níveis de conhecimento, no processo de aprendizagem (CALLOW, 2008), tendo em vista que os elementos representados podem permitir com que construam significados e argumentem sobre como tais dispositivos eram usados entre 2008 e 2018, e a forma como suas utilidades decaíram em função de outros, na atualidade.

Nessa perspectiva, vemos como fundamental explorar a criticidade dos estudantes sobre dispositivos tecnológicos que estão em desuso, na atualidade. Para desenvolver essa reflexão, pautando a relação das mudanças da tecnologia com a sociedade, bem como a respeito dos múltiplos modos de linguagem e comunicação, podemos considerar, ainda, a **dimensão crítica** fundamentada em Callow (2008) para propor as questões a seguir:

Quadro 10 – Sugestão 5: desenvolvimento da dimensão crítica

Questões para explorar a DIMENSÃO CRÍTICA
1. Por que você acha que alguns dispositivos tecnológicos deixam de ser utilizados? Explique.
2. Há algum dispositivo tecnológico que está faltando no infográfico? Se sim, por que você acha que não foi incluído?

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

A seguir, apresentamos a temática de tecnologia em novas questões com dez imagens distribuídas nas atividades, na unidade 9 do livro didático “*JOY!*”.

3.5.2 Questões com imagens na unidade 9 do livro didático “JOY!”

A unidade número 9 do livro didático “JOY!”, está referida pelo título de “*Necessity is the mother of invention*”. Dos objetivos desta seção, os que se remetem ao foco desta análise buscam propiciar uma reflexão aos estudantes sobre a importância do uso da tecnologia para a vida das pessoas, bem como conversar sobre a preferência de aparelhos tecnológicos. A seguir, apresentamos a primeira atividade (Figura 11) que contempla questões referidas às fotografias, na página 138:

Figura 11 – Opções tecnológicas

Warming up

1. a) Resposta pessoal. Permita que os alunos se expressem livremente. É interessante expandir a reflexão e levá-los a pensar sobre como a tecnologia facilita a nossa vida e como viveríamos sem ela.

Este livro será utilizado por outro aluno na ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. b) Resposta pessoal. Aceite diferentes respostas, pois cada dupla terá pontos de vistas que poderão ser divergentes. Explique aos alunos que respeitar a opinião dos colegas é importante, pois eles podem aprender muito uns com outros neste momento de interação.

1. Observe as seguintes imagens e converse sobre as questões a seguir com um colega mais próximo.

- De todas as opções tecnológicas apresentadas, qual você considera mais importante para a atualidade? Argumente sua resposta.
- Com a ajuda de seu colega, pense nas vantagens e desvantagens de cada opção apresentada. Em seguida, comparem suas respostas com as do restante da turma.



A
THE INTERNET



B
A SMARTPHONE



C
A TABLET



D
A VIDEOGAME



E
A CAMERA



F
A REMOTE CONTROL



G
A GPS



H
A TV



I
A COMPUTER

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: JOY! (2020): Unidade 9 – Warming up – página 138

Essa questão número 1 também propõe a mera observação de imagens e, em seguida, a conversa entre colegas mais próximos na sala de aula, seguindo o que se solicita nas alternativas: a primeira requer do aluno que seja identificado o dispositivo tecnológico mais relevante para os contextos de usos atuais, explicando sua opinião. A orientação do manual do professor para este item suscita que os estudantes pensem de forma livre. Não obstante, a tecnologia é apontada

como facilitação, sugerindo a reflexão sobre a vida sem recursos tecnológicos na contemporaneidade.

A segunda alternativa, propõe pensar e discutir vantagens e desvantagens das representações visuais do tema de tecnologia: *internet*, celular, *tablet*, *videogame*, câmera, controle remoto, GPS, televisão e computador. A proposta ao docente acerca desta questão busca assegurar que a discussão seja concretizada pela aceitação de possíveis opiniões diferentes. Assim, pontuamos que os estudantes podem apontar, durante a discussão entre colegas e professor, como exemplo, também, quesitos negativos do uso da tecnologia, como a circulação de notícias falsas, tempo excessivo dedicado ao acesso dos dispositivos ou falhas que podem ser corrigidas ou não com manutenções.

Percebemos, ainda, que as alternativas a) e b) propõem, nos enunciados, uma relevante discussão acerca do tema de tecnologia que, através da explicação de opiniões e discussões sobre dispositivos tecnológicos, permite a identificação de características da **dimensão crítica**. No entanto, a leitura e a interpretação das próprias fotografias não são exploradas, apenas proposta uma mera observação de cada uma, e como constamos nos estudos acerca da **dimensão composicional**, através do modelo “*Show me*”, notamos como imprescindível considerar os significados expressos na estrutura da imagem, por meio de cores, ângulos, *layout*, saliência, entre outros (CALLOW, 2008).

Em geral, consideramos que a questão 1 desta unidade pode contribuir com o desenvolvimento do letramento multimodal crítico através da vinculação de modos pelo uso da escrita (legendas) e imagem (fotografias) apresentadas, no entanto, para isso, deve ser proposto interpretações e discussões por parte dos alunos, visando compreensão e críticas acerca das escolhas e significados dessas produções verbais e visuais. Logo, cabe retomar que todos os textos apresentam mais de um modo semiótico em sua composição, constituindo a multimodalidade (GUALBERTO; SANTOS, 2019), que pauta o trabalho desta análise.

Ademais, ponderando as representações fotográficas de dispositivos tecnológicos que estão sendo manuseados ou posicionados em ângulo próximo em relação ao leitor, percebemos a influência da **dimensão afetiva**, tendo em vista as associações que os estudantes podem fazer dos usos cotidianos desses aparelhos em suas rotinas individuais ou com familiares e amigos, despertando sensações de satisfação e prazer, por exemplo. Quanto às características da **dimensão composicional**, que não foram exploradas, como supradito, estas também podem ser

empregadas na atividade, visto que há a possibilidade de discutir o que está sendo mostrado ou pode ser acessado nas telas dos dispositivos, como o *layout*, cores e ícones no *link* de navegação; visita à blog virtual; acesso às notícias; jogo de futebol em dupla; fotografia de paisagem; escolha de opções ofertadas pela televisão; rota demarcada, reprodução de programas televisionados e verificação de gráfico de dados computadorizados, respectivamente. Essas interpretações propendem a serem alcançadas através das seguintes questões que sugerimos, baseadas em Callow (2008), conforme exposto no quadro 11:

Quadro 11 – Sugestão 6: desenvolvimento da dimensão composicional

Questões para explorar a DIMENSÃO COMPOSICIONAL
1. Você pode me dizer quais ações estão acontecendo nas fotografias representadas? Descreva.
2. Como você acha que as escolhas de cores influenciam na interpretação do contexto das imagens? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

Por último, visando promover a criticidade dos estudantes na discussão a ser desenvolvida entre o professor e os alunos, sugerimos considerar nesta atividade, ainda, outros atributos da **dimensão crítica** que, para Callow (2012, p. 74, tradução nossa) “[...] também é necessária para pensarmos as relações de poder que estão presentes em qualquer tipo de texto”²⁶. Dessa maneira, podemos refletir, além da reflexão sobre opções tecnológicas na alternativa a), também sobre as desigualdades sociais que dificultam o acesso de todos os dispositivos representados.

Ademais, visto a proposta de discussão sobre vantagens e desvantagens do uso da tecnologia, na alternativa b), os estudantes podem discutir sobre as proporções de alcance da tecnologia, em fontes seguras de informação, haja vista que as *fakes news* – termo característico acerca de notícias falsas que circulam no âmbito virtual – apresentam um problema das tecnologias digitais, visto a propagação de notícias inautênticas sobre assuntos diversos. Dessa forma, podemos considerar o amplo acesso influenciado pelos dispositivos digitais no alcance às notícias – falsas ou verdadeiras – em tempo real, tanto no âmbito em que vivem como, também, no contexto global, além das consequências negativas causadas pelo uso excessivo, como a improdutividade na rotina, por exemplo.

²⁶ Texto original: “[...] is also necessary for us to consider the power relations that are present in any type of text.” (CALLOW, 2012, p. 74).

Na sequência dessa análise, apresentamos a seção *Comprehending and using* – compreensão e aplicação de estudos gramaticais sobre o uso da LI – que engloba três questões com imagens alusivas a uma capa de revista como texto visual (Figura 12), página 145).

Figura 12 – Capa de revista: melhores dispositivos tecnológicos de 2019

Comprehending and using / Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

Superlatives 2. a) Resposta esperada: Espera-se que os alunos digam que a revista é sobre aparelhos eletrônicos e produtos tecnológicos de forma geral, e que tem como público-alvo, principalmente, pessoas que gostam de tecnologia.

1. Em sua opinião, quais adjetivos, em inglês, poderiam caracterizar dispositivos tecnológicos atuais, como TV ou telefone celular? Faça uma lista em seu caderno e compare-a com as dos colegas.
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos escrevam adjetivos, tais como innovative, modern, creative, fun, expensive, entre outros.

2. Observe a capa da revista e responda às seguintes perguntas em seu caderno.

a) Qual é a temática dessa revista?
E o público-alvo dela?

b) Você considera os objetos apresentados na capa da revista essenciais para o dia a dia? Argumente sua resposta.
Resposta pessoal. Aceite as diferentes opiniões dos alunos.

3. Observe a capa da revista e decida se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas. Escreva no caderno as verdadeiras e reescreva as falsas.

a) The magazine cover shows the best cars. *False. The magazine shows other technology things.*

b) The magazine cover shows technologies that can improve people's lives. *True.*

c) Cell phones are one of the best technologies on the magazine cover. *True.*

d) The magazine cover presents some obsolete products. *False. The magazine cover presents products that are not obsolete.*

e) The magazine presents some of the best interactive technologies of the year 2019. *True.*

1. Smartphone 5. Smart speaker 9. Projector
2. Smart lighting 6. Smart display 10. Air purifier
3. Wearable 7. TV 11. Water purifier
4. Headphone 8. Strack

4. Respostas

India Today Gadgets and Gizmos (G&G) Magazine Cover

Unit 9

Fonte: JOY! (2020): Unidade 9 – *Comprehending and using* – página 145

Neste subtópico de superlativos, a questão número 1 solicita que seja produzida uma lista em inglês com a seleção de adjetivos para qualificar dispositivos tecnológicos como celulares e televisões. Nas orientações ao docente, há indicações sobre esperar palavras escritas e compartilhadas pelos alunos como *innovative, modern, creative, fun* e *expensive*.²⁷ Estas propostas, da maneira como são apresentadas, descartam o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, uma vez que o foco recai para o mero estudo e aprendizagem de vocabulário, descartando o potencial de significados a serem lidos e interpretados na imagem.

²⁷ Tradução: inovador, moderno, criativo, divertido e caro.

A questão 2, assim como algumas das demais analisadas, propõe a comum observação do texto visual que, constituído por diversos significados, necessita ser lido a fim de alcançar a compreensão e esclarecimento de dúvidas ou compartilhamento de opiniões dos estudantes, promovendo uma discussão introdutória às alternativas que seguem. Para designar a temática da revista e o seu público-alvo, percebemos que o livro didático não propõe o desenvolvimento do tema, nesse referido item que, para promover o letramento multimodal crítico, isso deve ocorrer de forma crítica acerca dos aspectos estruturais do texto visual. Então, sugerimos que o estudante seja remetido à **dimensão composicional**, visando notar e argumentar sobre a parte de maior saliência que compõe a imagem ao seu olhar, podendo ser a frase “*best of 2019*”²⁸. Ao realizar esta identificação, indicamos questões que o docente também pode propor, visto a importância de realizar a leitura visual e a construção de sentidos, além de apenas identificar os dispositivos através de observação. Assim, sobre a composição imagética, apresentamos possíveis interrogações que podem propiciar maior interesse do aluno pelo texto, buscando identificar, de modo autônomo e entusiasmado, o tema de tecnologia para pessoas que usufruem de aparelhos eletrônicos, baseado em Callow (2008), assim como está presente no Quadro 12:

Quadro 12 – Sugestão 7: desenvolvimento da dimensão composicional

Questões para desenvolver a DIMENSÃO COMPOSICIONAL
1. O que você observa primeiro na imagem? Para onde você olha em seguida? Aponte com o dedo o caminho que os seus olhos fazem neste texto visual.
2. Por que você acha que o ilustrador apontou dispositivos tecnológicos em tamanhos maiores que outros? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

Na última pergunta vinculada à questão 2, o livro didático incita a reflexão sobre a opinião pessoal e argumentada dos educandos sobre a importância dos dispositivos tecnológicos representados (celulares, lâmpada inteligente, relógio digital, fone de ouvido, alto-falante, monitor portátil, televisão, aparelho para estimular a postura física adequada, projetor, purificador de ar e água) para o cotidiano. Esse tipo de atividade consta em análises anteriores neste trabalho, e ao ponderar a imagem sobre a relevância dos aparelhos, o estudante pode, outra vez, ser direcionado às sensações e lembranças de sua vivência sobre usos pessoais ou familiares, por

²⁸ Tradução nossa: melhor de 2019.

exemplo, como discutido sobre a **dimensão afetiva** acerca destas situações de aprendizagem e expressividade dos estudantes.

A última questão (número 3) deste trabalho, também propõe a interpretação do aluno para identificar as sentenças verdadeiras ou falsas e corrigi-las, caso estejam contrárias ao que se pode verificar na imagem. Para a constatação, o aluno deve realizar a leitura e compreensão da escrita em LI. Abaixo, destacamos os itens apresentados na página do livro didático “*JOY!*”, e os resultados que são esperados pelo desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes.

Na letra a), “[...] *shows the best cars*”²⁹ assegura a constatação de que a afirmação não procede, tendo em vista que a revista expõe outros recursos tecnológicos ([...] *other technology things*”, na sugestão ao professor). A letra b), “[...] *technologies that can improve people's live*”³⁰ propõe a tecnologia como a possibilidade de melhorar a vida das pessoas, conferida como verdadeira pelas respostas grifadas em cor rosa. Na letra c), “*cell phones are one of the best technologies [...]*”³¹ sobre o destaque dos celulares como um dos melhores dispositivos, a afirmação também se confirma como verdade no livro didático, visto que os recursos semióticos que comprovam esta validação podem ser considerados, inclusive, pela repetição de três deste mesmo aparelho representado na capa da revista. A letra d) “[...] *obsolete products*”³² está verificada como falsa, tendo em vista que os produtos retratados não são obsoletos, dado os usos em prática desde 2019 (ano destacado na capa de revista). Por último, a letra e) “[...] *the best interactive technologies [...]*”³³ aborda a ideia central do texto visual, conferida como verdadeira: mostrar as melhores tecnologias do ano de 2019.

Dessa forma, visto a imprescindibilidade da leitura da capa de revista analisada, identificamos a importância de os alunos lerem e interpretarem esse gênero textual em questão, além de seguir a mera observação sugerida nos enunciados das questões verificadas. Assim, constatamos a proposta de identificação dos recursos semióticos contidos em sua estrutura para promover a compreensão, identificamos nessa questão, também, atributos da **dimensão composicional**, podendo ser desenvolvido entre o professor e os alunos, além das questões supraditas como sugestões, comentários descritivos sobre a escolha de cores, ângulos e tamanhos de representação para a construção de significados e alcance dos efeitos de sentidos propagados.

²⁹ Tradução nossa: “[...] mostra os melhores carros”.

³⁰ Tradução nossa: “[...] tecnologias que podem melhorar a vida das pessoas”

³¹ Tradução nossa: “telefones celulares são uma das melhores tecnologias [...]”

³² Tradução nossa: “[...] produtos obsoletos”

³³ Tradução nossa: “[...] as melhores tecnologias interativas [...]”

No próximo tópico, expomos uma atividade com uma questão que apresenta quatro imagens, na unidade 10, no livro didático “*JOY!*”, também acerca dos usos da tecnologia.

3.5.3 Questão com imagens na unidade 10 do livro didático “*JOY!*”

Nesta unidade, sob o título de “*The world is your oyster*”, o livro didático busca promover reflexões e conversas sobre aprender um novo idioma, com ênfase ao inglês. Nesse contexto, o tema de tecnologia se desenvolve como uma das atuais ferramentas de aprendizagem de uma nova língua, de modo a evidenciar suas vantagens e desvantagens. Assim, a questão com imagens acerca do âmbito tecnológico está situada na página 162 do material referido (Figura 13), e apresentada a seguir:

Figura 13 – Tecnologia para a aprendizagem de uma nova língua

7. Read people's opinion about the old and the new methods of learning a foreign language, and the advantages and the disadvantages according to them.

IN MY OPINION, USING TECHNOLOGY IS A GOOD WAY TO IMPROVE AND LEARN ANOTHER LANGUAGE, AS LONG AS THE STUDENT HAS A GOOD CONCENTRATION AND DOESN'T HAVE ANY DISTRACTIONS WHILE USING THE INTERNET.

IN THE PAST, PEOPLE HAD ONLY BOOKS TO LEARN ENGLISH AND DIDN'T HAVE MUCH INTERACTION IN CLASS. I THINK IT WAS MORE DIFFICULT TO LEARN A LANGUAGE.

I AGREE THAT APPS, SITES AND TECHNOLOGY CAN BE GOOD RESOURCES TO LEARN A NEW LANGUAGE. BUT IN MY OPINION, THEY CAN'T SUBSTITUTE A TEACHER. I LOVE THE CLASSROOM INTERACTION.

FOR US, PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS, I THINK TECHNOLOGY MADE LIFE EASIER TO IMPROVE KNOWLEDGE.

Do you agree with them? Discuss it with your teacher and classmates and present other arguments.

Resposta pessoal. Incentive os alunos a expressar, em inglês, suas opiniões. Aproveite o momento e pergunte se acham que gostariam, por exemplo, de estudar em uma época em que a tecnologia não existia para fins didáticos e como acham que se sentiriam utilizando apenas livros e fitas cassete para estudar inglês.

c) Resposta pessoal. Para-se que os alunos encionem os cursos tradicionais de inglês, que tavam na gramática e no todo de tradução. Posteriormente, compreendeu-se a importância da língua em sua forma oral, mas de forma pouco autêntica. Se necessário, mente com os alunos que os métodos de ensino foram revistos somente na década de 1980, cedendo lugar a abordagens de cunho comunicativo. da assim, o contato com a língua ficava mais restrito à escola, visto que a internet se popularizou no Brasil apenas por volta de 1996.

Fonte: *JOY!* (2020): Unidade 10 – *Reading* – página 162

Esta questão de número 7 propõe uma lição de *Reading*, visto que a proposta do enunciado evidencia a necessidade de ler as opiniões apresentadas em modo escrito pelas quatro pessoas retratadas nas fotografias, que retratam pontos positivos e negativos sobre a influência da tecnologia na aquisição de uma nova língua. Para que os alunos compreendam o motivo e o

contexto de cada fala, notamos ser fundamental realizar a leitura imagética deste item, identificando os critérios pessoais dos representados – professora, idosa, criança e pessoa com deficiência visual, respectivamente. À vista disso, considerar elementos que compõem textos visuais pode possibilitar que os alunos entendam por que a imagem pode ser eficaz (CALLOW, 2013).

Logo, ponderamos averiguar o potencial das imagens desta questão e considerar a forma como podem ser exploradas, de maneira mais aprofundada sobre seus significados expressos, sob uma perspectiva da **dimensão composicional**, para a construção dos efeitos de sentidos e a relação entre o linguístico e o visual. Na primeira imagem, emoldurada em cor laranja, a mensagem escrita em LI suscita os usos da tecnologia através de dispositivos digitais (*internet*) como um ponto positivo à aprendizagem de um novo idioma, caso o aluno evite distrações. Para os discentes identificarem uma professora como produtora desta fala e, logo, a importância do campo tecnológico na escola, além de notar a referência estabelecida a um estudante nas palavras proferidas, deve ser observado que a visualização aborda uma mulher vestida em trajes formais, segurando um lápis sobre folhas.

Na sequência, demarcada pela moldura em cor verde claro, notamos, de acordo com o modo escrito, um período do tempo em que os usos de tecnologias digitais ainda não eram desenvolvidos, e as maneiras de aprender o inglês variavam de acordo com os usos que faziam de livros, independentemente da pouca interação durante as aulas, que resultava na dificuldade para a aprendizagem de uma nova língua. Ao realizar a leitura da imagem, além da escrita “*in the past*”³⁴, verificamos a representação de uma mulher em idade mais avançada que a anterior, por exemplo, sustentando a ideia de que, no passado, as tecnologias digitais passavam por um processo de evolução até os avanços tecnológicos da atualidade. Nessa reflexão, pode ser cogitado, também, discutir entre colegas e docente sobre o contexto de passado e presente, que acerca do alcance de tecnologias digitais a todos os educandos. Pontuamos, ainda, acerca da composição visual, que os estudantes podem refletir sobre as reações da mulher em relação à diferença entre os momentos antigos e a atualidade sobre as influências tecnológicas, de maneira que seja possível o docente sugerir a descrição do humor e da conotação emocional dela (CALLOW, 2008), por parte dos estudantes, visto que ela aparenta demonstrar satisfação.

³⁴ Tradução nossa: no passado

A terceira imagem, ressaltada pela moldura colorida em verde água, possibilita a identificação de um menino que expõe a mensagem escrita sobre concordar com a colaboração de aplicativos, sites e usos da tecnologia para aprender uma nova língua. No entanto, a criança valida a importância da interação em sala de aula, e opina sobre não concordar que recursos tecnológicos possam substituir um professor. Nessa perspectiva, constatamos importante promover a reflexão dos estudantes sobre essa validação, considerando o professor como primordial para o processo de ensinar e aprender, no contexto educacional. Dessa forma, percebemos a possibilidade de os aprendizes reconhecerem, também, a tecnologia como um instrumento de facilitação às atividades escolares que, no entanto, não substituem a excelência da prática docente através de estratégias que, de forma contínua, se adaptam ao contexto estudantil, com ênfase na pluralidade da sala de aula, demarcada pelo contexto social e cultural que constitui a vivência dos alunos.

Ainda sobre a construção de sentidos da terceira imagem, dessa forma, notamos que a possibilidade de potencializar a interpretação pela averiguação de sua composição, de modo que os alunos identifiquem o garoto representado como estudante, citando o motivo pelo qual esta percepção pode ser concluída (CALLOW, 2008). Para tanto, é necessário considerar momento de uso colaborativo de um computador em um ambiente ao lado do que podemos considerar ser outro aprendiz com um mesmo aparelho, por exemplo, enquanto ele motiva o leitor ao equilíbrio entre o uso de tecnologias digitais e a presença no espaço de sala de aula.

A última imagem apresentada está emoldurada em cor roxa e potencializa os significados do enunciado escrito, que retrata a importância da tecnologia como facilitação à melhoria do conhecimento para pessoas com deficiência, como o homem de quem parte o balão de fala. Para discutir o potencial da composição imagética, consideramos que o professor pode solicitar que os educandos identifiquem os elementos visuais que evidenciam uma pessoa com deficiência visual, investigando como a imagem pode mostrar isso, por exemplo (CALLOW, 2008). Além das comprovações escritas em inglês, os alunos podem perceber os recursos semióticos que comprovam essa condição: óculos escuros e bengala erguida pela mão direita. Além disso, ele porta um dispositivo eletrônico na mão esquerda, evidenciando o uso da tecnologia, no momento em que profere a mensagem linguística.

Por conseguinte, concluindo as descrições e interpretações que realizamos acerca dessas imagens, podemos sugerir questões a serem promovidas para uma exitosa leitura e construção de

significados visuais expressos, assim como a consideração de entendimento acerca do texto escrito para a proposta de desenvolver o letramento multimodal crítico. Abaixo, expomos nossas contribuições para despertar o interesse dos alunos além de uma observação de imagens, através da **dimensão composicional** de Callow (2008):

Quadro 13 – Sugestão 8: desenvolvimento da dimensão composicional

Questões para desenvolver a DIMENSÃO COMPOSICIONAL
1. Que ações estão acontecendo nas imagens? Descreva.
2. Como você pode identificar os espaços em que as pessoas estão situadas? Descreva o cenário em que a conversa está ocorrendo.
3. Você considera que as pessoas representadas estão olhando para o leitor? Como você se sente sobre isso?

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Callow (2008)

Após realizar a leitura escrita e visual, os estudantes devem responder ao que se propõe em seguida: *Do you agree with them? Discuss it with your teacher and classmates and present other arguments.*³⁵ Dessa forma, identificamos que, para desenvolver a resposta e opinar sobre o que se pede, considerando além das palavras, os significados que são expostos pelas fotografias, os estudantes, mediados pelo licenciado, podem desenvolver o letramento multimodal crítico para apresentar argumentos justificados pelo que leram e refletiram nos modos textuais. Desse modo, consideramos possível formular respostas pessoais e justificadas sobre vantagens e desvantagens de aprender uma nova língua através do uso de tecnologias, desde que suas perspectivas sejam independentes e motivadas por escuta atenta e respeitosa entre os colegas e o professor. Na sugestão ao docente, o livro didático propõe que os alunos exponham suas opiniões através do inglês, e demanda atenção para a ausência de tecnologias digitais à aprendizagem (fotografia e balão de fala 2), questionando se gostariam ou não de estudar sem recursos tecnológicos para fins didáticos.

Além disso, também percebemos, com base na imagem emoldurada em cor roxa, a possibilidade de promover uma discussão sobre a acessibilidade para quem tem deficiência, visto que, na atualidade, há muitos meios para que pessoas como o homem representado na imagem possam desempenhar atividades no cotidiano. Essa facilitação pode ocorrer através do uso de celular, como retratado na fotografia, além de outros dispositivos tecnológicos, considerando a

³⁵ Tradução nossa: Você concorda com eles? Discuta com seu professor e colegas e apresente outros argumentos.

comunicação em áudio e aplicativos que possam contribuir para a execução de tarefas. Nessa perspectiva, ressaltamos a possibilidade de promover, também, a discussão entre docente e educandos sobre como as tecnologias podem ser inclusivas, de acordo com a opinião dos estudantes sobre esse argumento.

Percebemos, por fim, que esta questão demanda um maior nível de conhecimentos sobre a LI. Sobretudo, imagens potencializam a compreensão dos estudantes, e isso concerne ao que postula Silva (2016, p. 36) quando explicita que “[...] a palavra escrita passou a ser considerada apenas como *parte* da mensagem composta.” Dessa maneira, a composição dos efeitos de sentidos em textos como este, torna possível inferir as informações, além do modo verbal, pelas escolhas semióticas visuais que possibilitam a identificação da situação apresentada em cada fotografia, visto que, compreendendo as representações dos personagens, pode ser entendido o contexto de cada fala, como os impactos negativos ou positivos de recursos tecnológicos para docentes, além das influências da tecnologia para pessoas de faixa etária mais avançada ou juvenil e, também, portadores de deficiências na atualidade.

De modo geral, verificamos que as imagens apresentam um satisfatório potencial de significados a serem lidos e interpretados no desenvolvimento das atividades do livro didático “*JOY!*”. Assim, de maneira positiva, consideramos as significativas escolhas visuais de produção desse material, dadas as discussões que podem ser propiciadas com base no modo visual, através das questões pessoais que são propostas. No entanto, para a valorização da imagem, vinculada ao modo escrito ou não, objetivando o desenvolvimento do letramento crítico, alguns pontos negativos são constatados no material, como a recorrente proposta da mera observação de texto visual, apresentada no enunciado das questões de atividades analisadas, bem como a prevalência do foco refletido na aquisição de vocabulário dos aprendizes, pautando, de forma majoritária, a importância de avaliação de conhecimentos refletidos apenas no modo linguístico.

A efetivação dessa análise promoveu reflexões, também, sobre nossos anseios acerca de quando os livros didáticos considerarão imagens como textos que produzem potenciais efeitos de sentido, bem como a respeito de quando esse tipo de ferramenta de ensino incitará a leitura dos estudantes sobre o modo visual, de maneira a perceber os valiosos significados expressos que o constitui.

Para considerarmos uma eficaz leitura e compreensão dos estudantes, expusemos nossas colaborações através de questões fundamentadas no modelo “*Show me Framework*” de Callow

(2008), prezando pelas atividades que não suscitaram a averiguação dos possíveis sentimentos e emoções desencadeados nos estudantes (dimensão afetiva), da estrutura da imagem (dimensão composicional) e críticas dos alunos baseado em seus entendimentos e opiniões (dimensão crítica). Nessa visão, consideramos da seguinte forma, nas atividades analisadas, a frequência da presença dessas dimensões nas atividades com questões que contêm imagens, bem como a quantidade de sugestões que propomos com novas questões baseadas em Callow (2008), de acordo com o potencial das imagens para cada dimensão (Quadro 14):

Quadro 14 – Presença das dimensões afetiva, composicional e crítica no livro didático “*JOY!*”

Dimensões do modelo “<i>Show me Framework</i>” de Jon Callow	Frequência da presença de características das dimensões nas atividades do “<i>JOY!</i>”	Quantidade de sugestões de questões pela autora nas atividades analisadas
Dimensão afetiva	Quatro atividades	Duas sugestões
Dimensão composicional	Uma atividade	Quatro sugestões
Dimensão crítica	Duas atividades	Duas sugestões

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Concluídas as averiguações acerca das questões com imagens selecionadas neste trabalho, tendo em vista o último subtópico de análise, para findar esta pesquisa, explicitamos, na sequência, as considerações finais acerca dos resultados obtidos pelas investigações fundamentadas nas teorias apresentadas. Assim, a multimodalidade pautada nos modos visuais e verbais terá destaque sobre a visível colaboração para o letramento multimodal crítico dos estudantes de LI no EM, salientando o tema do uso de tecnologia e dispositivos digitais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação deste trabalho, realizamos uma análise de atividades que apresentam questões com base em imagens alusivas ao tema de tecnologia e dispositivos digitais, no livro didático “*JOY!*” de LI – volume único – para o EM. Esses itens de análise foram selecionados conforme os objetivos das unidades temáticas que refletem o âmbito tecnológico. Concernente a isso, esta pesquisa objetivou, de forma geral, investigar como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico. De maneira específica, buscamos descrever o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático, analisar como as atividades do livro didático abordam o letramento multimodal crítico, e verificar como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me*”.

Acerca do desenvolvimento desta referida produção, dessa forma, pretendíamos responder à questão geral: como o livro didático do Ensino Médio de Língua Inglesa “*JOY!*” explora o letramento multimodal crítico?, e às seguintes questões específicas: 1) qual o potencial da imagem para a interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático?; 2) como o potencial da imagem reflete na interpretação das questões sobre o tema de tecnologia no livro didático?; 3) como as atividades do livro sobre tecnologias podem ser abordadas através do modelo “*Show me?*”. Para a formulação das respostas referentes, consideramos as averiguações realizadas no capítulo de análise.

A questão geral deste trabalho viabilizou constatações sobre a forma como as imagens, em sua maioria, são explicitadas com enunciados escritos de meras introduções prévias sobre o que tratam ou, ainda, como complementos ilustrativos a serem observados para prosseguir com a leitura do modo escrito, dado que as explorações críticas são, de forma dominante, sugeridas apenas nas orientações ao docente. Logo, percebemos que, se não desenvolvidas as discussões propostas e a valorização dos potenciais significados dos modos escrito e visual, os estudantes podem não aprimorar a própria criticidade requerida para entender e argumentar sobre as questões globais e pessoais acerca dos usos de tecnologias digitais, que são evidenciadas e contemplam a atualidade com os seus avanços tecnológicos desenfreados.

Dessa forma, o desenvolvimento do letramento multimodal crítico no livro didático “*JOY!*” ocorre com limitações, visto que sua importância para a formação estudantil no EM foi

percebida, com maior recorrência, nas orientações ao docente, através da sugestão ao professor de promover as especificações dos estudantes referentes às suas leituras e interpretações críticas acerca de ambos os modos, objetivando considerar suas respostas e, também, as explicações autônomas sobre como as questões com imagens os fazem refletir determinadas ideias e o porquê de suas conclusões. Nessa perspectiva, consideramos que o contexto de texto, no material analisado, está baseado no modo verbal, que ainda se apresenta com maior ênfase para a garantia de compreensão dos estudantes no material. Dessa forma, pontuamos importante aprimorar a proposta de ler e entender os efeitos de sentidos expressos, também, nos textos visuais, visto que o instrumento de ensino e aprendizagem analisado propõe itens com a solicitação da mera observação destas produções.

A respeito da questão específica número 1, consideramos um potencial significativo nas imagens apresentadas nas atividades que englobam questões com textos imagéticos, haja vista que as escolhas realizadas durante a produção do livro podem suscitar a interpretação eficaz de relevantes significados expressos sobre o tema de tecnologia. Como exemplo dos efeitos de sentidos propagados nas imagens, podemos citar a expressão de satisfação dos personagens representados, que pode estabelecer relações com o contexto real de vida dos estudantes, bem como ênfase a identificação de dispositivos tecnológicos atuais, momentos entre família e amigos, entre outros.

Referente à questão número 2, percebemos que o potencial da imagem pode refletir de forma positiva e imprescindível na compreensão dos educandos sobre o tema de tecnologia e dispositivos digitais no livro didático “*JOY!*”, tendo em vista que as escolhas realizadas para as representações visuais deste material, no contexto analisado, demonstram contribuir com a produção e interpretação de sentidos entre o produtor e o leitor dos textos imagéticos representados, desde que propostas, também, de acordo com as questões que foram sugeridas no capítulo de análises. As imagens apresentadas requerem a associação dos alunos às suas vivências, conforme o que está sendo mostrado, podendo promover identificação própria pelos usos similares de aparelhos como celulares para manter a comunicação, diversão e informação, por exemplo. Logo, caso o professor se disponha a promover discussões embasadas em respostas pessoais e críticas por parte dos discentes, sobre os seus sentimentos e emoções, a estrutura visual e as opiniões próprias, como sugerido, pode ser percebida a indispensabilidade da imagem para compreender os contextos de falas e ações que se propagam em torno do âmbito tecnológico.

Em alusão à questão número 3, foi percebido que as atividades do livro são abordadas com o desenvolvimento do letramento multimodal crítico de forma simplificada, visto que, ponderando o uso do modelo “*Show me*” através de dimensões afetiva, composicional e crítica, pautado na análise realizada, verificamos que as solicitações de respostas e reflexões especificadas nas questões com imagens acontece de forma limitada. Percebemos isso tendo em consideração que uma parte significativa dessas ocorrências são propostas apenas nas sugestões ao professor, que são facultativas para as atividades.

Acerca dessa última questão, considerando o desenvolvimento e conclusão da análise, baseados no quadro 14 desse trabalho, percebemos que a dimensão mais contemplada nas questões com imagem do livro didático “*JOY!*” condiz à dimensão afetiva, visto as características de engajamento aos estudantes, proposto no enunciado escrito das questões sobre dispositivos tecnológicos preferidos e considerados mais importantes por eles, por exemplo. Na sequência, atributos da dimensão composicional são encontrados apenas em uma questão com imagem, nas atividades propostas, através da proposta de reflexão dos educandos sobre dispositivos tecnológicos representados numa capa de revista. Por último, aspectos da dimensão crítica são constatados duas vezes nas atividades analisadas com base em imagens, durante a proposta de argumentação de respostas, de modo que os alunos sejam orientados pelo próprio livro a explicar o porquê de suas escolhas. Além disso, como proposto no quadro, de acordo com o potencial das imagens para cada dimensão, sugerimos duas outras possibilidades de desenvolver a dimensão afetiva; quatro oportunidades de explorar a dimensão composicional e duas propostas de explorar a dimensão crítica, além do que propõe o material, visando um melhor aproveitamento do potencial das imagens para a leitura e interpretação efetiva de significados, por parte dos estudantes.

Ademais, para desenvolver o letramento multimodal crítico com base no livro didático – instrumento comum entre professores e alunos – apontamos como fundamental que os alunos identifiquem, através do uso da LI, os contextos em que a vinculação de imagens e textos escritos são produzidos, percebendo que estas produções são dotadas de significados a serem explorados pelo engajamento e proximidade dos aprendizes com o texto (dimensão afetiva), pela estrutura textual (dimensão composicional) e pelas críticas que são formuladas acerca das escolhas do produtor e as interpretações alcançadas (dimensão crítica). Para tanto, visto as averiguações de quando não promovidas essas explorações de texto, sugerimos, na análise, indagações e

direcionamentos para o professor aos estudantes, com base no modelo de Jon Callow para a leitura de imagens.

Considerando a imprescindibilidade dos estudantes refletirem as emoções positivas ou negativas desencadeadas pelas imagens sobre tecnologias e aparelhos digitais, bem como as suas estruturas composicionais e as reflexões críticas, cabe salientar que o livro didático “*JOY!*” aponta, de forma predominante, a tecnologia como facilitação de amplo alcance. Notamos isso apesar de haver desigualdades sociais que resultem em possíveis dificuldades financeiras de alguns alunos, por exemplo, que podem impossibilitar a aquisição de aparelhos eletrônicos, devendo ser um fato a ser ponderado para discussões, ainda que já sejam questionadas as opiniões dos discentes sobre os impactos de vantagens ou desvantagens de usos tecnológicos.

Assim, através dos resultados obtidos na análise, constatamos que seria primordial este material propiciar discussões aprofundadas sobre as limitações sociais e financeiras que implicam no amplo acesso de tecnologias digitais, expansão de políticas públicas de acesso as tecnologias para estudantes de vulnerabilidade social das escolas públicas, bem como acerca dos usos reais que os jovens fazem com ferramentas tecnológicas, através de modos visuais e escritos que pudessem expor, com maior frequência e atenção nas páginas, os efeitos negativos advindos de muito tempo destinado às redes sociais. Como exemplo, podemos pontuar a importância de discutir os riscos de disseminar e consultar notícias sem a verificação de fontes de informações seguras, que podem ser falsas (*fake news*), especificando a importância de evitar a propagação desse tipo de conteúdo na sociedade, dada a inveracidade desses fatos.

Ademais, é imprescindível discorrer sobre a possibilidade de o uso excessivo de tecnologias digitais causar a falta de relações pessoais face a face, a dissociação entre a imagem criada nas redes e a identidade real das pessoas, o sedentarismo e os riscos à saúde, entre outros. Acerca disso, consideramos o próprio público-alvo do livro didático “*JOY!*”, visto pela sua diversidade, ponderando os contextos plurais de vivência em que estão envolvidos. Atividades como essa podem objetivar despertar maior responsabilidade e conscientização dos alunos sobre o uso das tecnologias, visando finalidades pessoais, trabalhistas e estudantis.

Este trabalho, portanto, contribui de forma satisfatória para a área de pesquisa sobre letramento multimodal crítico e ensino de LI, tendo em vista que o campo educacional ainda aborda apenas o modo escrito de forma central para a comunicação de sentidos. Além disso, sugerimos que outras produções futuras possam considerar materiais didáticos distintos, por

exemplo, averiguando a prevalência da centralidade do texto escrito, e buscando validar o potencial significativo de imagens para ler e refletir os temas contemplados. Logo, consideramos fundamental o apontamento de constatações acerca da necessidade de colaborar para a leitura e reflexão dos educandos sobre os textos visuais. Para tanto, importa abranger o tema de tecnologia, no contexto educacional e nos demais âmbitos da sociedade. Dessa forma, indicamos a aplicação das sugestões presentes na análise desta monografia para o contexto de sala de aula, buscando promover o pensamento crítico dos estudantes acerca dos modos visuais sobre o referido tema no material analisado.

Nessa concepção, enfatizamos a necessidade de ressaltar a demanda do letramento multimodal crítico para compreender os efeitos de sentidos comunicados pelo modo visual, que ainda se apresenta como mero complemento ilustrativo do modo escrito, enquanto requerem interpretação das escolhas semióticas e dos significados expostos que são apresentados em suas composições para uma ampla compreensão de mundo.

Dessa maneira, concluímos que os textos da contemporaneidade são produzidos com ênfase à visualização de imagens, dado os avanços tecnológicos e comunicacionais e, por esse motivo, os professores de LI devem estar aptos ao uso e entendimento global do idioma, que permitem fazer com que os aprendizes compreendam o significado de ícones, sinais, formas, cores e tamanhos disseminados em ambientes virtuais e sociais, que produzem significados associados às vivências e críticas do cotidiano na sociedade, como os usos da tecnologia e dispositivos digitais. Logo, isso pode despertar maior prazer na atenção dos jovens para entender o que está acontecendo no contexto em que se aplica, podendo, também, formular opiniões críticas, éticas e responsáveis, bem como assegurar o entendimento de escolhas próprias e alheias.

REFERÊNCIAS

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Adobe Systems, 2003.

BEZEMER, J.; KRESS, G.; Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, v. 3, n. 1-2. p. 10-29. 01 dez. 2010.

BEZERRA, L. E. F. **O #EstudoEmCasa de língua inglesa do Ceará: uma análise à luz do letramento visual crítico**. Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)). – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros/RN, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 06 ago 2022.

CALLOW, J. Show me framework: principles for assessing students' visual literacy. **The reading teacher**, Estados Unidos International Reading Association, p. 616-626, 2008.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, Melbourne, n. 65, p. 72-79. 01 mar. 2012.

CALLOW, J. **The shape of text to come**. Newtown, N.S.W.: Primary English Teaching Association Australia (Petaa), 2013.

CD BABY. **O que os jovens realmente pensam das redes sociais?** 2015. Disponível em: <https://somosmusica.cdbaby.com/o-que-os-jovens-realmente-pensam-das-redes-sociais/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 42, 2002.

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. 32, n. 2, p. 1-30, 20 set. 2019.

KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. **Computers and Composition**, Londres, v. 22, n. 1, p. 5-22. 2005.

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

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 14 out. 1994.

MORGAN, K. E. **Learning empathy through school history textbooks?** A case study, *Rethinking History*, 19:3, p. 370-392, 2015. DOI: 10.1080/13642529.2014.898815

NASCIMENTO, J. R.; do. **Os prós e contras da Tecnologia no mundo Moderno**. 2019. Disponível em: <https://polifisc.com.br/2019/05/16/os-pros-e-contras-da-tecnologia-no-mundo-moderno/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

NEGREIROS MAIA, C. **Multiletramentos e ensino de inglês**: uma intervenção com o livro didático e o instagram no ensino médio. Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)). – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros/RN, 2021.

OLIVEIRA, D. de A. S. (ed.). **JOY!**: obra específica de língua inglesa/área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: FTD Educação, 2020. 420 p. Manual do professor. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: CRISTOVÃO, V. L. M.; DIAS, R.(orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 17-56, 2009.

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**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 31 jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SINASEFE, Ascom. **Reflexões acerca do ensino remoto no Brasil e no IFMG**. 2020. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/reflexoes-acerca-do-ensino-remoto-no-brasil-e-no-ifmg/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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 (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Literacy**. *Viden om Literacy*, 21, p. 4-13, 2017.