



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - PPGE

BLEISER SANTOS DE LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O TRABALHO COM
GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS NO PROEJA**

FEIRA DE SANTANA – BA

2022

BLEISER SANTOS DE LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O TRABALHO COM
GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS NO PROEJA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

FEIRA DE SANTANA- BA

2022

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

L696

Lima, Bleiser Santos de

Práticas de leitura e ensino de língua inglesa: o trabalho com gêneros discursivos verbosuais no Proeja / Bleiser Santos de Lima . – 2022.
46 f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Aneleto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), 2022.

1. Práticas de leitura. 2. Língua inglesa – Ensino. 3. Gêneros discursivos verbosuais. 4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja). I. Aneleto, Úrsula Cunha, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 802.0:028

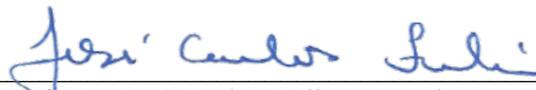
FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O TRABALHO COM
GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS NO PROEJA****BLEISER SANTOS DE LIMA**

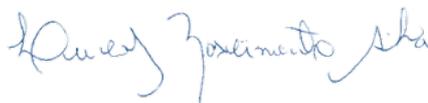
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, em 23 de fevereiro de 2022, nível Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. José Carlos Félix – membro externo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Profa. Dr. Lucas Nascimento Silva – membro interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pelo dom da vida e pelas experiências que nos deixa passar a fim de aprendermos um pouco mais e podermos compartilhar com outros ao nosso redor um pouco do que sabemos e absorvemos um pouco do que os outros sabem e sistematizarmos tudo isso em “novos” conhecimentos.

Agradeço à minha amada Waleska, esposa querida de quem tive que abdicar certos momentos para estar lendo e escrevendo essa dissertação, como também nossa filha Bia e nosso filho Bruno, dos quais abdiquei momentos de estarmos juntos para desenvolver a pesquisa que registro nesta dissertação. O apoio vindo por vocês para que esse processo de minha vida fosse alcançado muito me motivou a continuar. Obrigado amores!

Agradeço à Joaquim, Aneurina, Lidiane, Ellen, Jean e Isreal pelo apoio em questionar os processos e os percursos de minha vida acadêmica, além da presença no compartilhamento on-line de alguns estudos.

Agradeço à D. Zilda (em memorian), minha sogra que sempre me tratou como filho. Assim como meus irmãos Waldson e Walcone, Cleane e Veridiane.

Meus queridos irmãos em Cristo da Primeira Igreja Batista de Feira de Santana que me acompanharam nesse processo e sempre se colocaram à disposição para ajudar como o Pr. Alisson e a irmã Juliana que tomaram conta dos queridos pré-adolescentes por mim.

Minha querida colega do Colégio Gênesis Paula Freitas de Jesus, que tanto me apoiou e incentivou para que iniciasse o curso de mestrado e fosse em frente, assim como os sempre encorajadores do processo educativo continuado, o Dr. Antonio Jorge Sena dos Anjos e a Esp. Kenya Costa Pinto dos Anjos, diretores do colégio citado.

Não consigo ter palavras para agradecer a preciosíssima professora orientadora Dr^a. Úrsula Cunha Aneleto pelo seu papel de primeiro me cativar a fazer o mestrado e tão sublimemente pegar pela minha mão e me ajudar nas leituras e construção dos textos que, como é dito e comprovado, nunca é feito em uma só mão!

Agradeço à banca composta pelos professores Dr. Lucas Nascimento Silva, da UEFS, e Dr. José Carlos Félix, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB campus Alagoinhas, assim como Dr^a. Ivana Sacramento, da Universidade Federal da Bahia – UFBA - Secretaria Estadual de Educação – SEC, que tanto me ajudaram também nos processos de caminhada e leitura da pesquisa nos momentos de pré-qualificação, qualificação e agora na defesa.

Aproveito para agradecer também aos grupos de estudo que me ajudaram ao longo do processo: Linsp - Linguagem, Sociedade e Produção de discursos da UEFS, coordenado pela professora Dr^a. Carla Luzia Carneiro Borges, que me abraçou quando estava começando a ideia do mestrado, o Dialógicos, coordenado pelo professor Dr. Lucas e pelas bases de estudo e apresentação propostas pelo Geplet, Grupo de Estudo e Pesquisa tanto da UNEB quanto da UEFS pelas pessoas da Dr^a Obidália Ferraz, Dr^a Úrsula Anacleto e Dr^a Fabíola Vilas Boas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UEFS na pessoa do professor Dr. Patrício Nunes Barreiros que nos aceitou e confiou em nossa pesquisa.

Agradeço a todos os colegas e direção do Colégio Padre Ovídio que de alguma forma contribuíram para a construção desse momento, assim como do Colégio Gênese e do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano assim como colegas do PPGEL que compartilharam leituras, livros e conhecimentos outros que ampliaram nosso corpus de leitura.

E em especial, os participantes dessa pesquisa, alunos e alunas do curso de Administração do CEEPSCB que tão atentamente participaram e contribuíram com suas opiniões para a construção das análises das próximas páginas.

Muito obrigado a todos e todas!

“Em amor,
um silêncio vale mais do que uma linguagem.
É bom ficar sem palavras;
há uma eloquência no silêncio
que penetra mais do que a língua o conseguiria.”
— Blaise Pascal

RESUMO

Esta pesquisa discute sobre o ensino de práticas de leitura em Língua Inglesa (LI), a partir do trabalho do professor com gêneros discursivos verbovisuais charge e cartaz de protesto, em uma perspectiva intercultural de língua, para alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja). A base do questionamento da pesquisa partiu da seguinte indagação: como o ensino de Língua Inglesa, a partir de atividades de leitura de gêneros verbovisuais, contribui para a ampliação da percepção intercultural dessa língua estrangeira pelos alunos do curso de Administração do Proeja? Tem-se como objetivo geral compreender como o ensino de LI, a partir de textos verbovisuais contextualizados às realidades socioculturais, contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura interculturais de alunos do Proeja, do Centro Estadual de Educação Profissional. Teoricamente, baseia-se nos estudos sobre práticas de leitura, ensino de LI, gêneros discursivos verbovisuais. Como horizonte metodológico, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e método netnográfico, tendo como dispositivos para a construção e a análise de informações questionário e entrevista *on-line*, plataforma virtual Google Meet e Sequência Didática. Os participantes da pesquisa são onze estudantes do curso de Administração, do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), no município de Feira de Santana. Os resultados da pesquisa apontam para a importância do desenvolvimento de práticas leitoras, por uma perspectiva intercultural, nas atividades pedagógicas do componente disciplinar LI, no sentido de contribuir para a problematização de objetivos de leitura de textos verbovisuais, tendo como enfoque uma abordagem crítico-reflexiva do estudante sobre questões políticas e sociais.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Ensino de Língua Inglesa. Gêneros discursivos verbovisuais. Proeja.

ABSTRACT

This research is about the practical English Language (EL) teaching reading from teacher's work using discussive genre in the verb-visual cartoon and protest poster, through intercultural language perspective to the student under the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja - Professional Technical Education). The basis of the research question starts on: how does the EL teaching, from text reading activities in the verb-visual genre, contribute to the expansion of the intercultural perception of this foreign language by students of Proeja Administration school? The general objective is understanding how EL teaching, from contextualized discussive verb-visual genre based on sociocultural real events which provide to the development of the intercultural reading practice of the Proeja students from CEEPSCB school. Theoretically, the basis of the studies of reading practices, EL teaching, verb-visual discussive genre. As a methodological horizon, it was decided to use the survey founded through netnography qualitative approach, using the mechanism of building and the information analysis and online interview in the Google Meet virtual platform and Didactic Sequence of methodology of application. The participants of the research are eleven students form Administration school course at the Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), in Feira de Santana, Bahia, Brazil. The research result point out the the importance of reading practice development through intercultural perspective focused on an English school subject pedagogical application to furnish to the problematization of the English verb-visual reading objective spotlighted the student critical and reflexive approach about political and social issues.

Keywords: Reading practice. English Language teaching. Verb-visual discussive genre. Proeja.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensão de análise em Letramento crítico no Ensino de Língua Inglesa na EJA ou PROEJA	27
Quadro 2 -	SD – 1º Momento	94
Quadro 3 -	SD – 2º Momento	99
Quadro 4 -	SD – 3º Momento	106
Quadro 5 -	SD – 4º Momento	111
Quadro 6 -	SD – 5º Momento	114
Quadro 7 -	SD – 6º Momento	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Processo do Ensino de LEM no Brasil	29
Figura 2 -	Estratégias de leitura	41
Figura 3 -	Estratégias de leitura	42
Figura 4 -	Charge do ex-presidente Barack Obama, ao vencer a eleição, em 2008	53
Figura 5 -	<i>Is his life Worth more than mine? You are all equally worthless</i>	56
Figura 6 -	Protesto nos EUA com o tema <i>Black Lives Matter</i>	57
Figura 7 -	Infográfico violência e desigualdade racial no Brasil, 2020	58
Figura 8 -	Etapas da pesquisa Netnográfica	64
Figura 9 -	Página inicial do ambiente virtual de aprendizagem E-nova	66
Figura 10 -	Esquema da SD	71
Figura 11 -	Fachada do CEEPSCB	73
Figura 12 -	Matriz curricular do Poeja	74
Figura 13 -	Parte inicial do formulário aplicado aos alunos do curso de Administração, módulo 5, do CEEPSCB	78
Figura 14 -	Cartaz utilizado na pesquisa exploratória	87
Figura 15 -	Objetivos da Situação Inicial da SD	90
Figura 16 -	Formulário Google disponibilizados para os estudantes não presentes às aulas síncronas para análise do gênero charge.	95
Figura 17 -	Protesto nos EUA com o tema <i>Black Lives Matter</i>	108
Figura 18 -	Protesto nos EUA com o tema <i>Black Lives Matter</i> (aproximação)	110
Figura 19 -	Cartaz do filme Homens de honra (<i>Men of Honor</i>)	115
Figura 20 -	Cartaz do filme Selma	116
Figura 21 -	Cartaz do filme Corra! (<i>Get out</i>)	117
Figura 22 -	Breve orientação para a produção do material	120
Figura 23 -	<i>Skin color does not define character!</i>	121
Figura 24 -	<i>No one is born hating</i>	122
Figura 25 -	<i>Black man carrying injured white man</i>	124

Figura 26 -	<i>Stop killing us</i>	125
Figura 27 -	<i>Racist world</i>	126
Figura 28 -	Nuvem de palavras com categorias-chave apresentadas pelas participantes da pesquisa	128
Figura 29 -	<i>Link</i> de palavras com categorias-chave apresentadas pelas participantes da pesquisa	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Faixa etária dos educandos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	79
Gráfico 2 -	Situação de moradia dos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	80
Gráfico 3 -	Uso de ferramentas tecnológicas pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	81
Gráfico 4 -	Compartilhamento de equipamentos tecnológicos pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	82
Gráfico 5 -	Modalidade de acesso à internet pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	83
Gráfico 6 -	Presença da LI na vida dos Participantes da Pesquisa	84
Gráfico 7 -	Importância da LI para os alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória	85
Gráfico 8 -	Intensidade do uso de termos durante intervenção com as participantes da pesquisa	130

LISTA DE SIGLAS

Abralin -	Associação Brasileira de Linguística
AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizado
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
CEEPSCB -	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EL -	English Language
EM -	Ensino Médio
E-nova -	Educação nova
ENCCEJA -	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ERE -	Ensino Remoto Emergencial
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE -	Língua Estrangeira
LI -	Língua Inglesa
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPG -	Programas de Pós-graduação
PPGEL -	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
SD -	Sequência Didática
SUPROT -	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs -	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA -	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INICIANDO O PERCURSO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	16
1.2	INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DE LEITURA EM LI	18
1.3	IMBRICAMENTOS COM A PESQUISA	21
1.4	PERCURSOS DAS SEÇÕES	23
2	REVENDO OUTRAS LITERATURAS	25
3	ENSINO DE LI NO PROEJA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A LEITURA	29
3.1	ENSINO DE LI E GÊNEROS DISCURSIVOS	34
3.2	LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA	38
3.2.1	Interfaces entre práticas de leitura e letramentos críticos	40
3.2.2	Leitura e pedagogia transgressora no ensino de LI	45
4	GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS E PRÁTICAS DE LEITURA	48
4.1	GÊNEROS VERBOVISUAIS	51
4.1.1	Charge	52
4.1.2	Cartaz de protesto	54
5	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	60
5.1	PESQUISA PARTICIPANTE	60
5.2	MÉTODO DE PESQUISA: NETNOGRAFIA	63
5.3	DISPOSITIVOS DE PESQUISA	68
5.3.1	Questionário <i>on-line</i>	68
5.3.2	Plataforma virtual para aprendizagem	69
5.3.3	Entrevistas <i>on-line</i>	70
5.3.4	Sequência Didática/Prática Pedagógica	70
5.4	<i>LOCUS</i> E PARTICIPANTES DA PESQUISA	72

6	TEXTOS VERBOVISUAIS E ENSINO DE LI: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	76
6.1	PESQUISA EXPLORATÓRIA: CONSTRUÍDO INTELIGIBILIDADES	77
6.2	CONHECENDO OS PARTICIPANTES	88
6.2.1	Apresentação da sequência didática	89
6.3	AMPLIANDO AS ANÁLISES DA PESQUISA POR MEIO DO VOYANT TOOLS	127
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICES	145
	ANEXOS	162

1 INICIANDO O PERCURSO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino de Língua Inglesa no Brasil, ainda na atualidade, tem se pautado em uma perspectiva de letramento eminentemente escolar, centrando-se, muitas vezes, em nomenclaturas e normatizações gramaticais sem, contudo, dialogar com as vivências dos alunos e com os conhecimentos linguístico-textuais desses sujeitos em relação a essa língua estrangeira (LE). Nesse sentido, notamos o distanciamento entre objetivos de ensino apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹, que ratificam a necessidade do trabalho, na sala de aula, com ações pedagógicas que oportunizem aos alunos a participação em práticas sociais da cultura letrada, também em LE, pertencentes à diversidade de contextos semióticos e sociointeracionais.

Mesmo reconhecendo a existência de lacunas e limitações teórico-metodológicas em relação a essas matrizes curriculares, apoiamo-nos, inicialmente, nesses documentos que fazem parte da cultura escolar para afirmarmos a importância de um ensino de LE que transcenda ao aspecto técnico-instrumental da língua para ações que contribuam para o desenvolvimento de práticas interativas textualmente mediadas, levando-se em conta o papel da língua, neste estudo especificamente a Língua Inglesa (LI), como meio para a ampliação de competências de leitura dos alunos da Educação Básica, em diversas modalidades educativas.

Ademais, destacamos que, devido à “[...] importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo.” (BRASIL, 1998, p. 50), a partir de uma postura crítico-reflexiva, o que nos convida a práticas sociointerativas interculturais da língua. Assim, o ensino de LE, como nos afirmam os PCN, deve partir de uma visão sociocultural historicamente situada, o que contribuirá para que professores e alunos se impliquem em questões interculturais, no sentido de ter a capacidade de “[...] interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa” (GUILHERME, 2002, p. 197).

Na apresentação dos PCN do Ensino Médio (PCNEM), é evidenciado que a Língua Estrangeira moderna deve assegurar “[...] acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/PCNEM) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Já a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento normativo que define direitos e objetivos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos da escolarização básica no Brasil.

formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2000, p. 26). Também, ao aproximarmos essa perspectiva à interculturalidade, visamos um ensino de LE que oportunize continuidade dos alunos ao pertencimento étnico, nacional, de seus grupos sociais etc., mesmo tendo acesso nas aulas de LE a outro repertório, de caráter transnacional (CANCLINI, 2015).

Dessa forma, ressaltamos, amparados nesse documento, que a inclusão da LE no espaço escolar pode ser potencializada através de fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição dos alunos. Isso demonstra um resgate quanto à valorização do que é esperado dos estudantes: uma visão sociointeracional da língua/linguagem e da aprendizagem para atingir uma consciência crítica em relação ao mundo social, em relação às crenças, valores e aos projetos políticos, tendo em vista que, como nos afirma Canclini (2015, p. 237), “Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discursivo [...]”.

Ampliando um pouco mais essa concepção, a BNCC do Ensino Médio (EM) prevê a “[...] consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as Linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 474). A LE, então, deve ser “[...] compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade [...]” (BRASIL, 2017, p. 476), deixando evidente que ao acionar práticas de linguagem em LE, o sujeito leva em conta diversos fatores sociohistóricos e culturais para a sua compreensão.

A BNCC pauta-se em uma abrangência de práticas comunicativas de LI, que ocorrem através do acesso dessa língua por mídias digitais, a exemplo de jogos e de espaços interativos na Internet; filmes, produtos comerciais de diversos estilos etc., que possibilitam aos aprendizes um conhecimento linguístico-textual, que o permita aumentar a projeção pessoal e no trabalho.

Entendemos que o ensino de LI, mesmo possuindo uma carga horária limitada na matriz curricular, que fica entre uma ou duas aulas semanais, pode-se apresentar de forma transgressora em relação a seus objetivos de aprendizagem. Ou seja, não se torna suficiente o ensino de LE na escola para fins apenas comunicativos; mas se faz necessário considerar efeitos colonizadores dessa abordagem, que podem gerar discriminação e preconceito entre os alunos que dominam e aqueles que não a compreendem de forma ampla.

A partir dessa concepção, proporcionar ao aluno apenas eventos de letramentos linguísticos para o alcance da comunicação entre pessoas que possuam outra língua materna e estudam a LI como forma de acesso ao idioma estrangeiro não se constitui o objeto de ensino desse componente disciplinar na escola. À vista disso, é necessário pautar-se em uma perspectiva

mais valorativa, no sentido de o “erro” não ser considerado como tal, pois a interação entre os sujeitos, de forma crítico-reflexiva e culturalmente relevante, é que se torna a base para a abordagem educativa transgressora do ensino de Língua Estrangeira.

Fazendo um paralelo entre o status da língua entre o PCN – Língua Estrangeira – e a BNCC – Língua Inglesa –, tem-se que “a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.” (NOVA ESCOLA *ON-LINE*). Isso nos remete à concepção de ensino de LI, na atualidade, que pode, e deve, apresentar não apenas estruturas gramaticais na identificação de um texto lido a fim de trabalhar somente com concepções estruturalistas da língua; mas também valorizar a compreensão do que está sendo lido pelo aluno, através de um olhar crítico e textualmente situado, ou seja, de uma abordagem intercultural.

1.2 INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS DE LEITURA EM LI

A interculturalidade, conforme afirma Canclini (2014), remete à confrontação e à construção de laços inter-relacionais em processos de trocas culturais. Para o autor, “a *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2014, p. 17, grifos do autor). Nesse sentido, estabelece-se uma comunicação intercultural, a partir de “[...] relações interpessoais entre membros de uma mesma sociedade ou de culturas diferentes, e, depois, abrangendo também as comunicações entre sociedades distintas [...]” (CANCLINI, 2014, p. 24).

Alunos da escolarização básica empreendem em vários momentos práticas de leitura que o levam a estabelecer diálogos entre aspectos culturais para significar o texto. E não é diferente com estudantes que fazem parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja), participantes desta pesquisa, especificamente os que estudam no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB). Entendemos que há níveis diferentes de interculturalidade entre os educandos do Proeja. Não é difícil perceber, por exemplo, que alguns alunos manuseiam aparelhos eletrônicos e tecnológicos diversos e tanto textos em língua materna quanto em LI presentes nas instruções e/ou no próprio aparelho possibilitam uma comunicação intercultural para esses sujeitos.

Também, essa inter-relação entre as línguas (materna e LI) se dá, para esses estudantes, a partir de produtos veiculados pelas mídias, como desenhos animados, filmes, seriados, imagens e outras formas comunicativas a que tem acesso. Mesmo que, por exemplo, os cinemas estejam

mostrando filmes dublados e minimizando o uso de salas com exibições de filmes com áudio original em inglês, afastando as pessoas de trabalharem o *listening* (escuta) para “acostumarem” os ouvidos a uma outra língua, esses espectadores podem encontrar material que possibilite contato com a LI, através de músicas, sites e diversos artefatos tecnológicos, que introduzem nas suas vidas aspectos interculturais da língua em questão.

Todas essas estruturas partem de textos que demandam diversas formas de leitura. Isto é: lê-se não apenas textos escritos, contendo signos em formato de letras; mas se lê também imagens, gráficos, música (letra, harmonia, estilo, videoclipe), seriados, filmes, memes, sites de Internet, fotografias, charges, cartazes e outros tantos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997) com diversidade semiótica e multimodais. Partirmos da concepção interacionista/dialógica de leitura como prática de produção de sentido. A leitura, então, “[...] é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento, sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 68).

Por essa perspectiva é que, nesta pesquisa, promovemos práticas de leitura na sala de aula do Proeja por uma perspectiva crítica e intercultural em LI com o propósito de desenvolver leitores em potencial nessa língua estrangeira, tendo como artefato motivador os gêneros discursivos verbovisuais charge e cartaz de protesto. Entendemos, a partir de Lima (2004, p. 22 grifos do autor), que “O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening, speaking, reading* e *writing*”.

Essas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever estarão sempre em pauta no ensino de LI, através dos usos da diversidade de gêneros discursivos, que possibilitam o acesso à língua estudada, sendo o professor o mediador entre essas práticas de letramento e a cultura que outros países de LI possuem, em uma perspectiva de construção de coabitação cultural (CANCLINI, 2014). No entanto, isso tornar-se-á possível para o aluno do Proeja a partir do momento em que se oportuniza a esse sujeito conhecer outras realidades “sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais” (SILVA, 2013 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 62).

Nesse sentido, nesta pesquisa, defendemos um ensino de LI que amplie a perspectiva crítica dos alunos, oportunizando a esses sujeitos o desenvolvimento de ações de leitura de forma intercultural, que os possibilitem dar sentido aos textos em LE, a partir de estratégias linguístico-textuais e contextuais. Sobre isso, Motta-Roth (s/d, p. 295) apresenta que esse tipo de estratégia “[...] nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras

variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade”.

Conforme Souza (2012, p. 550),

Todo o encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação, tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agir no mundo social, em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social.

Para o trabalho com a prática de leitura dos alunos, temos como objeto o texto, materializado pelos gêneros charge e cartaz de protesto que circulam em ambientes digitais², levando-se em conta questões de leitura e de construção de sentidos desses textos, multissemióticos, em LI. Textos verbovisuais, como os que foram estudados nesta pesquisa, apresentam relação semiótica entre modos verbais e não-verbais, o que modificou, de certa maneira, o ato de ler. Ou seja: se a materialidade do texto foi ampliada, também é necessário reconfigurar como lemos artefatos culturais. Assim, a prática de leitura organiza-se por outras formas a partir de elementos que são empregados no texto, visualizando-o não apenas por sua interface material; mas levando em conta elementos históricos, sociais, culturais etc., que fazem parte desses artefatos.

À vista dessas considerações iniciais, esta pesquisa parte da seguinte **questão**: como o ensino de Língua Inglesa, a partir de atividades de leitura de textos do gênero verbovisual, contribui para a ampliação da percepção intercultural dessa língua estrangeira pelos alunos do curso de Administração do Proeja? Apresenta como **objetivo geral**: compreender como o ensino de LI, a partir de textos verbovisuais contextualizados às realidades socioculturais, contribuem para o desenvolvimento de prática de leitura intercultural de alunos do Proeja, do Centro Estadual de Educação Profissional.

Para ampliarmos o estudo, apresentamos como **objetivos específicos**: discutir sobre práticas de leitura dos gêneros discursivos charge e cartaz de protesto, em LI, como meio para o desenvolvimento da prática leitora intercultural de alunos do Proeja; problematizar objetivos de ensino de leitura de LI no Proeja, tendo como enfoque epistemológico a perspectiva crítico-

² Serão utilizados textos de ambientes digitais devido à proposta do método netnográfico e, por isso, da organização de comunidades virtuais para a realização da pesquisa, o que se tornou ideal devido ao momento de isolamento físico, imposto pela Covid-19.

reflexiva; apresentar resultados de uma proposta pedagógica em LI, ancorada na pedagogia transgressora, como forma de dialogar com os participantes da pesquisa.

Os objetivos aqui traçados apontam para a construção de práticas de ensino em LI que valorizem as trajetórias dos alunos construídas ao longo da vida com a língua, ampliando-as para outras itinerâncias com/pela língua, através de ações didáticas que valorizem a interculturalidade. Isso nos provoca a entender o ensino de LI em uma concepção social, cultural e política. Para Pennycook (1990), essa construção da prática de ensino ocorre por meio de uma pedagogia crítica, que, por si só, se pretende transgressora.

Ou seja: práticas pedagógicas de leitura que tenham como princípio a participação ativa dos alunos, de forma engajada, superando o paradigma de acúmulo de conhecimentos para a (re)significação desses saberes (HOOKS, 2013). Dessa forma, é necessário que professores de LI sejam engajados com um fazer pedagógico que valorize o aluno e suas potencialidades textuais, imbricados com práticas sociais da língua.

1.3 IMBRICAMENTOS COM A PESQUISA

A dinâmica de ensino no Programa de Integração da Educação Profissional em Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), onde atuo³ por mais de dez anos como professor de Língua Inglesa, tem me desafiado no exercício da docência para a construção de uma proposta pedagógica que faça sentido para esses alunos, que já estão inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, ratifico a importância do trabalho com conteúdos práticos e consistentes, que contribuam para a inserção desses sujeitos no mundo científico, técnico, humano e profissional, de forma significativa.

A sala de aula do Proeja (a exemplo de outros níveis educacionais) é formada por uma heterogeneidade de diversas ordens, dentre elas destacamos, principalmente, a etária, o que gera objetivos de aprendizagem diferentes entre os estudantes. Em sua maioria, o aluno do Proeja trabalha durante o período diurno e frequenta a escola durante à noite, suscitando do profissional da educação práticas didático-pedagógicas que desafiem cognitivamente e sociointeracionalmente a turma; torna-se importante, então, promover dinamismo e participação dos presentes na aula, a partir de práticas sociocomunicativas relevantes para os discentes, também em LE.

³ Por se tratar de um relato de experiência pessoal, profissional e acadêmico, nesta seção, utilizaremos tanto a primeira pessoa do singular quanto a do plural.

Incorporar uma outra língua, como a LI, que é ofertada no curso supracitado, na vida de um ambulante que vende alimentos numa feira livre, de um profissional que está perto de um forno fazendo pão ou outra profissão qualquer, sem desmerecer nenhuma delas, não havendo uma identificação e aproximação do que se estuda para com a realidade do ser que ali se encontra para ter melhores condições de vida, pode tornar-se enfadonho para o participante-aprendente e desafiador para o professor. Dessa forma, é imprescindível trabalhar com materiais educativos e didáticos que incentivem e atraiam a comunidade escolar em termos também socioculturais. Essas considerações me levaram a uma indagação pedagógica: quais práticas de leitura em LI devem ser acionadas por mim, professor, com vistas a uma formação crítico-reflexiva e intercultural?

Enquanto docente de LI no *locus* desta pesquisa, desenvolvo atividades de ensino com aspectos mais usuais/pragmáticos da língua, começando pela prática de fala de frases simples em inglês, como saudações, apresentações pessoais e identificação de origem. Ao conseguirem ler esses textos, mesmo que de forma culturalmente descontextualizada e fragmentada, os alunos do Proeja sentem-se estimulados para novas aprendizagens, embora a proposta curricular do curso para esse componente centre-se mais em atividades de decodificação de textos e aprendizagens de regras gramaticais, pouco priorizando aspectos como a compreensão e a interação desses alunos com a diversidade de textos em LI que circulam na sociedade e suas implicações interculturais.

Estão aqui desafios a serem problematizados neste trabalho, vivenciados por muitos professores de Inglês, não apenas na escola campo, mas em diversos outros espaços escolares, tais como: oportunizar ao aprendente a ampliação de práticas de leitura em LI, de forma situada culturalmente, visando à produção de sentido; promover ações sociocomunicativas em LI para que esses sujeitos deem significado crítico a esses artefatos culturais, tanto na escrita quanto na oralidade por meio de recortes espaço-temporais.

Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante no espaço escolar por instigar a mim e aos colegas docentes, em um movimento colaborativo com discentes, para que organizemos situações didáticas que promovam a leitura crítica de gêneros discursivo verbovisuais em LI, de natureza multimodal e multissemiótica, levando-se em conta o mundo cultural e as vivências sociocomunicativas dos estudantes. Dar importância a práticas educativas que ocorrem na sala de aula e poder compartilhar essas experiências com outros professores de LI da rede estadual de ensino, principalmente do campo profissionalizante, convocou-me a uma atuação que valorizasse uma pedagogia sócio-política transgressiva.

Ao abordar sobre a pedagogia transgressora como concepção epistemológica para a prática docente em LI, temos a intenção de observar o posicionamento dos leitores de textos enquanto seres com construções identitárias diferentes e sujeitos político-sociais. Essas posições, quando acionadas no processo de compreensão e de interpretação textual, promovem uma leitura crítica, no sentido de que esses sujeitos remetam a significação desses textos a vivências sociais, a organização de conhecimento e a uma autoria construída pelo leitor (MONTE MÓR, 2015).

Por essa perspectiva, esta pesquisa encontra ambiência nos espaços acadêmicos, especificamente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), por discutir sobre práticas de leitura e ensino de Língua Inglesa, por uma perspectiva intercultural. Isso nos leva a um fazer problematizador de práticas pedagógicas, quanto ao trabalho com o texto, que permitam ao ser pensante e já constituído de uma construção ideológica (res)significar conceitos e temas que o façam refletir sobre sua prática de interação com os textos, especialmente os verbovisuais, e as formas de enxergar o mundo, tornando-se, assim, agentes transformadores da sociedade e questionadores da realidade em seu entorno.

1.4 PERCURSOS DAS SEÇÕES

Esta dissertação apresenta-se organizada em sete seções teórico-conceituais. A primeira, intitulada *Iniciando o percurso: um olhar sobre o ensino de inglês como língua estrangeira*, apresenta as concepções de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, enfocando o papel dessa disciplina curricular em práticas de linguagem escolares e nos processos de ensino e de aprendizagem.

A segunda seção, intitulada *Reverendo outras literaturas*, corresponde à realização de revisão narrativa de literatura sobre a temática desta pesquisa, apresentando pesquisas mais recentes na área de linguagem, que abrangem categorias estudadas nesta dissertação. Na seção três, cujo título é *Ensino de LI no Proeja e implicações pedagógicas sobre a leitura*, tem a função de revelar o constructo teórico sobre o letramento, verticalizando para a modalidade crítica, além de discutir sobre concepções de leitura, inclusive em LI.

Na quarta seção, intitulada *Gêneros Discursivos verbovisuais e práticas de leitura*, acionamos estudos teóricos sobre gêneros discursivos, com ênfase à multimodalidade, inerente aos textos verbovisuais charge e cartaz de protesto. A quinta seção, com título *Itinerário metodológico*, evidencia o percurso metodológico que subsidia a pesquisa. São apresentados a abordagem de estudo, método, dispositivos, participantes e *locus* de pesquisa.

Na quarta seção, intitulada *Gêneros Discursivos verbovisuais e práticas de leitura*, acionamos estudos teóricos sobre gêneros discursivos, com ênfase à multimodalidade, inerente aos textos verbovisuais charge e cartaz de protesto. A quinta seção, com título *Itinerário metodológico*, evidencia o percurso metodológico que subsidia a pesquisa. São apresentados a abordagem de estudo, método, dispositivos, participantes e *locus* de pesquisa.

Na quinta seção, que tem o título *Itinerário Metodológico*, apresentamos a abordagem de pesquisa (qualitativa) e o método (netnografia). Como dispositivos, foram utilizados questionário *on-line*, sequência didática e entrevista *on-line*, realizada durante o espaço-tempo da aula. Também, apresentamos participantes da pesquisa (estudantes do curso de Administração do Proeja) e o *locus* da investigação (Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano).

Na sexta seção, cujo título é *Textos Verbovisuais e Ensino de LI: Possibilidades Pedagógicas*, são apresentadas as análises das informações construídas durante o processo de pesquisa, a partir da interpretação das diversas informações geradas pelos dispositivos de pesquisa. Na seção sete, intitulada *Considerações Finais*, são apresentadas conclusões emergidas do campo de pesquisa, levando em conta as categorias-chave que nortearam esta proposta.

2 REVENDO OUTRAS LITERATURAS

Em virtude do grande número de pesquisas na Pós-graduação *strict sensu* existentes sobre práticas de leitura, ensino de língua inglesa e gênero discursivos, ao propor o objeto de estudo desta dissertação, fez-se necessário uma busca em repositórios de pesquisas para observar estudos já realizados sobre a problemática, assim como caminhos teórico-metodológicos acionados para a investigação e participantes da pesquisa. Por meio dessas perspectivas, elaborar uma revisão de literatura sobre a problemática a ser pesquisada é de suma importância para melhor situar esta pesquisa bem como revelar avanços e lacunas sobre o campo de conhecimento.

Para tanto, ratificamos que esta etapa metodológica é bastante importante para o pesquisador imbricar-se com o campo da pesquisa. Assim, a revisão de literatura corresponde

a estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Esse tipo de revisão “[...] propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado, podendo substituir a consulta a uma série de outros trabalhos. [...]” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 192). Como apresenta Bento (2012), a revisão de literatura possui algumas ações organizacionais a serem realizadas pelo pesquisador. Inicialmente, o pesquisador deve localizar, a partir de uma estrutura categorial, os textos acadêmico-científicos que farão parte de seu escopo.

Para esta dissertação, foi realizada uma busca por dissertações defendidas entre 2015 e 2020, recorte temporal considerado relevante, por ter sido o período em que os estudos sobre práticas de leitura em LI, a partir da perspectiva da interculturalidade, foram ampliados nos Programas de Pós-graduação *strict sensu* (PPG), principalmente nas Instituições de Ensino Superior baianas.

Dessa forma, a busca por essas dissertações foi desenvolvida em repositórios de dissertações da CAPES e de PPG do estado da Bahia, tendo como grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes, sendo verticalizada para a área de Linguística e Literatura, com Concentração em Estudos Linguísticos. Inicialmente, foi realizada a pesquisa pelas categorias-chave ‘Letramento Crítico’, ‘Ensino de Língua Inglesa’ e ‘Práticas de Leitura em Língua

Inglesa', que revelou um número de 197 pesquisas. Entretanto, na proporção que mais categorias foram acionadas para refinar a busca (gêneros discursivos e Educação de Jovens e Adultos), pode-se encontrar menos resultados que abordassem sobre ensino de língua inglesa, principalmente, situados na Educação de Jovens e Adultos.

A segunda ação realizada correspondeu à análise das produções encontradas a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave. Nesse momento, foram lidos doze resumos levando em consideração alguns aspectos, tais como: dimensão -- olhar mais amplo sobre os trabalhos pesquisados; aspecto investigado -- breve descrição da proposta da pesquisa envolvendo as categorias-chave, sujeitos participantes e metodologia utilizada; autores -- identificação do pesquisador, instituição e ano de defesa; principais referências utilizadas nas pesquisas.

Os principais itens foram listados nos quadros abaixo, organizados em quatro seções: nome do autor/a; título do trabalho apresentado e observação das palavras-chave citadas no trabalho para estabelecer um paralelo com esta investigação. Além desses fatores, buscamos os programas que foram realizados os trabalhos e a universidade, privilegiando universidades locais e crescendo para a proporção estadual, posteriormente regional, até chegar ao âmbito federal, especialmente os materiais que estão disponibilizados no diretoria CAPES. Na última coluna do quadro, foram listadas as principais referências utilizadas pelos autores dos trabalhos também para constatar as semelhanças, diferenças e possibilidades de aprofundamento da nossa pesquisa por meio de averiguação teórica.

Além do diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram consultados para a revisão de literatura os repositórios de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade do Estado da Bahia, assim como Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Cultura (PPGLINC), da Universidade Federal da Bahia; Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Goiás (UFG). No PPGEL da UEFS, não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada com as temáticas abordadas nesta pesquisa, a partir dos seguintes descritores: leitura em LI, letramento em LI, letramento crítico em LI, gêneros discursivos em LI, tendo como horizonte o ensino dessa língua no (Pro)Eja.

A nível de busca no repositório nacional da CAPES, encontramos trabalhos com temáticas muito próximas como o ensino e aprendizagem em LI para turmas da EJA, leitura em LI para a EJA, interculturalidade na EJA, ensino crítico em LI em turmas de EM e práticas do

letramento crítico em LI no EM. Não obstante, a temática abordada por nossa pesquisa, voltada para o campo do Proeja no curso de Administração, não foram encontradas pesquisas para que pudéssemos estabelecer paralelos.

Destacamos a temática ensino de LI na EJA/PROEJA, que também apresentou um número reduzido de trabalhos, conforme apresentado no **Quadro 1**. Foram lidos sete trabalhos com temáticas semelhantes em alguns aspectos, entretanto, somente um foi apresentada face aos critérios estabelecidos para a realização desta revisão de literatura. A dissertação encontrada foi do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), disponibilizadas no repositório de dissertações e teses da CAPES.

Quadro 1 - Dimensão de análise em Letramento crítico no Ensino de Língua Inglesa na EJA ou PROEJA

AUTOR(A)	TÍTULO	UNIVERSIDADE E OU PROGRAMA E ANO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS
Felipe de Almeida Coura ⁴	Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico e Ensino de Inglês Para Alunos Surdos Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; língua inglesa; letramento crítico; educação de surdos; Libras; ensino de inglês para surdos	Universidade Federal de Minas Gerais, POSLIN, 2016	DUBOC (2011); GARCIA (1999); KLEIMAN (2013); MAHER (2013); MATTOS (2010); MENEZES DE SOUZA (2011); MONTE MÓR (2014); PENNYCOOK (2001).

Fonte: Elaborado pelo autor através de repositórios das universidades citadas no quadro (2020)

A dissertação intitulada *Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico e Ensino de Inglês Para Alunos Surdos* tem como objeto a investigação de aulas de língua inglesa em uma turma composta somente por alunos surdos. A pesquisa considerou as atividades realizadas – que envolveram a leitura e a escrita em língua inglesa – e discussões em Libras, além das impressões do professor-pesquisador e dos alunos sobre as demandas educacionais dos alunos surdos no Brasil, assim como as especificidades linguísticas e culturais desse grupo minoritário, envolvendo a aprendizagem de leitura e de escrita de língua portuguesa e de língua estrangeira.

4

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3452835. Acessado em 23 de outubro de 2020.

Tem como objetivo compreender se o letramento crítico pode contribuir não somente para a leitura e a escrita em língua inglesa dos participantes, mas também para que tenham acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade. Metodologicamente, apresentou como método o estudo de caso, dando ênfase à pesquisa-ação. Os principais instrumentos de coleta de dados foram as filmagens de aulas e as atividades realizadas pelos alunos. A pesquisa assemelha-se à nossa pesquisa em aspectos relevantes do letramento crítico a ser abordado por meio da leitura em língua estrangeira de imagens, vídeos e textos em LI, observando maior conscientização sociopolítica dos participantes. A disjunção entre a pesquisa realizada e a nossa pesquisa está em relação aos sujeitos participantes da pesquisa realizada por Coura (2016) e a nossa que está pautada numa investigação com o Proeja; também, apresenta diferença em relação aos gêneros de leitura usados na pesquisa.

Sendo assim, ao realizar as buscas nos diversos repositórios já apresentados, foi importante observar que a pesquisa no campo do Proeja, mais especificamente no curso de Administração, não foi tão acionada assim nos estudos anteriores. Também, ao propormos o estudo sobre práticas de leitura crítica em LI a partir da interação dos alunos com gêneros discursivos do gênero verbovisual, nos é oportunizada a realização de práticas pedagógicas transgressoras e interculturais na sala de aula.

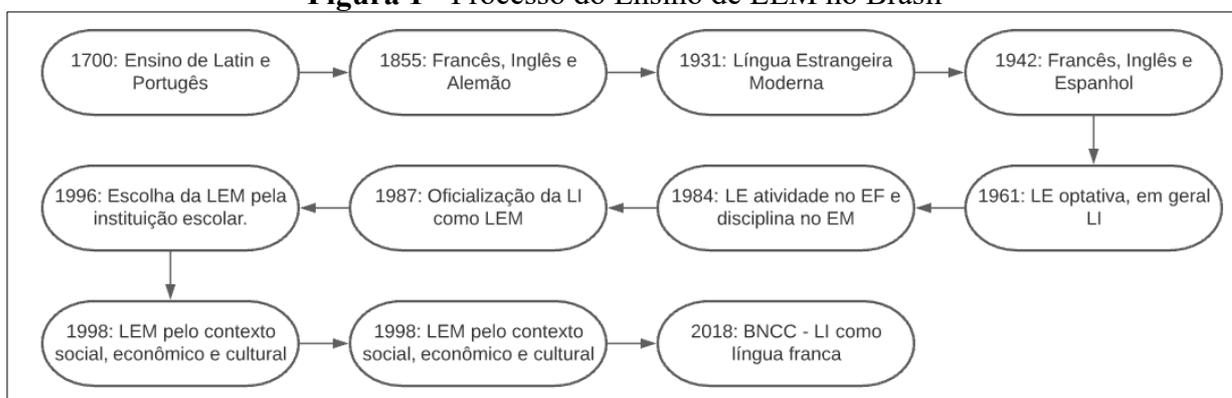
As pesquisas encontradas nos repositórios tangenciam a proposta deste trabalho quanto às proposições de leitura em LI. Entretanto, o que será proposto por esta pesquisa é voltado para um ensino que valoriza o global sem, contudo, dissociar-se do local; que visualiza processos de interação do sujeito social, que “[...] pensa, ou produz conhecimento, a partir de sua história local, ou seja, a partir do modo que lê ou vive a história local” (ACHUGAR, 2006, p. 29). Por fim, entendemos que se torna importante partir de práticas de leitura situadas e contextualizadas em LI, num processo de valorização da cultura local, como um ponto de partida para ações de leitura intercultural, que reconhece as potencialidades, mas é calcada nas diferenças.

3 ENSINO DE LI NO PROEJA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A LEITURA

Ao longo da história do ensino da LI no Brasil, é perceptível o pequeno grau de importância que muitos alunos da Educação Básica atribuem para a aprendizagem dessa língua, sua compreensão e utilização do idioma tanto em relação à sua vida escolar quanto extraescolar, sobretudo, através de uma perspectiva crítico-intercultural da língua. Para um estudante do Proeja é possível perceber, também, menor atribuição de sentido ao estudo de LI, o que é verbalizado por esses alunos em muitos momentos durante as aulas.

Não obstante aos pensamentos dos estudantes do Proeja, ao longo de mais de 200 anos, a língua inglesa vem sendo ensinada no Brasil. Conforme **Figura 1**, após o ensino dos jesuítas ter sido finalizado, em 1759, com orientações do grego e do latim, que perduraram até 1809, o Príncipe Regente decretou diversos cursos além do teológico, de engenharia, militar e civil, como o do ensino de língua *Ingleza* e língua *Franceza*, como eram chamadas, tendo como primeiro professor da corte portuguesa o padre irlandês John Joyce.

Figura 1 - Processo do Ensino de LEM no Brasil



Fonte: DONNINI (2011); PLATERO (2011); WEIGEL (2011, p. 2-8)

Conforme site de Tisbe Franco⁵, através de decreto de 22 de junho de 1809:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (referência on-line).

⁵ Disponível em <https://tisbefranco.com.br/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/>. Acessado em 23 de mar. de 2020.

Por causa do laço econômico entre Brasil e Inglaterra, alguns anúncios de ensino de língua inglesa eram oferecidos na então capital, Rio de Janeiro, como exposto no jornal Gazeta do Rio de Janeiro de 8 de fevereiro de 1809:

Na Rua do Ourives #27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar, e falar Inglez e Portuguez, cozer e bordar, etc. (referência on-line)

Desde o início do século XIX, o ensino dessa língua estrangeira não era exigido para a entrada nas academias – não necessário ao currículo dos estudos secundários. E ainda, conforme o parágrafo citado acima, fica evidente que outras habilidades eram oferecidas e incentivadas em relação à aprendizagem de língua no início do século XIX, embora não fosse necessário ao currículo dos estudos secundários, mas era:

[...] complementar aos estudos primários, ou de “primeiras letras”. É o que nos revela o prefácio do *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras*, primeira obra brasileira do gênero, de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Impressão Régia: *Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compêndio, considerando o tráfico e as relações comerciais da Nação Portuguesa com a Inglesa, e a falta de um Compêndio da Gramática de ambas, para iniciar e facilitar a Mocidade ao uso das suas Línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral Educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio.* (CAMARGO, 1993, p. 231, grifos do autor)

O método de ensino utilizado nessa época era o Gramática-tradução ou o Método Clássico, tendo como foco as habilidades de leitura e de escrita, no qual a tradução servia para aplicar os conhecimentos gramaticais. Além disso, o aprendiz também deveria conhecer o seu “gênio”, “elegância” e “estilo”.

Dois momentos na história do Brasil serviram como processo de continuidade de expansão do ensino. Um deles foi através da Assembleia Constituinte, em 20 de outubro de 1823, que ampliou o ensino para instituições diversas, desobrigando o estado como sendo o único a fazê-lo, através do artigo 179, nº XXXII, da Constituição outorgada pelo Imperador, em 11 de dezembro de mesmo ano. Essa abertura proporcionou o sistema de ensino mútuo, conforme Oliveira (1999, p. 30 *apud* MOACYR (1936, 1941, 1942, p. 57), que cita sobre a promulgação pela lei de 15 de outubro de 1827:

[...] tinha sido trazido da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell. Este método era conhecido na Europa desde o século XVI e recomendado por Erasmo; a aplicação dele foi feita com grande sucesso em São Ciro pela Sr.^a Maintenon. No século XVII, a cidade de Orleans e as escolas anexas ao Hospício da Piedade adotaram-no; a partir de 1814, o ensino mútuo se estendeu rapidamente na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos, onde o próprio Lancaster o propagou.

O documento traça um perfil de necessidade econômica de alunos e um professor com determinadas habilidades para implementação social a fim de nomear profissionais para desempenhar papéis de valor comercial para a época, além de demonstrar influência estrangeira do que estava acontecendo em outros países, como a França. Nesse mesmo ano, outra lei, a de 11 de agosto de 1827, determinou a criação dos dois primeiros cursos jurídicos do Império: um em São Paulo e outro em Olinda.

Nesse período, as aulas de Inglês não tinham atingido seu ápice; um relatório do ministro Antônio Pinto Chichorro da Gama, do regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos, apresentou o número de alunos de cada uma das cadeiras existentes no Rio de Janeiro: “filosofia (34); retórica (11); grego (03); francês (24); inglês (05); comércio (78) e geometria (20)” (OLIVEIRA, 1999, p. 33) de um total de 155 alunos.

Por não ser obrigatório para o ingresso em Academias, o ensino de inglês estava renegado a um “capricho” social, que foi aos poucos sendo mudado, com a obrigatoriedade dessa língua em algumas instituições, como o Seminário de São Joaquim – antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão de 8 de junho de 1739, que era referência de ensino. A LI era ensinada da quinta à terceira séries, atuais quinto, sexto e sétimo anos, de oito anos no total. Aos poucos algumas instituições de ensino começaram a incluir o estudo da língua inglesa em seu currículo. Nesse sentido, a forma de ensino começou com a estrutura de tradução, gramática, literatura – poemas e livros literários estrangeiros.

Entretanto, foi decretado a não valorização do ensino de língua inglesa em 1890, sendo o retorno à sua necessidade valorativa em 1892, tendo como premissa a regulamentação de exames oficiais para o ingresso em Academias, embora houvesse a variação de interpretações de estado para estado, não existindo, dessa forma, unificação entre as escolas adotantes, que possuíam exames orais das línguas estudadas, assim como a tradução de textos literários.

Em 1942, na Reforma da Educação de Campanema, o então ministro da Educação e Saúde do Brasil ressaltou a importância do ensino de LE, destinando 35 horas semanais para esse ensino; também, acrescentou o uso de mais habilidades para a aprendizagem, que eram as de

ler e de escrever, além da compreensão oral e comunicativa, objetivando atos “educativos” (hábitos de observação e reflexão) e “culturais” (conhecimento estrangeiro, tradições e ideais de outros povos) (MACHADO; CAMPOS; SAUNDER, 2007).

O caminho invertido sobre a implementação do ensino de LE ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre 1961 e 1971, que não incluía as LE no currículo escolares. Somente em 1996, a LE passou a ser obrigatória para o ensino do 1º e 2º graus, como denominado nessa época (ROSSATO, 2012). Conforme o parágrafo 5º do Artigo 26 da Lei nº 9394/96, o ensino de língua estrangeira fica oficializado nas Disposições Gerais para a 5ª série (atual 6º ano) e, no EM duas disciplinas de língua estrangeira moderna passam a fazer parte da composição de ensino, uma obrigatória e outra optativa, conforme Seção IV, Artigo 36.

No ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não são conjuntos de leis, mas matrizes de ensino, sugerem o ensino de língua inglesa devido à “[...] importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo.” (BRASIL, 1998, p. 50), também como ferramenta de conhecimento e de ascensão social.

Na apresentação do PCN do Ensino Fundamental é declarado que “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). Ressalta ainda que a inclusão da língua estrangeira se dá através de fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição. Isso demonstra tanto um resgate no tempo quanto à valorização do que é exigido aos estudantes: visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem para contribuir para uma consciência crítica do aprendiz no mundo social, no reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

Desde o momento de sua implantação, o PCN já demonstrava um incentivo ao senso crítico do educando em relação ao inglês como língua estrangeira. A BNCC, por sua vez, “legitima o Inglês, não só como língua falada em países como nos Estados Unidos ou na Inglaterra, mas como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado” (NOVA ESCOLA, s/d, *on-line*), o que nos leva a pensar em LI como língua franca, não apenas dos nativos, mas abrangendo a interculturalidade.

Dessa forma,

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo,

questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (NOVA ESCOLA, s/d, *on-line*)

A partir desse ponto de vista, a interpretação de textos por pessoas que possuem outra língua materna e estudam a LI como forma de ampliação de relações culturais deve superar a ideia de uma língua homogênea e, com isso, a perspectiva do “erro” linguístico em seus processos comunicativos, tendo em vista que a interação com a mensagem é que se torna base para essa abordagem educativa. Isso porque “a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.” (NOVA ESCOLA, s/d, *on-line*).

Assim, a LE pode ser entendida como “[...] parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua investigação num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 24), situando o conhecimento pessoal do estudante em validade com o mundo em que se encontra. A experiência e o alavancar de conhecimento teórico-prático, até por investimentos do governo federal em programas, como o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês, impulsionaram, mesmo que de forma ainda limitada em relação a questões da prática comunicativa, o direito de aprendizagem do estudante dessa língua estrangeira como fator de construção de cidadania e de ampliação de conhecimento de atores sociopolíticos e econômicos.

Dessa maneira, na BNCC, consta que “[...] expandir o repertório linguístico, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...]” (BRASIL, 2017, p. 476) pode contribuir para a própria formação identitária do aluno e da compreensão de aspectos da sua cultura, também para os alunos do Proeja.

Dessa forma, o ensino de LI nessa etapa educativa, composta por jovens e adultos trabalhadores, representa um campo de ampliação de conhecimentos interculturais e de possibilidades de práticas leitoras que, provavelmente, serão significativas para a reflexão desses estudantes quanto aos aspectos globais da comunicação e da cultura. Entendemos que o ato de ler em uma LE, mesmo que de forma não tão sistemática, contribuirá para a ampliação do capital cultural desses sujeitos.

Também, entendemos que a escola se torna, em uma concepção de ensino crítico e transgressor, local ideal para a democratização do acesso do aluno do Proeja à LI, principalmente aqueles estudantes que não tiveram acesso a ela em idade escolar regular. No entanto, não olvidamos os inúmeros desafios para que se possa dar conta do ensino de leitura em outra língua,

que não a língua materna (que também representa um desafio para as práticas pedagógicas nas instituições escolares!). Mas inferimos que o ato de ler e de atribuir sentidos a essas leituras podem ser conquistadas através da ação do professor nas aulas.

Partimos, então, da máxima de que para a formação do leitor engajado, também em LI, aprende-se a ler, lendo. Por conseguinte, almejamos, com esta pesquisa, contribuir para a formação de jovens e de adultos leitores também em LE e que, assim, possam participar de outras práticas de linguagem, a exemplo da escrita e da oralidade. Isso porque, como afirma Christofoli (2009, p. 82), “ler é apropriar-se do significado do que lemos, e é exatamente este desafio que torna a aprendizagem da leitura um processo instigante e prazeroso”.

Por isso, nesta pesquisa, durante a atuação do professor pesquisador e dos participantes, não se reduziu a leitura dos estudantes de textos do gênero verbovisual a apenas decifração de códigos na LE ou, também, a traduções de frases e/ou expressões no idioma, pois isso seria destituir o sentido da leitura. Mas ampliamos a formação desses estudantes em aspectos quanto à língua/linguagem, para que lessem, mesmo textos em outra língua, com compreensão e com significado, atuando sobre os textos.

Isso ocorre porque, para além de pensar a LI como meio comunicativo, intentamos evidenciar o caráter social da linguagem, conforme nos apresenta Fabrício (2006, p. 48): “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva e constituinte”. Assim, problematizamos os objetivos de ensino de LI, a partir da historicidade no Brasil, pois, muitas vezes, essa prática centrou-se na necessidade de aprendizagem desse idioma por razões mais comerciais do que por aspectos sociais e interculturais.

3.1 ENSINO DE LI E GÊNEROS DISCURSIVOS

Os campos pelos quais a LE percorre dentro do percurso histórico, nos estudos sobre a linguagem em sala de aula, repercutem em diversas formas para o ensino de leitura, que pode fomentar a interação com uma diversidade de gêneros discursivos, dentre os quais, podemos destacar os que fazem parte do gênero verbovisual, tais como charge, cartaz, cartum, memes, tirinhas etc.

Posto isto, ler um texto em inglês, principalmente textos verbovisuais que, muitas vezes, se torna uma ação com maior complexidade de compreensão por hibridizar diversos tipos de linguagem, na escola pública, onde normalmente os alunos questionam a presença dessa disciplina no currículo sem perceberem a importância desse componente em sua vida prática,

baseando-me em experiências de aulas desde 2007 nessa esfera escolar, torna-se um evento de letramento desafiador. Isso porque, como é visualizado durante as aulas de LI, existe um receio por parte do aluno em não conseguir atribuir sentido a esses textos, dificuldade essa já apresentada, também, em relação aos textos em língua materna.

Partimos da concepção de texto para Bakhtin (2016, p. 71) como

[...] uma realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto ‘subentendido’. Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes.

O texto, então, não é concebido sem os signos e o conjunto desses cria sentido que desencadeará na estrutura comunicativa. Os textos possuem “[...] um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve).” (BAKHTIN 2016, p. 72) Sendo assim, não estamos tratando de algo solto, de um conjunto de frases, simplesmente, mas de enunciados significativos, que são resultado de processos dialógicos.

Nesse sentido, para Bakhtin (2016), o texto funciona como enunciado mediante a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. A mistura entre esses dois fatores promove a concretização textual, que tem a sua função voltada para a sua aplicação no sentido de descrever, criticar, avaliar, enfim, exercer a sua prática em contextos. Então, “a vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de suas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2016, p. 76).

Os textos, portanto, são elementos dialógicos por trazerem outras informações nos pensamentos reverberantes de outras leituras e que constituem sentidos outros, discursos outros que podem ser tanto no sentido de concordância, de complementariedade ou de divergência. Assim como expressa Bakhtin (1997, p. 331),

Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências humanas (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.).

Assim sendo, o texto como enunciado sobreleva a metalinguagem, estabelece “[...] um vínculo indissolúvel entre textos e enunciados concreto, completo, realizado.” (BRAIT, 2012, p. 15). Por meio de textos anteriores, do contexto ao qual está se apresentando face ao que ocorre

no texto atual e tudo isso organizado em determinado signo e em um gênero que consubstancie toda a fragmentação se separados. Portanto, o texto se materializa a partir de gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos são produções interativo-dialógicas que representam uma “variedade virtual da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 179). Assim, são considerados como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 290), que se situam em um determinado tempo, cultura, lugares enunciativos e situação de enunciação. Então, gêneros discursivos não são apenas “[...] agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127).

Esses gêneros, de acordo com Bakhtin (1997), apresentam-se sob duas perspectivas: o gênero primário (simples) e o gênero secundário (complexo). O gênero primário é formado a partir de condições de comunicação discursiva imediata como sendo as bases da comunicação, situações simples. Já o secundário parte do primário para a comunicação por meio de um romance, uma pesquisa científica, um cartaz verbovisual. Por ser mais simples, o gênero primário está dentro do secundário e “[...] ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Ambos os gêneros, primário e secundário, são utilizados para elucidar o enunciado sem tratá-los separadamente por circunstância comportamental, preestabelecida, ditatorial, mas convergentes e complementares de modo a perceber que, apesar de uma das duas ser a mais simples, para que haja a complexa, essa precisa da primeira a fim de ser adjetivada com a perspectiva de maior heterogeneidade e a sua relação com a língua, a gramática normativa, a estilística da língua e a esfera comunicativa que possibilitam criações estéticas variadas, como a transmutação genérica, que dá margem para a ampliação de outros gêneros a partir dos existentes.

Nesse sentido, entendemos que os gêneros discursivos estão atrelados a contextos comunicativos que proporcionam a compreensão do texto, em situações de interação. Dessa forma, como apresentam Berger e Aneleto (2019, p. 321)

O estudo dos gêneros discursivos abrange a relação entre a linguagem e os fatos históricos e culturais da sociedade. As relações entre sujeitos, identidades linguísticas e culturais, concepções de mundo pelos indivíduos, necessidades sociais, relações de trabalho e perspectivas intelectuais dos sujeitos são alguns dos fatores que podem motivar o surgimento de vários gêneros discursivos.

Os gêneros, então, são oriundos de determinadas práticas de linguagem e de situações sociocomunicativas. Como afirma Araújo (2021, p 51). “Para Bakhtin, nenhum gênero surge no vácuo, pois está sempre ligado a uma tradição [...]”. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula com gêneros discursivos em LI, mesmo aqueles que fazem parte da vida social dos discentes, pode constituir-se, quando não relacionado a aspectos culturais e de referenciais para esses sujeitos, em uma prática escolar prorrrompedora. Isso resultaria em um ensino de LI fragmentado e associal, que pouco faz sentido aos atores escolares (tanto docentes quanto discentes).

Segundo a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM), o ensino de LI, a partir da diversidade de acesso aos gêneros discursivos, possibilita ao educando novas formas de acesso aos textos presentes na sociedade, que se encontram cada vez mais diversificados em relação às linguagens e aos modos composicionais e de circulação em esferas comunicativas. Também, como objetivo de ensino, o documento destaca a valorização da leitura crítica desses artefatos culturais, proeminentemente, para contribuir com o exercício da cidadania.

Entretanto, como professor de LI, numa perspectiva crítica de análise, nos questionamos: quais são as possibilidades do educando e do próprio educador alcançarem os parâmetros estabelecidos pela BNCC? Já que os PCNs não foram, integralmente aplicados apesar do tempo de exercício, e ainda do acesso em muitas ações cotidianas à LI, que está mais presente na vida das crianças, adolescentes e adultos, na atualidade, a partir de *softwares* em formato de jogos educativos encontrados para fazer o *download* nos dispositivos móveis e vídeos na plataforma *YouTube*, por exemplo, o que oportuniza maior aproximação das pessoas para com a língua, nem sempre esse contato com os textos ocorre de forma reflexiva, mas sim por mera rotina.

Além disso, muitos alunos não possuem condição socioeconômica para ter acesso a artefatos da cultura letrada que dialoguem, de forma mais cotidiana, com a LI. Assim, cabe também à escola o papel de socialização dessa língua com os estudantes, a partir da diversidade de gênero discursivo possível de circular nesse ambiente. Isso pode ser ratificado, conforme pesquisas realizadas pela British Council sobre o Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, em 2015, em que professores dessa língua apresentaram como objeto de ensino a formação do aluno “cidadão do mundo” e “aumentar sua cultura geral”, constituindo, também, como um diferencial para a inserção do aluno no mercado de trabalho ou para aprovação no vestibular.

Refletindo sobre os papéis atribuídos ao ensino de LI pelos docentes, intentamos, com esta pesquisa, problematizar sobre o trabalho com gêneros discursivos verbovisuais nas turmas

do Proeja, no sentido de construir com esses estudantes uma proposta pedagógica que tivesse como perspectiva práticas de leitura por uma perspectiva intercultural para as ações de ensino e de aprendizagem. Para o desenvolvimento dessas práticas letradas na escola, foi importante que o aluno tivesse contato com uma diversidade de gêneros discursivos em LI, tanto os que estão presentes em sua vida cotidiana como aqueles que cabem à escola apresentar.

3.2 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA

O termo letramento começou a ser utilizado provavelmente por “Mary Kato em 1986, no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’” (GRANDO, 2012, p. 2), no intuito de distinguir habilidades ligadas à alfabetização e a práticas de significação de textos. Contudo, com o passar dos anos, o termo letramento adquiriu outras vertentes de análise e, para fins desta pesquisa, esse termo adquire sentido além da aquisição das letras ou o do alfabetizar propriamente dito, mesmo sendo em outra língua; mas alcança seu teor baseado em Kleiman (2008, p. 18) através do “[...] letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Além disso, os novos estudos do letramento possuem outros vértices de análise, como cita Street (1995, p. 1): “[...] the trend has been towards a border consideration of literacy as a social practice and in the cross-cultural perspective⁶”. Nesse sentido, o letramento representa uma atividade humana, sendo essencialmente social e se localiza em práticas interativas. Também, significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural.

O letramento abrange conhecimento de mundo que o educando construiu ao longo de sua vida enquanto pessoa e aprendente, tendo sua valorização quando for desafiado a ler e a interpretar diversos gêneros discursivos a serem estudados em sala de aula, assim como a diversidade cultural da qual o sujeito faz parte. Dessa forma, como apresenta Takaki (2012, p. 51), “o letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas e interesses socioeconômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos.”

⁶ “a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva que atravessa a cultura” (STREET, 1995, p. 1 - tradução nossa).

Percebemos, então, que o letramento extrapola o espaço escolar, embora esse se constitua como uma importante agência de letramento. Por isso, cabe à escola ampliar práticas de letramento, que partam de situações socioculturais; locais e globais; culturais e interculturais. É importante, ao apresentar práticas letradas nesse espaço, considerar a vertente social dos letramentos, a partir de “[...] relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas (letradas) fazem sentido.” (STREET, 2014, p. 44). Isso quer dizer que os conhecimentos que são construídos ao longo da vida pelos alunos do Proeja, tanto no universo escolar quanto no mundo do trabalho ou das relações sociais e familiares, são eventos de letramento que devem ser acionados para o ensino de LI, quando se pretende uma abordagem intercultural.

Entretanto, em muitos momentos, práticas de letramentos realizadas na aula de LI podem aproximar-se do modelo autônomo de letramento e, dessa forma, centrar-se em atividades de leitura com um fim em si mesmas, entendendo-a como um produto completo no próprio texto. Ademais, nesse modelo de letramento, a compreensão e a interpretação dos textos são determinadas por recursos lógicos internos ao texto, não levando em conta aspectos contextuais dos leitores e das condições de produção do próprio texto.

Diante disso, tanto Street (1985) quanto Kleiman (1995) trazem o letramento relacionado com a cultura, a linguagem e o cotidiano das pessoas, nos propondo um modelo ideológico de letramento, que ratifica que as práticas de letramento são plurais e culturalmente determinadas, sendo também aspectos da estrutura de poder da sociedade. “Para Street e Kleiman, as práticas de letramento ganham corpo e materializam-se nos diversos ‘eventos de letramento’ dos quais participamos como indivíduos em nossas comunidades, cotidianamente.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17).

O que concretiza as diferenciações existentes entre os sujeitos e suas histórias, os ‘eventos de letramento’, segundo Heath (1983, p. 93), são “qualquer ocasião em que o fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Eventos de letramento, então, podem ser entendidos como ocasiões em que, ao ocorrerem interações entre as pessoas, práticas de linguagem exercem algum papel para a realização de atividades sociocomunicativas, de forma crítico-reflexiva (ANECLETO; MIRANDA, 2016).

3.2.1 Interfaces entre práticas de leitura e letramentos críticos

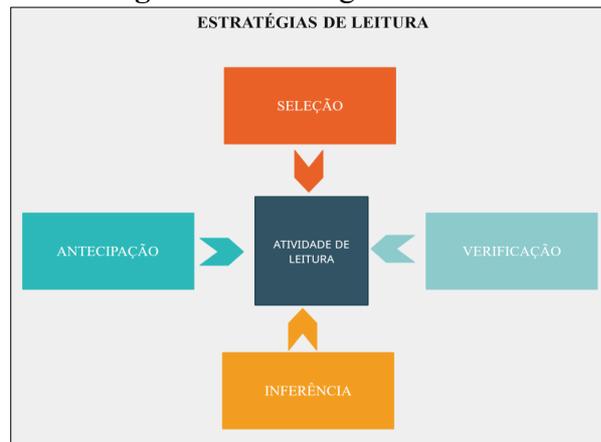
Ao abordar o termo crítica, a partir de um conhecimento comum, pensa-se em algo depreciativo, negativista, que não valoriza o que está sendo interpretado e que mostra uma percepção ruim sobre o que está sendo analisado. Entretanto, a palavra crítica, segundo Leão (1977, p. 164), “[...] provém do verbo grego *krinein*, cujo primeiro sentido é 'separar para distinguir' o que há de característico e constitutivo [...]”. O constructo de criticidade é pautado na separação para discernir, observar para repensar confirmando ou reestruturando outros caminhos e outras possibilidades.

Ao conectar a etimologia da palavra crítica ao estudo dos letramentos, é possível visualizar uma vertente de letramento, que tem em seu bojo a promoção de práticas de leitura que partam de movimentos de análise do conjunto de elementos textuais (linguagens, contexto, autoria, gênero discursivo etc.), a partir de ações interativas. Partimos da concepção de leitura como atividade de constituição de sentido, que se concretiza na interação entre texto, leitor, autor e contexto.

Como afirma Koch (2008, p. 11, grifo da autora), trata-se de

[...] **uma atividade interativa altamente complexa da produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura corresponde a uma compreensão responsiva ativa de enunciados, que se constitui na interação. Porquanto, enquanto processo responsivo, apresenta diferentes representações e modos de interpretar o texto. O leitor, um dos participantes da interação, atua de forma ativa e, dialogicamente, se constrói e é construído no/pelo texto. Entendemos que a prática de leitura é uma atividade que se interliga às experiências e aos conhecimentos, de diversas ordens, do leitor. Como atividade complexa, o ato de ler deve partir de algumas estratégias construídas pelo leitor: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Figura 2 - Estratégias de leitura

Fonte: criação do autor da pesquisa, inspirado em Koch (2008).

Estratégias de leitura são “[...] procedimento[s] - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (SOLÉ, 1998, p. 68). A seleção diz respeito às escolhas textuais a serem acionadas pelo leitor. Nesse sentido, esperamos que os alunos, ao lerem textos verbovisuais em LI, sejam capazes de identificar aspectos relevantes para a compreensão e para a significação dos textos em detrimento de elementos não essenciais, de acordo com **Figura 2**.

Já a antecipação corresponde à habilidade de construir hipóteses sobre o texto lido, em vários momentos da prática de leitura, ou seja, antes de iniciar a leitura, durante o processo e ao finalizar o texto, a partir da construção de sentidos das linguagens que fazem parte do artefato cultural. Quanto à inferência, parte da capacidade de o aluno, durante o processo de leitura, compreender estruturas implícitas ao texto. E, por fim, a verificação compreende a atividade de percepção do aluno quanto à realização das estratégias de leitura, com a finalidade de promover uma interação significativa com o texto.

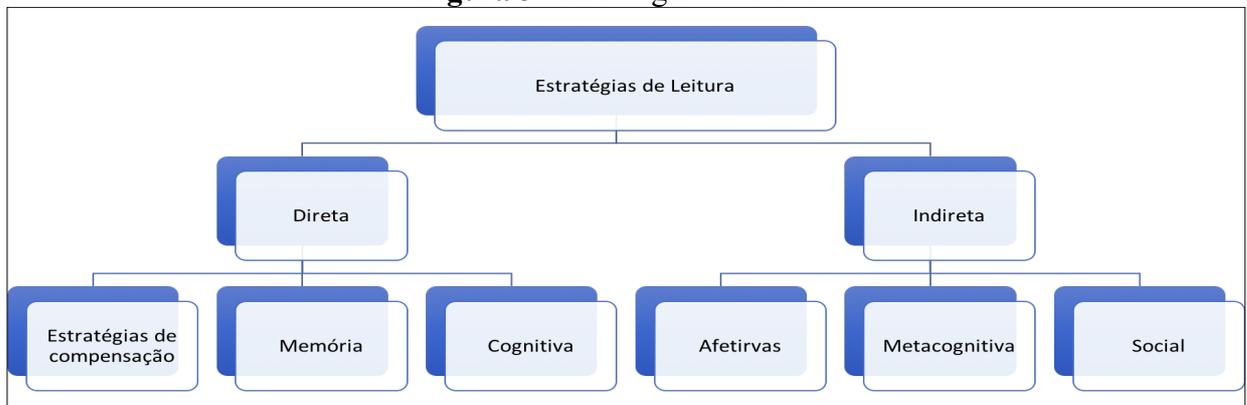
Essas estratégias de leitura são acionadas a depender dos objetivos que o leitor tem ao ler o texto. Para isso, torna-se necessário levar em conta, além das características inerentes aos textos, os conhecimentos do leitor no processo de interação com os textos. Nesse sentido, Koch (2008) apresenta que a leitura situa como processo de ativação de conhecimento (lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais); espaço para a pluralidade de leituras e sentidos (considerar sinalizações no texto e conhecimentos de mundo do leitor).

Concordamos com Solé (1998, p. 72) quando apresenta que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo.

É por meio desse passo envolvendo a prática de leitura na qual o leitor, além de decodificar os símbolos, interliga as informações aos seus aprendizados, estabelecendo novos domínios cognitivos, que são organizadas estratégias de leitura. Esses percursos de leitura pressupõem estratégias que se estruturam a partir de elementos cognitivos, sociais e contextuais, segundo Brauwer (*apud* OXFORD, 1990).

Figura 3 - Estratégias de leitura



Fonte: organizada pelo autor baseado em Brauwer (1990, p. 168-169)

As estratégias de leitura, conforme **Figura 3**, são divididas em dois blocos, de maneira direta e indireta. São organizadas em diretas e indiretas, tais como: diretas - cognitivas: forma de ler por meio de conhecimentos, para solucionar situações; memória: utilizam dados anteriores para formular outros novos; compensação: construção oral ou escrita para elaborar conhecimentos adicionais. Quanto às estratégias indiretas são: afetivas: equacionam os sentimentos do leitor; sociais: as que envolvem os sujeitos de um determinado ambiente; metacognitivas: objetivam organização de aquisição de conhecimento.

As estratégias de leituras são estruturadas por determinados preceitos de habilidades que são desejáveis para a interação do leitor com o texto, levando em conta fatores contextuais e a intencionalidade da leitura de um texto em outra língua que não a materna. Em virtude disso, é importante destacar que, no processo de inferência de significado do texto, o interesse pessoal do aluno pela LI pode contribuir para maior entendimento do artefato cultural.

Ademais, o trabalho com estratégias de leitura, apresentadas por Koch (2008) e por Oxford (1990), proporciona aos alunos aquisição de habilidades e construção de competências

leitoras em LI: ou seja, a capacidade de os alunos produzirem sentidos em relação aos textos que leem, neste estudo charge e cartaz de protesto. Habilidade, para Perrenoud (2000), diz respeito à mobilização de conhecimentos que permitam aos sujeitos resolver situações-problema; competência “[...] é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000. p. 153).

Compreendemos que para a construção das habilidades de leitura por estudantes do Proeja é necessária a ampliação da relação leitor-texto-contextos-linguagens durante o processo de leitura. Assim, torna-se imprescindível nessa interrelação, como apresentado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 2), que o leitor seja capaz

[...] de selecionar informações, compreendendo a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/lexical etc.; ser capaz de perceber os efeitos de sentido decorridos das relações lógico-discursivas e de outras ordens no texto e de acionar elementos e reconstruir o sentido do texto, por meio de inferências, tanto de palavras e expressões quanto do texto como um todo, em outras ações.

Por essa razão, no ensino de LI, esperamos que docentes realizem práticas de leitura de gêneros discursivos verbovisuais sobre assuntos que sejam situados ao contexto de vida social, política, econômica, educacional etc. do aluno, de forma crítico-reflexiva, extrapolando o texto em sua materialidade linguística para a promoção de atividades de leitura como construção de sentido. O trabalho com a leitura assim construído reverbera em implicações pedagógicas mais críticas, situadas e interculturais. Sobre isso, dialogamos com Antunes (2003), quando apresenta que as práticas leitoras na escola deverão promover uma leitura de textos autênticos (textos com objetivo interativo); uma leitura motivada; uma leitura crítica para além do texto.

Por entendermos a necessidade do ensino de leitura em LI no Proeja de forma socialmente relevante, é importante a atenção do professor em relação à escolha de textos que vão fazer parte dos processos de construção de sentido pelos estudantes. Neste estudo, a pesquisa contextual com os participantes nos revelou indícios de gêneros discursivos que fazem parte do contexto leitor desses alunos e, por isso, foram utilizados na ação didática empreendida durante a construção de conhecimento empírico: quadrinhos, ampliados aqui para charge e cartaz de protesto.

Por essa perspectiva, ancorando-nos em práticas de leitura que ampliam o letramento crítico, desejamos que os alunos possam se assumir “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 1997, p. 22) ao empreenderem seus processos de leitura de textos em LI. Dessa forma,

[...] o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere. (FERREIRA, 2008, p. 16)

Observamos, assim, que o letramento crítico funciona como meio de extrapolar o que está “à vista” no texto para servir como um balizador daquilo que se quer analisar para além do texto. Nesse processo, deve-se conceder a devida atenção aos caminhos percorridos pelos alunos do Proeja tanto em sua vida comunitária, familiar, quanto no mercado de trabalho, e os questionamentos que apresentam sobre o texto, a partir dessas experiências vividas, sem deixar de levar em conta os conhecimentos e as argumentações do aluno-leitor.

Segundo Cerveti (2001, p. 6),

[...] Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegeses; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it⁷.

Monte Mor (2019, *on-line*), em entrevista concedida à Abralin, afirma que “Os letramentos críticos se fortalecem dentro dessa perspectiva da pluralidade cultural linguística, das práticas sociais, da asserção de que língua e cultura não são neutras”. Com isso, a autora deixa claro que há pluralidade cultural e linguística, o que implica reconhecimento de diferenças entre línguas, ampliando o leque de significações possíveis aos textos.

Para promover práticas de leitura no ensino de LI, a partir de gêneros discursivos verbovisuais, que acionem diversas estratégias leitoras para o aluno do Proeja, nesta pesquisa, refletimos sobre a perspectiva de uma pedagogia transgressora, que, em sua essência, é crítica; e leva-se em conta a desconstrução normativa, do perfil sociohistórico e cultural do sujeito situado e intercultural.

⁷ “Letramento crítico envolve uma instância de diferença fundamental através da leitura. Em essência, os estudos do letramento crítico abordam sobre o significado textual fazendo como um processo de construção, não exegese; é inculcido um texto com significado ao invés de extrair significado dele” (tradução nossa).

3.2.2 Leitura e pedagogia transgressora no ensino de LI

Soares e Fontes (2019, p. 22) explicam que as pedagogias transgressoras:

[...] não residem em manuais de educação, mas na nossa prática cotidiana, nossas escolas, nossas abordagens e nosso repertório afetivo e intelectual para aprender, se desconstruir, se conectar, e abrir novos caminhos que ampliem as possibilidades de ser e estar no mundo.

Por conseguinte, o ensino de práticas de leitura pela pedagogia transgressora pode representar uma transgressão a conteúdos curriculares propostos para o ensino de LI no Proeja, contribuindo para a desconstrução de um planejamento fixo e descontextualizado por outras práticas sociointeracionais conhecidas pelos alunos. Não se propõe, no entanto, a relativização completa de conteúdos que fazem parte do escopo disciplinar dessa língua; mas convida o professor a repensar outras/novas propostas de ensino de práticas de leitura em LI, por uma vertente intercultural.

Conforme Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Posto isso, entendemos que, para que os alunos do Proeja se sintam “autorizados” a construir conhecimentos em relação à produção de sentido de leitura em LI, o professor deve ir além de apenas apresentar informações sobre a língua ou, ainda, aspectos estruturais que compõem o idioma. Mas, sim, incentivar uma postura interpretativa contextualizada do estudante em relação aos textos que, neste estudo, serão materializados por linguagens verbal e não-verbal.

Dessa forma, defendemos que ocorra na sala de aula uma pedagogia crítica para o ensino de LI que, segundo Pennycook (1994, p. 311), representa “[...] uma tentativa de capacitar os alunos a escrever (falar, ler, ouvir) novamente”. Não no sentido de que aprendera anteriormente e tenha esquecido, mas um novo começo de aprendizado linguístico, incluindo a inserção de outras linguagens, a fim de expandir o conhecimento existente e possibilitar ao aprendiz outras percepções de mundo que estão presentes nesses textos, mas compreendo-as a partir de suas trajetórias locais.

Esse tipo de leitura transgressiva envolve:

[...] o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, ele reconhece que o idealismo logocêntrico que enfatiza demais o discurso deixa de considerar os modos pelos quais a ordem social não é

somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, especial, temporal, institucional, conflitante marcada pelas diferenças [...] (PENNYCOOK, 2006, p. 83)

Desenvolver aprendizados por meio de uma perspectiva transgressora é mexer em elementos que trazem desconforto social em várias escalas. Discutir assuntos que excedem letramentos estáticos, livrescos para extrapolá-los, ir um pouco mais além por meio da leitura verbovisual, por exemplo, aplicar semioticamente a compreensão dos dados trazidos a fim de observar qual a referência e os reflexos que estruturam o ato de ler. Por meio dessa leitura, o sujeito pode extrapolar seu olhar para um mundo diferente, podendo observar de forma mais crítica o que está ao seu redor, levando em consideração fatores como a cultura, a sociedade e a identidade.

Por meio da exposição de conhecimentos adquiridos socialmente, a interculturalidade se dá introdutoriamente a partir da “interação” do “eu” com a sociedade, da troca, do posicionamento da personalidade para com a localidade e essa para com a primeira de maneira que um influencie e seja influenciado pelo outro. Essa imbricação promove ao sujeito “[...] identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2019, p. 12). Assim, no processo de construção de significados de textos em LI, inferimos que o leitor constrói várias identidades (linguísticas, contextuais, leitoras etc.), que transgridem, muitas vezes, objetivos de leitura de textos em LE estabelecidos pela escola.

Essa demonstração das vozes ocorre, também, pela prática de leitura de gêneros discursivos do gênero verbovisual nas aulas de LI como forma de incentivar a leitura, por uma perspectiva crítica pelo aluno do Proeja, para além da materialidade textual. E, ao pensarmos nessas construções, promovemos em sala de aula o conhecimento de culturas não apenas locais, mas também de outras que não sejam do país de origem dos estudantes. Sob essa perspectiva, criam-se outras demandas de conhecimento sobre o outro, não para valorizar essa ou aquela prática linguística, textual, cultural etc. e afirmar que uma é mais importante do que a outra por vir de um país com conjunturas sócio-econômicas diferentes. E sim para observar a importância que todas essas culturas possuem para a ampliação de diálogos e conhecimentos.

Acrescido a todos esses fatores, não há como esquecer que o trabalho com outra língua que não a materna é base para observar a influência cultural que países de LI exercem sobre os alunos que a estudam, contudo, sem uma colonialidade linguística. Conforme Mira Matheus (2003, p. 84), habitualmente “língua é um *factor* de identificação cultural”. Observar o uso da

língua enquanto expressão de cultura e permear as suas diferenças, apesar da globalização mundial que nos impele a práticas linguísticas monoculturais, nos faz perceber que

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pelas ‘diferenças’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições do sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. (HALL, 2019, p. 14).

Essas posições escolares-identitárias dos alunos em relação à leitura de textos de LI foram aprofundadas nas análises das informações construídas ao longo da pesquisa de campo, no *locus* deste estudo, no qual foram promovidas práticas de leitura em LI, por uma perspectiva crítica; também, tivemos como interesse observar a ação desses alunos do Proeja frente à significação e à compreensão que atribuem a esses textos.

Para o trabalho com gêneros discursivos do gênero verbovisual em LI, entendemos a importância da pedagogia transgressora (PENNYCOOK, 2006). Essa pedagogia nos permitiu romper fronteiras disciplinares estabelecidas nas atividades de ensino; problematizar a realização de práticas de leitura de LI na escola que geram a marginalização e/ou exclusão do outro; desafiar os limites e os mecanismos que sustentam o modo de pensar sobre o ensino de LI, produzindo novas pautas agentivas e novos conteúdos para o espaço escolar do Proeja.

4 GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS E PRÁTICAS DE LEITURA

Há algum tempo o universo das imagens tem circundado os nossos olhos, sejam imagens que associam escrita e figuras, sejam imagens representativas da realidade ou até mesmo de construções ficcionais. Posar para uma foto e publicar em uma rede social é algo cotidiano na vida das pessoas, inclusive dos alunos que fazem parte do Proeja da escola *locus*. Em se tratando da prática educacional em LI, o texto verbovisual, embora presente com certa regularidade nas atividades didáticas realizadas pelos alunos, nem sempre é tomado pelo professor como objeto de ensino de língua.

Quando abordamos sobre esse universo imagético/escrito, que é um texto, estamos exemplificando um gênero do discurso. Segundo Bakhtin (1982, p. 248),

[...] a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Com isso, apesar dos conceitos iniciais sobre gênero discursivo clássico investigado pelo russo sobre análise aristotélica relacionada com a Retórica e a Literatura, Bakhtin (1982) foi um pouco mais além, observando que “[...] o dialogismo do processo comunicativo” (MACHADO, 2005, p. 152), no qual pairam observações nas esferas e estética. Iniciando as explorações das ideias por meio das esferas, “[...] gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra.” (MACHADO, 2005, p. 152). A expressão por meio das esferas, também conhecida como campos de atividade humana, engloba a geração, o uso e a transformação tanto do espaço quanto de si mesmo. Segundo Machado (2005, p. 156),

As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva ‘do mundo individual do falante’.

Por essa razão, as esferas são as materialidades discursivas por meio dos gêneros que comunicam aquilo que o falante quer expressar com base nos dialogismos e polifonias aos quais esse emissor estabelece contato.

Ainda, segundo Bakhtin (1982, p. 268), os gêneros discursivos são angariados “[...] graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam”, constituindo pela construção de informações e pela comunicação expressiva vinculada à cultura específica por determinado grupo social.

Outro fator influenciador para o gênero discursivo é a cultura. Para Bakhtin (1986, p. 7),

Somente aos olhos de outra cultura que a cultura alheia se manifesta complete e profundamente... Um sentido descobre suas profundezas ao encontrar-se ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio... Colocamos à cultura alheia novas perguntas que ela nunca cogitara, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos suas novas possibilidades de sentido... No encontro dialógico duas culturas não se fundem nem se mesclam mas cada uma conserve sua unidade e sua totalidade, mas ambas se enriquecem mutuamente.

Por essa perspectiva, a cultura contribui para a produção de sentidos dos textos, ampliando seus aspectos polifônicos. Segundo Machado (2005, p. 164-165),

[...] essa polifonia resulta de gêneros discursivos num contexto enunciativo que acolhe uma diversidade muito ampla de manifestações: além da comunicação visual elementar da cidade (sinalização de trânsito, anúncios, placas de ruas e de casas comerciais), outras esferas do discurso urbano foram introduzidas: anúncios luminosos e cinéticos; mídia externa que mistura meios de comunicação como rádio, televisão e mídia digital para reproduzir os gêneros básicos da programação como jornalismo, publicidade, videoclipe, charges, slogans, banners, jingles e vinhetas.

Todas essas modalidades nos dão margem ao trabalho nas atividades escolares com gêneros discursivos verbovisual, com a atuação docente a partir de textos que se tornam significativos para o projeto pedagógico tanto pela perspectiva linguística quanto visual. Dessa forma, a perspectiva da pedagogia transgressora nos leva a problematizar acerca do papel do texto imagético/verbovisual na sala de aula, tendo em vista que, como afirma Dionísio (2005, p. 160), “prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Gêneros que apresentam em sua constituição materialidades verbal e não-verbal exigem do leitor a interação sobre o texto para além da compreensão do seu conteúdo; também, acionam

o leitor para que observe e aprecie aspectos da visualidade, com a finalidade de tornar esses textos em um todo unificado de sentido. Os textos verbovisuais, por sua característica multimodal, apresentam o uso integrado de diversos recursos e eventos comunicativos (PINHEIRO, 2016).

Para Leeuwen (2017, p. 5),

Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’ – whether these are articulated with the body (speech, facial expressions, gestures and so on) or with the help of tools and materials (writing, drawing, making music and so on). And it is also the study of the ways in which multiple semiotic modes can be integrated into coherent multimodal texts. It is therefore not restricted to ‘multimedia’ in the sense of contemporary digital media but applies equally to face-to-face communication and other non-digital types of text.⁸

A imagem, o texto e outras informações ao redor do verbovisual não têm apenas um fim em si mesma, mas se apresentam para o leitor como possibilidades múltiplas de leituras. Sobre as leituras multimodais, Ângelo Paiva Dionísio (2019, p. 49) apresenta que

[...] pode se transformar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos. Além disso, é essencial que os alunos apreendam que os sentidos são produzidos num atrelamento entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção desses textos. As práticas letradas dos sujeitos sociais estão em constante transformação, demandando outros estudos multimodais com foco na leitura e nas estratégias leitoras que os/as leitores/as necessitam aprimorar, potencializar e ressignificar para uma formação leitora crítica e emancipatória.

Nessa perspectiva, os textos verbovisuais contribuem para que os leitores compreendam, por um todo, informações escritas e imagéticas, exigindo desse leitor operar um conjunto de habilidades específicas para a instauração de sentidos do texto.

⁸ Multimodalidade é entretanto o estudo de como as coisas podem ser feitas e realmente são feitas em contexto específico, com diferentes significados de expressão ou ‘modo semiótico’ – se essas forem articuladas com o corpo (discurso, expressões faciais, gestos e assim por diante) ou com a ajuda de ferramentas e materiais (escrita, desenho, criação musical dentre outros). E é também o estudo das formas nos quais modos semióticos múltiplos podem ser integrados em textos multimodais coerentes. É assim não restrita à ‘multimídia’ no senso contemporâneo de mídias digitais, mas aplica-se igualmente à comunicação cara a cara e a outros tipos de textos não digitais. (tradução nossa)

4.1 GÊNEROS VERBOVISUAIS

A compreensão de gêneros verbovisuais nesta pesquisa parte da proposição da indissociabilidade da dimensão linguagem verbal e da linguagem visual em um enunciado, essenciais para a produção de sentido ao texto. Por essa perspectiva, Costa (2018, p. 38) apresenta que “a compreensão de um enunciado verbo-visual exige considerar a linguagem verbal e visual como uma única materialidade, a verbo-visual, sob pena de amputarmos uma parte do seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado”.

Os estudos verbovisuais em Bakhtin foram tratados, inicialmente, por análises de obras artísticas, a fim de construir as análises visuais (BRAIT, 2013). Em seguida, foram adicionadas as partes verbais para que juntas pudessem ser observadas e analisadas com propósito de compreender, além do gênero por si, mas quem o produziu e sua constituição enquanto discurso. Brait (2013, p. 62) ainda afirma que:

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades.

O gênero verbovisual é uma modalidade conglomerada sendo que a estrutura se complementa entre o que está grafado pictoricamente e o que está verbalmente posto, que não estabelecem um fim, mas uma variedade de abordagens cujo arremate identitário está pautado também de outras identidades às quais alternam diferentes gêneros discursivos.

Entre os diversos gêneros discursivos verbovisuais, optamos, para a realização deste estudo, pela leitura de charges e cartaz de protesto, por esses textos já estarem presentes na vida escolar e social dos estudantes do Proeja, desde a implementação dos PCN, despertando a atenção desses participantes para esse estilo de textos. Assim, intentamos ampliar práticas pedagógicas nessa esfera de escolarização a partir desses textos apresentados.

4.1.1 Charge

Como afirma Ramos (2016, p. 21 – grifo do autor), “a *charge* é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligados ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”. A intertextualidade, característica central aos textos dos gêneros verbovisuais, “[...] compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores” (KOCH; 2008, p. 86).

O trabalho com charges em sala de aula pode contribuir para a construção de uma visão mais crítica não apenas do texto, mas, também, de situações sociais das quais os próprios alunos do Proeja podem fazer parte ou conhecer, embora essas charges, nesta pesquisa, foram representadas por realidades em países de LI. Esse movimento de identificação com essas situações foi possível devido ao caráter intercultural de estudo de língua, materializado por uma pedagogia que se pretende transgressora.

Dessa forma, afirmamos que a charge, além de promover a leitura de mundo, amplia a habilidade de interpretação, exploração da linguagem verbal e da não-verbal, possibilita a construção de sentidos ao texto e ao contexto dos alunos. Concordamos com Romualdo (2000, p. 21) quando apresenta que

a charge, enquanto mensagem icônica, não será recebida nem decifrada se o leitor não possuir informações necessárias para interpretá-la. A charge é um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal.

Então, as charges são textos em que a coerência e a coesão são evidenciadas por meio da interligação dos recursos gráficos e dos recursos visuais, que compõem o quadrinho. Nesse sentido, para o leitor interpretar a charge, principalmente quando se trata de um texto em LI, precisa acionar certos repertórios, alguns já conhecidos e outros que as aulas de linguagem podem agregar, a exemplo de conhecimento vocabular, linguístico, informacional. Apresentamos a **Figura 4** como forma de visualizar a construção dessas habilidades leitoras, a partir do gênero discursivo verbovisual charge, no ensino de LI, que fez parte do planejamento de aula de LI com os alunos de Administração, do Proeja, realizado para esta pesquisa:

Figura 4 - Charge do ex-presidente Barack Obama, ao vencer a eleição, em 2008



Fonte: Disponível em: <https://www.cagle.com/>. Acessado em: 13 jun. 2021

A charge da **Figura 4** representa o momento em que Barack Obama foi eleito como presidente dos Estados Unidos da América (EUA), sendo 44º presidente dessa nação, entretanto, o primeiro presidente negro. Durante o período eleitoral, o então candidato utilizou como slogan a expressão “Yes, We can!” (Sim, nós podemos!), apresentada na charge a partir do pensamento das crianças, que se tornou em uma ideia de autoafirmação para os grupos minoritarizados, a exemplo da diversidade de etnia que povoa os EUA.

Para dar sentido a esse texto, o leitor do Proeja deve recuperar esse momento histórico da época, de uma outra nação, e inferir que os personagens mostrados na charge representam o presidente eleito; as crianças e os imigrantes ou as pessoas de etnias desprestigiadas naquele país. Dessa forma, percebemos que a charge dialoga com uma realidade, fazendo uma síntese dessa situação: a exclusão de grupos étnicos em posições de comando, a exemplo de pessoas negras.

No entanto, para a atribuição de sentido a esse texto, para além dos elementos contextuais (situação de produção), linguísticos (sintáticos e vocabular), levamos em conta o caráter visual da charge, pois esse gênero interliga texto verbal e visual, ou seja, opera a partir das multimodalidades. Segundo Romualdo (2000), a charge, por ser um texto visual também desenhado (na **Figura 4**, a caricatura de Obama), constitui-se como um texto de caráter icônico, mas com significado dentro de contextos.

Como forma de um ensino de LI interdisciplinar, que se pretende por uma pedagogia transgressora, foi possível ampliar o contexto de interpretação ideológico da charge para a realidade dos estudantes do Proeja, a partir de manifestações de diversas ordens, dentre elas, a questão política do Brasil. Nesse sentido, pode-se aproximar, mesmo resguardando as devidas proporções de natureza da ciência política, o momento em que o ex-metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do país, em 2002, estabelecendo uma certa confiança de que se pessoas que fazem parte de classes socialmente desfavorecidas e de regiões que são estigmatizadas no Brasil chegam ao poder, é possível aos outros, também, ascenderem socialmente.

Por essa perspectiva de interculturalidade de ensino de LI, concordamos com a percepção de Canclini (2015, p. 201), em que “as identidades dos sujeitos formam-se agora por processos interétnicos e internacionais”. Dessa forma, afirmamos que essas identidades, também, são construídas a partir de repertórios textuais/contextuais, que envolvem gêneros discursivos de diversas esferas, entre elas a verbovisual.

4.1.2 Cartaz de protesto

Outro gênero que usamos nesta pesquisa foi o cartaz, inicialmente, esse gênero representou um importante recurso publicitário ligado a motivações socioeconômicas; com o passar do tempo, ganhou notoriedade e ocupa, na atualidade, além das propagandas comerciais, outras esferas comunicativas, com propósitos interativos de diversas ordens.

Segundo Moles (2004, p. 15),

vivemos um universo de imagens: a fotografia, o jornal, o cartaz, o cinema, a televisão, são os elementos motores desta nova forma de mundo exterior, totalmente artificial, que se constituiu à nossa volta e que constitui a cultura: o ambiente artificial construído pelo homem.

O cartaz, neste estudo com a tipologia de protesto, surgiu por volta de 1900 com o intuito de ampliar a comunicação de empresas com seu mercado consumidor (MOLES, 2004). Entretanto, como gênero “relativamente estável” (BAKHTIN, 1997), o cartaz sofre por diversas reestruturações quanto à estrutura composicional (impresso, virtual, estático, em movimento etc.), estilo (aspectos linguísticos, visuais, a depender da temática acionada) e esfera de circulação (em ambientes físicos ou virtuais).

Além disso, segundo Moles (2004), o cartaz desempenha seis funções para exprimir a realidade: função de informar, seduzir, educar, promover ambiência, aspecto estético e criadora. Por essas razões, o cartaz não é um gênero neutro em sua composição; possui funções associadas a ele e a sua construção apresenta intencionalidades do autor para com o leitor.

Consideramos aqui como gênero discursivo cartaz de protesto a organização de texto do gênero verbovisual que tem a função de promover a informatividade do leitor, de forma reflexiva, e, em alguns momentos, apelando para situações que destoam de direitos presentes nas legislações e/ou convenções de conduta. Esse gênero verbovisual pode contribuir para que os alunos do Proeja ampliem habilidades de leitura crítica não apenas construindo opiniões sobre temáticas; mas, também, a partir da informatividade do gênero, conseguir a aderência desse leitor em relação à causa defendida.

Entendemos a informatividade como a apresentação de um grau de novidade e de imprevisibilidade às informações contidas nos textos, em relação ao leitor, no sentido de agregar novas formas de interação com esse artefato. Então, “a informatividade exerce, assim, importante papel de seleção e arranjo de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento de coerência”, que faz parte de um dos cinco fatores pragmáticos desenvolvidos por estudos de Beaugrande e Dressler (1981, p. 16) relativa ao caráter do texto.

Em sua materialidade, o cartaz de protesto apresenta algumas características, tais como intertextualidade, muitas vezes explícita; leitura multimodal para a construção de significado do texto; marca identitária dos sujeitos autores; elementos linguísticos da ordem da função apelativa. Para ampliarmos essa discussão, apresentamos como exemplo a, que integrou o planejamento de aula de LI com os alunos de Administração, do Proeja, realizada para esta pesquisa:

Figura 5 - Is his life worth more than mine? You are all equally worthless



Fonte: middlechildcatholicpriest.com/. Disponível em <https://middlechildcatholicpriest.com/2020/06/04/desire-the-good-god-desires/>. Acessado em 17 jun. 2021.

O texto apresentado na, a partir das linguagens verbal e visual, tem como temática problematizar a necessidade de valorização das pessoas independentemente da cor da pele. A expressão *Is his life*, em português, *A vida dele* aponta para o questionamento se brancos e negros são seres humanos com os mesmos direitos, inclusive à vida, o que pode ser problematizado por indicadores políticos, econômicos, educacionais etc. em diversos países do mundo. Um exemplo claro dessa menor valoração da vida do negro nos EUA ocorreu em 25 de maio de 2020, quando um policial branco assassinou, sem nenhum motivo aparente, o negro George Floyd, gerando uma enorme onda de protestos ativistas internacionais com o tema *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), conforme apresentados na **Figura 6**.

Figura 6 - Protesto nos EUA com o tema Black Lives Matter



Fonte: Revista Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/morte-de-george-floyd-completa-um-ano-veja-o-que-mudou-e-o-que-nao-mudou/>. Acessado em: 22 jun. 2021.

Ao aprofundar o questionamento sobre como a sociedade valoriza as pessoas a partir do tom da pele, apresenta-se no cartaz de protesto as seguintes expressões: 1) *Worth less than mine?* (vale menos do que a minha?), sendo que um homem branco segura o cartaz com a frase, apontando para um homem negro; 2) *Worth more than mine?* (vale mais do que a minha?), agora, sendo um homem negro quem segura o cartaz com uma seta apontada para um homem branco.

Em um movimento intercultural de compreensão da temática do racismo e da falta de oportunidades sociais para a etnia negra, agora no Brasil, apresentamos, na **Figura 7**, outro texto verbovisual trabalhado com os alunos no planejamento didático, apesar de não se constituir como enfoque desta pesquisa, devido ao aspecto linguístico (Língua Portuguesa) e ao gênero discursivo (infográfico⁹), que explicita dados que nos permitem ampliar considerações críticas dos estudantes e, assim, compreender a temática a partir de elementos globais, mas também locais.

⁹ Como apresentam Carvalho e Aragão (2012, p. 166), “ Infográfico é um artefato produzido no intuito de comunicar uma mensagem que compõe uma interpretação de dados quantitativos, espaciais, narrativos e/ou cronológicos, contextualizados visualmente através da integração de texto, imagens e/ou formas”.

Figura 7 - Infográfico violência e desigualdade racial no Brasil, 2020



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/negros-sao-79-das-vitimas-de-mortes-causadas-por-aco-es-policiais-20112020>. Acessado em: 23 jun. 2021

Para a compreensão do cartaz de protesto e do infográfico, é necessário ao leitor recuperar, além de elementos textuais (que estão em língua inglesa no cartaz de protesto e, por isso, torna-se importante o conhecimento do vocabulário e da estrutura da língua), outros aspectos contextuais da vida em sociedade dos países apresentados, a partir de eventos sociais apresentados nos textos e nas realidades em que vivem os próprios alunos do Proeja.

A partir dessas contextualizações e construção de sentidos textuais, os alunos, por uma leitura intercultural, puderam compreender que a força policial desproporcional à ação ocorrida no caso de Floyd também é uma realidade latente no Brasil, conforme consta no infográfico. Ampliamos essa ideia ao acionarmos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que nos apresenta um mapeamento de fatos extremamente excludentes: 79% das vítimas de mortes causadas por ações policiais são pessoas negras, sendo esse grupo mais vulnerável à violência.

Para o processo de atribuição de sentido, o professor, como agente de letramento, pode contribuir para que o aluno recupere dados histórico-sociais sobre o texto, além de instigar o estudante para que apresente posicionamento reflexivo sobre o fato, partindo tanto de suas experiências de leitura locais quanto, possivelmente, globais. Para isso, é necessária a organização de estratégias de leitura que, como já ratificado por Koch (2008) e Oxford (1990), partem da ordem do cognitivo, da emoção, do conhecimento de mundo, da interação etc. sobre o objeto cultural.

Ou seja: os estudantes do Proeja, ao construírem sentido às práticas de leitura de textos verbovisuais em LI, acionaram conhecimento linguístico (vocabular, sintático, semântico etc.) para o estabelecimento da coerência do texto; conhecimento de mundo (memórias semânticas episódicas dos contextos que abarcam os textos); conhecimento informacional de fatos exteriores ao texto para, nesse sentido, produzir inferências que preencham as lacunas textuais.

Então, torna-se cada vez mais emergente o trabalho com textos dessa esfera com alunos do Proeja para que possam desenvolver estratégias leitoras, que ultrapassem competências puramente linguísticas que, geralmente, tem se tornado o maior objeto de ensino de LI nas salas de aula da Educação Básica. E, para isso, propomos nesta pesquisa que práticas pedagógicas para o ensino de LI ampliem uma diversidade de eventos de letramento envolvendo outros modos de texto, outras culturas das populações e outras constituições semióticas, por uma vertente crítica. Por fim, compreendemos que o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem [verbal; gestual; sonora; e visual] ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Este estudo tematiza a discussão sobre práticas de leitura em LI e o trabalho com gêneros discursivos verbovisuais como meios para o desenvolvimento da perspectiva crítica do aluno do Proeja. Apresenta como itinerário metodológico de pesquisa a abordagem qualitativa, tendo em vista que tal abordagem, segundo Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” Assim, essa nova pluralização de modos de vida traz à tona a necessidade de outras formas de sensibilidade do pesquisador em relação ao diálogo e às análises de situações construídas no campo empírico, neste estudo no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), em Feira de Santana (BA).

A abordagem qualitativa parte do universo da valorização de narrativas e de modos de vida locais, temporais e situados, o que nos faz, enquanto pesquisadores, assumirmos novas implicações com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. Ao filiar-nos à pesquisa qualitativa, temos como pretensão a apropriação de um método de pesquisa (neste estudo, netnográfico) e teorias que fundamentam estratégias de ação (práticas de leitura, gêneros discursivos, ensino de LI e letramentos críticos); dialogar com a perspectiva dos participantes (estudantes do Proeja), levando-se em conta a diversidade socioeducacional; refletir sobre as informações emergidas do campo a partir da construção de categorias junto aos participantes da pesquisa; registrar, por dispositivos interativo-textuais, as construções dos dados e das informações emergidas do campo (questionário *on-line*, entrevista *on-line* e atividades realizadas pelos alunos durante as aulas).

A análise qualitativa implica a investigação com a finalidade de obter resultados “concretos” sobre um perfil de *locus* e de participantes da pesquisa, em prol de alcançar dados substanciais para ajudar tanto a comunidade que fará parte do processo de construção de informações quanto de outras pessoas que tiverem acesso ao resultado da pesquisa, como professores de língua inglesa da escola *locus* ou de outras unidades escolares para que, assim, como ação que extrapola a própria pesquisa, oportunizar a reflexão sobre práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, que se tornem transgressoras no CEEPSCB, ampliando o desempenho dos alunos do Proeja na aprendizagem de LI.

5.1 PESQUISA PARTICIPANTE

O desencadear desta pesquisa foi realizado com a implicação entre professor-pesquisador e participantes da pesquisa, estudantes do Proeja, do curso de Administração, do CEEPSCB.

Assim, esta pesquisa, de natureza participante, é organizada em três movimentos metodológicos, inerentes às pesquisas dessa natureza: apresentação inicial da proposta de pesquisa aos participantes antes da realização do projeto; atuação do pesquisador de forma dialógica com os participantes durante a realização das atividades de campo e a construção das informações da pesquisa; análise das informações construídas durante as atividades interventivas.

Com base nos procedimentos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa participante de caráter interventivo. Participante no sentido de “[...] incluir reflexões sobre o sentido [...]” (BRANDÃO, 1989, p. 85) da questão colocada nesta pesquisa associada à intervenção social dos participantes do processo enquanto seres que analisam suas próprias realidades, junto ao pesquisador que, nesse processo, constitui-se enquanto mediador das ações reflexivas, incentivando o desenvolvimento autônomo de atuação dos participantes da pesquisa (BRANDÃO, 2006).

A pesquisa, conforme ratifica Brandão (2006, p. 29), é participante “[...] porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória”. Entendemos assim que a pesquisa participante coaduna com os objetivos desta pesquisa, que se pretende emancipatória e transformadora para a vida de alunos que fazem parte do Proeja em relação à construção de sentidos das práticas de leitura no componente LI.

Segundo Limberger (1996, p.78), como “[...] conteúdos de um processo que levem a pensar, sentir, ver, julgar e agir cooperativamente”, assim deve se desencadear as pesquisas participantes. Dessa forma, nesta pesquisa, não se pretendeu apenas a realização de questões e/ou de intervenção que apenas apresentam o *status quo* dos estudantes do Proeja. Mas, sim, promover eventos de leitura de textos verbovisuais, a partir dos gêneros discursivos charge e cartaz de protesto, que provoquem os estudantes a reflexões sociais, políticas, econômicas etc. sobre realidades que conhecem assim como aquelas que, mesmo não conhecendo em profundidade, possam levá-los à reflexão sobre estruturas sociais opressoras.

Para a realização da pesquisa participante, tornou-se necessário observar alguns princípios, tais como: converter a perspectiva de estrutura sujeito-objeto investigado para sujeitos participantes da investigação, como cocriador da pesquisa; promover unidade entre teoria e prática, com o objetivo, até, de reconstrução da teoria pela prática; partir de uma proposta de investigação-ação-reflexão-ação; evidenciar o compromisso político do pesquisador com os participantes da pesquisa; ser praticada como um ato político na educação, com o objetivo de transformação social (BRANDÃO, 2006).

A partir desses princípios, foram observadas as seguintes etapas de pesquisa:

1. Pesquisa exploratória: esta etapa de pesquisa correspondeu à aplicação de questionário *on-line*, pelo Google Form (vide Apêndice), com a finalidade de melhor conhecer os estudantes do Proeja, do curso de Administração do CEEPSCB, participantes da pesquisa. Nesse sentido, foram perguntados sobre práticas de leitura em LI; utilização de meios das tecnologias digitais e acessibilidade em relação à internet, devido à realização da pesquisa ser mediada por essas tecnologias, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE); itinerância dos alunos em relação aos estudos em LI etc.
2. Convite à participação da pesquisa: após o preenchimento do questionário e a apresentação do projeto durante a aula de LI, os alunos foram convidados para participar da pesquisa, de forma voluntária, realizada durante o período de ERE, mais especificamente nas aulas síncronas de LI, devido ao momento pandêmico da Covid-19. A confirmação de participação se deu a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta nos Apêndices desta dissertação.
3. Realização da atividade interventiva: a última etapa da pesquisa correspondeu à realização das atividades interventivo-reflexivas com os gêneros discursivos verbovisuais charge e cartaz de protesto, durante o espaço-tempo aula. Consideramos a aula como um ato pedagógico, momento organizado para a construção de conhecimentos entre os envolvidos no processo, de forma que provoque nos alunos condições para que continuem a aprender, mesmo após a realização das atividades didáticas com os textos.

Para subsidiar a pesquisa empírica, também devido à realização das atividades investigativas ocorrerem mediadas pelas comunidades virtuais, nesse momento de ERE, optamos pelo método netnográfico.

5.2 MÉTODO DE PESQUISA: NETNOGRAFIA

Como método para a construção e a análise de informações, optamos por uma das vertentes metodológicas da pesquisa qualitativa, que também coaduna com a pesquisa participante, a netnografia. A netnografia corresponde a um método interpretativo que considera tanto o envolvimento do pesquisador como dos sujeitos participantes, mediado através de espaços comunicativos *on-line*. Segundo Kozinets (2014, p. 61-62), “a netnografia é pesquisa observacional dos participantes baseada no campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão de [...] um fenômeno cultural”.

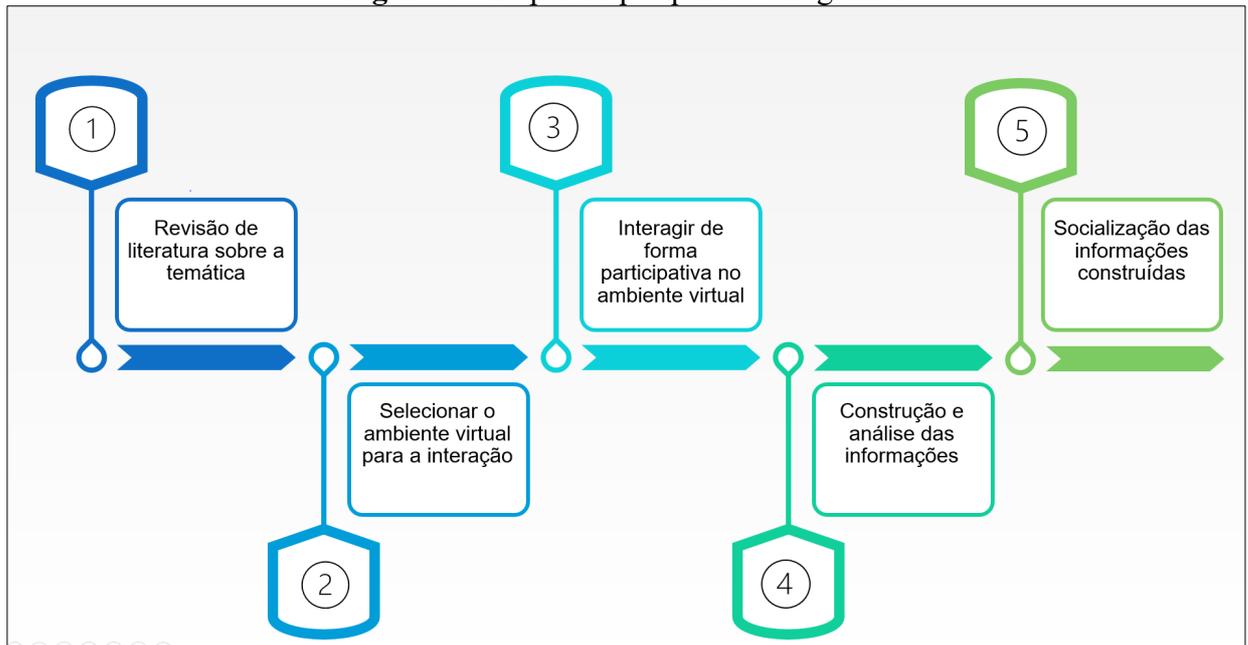
Logo, fazer um estudo por meio de comunicação *on-line* neste momento de distanciamento físico tornou-se oportuno, tendo em vista que o contato entre pesquisador e participantes foi viável através das comunidades virtuais. A netnografia, também, tornou-se um método importante para ser utilizado na estrutura de construção e de análise das informações desta pesquisa, pois, ao serem mediados por meios digitais, os participantes puderam interagir um com os outros, de forma mais rápida, ao longo do processo, tendo em vista que as aulas síncronas no *locus* ocorreram em dias e em horários não tão sequenciais e fixos; assim, outros meios de comunicação, a exemplo de aplicativos de mensagens, deram suporte às ações de aula/pesquisa no ERE.

Como apresentado por Kozinets (2014, p. 61-62), entendemos que a netnografia contribuiu para o estudo aqui proposto por se estender

[...] quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatística descritivas, coleta de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas [...].

No *designer* do método netnográfico, o sujeito participante da pesquisa recebe informações, mas também intervém no contexto da produção em todas as etapas da pesquisa. Para a realização da Netnografia, amparados em Kozinets (2014), apresentamos algumas etapas, conforme constam na **Figura 8**:

Figura 8 - Etapas da pesquisa Netnográfica



Fonte: o autor da pesquisa, inspirado em Kozinets (2014, p. 63)

Conforme a **Figura 8** sobre as etapas da netnografia, é plausível observar a construção das ações necessárias para abarcar esse método. Entretanto, conforme a dinâmica de realização do ERE e as inúmeras alterações nos dias de aula e/ou a cessão de aulas de um componente para outro no CEEPSCB, em alguns momentos, foram modificadas algumas etapas.

1. A revisão de literatura sobre a temática nos permitiu compartilhar resultados de outros estudos relacionados a esta pesquisa, no sentido de perceber lacunas que já foram preenchidas sobre a temática e, assim, nos oportunizou aguçar o olhar preliminar sobre o campo investigativo em relação à reconstrução da temática de pesquisa e ampliou o horizonte metodológicos sobre as principais categorias de estudo.
2. A seleção do ambiente virtual para a interação se deu em virtude de tanto os participantes quanto o pesquisador estarem utilizando o *Google Meet* e *Google Form*, interfaces adquiridas pelo Governo Estadual em parceria com *Google for Education*, para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas durante esse momento pandêmico.
3. A interação de forma participativa nos ambientes virtuais -- *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* -- ampliaram as possibilidades de construção

de conhecimentos, de forma participante, constituindo, assim, comunidades de aprendizagens.

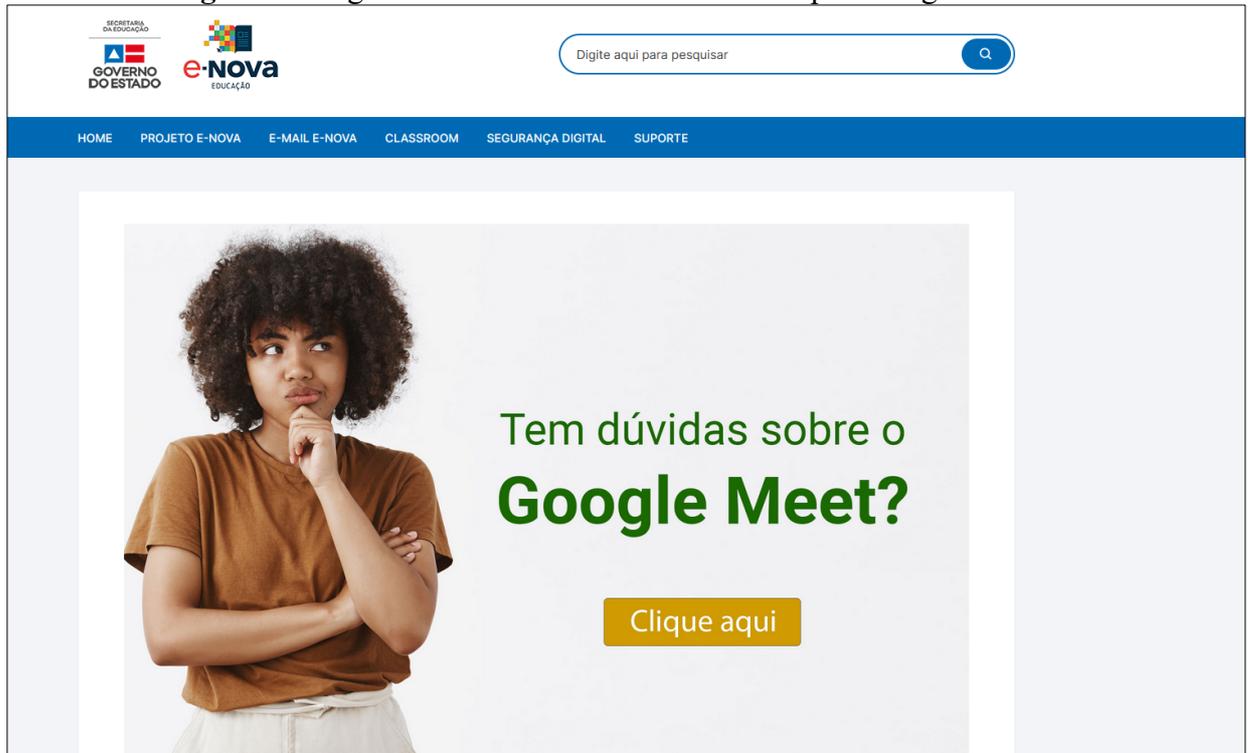
4. A construção e a análise das informações ocorreram a partir de algumas etapas de pesquisa: primeiro, pela pesquisa exploratória, realizada pelo Google Form; para a intervenção no espaço-tempo aula, utilizamos a plataforma de videoconferência *Google Meet*, ambiente E-nova e *Google Classroom*. Outras interfaces, a exemplo do *Voyant Tools*, foi utilizada durante a sistematização das informações para a análise dos conteúdos construídos.
5. A socialização das informações construídas, etapa final de todo o processo, será realizada tanto pela apresentação desta dissertação à comunidade científica e escolar, quanto pela organização de um simpósio no *locus* da pesquisa, após a defesa de mestrado, para a apresentação das reverberações deste estudo.

Assim, esse método oportunizou, por meio da mediação de interfaces digitais, espaço-tempo para a realização das atividades de pesquisa, durante o ato pedagógico aula de LI, a partir do trabalho com os alunos do Proeja, tendo como enfoque práticas de leitura de gêneros discursivos verbovisuais, de forma intercultural e por uma ação docente por uma pedagogia que se pretendeu transgressora. Também, durante as etapas de pesquisa, ainda em desenvolvimento, ocorreram entrevistas *on-line* com a finalidade de ouvir os alunos sobre as práticas pedagógicas realizadas.

Entretanto, entendemos que a realização de uma pesquisa netnográfica com sujeitos do Proeja que, muitas vezes, não possuem acesso à infraestrutura tecnológica, desde equipamentos tecnológicos à banda larga de boa qualidade, representou um grande desafio. Contudo, pretendíamos, a partir das ações já potencializadas no CEEPSCB pelas atividades remotas, não só discutir sobre o percurso de inclusão/exclusão tecnológica dos quais esses sujeitos fazem parte, mas também oportunizar espaços políticos para que esse percurso fosse amenizado por ações da própria instituição escolar, refletindo o compromisso das pesquisas participantes.

Nesse momento de ensino remoto, mais precisamente desde março de 2021, os alunos receberam, após a matrícula na instituição, *e-mail* e senha para acessarem a um ambiente de aprendizado, nomeado de E-nova, no qual os professores criaram um espaço pedagógico no *Google Classroom* e, após a inserção dos alunos nas salas de suas disciplinas, passaram a ter contato direto com esses estudantes através do ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 9 - Página inicial do ambiente virtual de aprendizagem E-nova



Fonte: print da tela inicial do E-NOVA SEC/BA. Disponível em: <http://enova.educacao.ba.gov.br/>. Acessado em: 9 abril 2021.

O E-nova, **Figura 9**, é um projeto adotado no sistema de ensino público, da rede estadual baiana, resultado do Programa Educar para Transformar. Constitui-se em elemento norteador das ações educativas nesse momento pandêmico, embora tenha emergido do Plano Plurianual (PPA) 2016-2019¹⁰. Nesse sentido, conforme consta no site da SEC/BA¹¹,

O **e-Nova** possibilita o uso de uma **suíte de aplicativos de última geração**, com instrumentos de educação presencial e à distância. As **interfaces tecnológicas** oportunizam a aproximação de estudantes e professores no contexto tecnológico do Século XXI. Essas possibilidades deram ao **e-Nova** um novo ímpeto, uma maior relevância, quando emergiu a pandemia do novo Coronavírus.

O programa, que fora implantado desde o ano de 2017 por meio de *curso*¹² oferecido pelo Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), via Universidade Federal da Bahia (UFBA),

¹⁰ Disponível em <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2016-2019>. Acessado em 6 jun. 2021.

¹¹ Disponível em <http://enova.educacao.ba.gov.br/projeto-e-nova/>. Acessado em 6 jun. 2021.

¹² Disponível em <https://sites.enova.educacao.ba.gov.br/educadores>. Acessado em 6 jun. 2021.

direcionou os professores da rede estadual para o aprendizado de interfaces e mecanismos tecnológicos disponibilizados pelo *Google for Education*, acessado por meio de um *e-mail* institucional, que possibilita o contato não somente ao curso como também a diversos dispositivos do *G-suit*.

O ambiente virtual de aprendizagem E-nova constitui-se como um espaço de informação para os alunos sobre a dinâmica escolar nesse período de ERE, além de disponibilizar conteúdos dos diversos componentes disciplinares, atividades, notas, avaliações e aulas programadas no *Google Meet*. Também, representa espaço-tempo comunicativo, que permitiu ao pesquisador ampliar a interação com os alunos, para que se tornem mais participantes no processo da pesquisa, de forma síncrona, principalmente, mas também assíncrona, a partir das comunidades virtuais que fazem parte do pacote de dados contratado pelo governo.

Os dispositivos que compõem o E-nova contribuem para a produção de informações desta pesquisa, o que nos levou a ratificar a escolha da netnografia como método para a investigação. Também, o E-nova possibilitou seguir certos rastros sobre as práticas de leitura dos alunos em LI, mediados pelo ciberespaço. Entretanto, ressaltamos que as informações construídas nesta pesquisa não são de um computador ou de um site ou teclado, como é afirmado por Kozinets (2014). Mas sim de pessoas que escreveram o que está sendo analisado, sendo o humano o principal fator nesse processo interativo.

Nesse sentido, Kozinets (2014, p. 93) afirma:

Coleta de dados em netnografia significa comunicar-se com membros de uma cultura ou comunidade. Essa comunicação pode assumir muitas formas. Mas, qualquer forma que ela assuma implica envolvimento, engajamento, contato, interação, comunhão, relação, colaboração e conexão com membros da comunidade – não com um website da rede, servidor ou teclado, mas com pessoas no outro extremo.

Ou seja: os recursos utilizados possuem a sua importância no trilhar da pesquisa; mas, para além disso, muito mais importante que os meios, são as pessoas que estão manuseando esses instrumentos e que estarão posicionadas conforme as comunidades às quais pertencem e que serão analisadas de acordo com seus posicionamentos e não pelo acesso a esse ou a aquele aparelho.

Sendo assim, por valorizar o estudante do Proeja e suas significações sobre o ato de ler textos do gênero verbovisual em LI, mediado por interfaces digitais, acreditamos que esta pesquisa acolheu pressupostos do método netnográfico ao possibilitar a observação da interação dos alunos com o texto/colegas/professor por meio virtual, reduzindo distâncias entre essas

peças e proporcionando ao pesquisador espaço para exploração da comunicação entre os participantes, geralmente realizadas de forma multimodal e multissemiótica.

5.3 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa não tem como ocorrer se não houver dispositivos que auxiliem o pesquisador e deem-lhe fatores concretos para estruturação de caminhos investigativos de maneira efetiva e que produzam dados e informações a serem analisados. Os dispositivos da pesquisa utilizados para fins de levantamento dos dados e para a construção de informações são estruturados a partir do método e dos objetivos de pesquisa.

Dessa forma, segundo Godoy (1995, p. 58),

[...] o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e com a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados. Parte de questões ou focos de interesse amplo, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação de estudo.

Nesses aspectos, os usos de variados recursos para a obtenção dos dados e a produção de informações fizeram-se necessários para que houvesse uma produção que evidenciasse diversos aspectos da problemática. Dentre os variados dispositivos utilizados, nesta pesquisa, foram acionados o questionário *on-line*, plataforma virtual, entrevista *on-line* e sequência didática (prática pedagógica).

5.3.1 Questionário *on-line*

A elaboração do questionário consiste em fazer levantamentos de dados mais precisos para que não haja margem de variações intensas de ideias e desvincule a proposta da análise dada para a pesquisa. Segundo Gil (2002), algumas medidas são importantes na elaboração do questionário: perguntas relacionadas ao problema proposto, evitar perguntas que penetrem na intimidade das pessoas, perguntas que possibilitem interpretações únicas, limitar o número de

perguntas, evitar perguntas que tragam termos e palavras estereotipadas, cuidar da apresentação dos questionários e informar o propósito e a instituição da pesquisa.

Para a construção das informações, elegemos como dispositivos o *Google Forms*, meio pelo qual realizou-se a pesquisa contextual, de caráter exploratório, com a finalidade de melhor conhecer os alunos sobre diversos aspectos de sua vida escolar e extraescolar, também em relação ao estudo de LI. Apesar de ensinar na escola por três anos, muitas vezes, as relações aligeiras de sala de aula não nos permitem ampliar interação com os alunos e, assim, construirmos conhecimentos mais aprofundados sobre esses sujeitos.

O questionário, constando 18 questões, foi aplicado a 75 alunos, no período de 23 a 24 de março de 2021; entretanto, tivemos a resposta de 50 estudantes. Nesse dispositivo, os alunos apresentaram dados sociodemográficos, a exemplo de local de moradia, faixa etária, acessibilidade a recursos das tecnologias digitais; informaram, mesmo que de forma breve, sobre percurso de aprendizagem em relação ao estudo da LI e à relação que essa língua apresenta em suas vidas cotidianas; itinerâncias leitoras em relação a textos verbovisuais em LI, conforme questionário disponível no Apêndice 3.

5.3.2 Plataforma virtual para aprendizagem

Também, como dispositivo, elegemos a plataforma *Google Meet*, que nos oportunizou a realização das atividades pedagógicas (aula de LI), organizadas pela sequência didática. Como já apresentado, o contato entre o pesquisador e os participantes da pesquisa ocorreu por meio dessa plataforma virtual e do ambiente *Google Classroom*, oferecidos pelo Governo do Estado da Bahia, através do sistema E-nova. O *link* para disponibilização da aula síncrona foi incorporado ao *Google Calendar*, no qual ficaram estabelecidos o horário, o componente da aula e a turma que participaria desse momento. Para melhor acesso às informações construídas, foi solicitada a permissão dos alunos para a gravação dos encontros, a fim de facilitar a análise geradas durante os momentos interventivos. Entretanto, ressaltamos que as aulas não foram disponibilizadas em nenhuma plataforma, ficando, apenas, com o pesquisador para utilização desses dados.

5.3.3 Entrevista *on-line*

Para ampliar a interação entre professor-pesquisador e participantes da pesquisa, durante os momentos interventivos, nas aulas de LI, foram realizadas entrevistas com os estudantes. As entrevistas na netnografia, conforme Kozinets (2014, p. 106), “[...] envolvem abordar formalmente um participante, sugerir uma entrevista e conduzir uma conversa a partir do enquadramento de uma entrevista, em que a função do pesquisador é basicamente a de fazer perguntas [...]”.

Por se tratar de um método que prospecta comunicação *on-line*, as entrevistas foram realizadas de forma espontânea e em grupo, durante o processo de intervenção, no sentido de ouvir dos estudantes sobre práticas de leitura e de atribuição de sentidos à leitura em LI. Como parte da netnografia, foram exploradas questões em que os participantes revelaram as formas como realizaram seus estudos em LI; estratégias de leitura de charges e de cartazes de protesto em uma língua estrangeira; contextualização desses textos, em relação à perspectiva intercultural e aproximação com sua realidade; influência das aulas de LI para a formação linguística em LE.

Ratificamos que a entrevista, como natural às pesquisas de abordagem qualitativa, não seguiu um roteiro rígido; as perguntas surgiram a partir dos acontecimentos da pesquisa durante a intervenção, seguindo um modelo conversacional de entrevista semiestruturada. Assim, realizamos interações bidirecionais (pesquisador-estudantes; estudantes-pesquisador), além da ampliação de aspectos da vida dos participantes, em que a LI possa ser relevante.

5.3.4 Sequência Didática/Prática Pedagógica

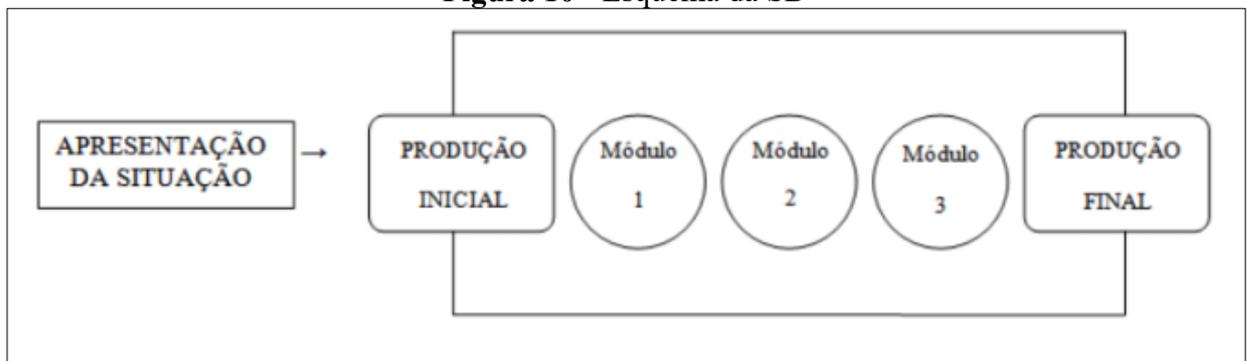
Partimos da concepção de que as sequências didáticas (SD) correspondem a “[...] um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas etapas por etapa, a partir de objetivos específicos e/ou competências a serem ensinados, organizados pelo professor de acordo com as finalidades de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos” (ANECLETO, 2018, p. 115). Nesse sentido, entendemos as SD como metodologia de ensino que oportuniza o acesso do aluno do Proeja a novas/outras práticas de linguagem, levando em conta as que os estudantes já conhecem.

Com a SD, contribuímos para que os educandos interagissem com diferentes gêneros discursivos verbovisuais em LI, os quais partiram de temáticas situadas à realidade social e

educacional desses alunos, apresentados durante a pesquisa exploratória, para a construção de postura crítica: ou seja, “[...] crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; [...] e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora [...].” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

A SD foi organizada tendo como estrutura base o esquema produzido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Figura 10 - Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

A apresentação da situação visou organizar com os alunos uma situação comunicativa pela qual se implica, de forma mais sistematizada, com a proposta didática, além de iniciar o percurso de conhecimento/ampliação de contato com os gêneros verbovisuais em LI (charges e cartazes de protesto). Dessa forma, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), se torna o momento em que “[...] a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Nessa etapa, apresentamos a problemática de comunicação a ser discutida, em consonância com as realidades dos estudantes visualizadas pela pesquisa exploratória; planejamos atividades a serem trabalhadas, também, a partir das matrizes de ensino para o Proeja; decidimos formas para a organização da produção textual e da prática de leitura dos alunos pelo G-Meet; estruturamos a forma de participação dos alunos durante a dinâmica da apresentação inicial; preparamos os conteúdos de LI a serem transversalizados durante a prática de leitura; realizamos a avaliação, junto aos alunos, do processo de produção inicial.

Em seguida, propusemos a realização dos módulos temáticos, momento em que foram enfocadas as situações que apareceram como problemáticas na produção inicial e, assim, oportunizamos aos alunos meios para que pudessem superá-las. Assim, foram desenvolvidas atividades que apresentaram competências e habilidades de leitura em LI de textos multimodais

(charge e cartaz de protesto), levando-se em conta as estratégias de leitura necessárias para a ampliação da perspectiva crítica do aluno.

Os módulos -- no total de três -- trabalharam, como apresentado pelos autores, problemas de diferentes níveis de dificuldade quanto à LI, tendo como enfoque os seguintes níveis de produção: representação da situação de comunicação (aprendizagem de habilidades de leitura de textos verbovisuais em LI); elaboração de conteúdos (os alunos, a partir da leitura dos gêneros, construíram conteúdos que ampliassem suas aprendizagens em LI); planejamento da leitura do texto (o aluno acionou suas estratégias para a leitura dos gêneros charge e cartaz de protesto); produções orais e escritas que reverberaram das compreensões leitoras dos textos acionados nas atividades.

Para atingir esses objetivos nas SD, diversificamos os estilos e as finalidades de aprendizagem das atividades modulares, no sentido de partir das situações conhecidas dos estudantes, tanto em relação à língua quanto aos conteúdos temáticos, para as que eles puderam aprender, tendo como princípio teórico os letramentos críticos. As SD foram desenvolvidas durante as aulas regulares de LI no curso de Administração do Proeja da escola *locus*. Devido ao ERE, as aulas foram realizadas uma vez por semana, com carga horária de 40 minutos, mediadas pelo G-Meet, nos momentos síncronos, e ampliado o espaço de aprendizagem assíncrono pelo E-Nova, a partir da interface *Google Classroom*.

5.4 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escolhemos como *locus* de pesquisa o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), espaço onde atuo como docente há três anos de um período de 14 anos de professor da rede pública de ensino do estado da Bahia. Também, já atuei por um período de sete anos como vice-diretor nessa unidade escolar. O CEEPSCB está localizado à rua Juracy Magalhães Junior, sem número, no centro da cidade de Feira de Santana. Foi criado em 05 de março de 1949, com o nome de Escola Normal. Em 1957, passou a assumir o nome de Colégio Estadual de Feira de Santana, quando passou a atender, de forma mais ampliada, estudantes do EM.

Entretanto, em 1976, esse Colégio iniciou sua vocação para o oferecimento de cursos profissionalizantes, a partir da implantação de um gabinete dentário na unidade, pela Secretaria Estadual de Saúde da Bahia, para atendimento dos alunos. Em seguida, foram criados vários cursos profissionalizantes, tais como Desenho Arquitetônico, Turismo, Análises Clínicas e

Secretariado, iniciando a trajetória da Educação Profissionalizante no então Colégio Estadual de Feira de Santana.

Ampliando o atendimento dessa modalidade de ensino, em 2013, essa unidade escolar passou a ser denominada com o nome atual, passando a oferecer, nos turnos matutino e vespertino, os Cursos Técnicos em Enfermagem, Análises Clínicas e Saúde Bucal, com formação técnico-profissionalizante integrada ao EM; no noturno, os cursos de Técnico de Administração, oferecido pelo Proeja - Médio e Técnico em Enfermagem, pelo PROSUB.

Assim, o CEEPSCB, atualmente, possui uma estrutura com 19 salas de aulas, cinco laboratórios de estudos na área de saúde, uma cantina com cozinha, um auditório com capacidade para até 100 pessoas, uma biblioteca, um laboratório de informática, duas salas de coordenação, uma para a vice-direção, uma para a direção, um almoxarifado, uma cozinha, uma sala dos professores, uma sala de reuniões, um arquivo e uma secretaria.

Figura 11 - Fachada do CEEPSCB



Fonte: dado pessoal – foto do autor em 2019.

Atualmente a instituição atende a 1719 alunos, conforme o Censo Escolar¹³ de 2020, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo um número de 673 estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Na turma de Administração, módulo 5, curso realizado pelos participantes

¹³ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/110354-ee-centro-estadual-de-educacao-profissional-em-saude-do-centro-baiano/censo-escolar>. Acessado em: 14 jun. 2021.

desta pesquisa, temos um número de 147 matriculados, no qual há alunos que não possuem acesso à internet. Desses alunos, dez fizeram parte desta pesquisa, devido ao interesse voluntário em participar desse estudo, além da disponibilidade de tempo e de acesso à internet (durante o momento pandêmico) para cumprir as etapas investigativas síncronas.

Os participantes da pesquisa são alunos do curso módulo 5 de Administração do CEEPSCB. O curso técnico em Administração, na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), compreende cinco semestres, perfazendo um total de dois anos e meio. No curso, os alunos estudam variados componentes escolares voltados para a futura área de atuação em termos administrativos, tais como os que constam na matriz apresentada:

Figura 12 - Matriz curricular do Proeja

Secretaria de Educação da Bahia - SEC Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica - SUPROT											
Centro/UEE:									Educação Profissional Técnica de Nível Médio EPTNM CONTINUUM 2020/2021 SEMESTRAL EXCLUSIVO PARA 2021		
Município:											
NTE:		Território de Identidade:									
Eixo:		Gestão e Negócios									
Curso:		Técnico em Administração									
Turno:		Modalidade: EPTNM SEMESTRAL									
COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Semanal e Semestral										
	1º ANO		2º ANO.1		2º ANO.2		3º ANO.1		3º ANO.1		CH Total
	Semanal	Anual	Semanal	Semestral	Semanal	Semestral	Semanal	Semestral	Semanal	Semestral	
Base Comum - BC											
Língua Portuguesa e Redação	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	360
Língua Estrangeira Moderna	0	0	0	0	2	80	2	80	0	0	80
Educação Física	2	80	2	80	0	0	0	0	0	0	80
Arte	0	0	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Matemática	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	360
Física	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	200
Química	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	200
Biologia	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	200
História	2	80	2	80	2	80	2	80	0	0	160
Geografia	2	80	2	80	0	0	0	0	2	80	160
Filosofia	2	80	2	80	0	0	0	0	0	0	80
Sociologia	2	80	2	80	0	0	0	0	0	0	80
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Projeto de Vida	2	80	2	80	1	40	1	40	0	0	120
Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social	2	80	2	80	1	40	1	40	2	80	200
Sub Total	26	1.040	26	1.040	18	720	18	720	16	640	2.400
Formação Profissional - FP											
Economia e Mercado	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Gestão e Impactos Sócioambientais	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Fundamentos da Administração	1	40	1	40	0	0	0	0	0	0	80
Administração do Terceiro Setor	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Pessoas	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Direito Aplicado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Administração Mercadológica (Marketing e Negociação)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Contabilidade Geral	1	40	1	40	0	0	0	0	0	0	80
Gestão de Operações Logísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Gestão de Qualidade	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Administração Financeira	0	0	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Sistema de Informações Gerenciais	0	0	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Contabilidade Gerencial e de Custos	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Inglês Instrumental	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Português Instrumental	1	40	1	40	0	0	0	0	0	0	80
Métodos e Técnicas Administrativas	0	0	0	0	2	80	2	80	0	0	160
Gestão de Produtividade	0	0	0	0	2	80	2	80	0	0	160
Sub Total	3	120	3	120	9	360	9	360	9	360	1.320
MTC+PE I+PE II+Estágio ou TCC											
Metodologia do Trabalho Científico	1	40	1	40	1	40	1	40	0	0	160
Projeto Experimental I	0	0	0	0	1	40	1	40	0	0	80
Projeto Experimental II	0	0	0	0	0	0	0	0	1	40	40
Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	7	140	140
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	0	0	0	0	0	0	0	0	7	140	140
Sub Total	1	40	1	40	2	80	2	80	8	180	420
BC + FP + MTC+PE I+PE II+Estágio ou TCC	30	1.200	30	1.200	29	1.020	29	1.160	33	1.180	4.140
Carga Horária Total	30	1.200	30	1.200	29	1.020	29	1.160	33	1.180	4.140

SEC / SUPROT - Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica da Educação Profissional

Fonte: Cedido pela gestão atual do CEEPSCB, 2021.

O componente de Língua Inglesa no currículo ocorre desde o módulo 4, com inglês instrumental, continuando no módulo 5, com inglês instrumental e modalidade regular. Em todos os módulos, o componente tem duas aulas semanais e tem por ementa¹⁴ e objetivo:

Componente Curricular: Inglês Instrumental

Carga Horária: 40 horas

Ementa: Estudos fundamentais das estruturas gramaticais da língua inglesa. Leitura, interpretação e tradução de textos ligados ao mundo dos negócios. Técnicas de leitura instrumental e comunicação oral. Desenvolvimento vocabular, conhecimento e aplicações das expressões específicas e essenciais para a comunicação nas atividades. (Ementa, SUPROT, 2018.2, p. 4)

Conforme consta na ementa do curso, a prática de LI tem como finalidade ampliar aspectos instrumentais da língua, priorizando o mundo do trabalho do aluno jovem e adulto. Entretanto, em um movimento de resignificação do ensino do componente no curso de Administração no CEEPSCB, oportunizamos aos participantes da pesquisa conhecer uma língua como prática social, crítica e reflexiva.

¹⁴ Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2018/tecnico-em-administracaoementas20182.pdf>. Acessado em 17 jun. 2021.

6 TEXTOS VERBOVISUAIS E ENSINO DE LI: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Pesquisas sobre o ensino de LI em escolas básicas já existem na sociedade acadêmica e conhecemos/interagimos com algumas como parâmetro para demonstrar a posição de LE, como também a posição dos alunos frente ao estudo de outra língua, que não a materna. Também, apresentamos como proposição relevante a observância de práticas de ensino de leitura para essa língua ao longo de mais de vinte anos de ensino na educação básica, tanto na esfera privada quanto pública, o que evidencia como concepção pedagógica mais comum a ideia de que aprender inglês centra-se no conhecimento de aspectos gramaticais e de tradução.

Entretanto, o que propusemos neste trabalho foi a construção de diversas análises do que o educando trazia como leitura de mundo e de LI a fim de aumentar o grau de criticidade em meio a assuntos tangenciais à sua vida cotidiana que, muitas vezes, não são discutidos em sala como forma de ampliar o contexto linguístico-interativo desses alunos, mediados textualmente. Como propósito desta pesquisa, intentamos que alunos do Proeja, participantes da investigação, compreendessem não só o sentido de estudar uma língua estrangeira no espaço escolar; mas que dessem sentido a textos em LI, especialmente os pertencentes ao gênero verbovisual, de forma crítico-reflexiva, no sentido de partir de seus contextos diários de leitura e, também, ampliá-los a partir das compreensões atribuídas a esses textos, de forma intercultural.

Ademais, como um dos objetivos desta pesquisa, contribuímos com a ampliação do nível de fluência em relação a práticas de leitura em LI dos alunos participantes da pesquisa, por se tratar de uma última fase de estudo na agência escolar em que estão matriculados, para que esses sujeitos pudessem dar sentido a práticas de linguagem realizadas na escola sem, contudo, transformá-las em atividades eminentemente escolares. Entendemos a importância de discussão sobre essa temática, pois trata-se de temas que, normalmente, não são abordados no ambiente escolar, ainda mais em LI, o que motiva para o compartilhamento das informações, mesmo que ainda parciais, numa perspectiva de valorização das construções sociotextuais dos alunos do curso de Administração do Proeja, ao se relacionar com práticas de leitura em LI.

Percebemos, durante todo o processo de pesquisa, que a promoção de aulas que valorizassem a leitura dos alunos, a partir dos gêneros discursivos charge e cartaz de protesto em LI, tornou-se uma perspectiva transgressora de ensino dessa língua, pois potencializou o engajamento dos alunos do Proeja, participantes da pesquisa, em ações de leitura mais críticas e reflexivas, além de ter oportunizado a esses alunos práticas situadas de letramento.

Como forma de atendermos ao escopo deste estudo e atingirmos aos objetivos desta pesquisa, foram organizadas três ações investigativas: pesquisa exploratória, com a finalidade de iniciar um diálogo mais sistematizado com os participantes da pesquisa; etapa interventiva, que correspondeu à ação pedagógica desenvolvida com os participantes da pesquisa; organização da socialização das informações e dos dados construídos durante o processo de pesquisa.

6.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA: CONSTRUINDO INTELIGIBILIDADES

Pesquisa exploratória corresponde a um movimento de estudo que permite ao pesquisador ampliar a familiaridade com a temática e/ou participantes da pesquisa. Correspondeu a um processo de sondagem, nesta pesquisa, realizada com 50 alunos do curso de Administração do Proeja da escola *locus* em relação às trajetórias de leitura em LI, principalmente de textos do gênero verbovisual, assim como disponibilidade de acesso a recursos das tecnologias digitais e à internet, devido à realização da pesquisa durante o ERE. Entretanto, dos participantes, dez alunos sinalizaram interesse e condição em continuar na pesquisa, após esta etapa.

Segundo Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Com essa finalidade, foi compartilhado com os estudantes, a partir do *Google Form*, o questionário para a pesquisa *on-line*, com 18 questões, nas modalidades abertas e fechadas.

Figura 13 - Parte inicial do formulário aplicado aos educandos do curso de Administração, módulo 5, do CEEPSCB

Pesquisa exploratória de conhecimento dos educandos para pesquisa

Prezada(o) Aluna(o),

Convidamos para que respondam ao questionário APROFUNDAMENTO INICIAL, que tem por objetivo conhecer suas interações, aprendizagens, desafios em relação ao estudo da disciplina Língua Inglesa na Educação Profissional de Jovens e Adultos. Ao responder às questões, você estará contribuindo para a realização da pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA NO PROEJA, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que contará com a sua participação, aluno do quinto módulo do curso de Administração do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB). A pesquisa discute sobre o desenvolvimento de competências de leitura em Língua Inglesa de estudante do Proeja, a partir do trabalho em sala de aula de textos da esfera verbovisual, bem como sobre o acesso e a utilização de recursos das tecnologias digitais, que se constituirão no espaço de realização das atividades investigativas. Vale ressaltar que todo processo se realizará com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, regidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Portanto, toda e qualquer informação gerada por este questionário será utilizada apenas para a análise da pesquisa e só será divulgada com a sua permissão prévia.

Agradecemos sua participação!

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

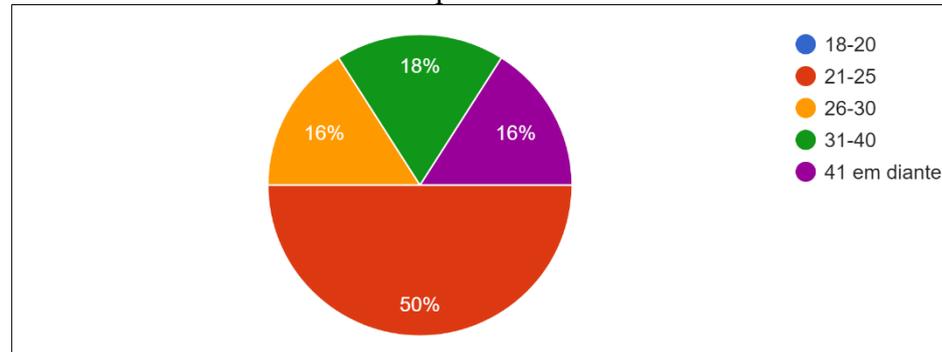
Google Formulários

Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

O questionário foi aplicado em duas aulas remotas com os 50 alunos presentes naquelas aulas, embora nem todos demonstrassem, após esse momento, interesse em continuar na pesquisa. Optamos por responder ao questionário durante as aulas para que pudéssemos ajudar os alunos em dúvidas pontuais sobre as perguntas, assim como contribuir para o acesso ao formulário *on-line*, interface não tão familiar para aqueles estudantes. Dos alunos respondentes, 92% declaram ser do gênero masculino, o que nos apresenta que o curso de Administração na instituição é eminentemente masculino. Esse dado se tornou relevante, pois nos remeteu a ter mais atenção a certas posições ideológicas em relação a temáticas a serem discutidas, por uma perspectiva crítica e emancipadora.

Quanto à faixa etária, apesar de o grupo ser heterogêneo, 50% dos estudantes encontram-se entre os 21-25 anos de idade, conforme apresentado no **Gráfico 1**:

Gráfico 1 - Faixa etária dos educandos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

Embora se caracterize como uma turma jovem, destacamos que se torna, em sua maioria, diferente de outros sujeitos dessa mesma faixa etária. Isso porque, como apresenta Oliveira (2004), esses jovens possuem responsabilidades familiares e/ou no mercado de trabalho e tentam, a todo custo, conciliar com suas vidas estudantis. Nesse sentido, a educação escolar torna-se um espaço para a promoção de novas oportunidades de emprego e/ou de ascensão social, o que concede um valor mais pragmático e contextual para os conteúdos curriculares, dentre eles os estudos em LI.

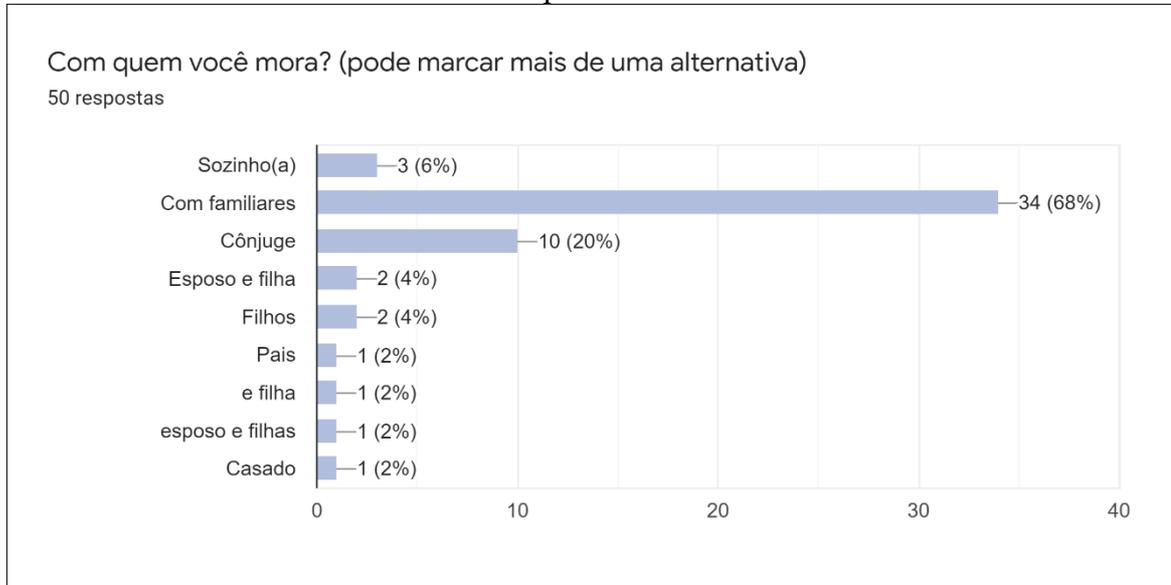
No entanto, devido à vivência em muitos contextos de exclusão, esses estudantes nem sempre são considerados como sujeitos de aprendizagem, o que reverbera em práticas docentes, em muitos contextos, que não levam em conta a trajetória de vida desses alunos, a partir de algumas considerações, tais como:

supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

Essas situações e esses entendimentos sobre o estudante do Proeja, entretanto, podem levar o docente a minimizar conteúdos de ensino ou à exclusão de componentes curriculares que, de certa forma, podem ser considerados desnecessários para a real aprendizagem do aluno, ou devido à aparente complexidade desses assuntos ou à possível manutenção das situações de exclusão em que esses sujeitos estão inseridos. O ensino de LI constitui-se em um desses conteúdos que, ao olhar de alguns atores escolares, não são significativos para estudantes em

defasagem idade-série, pois em alguns momentos não os percebem como cidadãos locais, mas que dialogam constantemente com o global.

Gráfico 2 - Situação de moradia dos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



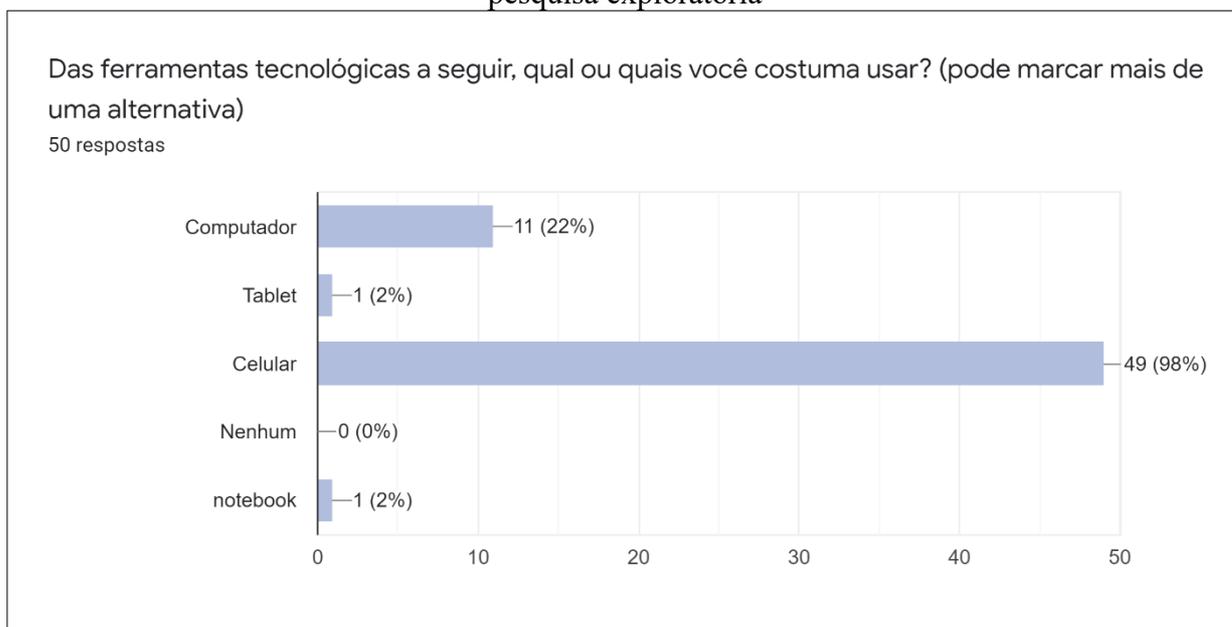
Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

Muito provavelmente, a maioria que faz parte do curso, também não mora sozinho, depende de algum familiar ou sustenta algum familiar, por isso, vive acompanhada de pessoas da família ou mora com outras pessoas externas à sua família. A relação de dependência de familiares a esses sujeitos – responsáveis financeiramente por suas famílias, em muitos casos --, também leva a uma difícil jornada para esses jovens: conciliar a vida de trabalho, muitas vezes, extenuante, com a vida escolar: aulas, estudos em casa, participação em projetos etc. Esse fato se tornou mais agravado, principalmente, nesse momento pandêmico, em que as aulas estão sendo realizadas *on-line*, o que se torna incompatível a algumas oportunidades de acesso aos conteúdos síncronos.

Segundo Bruschini e Ridenti (1994, p. 31), “[...] a coincidência teórica entre família e unidade doméstica acaba por resultar na consideração de indivíduos que residem sós ou grupos de pessoas na mesma casa como se fossem famílias [...]”, o que garante a moradia conjunta de pessoas que possuem algum tipo de laço e para minimizar os custos com pagamento de impostos ou contas rotineiras como água e luz e, ainda, juntar os capitais orçados mensalmente, muitas famílias não têm escolha, a não ser compartilharem o mesmo teto a fim de se ajudarem mutuamente e terem um estilo de vida um pouco mais digno.

Outro aspecto que consideramos importante conhecer para a realização do processo de intervenção foi em relação ao acesso desses estudantes a equipamentos tecnológicos, principalmente nesse período de ERE. Sobre isso, tivemos a seguinte situação, apresentada no **Gráfico 3**:

Gráfico 3 - Uso de ferramentas tecnológicas pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



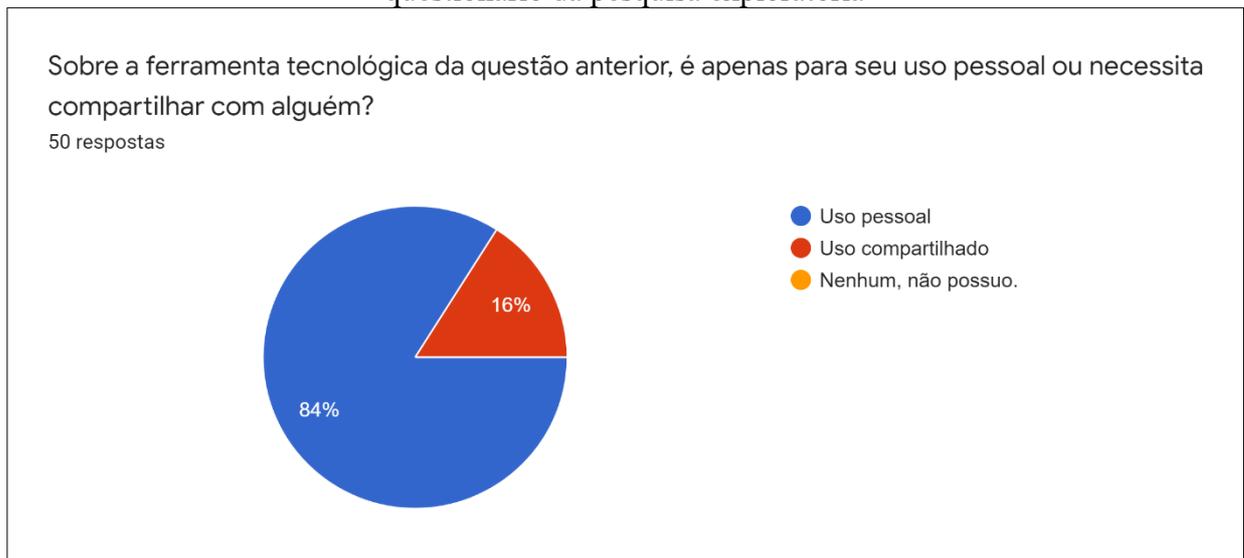
Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

Os respondentes ao questionário sinalizaram ter acesso a equipamentos das tecnologias digitais, principalmente aparelhos celulares (smartphones) e outros artefatos, a exemplo de notebooks ou computadores pessoais. Dessa forma, intuímos que esses alunos utilizam o celular para assistir as aulas nesse período, o que não oportuniza tanta qualidade, devido ao tamanho da tela, a limitação de alguns recursos que as plataformas, a exemplo do G-Meet e do Classroom, disponibilizam no formato smartphone, prejudicando a aprendizagem desses estudantes. Também, outro fator a ser considerado diz respeito ao pacote de dados contratado por eles, que nem sempre atende às necessidades educacionais do momento atual.

Além dessa situação, segundo Muatiacale (2009, p. 33), “Com a presença e popularização do celular, o processo de difusão e de acesso aos conteúdos simbólicos dá um salto significativo em relação aos meios tradicionais”. Esses recursos, então, têm favorecido não só a comunicação entre as pessoas, mas também se transformado em verdadeiros computadores de mão e, assim, mesmo com as limitações devido ao *design* dos aparelhos já apresentados, possibilitam a continuidade de processos de diversas ordens, dentre eles a realização desta pesquisa e, mais

especificamente, a construção de respostas ao questionário *on-line*. Ampliando sobre o conhecimento das questões tecnológicas dos alunos, também perguntamos sobre o compartilhamento do celular com outros membros da família, pensando, prioritariamente, que filhos, irmãos, sobrinhos ou outro parente também estejam vivenciando aulas *on-line* e, por isso, necessitam do equipamento. O **Gráfico 4** apresenta resultado dessa pergunta:

Gráfico 4 - Compartilhamento de equipamentos tecnológicos pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

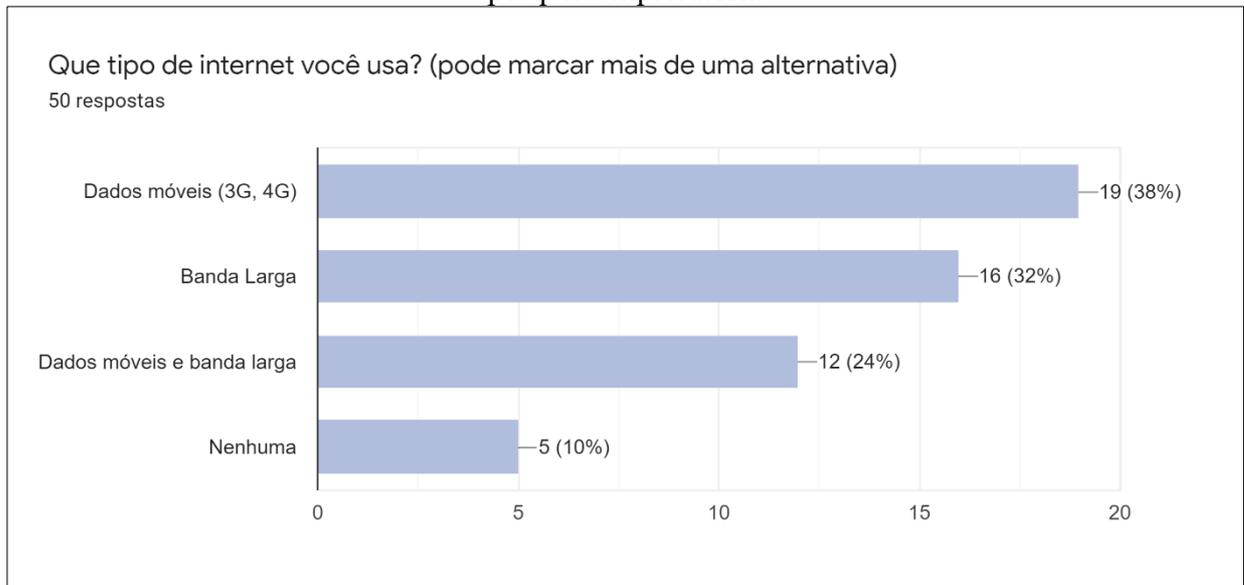
As respostas nos indicaram que a maior parte dos estudantes (84%) são os únicos utilizadores dos aparelhos celulares que possuem, o que contribui para que esses estudantes participem, de forma mais ampla, das propostas pedagógicas escolares, nesse momento pandêmico, e, aqueles que se voluntariaram para tal, participarem de forma regular das atividades de pesquisa. Entretanto, não ignoramos que os pacotes de dados desses alunos nem sempre comportaram essa inserção plena em todos os movimentos necessários do ERE, assim como em algumas etapas de atividades da pesquisa.

Entretanto, não pudemos ignorar que 16% dos alunos tinham limitações de horários para utilizar os aparelhos celulares, o que reverberou na exclusão desses estudantes, em alguns períodos, da ação síncrona tanto das aulas dos componentes curriculares quanto das propostas das SD. Segundo Máximo e Sampaio (2020, p. 62),

A principal razão para esse compartilhamento é de ordem financeira, já que as famílias não tinham condições de comprar um celular para cada filho ou estavam impossibilitadas de substituí-lo em situações de perda, avaria ou roubo do dispositivo.

Na pesquisa, também procuramos saber qual tipo de acesso à internet é realizado pelos alunos, conforme apresentado no **Gráfico 5**:

Gráfico 5 - Modalidade de acesso à internet pelos alunos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

Como já havíamos mencionado nesta dissertação, a maior parte dos alunos possuem como acesso às redes de internet pacotes de dados, nem sempre suficientes para atender a demandas de trabalho e educacional; os que possuem banda larga, contrataram pacote com limitação de dados, devido aos preços de manutenção da rede.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2020, s/p),

Seis milhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e outras atividades online. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país. O estudo *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*, publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) nesta quarta-feira (02), aponta as dificuldades e os caminhos para conectar essa parcela dos estudantes.

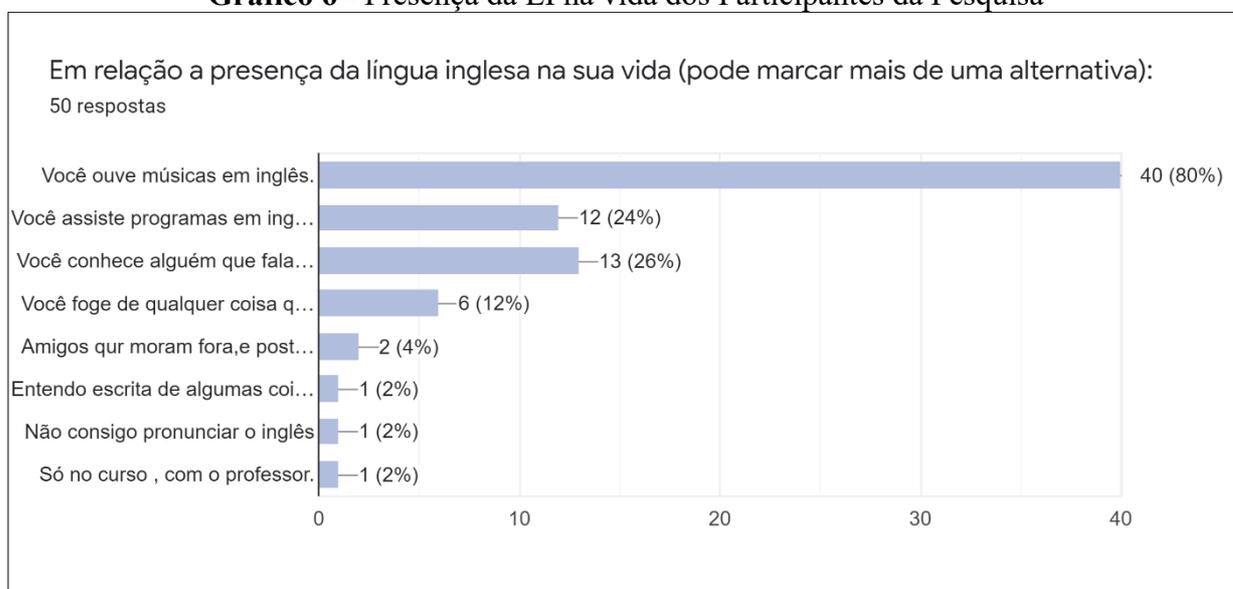
Ao perguntar sobre o tipo de rede utilizada, pensamos em ir um pouco mais além e conhecer não somente as possibilidades de acesso, mas também com quais sites, redes sociais ou espaços da esfera digital preferem interagir e por quais motivos. Como resultado, foram apresentados como espaços em que mais navegam são redes sociais (Facebook, Instagram),

aplicativos de mensagens, preferencialmente WhatsApp, repositórios e buscadores de pesquisa (a exemplo do Google); o motivo para acessar à internet são mais devido ao trabalho, estudo e diversão.

Ampliando os questionamentos para sabermos um pouco mais sobre o aprendizado de LI, foi evidenciado que o primeiro contato com essa língua, de forma mais significativa, se deu no espaço escolar para 76% dos respondentes ao questionário; filmes, jogos, produtos em supermercados foram outras formas de iniciação desses jovens e adultos ao idioma. Observando esse contato inicial com a LI, Mota (2014, p. 65) afirma que, de certa forma, “[...] o primeiro contato com a LI, de fato, se dá na escola, ainda que antes da escola tenham tido alguma aproximação com o idioma por meio de músicas, filmes, Internet e jogos eletrônicos [...].”

Esse dado possibilita observar o importante papel das agências escolares para a ampliação de práticas leitoras desses alunos, de forma significativa e situada, para que possam compreender o papel de estudar uma língua estrangeira para além de uma perspectiva puramente gramatical. Também, como forma de ratificar a importância das aprendizagens em LI na vida dos respondentes ao questionário, indagamos sobre a presença de LI em suas vidas, para além do contexto escolar, conforme apresentado no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Presença da LI na vida dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

A maior parte dos participantes da pesquisa utiliza a música como meio de contato com a LI, enquanto outros assistem a programas televisivos ou por plataformas de streaming nesse idioma, demonstrando ter certa ambiência em LI, para além da atividade escolar. Além do mais,

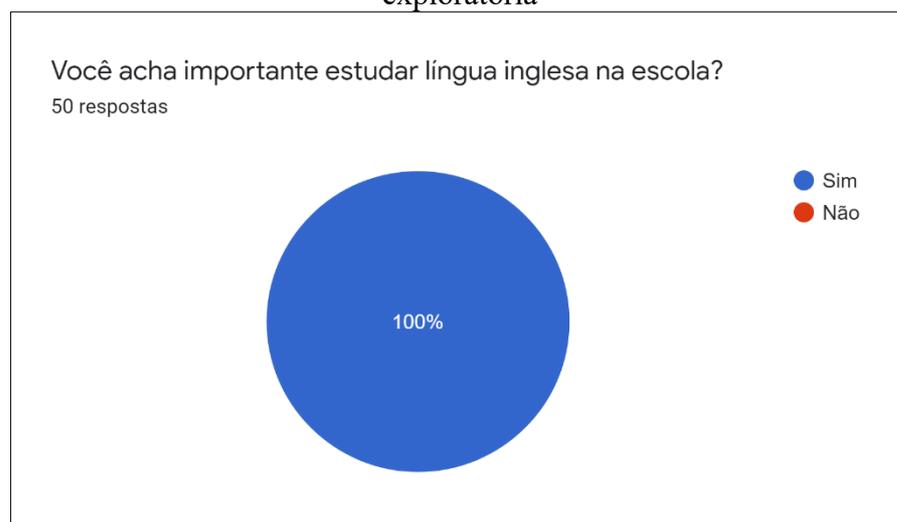
não utilizam a LI somente para estudo ou trabalho, mas observam a importância dessa LE em momentos de lazer e prático da realidade dos que a aprendem.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 47),

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a Língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Isso demonstra que os alunos aprendem a LI e têm contato com ela não apenas na agência escolar, mas o seu conhecimento favorece outras situações do cotidiano, estabelecendo um diálogo entre conteúdos escolares e situações sociais. Por isso, tornou-se necessário perceber qual a importância da LI para os alunos, conforme apresentamos no **Gráfico 7**:

Gráfico 7 - Importância da LI para os educandos que responderam ao questionário da pesquisa exploratória



Fonte: Pesquisa Exploratória (Google Form)

Todos os alunos veem a importância de aprender a LI para as suas vidas, tanto em relação ao desenvolvimento escolar quanto para a interação em diversos espaços sociais atuais, tais como compreender filmes, músicas, nomes de produtos etc. Concordamos com Paiva (2003, p. 10) quando afirma sobre o aprendizado da LE como situação “[...] necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal”. E, realmente, é assim que os respondentes ao questionário se sentem ao serem instigados a observar a valorização da ampliação do capital cultural a partir de práticas de linguagem, inclusive em LE.

Entretanto, apesar de toda a valorização dada ao aprendizado da LI, há considerações que devem ser ressaltadas sobre o aprendizado dessa língua para esses alunos, tais como algumas limitações que se apresentam para a aprendizagem: falta de adequação entre o ensinado na escola e o que veem em outros espaços; valorização de uma forma única e correta de utilizar a LI; centralidade da prática escolar na gramática normativa, como sinônimo de ensino de língua. Dentre os pontos cruciais, os desafios são constantes, mas isso instiga os alunos a buscarem informações para o seu crescimento educacional. Ainda assim, um terço afirmou que não consegue compreender conteúdos ensinados em sala, embora afirme ser importantes para a sua formação pessoal e educacional.

Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 265) afirmam que muitos desses problemas “[...] impactam na visão tanto de alunos quanto de professores com relação à relevância da disciplina no currículo e causam desmotivação e desinteresse em ambas as partes”. Isso se dá muito provavelmente pela carga horária reduzida do componente, o que dificulta tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem e, assim, se percebe impactos em aprender essa língua na vida do educando, de forma prática e diária. Não obstante às dificuldades de aprendizado da LI, os participantes apresentaram que buscam superá-las com a ajuda do professor, a partir de práticas que contribuam para a aprendizagem, tais como ampliar o contato com texto em LI; traduzir textos utilizando dicionários; reproduzir palavras e frases para que aprendam aspectos fonéticos e fonológicos; também, aproveitando-se de plataformas virtuais, a exemplo do *Google* tradutor.

Observando tal aspecto do desenvolvimento do ato linguístico e aprendizado da LI, resolvemos desafiar o aluno para a construção de estratégia de leitura de um texto verbovisual, do gênero cartaz informativo, com temática que se tornou muito comum durante a pandemia, conforme **Figura 14**:

Figura 14 - Cartaz utilizado na pesquisa exploratória



Fonte: Imagem disponibilizada por Rodrigo Piere¹⁵

Os alunos foram levados nesta última pergunta a fazer a análise desse cartaz informativo para fins de construção de estratégias de leitura de textos verbovisuais e, além disso, apresentar a compreensão desses textos, a partir do imbricamento de linguagens. Nesse sentido, percebemos que alguns estudantes atribuíram sentido ao gênero, reconhecendo-o como um artefato que necessita tanto da imagem quanto do texto para seu entendimento. Entretanto, pelo texto apenas, não significaram as informações, procurando pistas em algumas figuras para ampliar o entendimento sobre o assunto, facilitado por se tratar de uma temática atual, que faz parte do cotidiano da vida deles: cuidados de prevenção devido à Covid-19.

Assim, mostraram-se como leitores que produzem a todo momento estratégias de leitura, mesmo em uma LE, embora nem sempre consigam efetivar o processo de compreensão dos

¹⁵ Brasileiro que mora em Nova Iorque, fotografou essa imagem em ambiente público e postou na rede social Instagram em novembro de 2020 e, segundo a consulta, permitiu publicação nesta pesquisa. Disponível em <https://www.instagram.com/rodrigopiere/>. Acessado em nov. de 2020.

textos verbovisuais em LI devido ao limitado conhecimento vocabular, principalmente, o que nos apresenta que, embora tivéssemos um campo desafiador para a pesquisa, também tivemos participantes que se movimentavam pelos textos, de forma a atribuir significados a eles, a partir de suas vivências pessoais e comunitárias.

6.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Em uma pesquisa, para ser bem formatada, são necessários vários passos e procedimentos. Alguns desses caminhos já foram apresentados anteriormente, a exemplo da pesquisa exploratória. Entretanto, outras trajetórias foram realizadas após o processo de qualificação, tal como a etapa da intervenção, realizada durante as aulas de LI, no ERE, no período de 23 de agosto de 2021 a 30 de setembro de 2021. Esta pesquisa interventiva teve a sua base na pesquisa participante, valorizando conhecimentos dos estudantes como também conteúdos escolares necessários para o componente.

Segundo Gil (2002, p. 56),

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece.

A intervenção também foi baseada nos conteúdos do componente LI, necessários para essa fase de escolarização, quanto nos conhecimentos da estrutura da língua e de sua utilização que os alunos já possuem ao longo de suas vidas sem, contudo, serem esses os pontos principais das atividades pedagógicas. Assim, construímos com os participantes da pesquisa estratégias de leitura de textos dos gêneros verbovisuais, que levassem em conta letramentos críticos e a perspectiva intercultural da língua.

Conforme Teixeira e Neto (2017, p. 1056), “[...] as Pesquisas de Natureza Interventiva, seriam práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada”. As atividades, desenvolvidas pela aplicação de sequência didática foram realizadas durante as aulas de LI, tendo como gêneros discursivos motivadores charges e cartazes de protestos. Geralmente, são realizadas duas aulas de LI na instituição, com carga horária de 50 minutos. No entanto, durante o momento pandêmico, tem

ocorrido constantes trocas de horários entre os componentes e/ou redução de carga horária, fatores com os quais nos adaptamos durante a intervenção.

Ao pensar nesse modelo intervencionista, surgiram dúvidas sobre o processo de pesquisa, pois, por se tratar de uma perspectiva participante, as propostas de atividades não foram tão fixas e, em algum momento, foram reestruturadas durante a sua aplicação. Assim, com as pesquisas interventivas, “[...] podemos testar ideias e propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado” (TEIXEIRA; NETO, 2017, p. 1056).

6.2.1 Apresentação da sequência didática

O constructo baseado em SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentado anteriormente pela **Figura 10**, demonstrou a proposta de percurso percorrido para o desenvolvido das atividades com os participantes da pesquisa, de acordo com as seguintes ações: produção inicial, módulos de atividades e etapa final de produção.

Apresentação da situação inicial:

A apresentação da situação inicial teve como intuito ambientar o participante da pesquisa sobre o tema a ser abordado, assim como os gêneros discursivos (cartaz de protesto e charge) objetos de estudo, a temática explorada e sensibilizar os estudantes para participarem das outras etapas da SD. Dessa forma, tivemos como objetivos:

Figura 15 - Objetivos da Situação Inicial da SD



Fonte: criado pelo autor da pesquisa.

- A primeira produção realizada pelos participantes da pesquisa teve como finalidade ampliar o contato dos estudantes com o tema e conhecer suas opiniões por meio de um contato inicial com os gêneros em LI.
 - O primeiro encontro com os gêneros, baseado no preâmbulo situacional, ajudou os participantes da pesquisa a observar tanto como os gêneros cartaz de protesto e charge se materializavam quanto se aprofundar na vertente dos temas iniciados durante a apresentação. As explorações desses caminhos foram realizadas de maneira oral.
 - Avaliação da prática inicial ajudou ao professor pesquisador a observar como se deu o diálogo entre os participantes sobre os gêneros estudados. Esta etapa foi realizada a partir de 25 de agosto de 2021.

- O desenvolvimento dos Módulos baseou-se em questionamentos que situaram o professor pesquisador em direção ao participante seguindo as construções iniciais no primeiro momento. Por meio desses caminhos, tivemos como objetivos possibilitar ao participante:
 - Mostrar o que compreendeu sobre o tema;
 - Buscar informações visuais e escritas para demonstrar a compreensão sobre o tema;
 - Projetar a atividade escrita desenvolvida com base no tema e na imagem escolhida;
 - Efetivar a produção, juntando a imagem e a parte escrita para a criação de gênero discursivo verbovisual.

- A produção final, que foi apresentada pela SD 6, oportunizou ao participante da pesquisa basear-se em conhecimentos agregados dos passos anteriores com a finalidade de criar seu próprio discurso utilizando-se de imagens da internet e frases de impacto em LI para criar sua produção e demonstrar sua ideia crítica sobre o tema abordado: identidade e preconceito racial.

Produção Inicial

Para iniciar a SD, foi escolhido pelos estudantes, a partir das respostas ao questionário na pesquisa exploratória, como temática **Identidade e preconceito étnico-racial**. Essa temática se constitui em uma problemática em muitos países do mundo que atinge a diversas pessoas da sociedade, inclusive alunos do Proeja. O racismo, segundo Pinto (2018, p. 27), “[...] é mantido e preservado pela disseminação da ignorância de grupos pretensiosos que persistem em manter-se desinformado e interessado apenas em sustentar suas crenças estúpidas de uma construção social retrógrada, secular e exploratória”. Dessa maneira, o objetivo da SD foi refletir, a partir de textos em LI, sobre questões de raça, etnia e a visão racista ainda alimentada por certos grupos sociais, o que provoca, atualmente, conflitos e tensões tanto em países com LI como em língua materna.

Objetivo Geral da SD:

Promover a leitura e a discussão de textos verbovisuais, dos gêneros discursivos cartaz de protesto e charge, em Língua Inglesa que exponham o racismo e o preconceito étnico-racial contra os negros.

Objetivos Específicos

- 1) Problematizar os papéis sociais ocupados pelo negro tanto na sociedade brasileira como na sociedade de países de LI.
- 2) Interpretar os textos verbovisuais a fim de relacioná-los com a situação vivida pela sociedade global e local.
- 3) Valorizar a diversidade étnico-racial que caracteriza a formação dos povos em LI e LP, no Brasil.
- 4) Reconhecer palavras que denunciem características racistas e de preconceito nos textos verbovisuais.

Metodologia

Por meio do texto verbovisual concretizado pelos gêneros discursivos charge e cartaz de protesto apresentados aos participantes da pesquisa, foram oportunizadas atividades reflexivas e problematizadoras, tais como as que serão apresentadas a seguir. Assim, no primeiro momento, foi proposto aos estudantes a organização de estratégias de leitura sobre os textos verbovisuais para, em seguida, oportunizar a construção de outras formas de ler esses textos. No segundo momento, houve interação do professor pesquisador com os estudantes para questionar, em conjunto com os participantes da pesquisa, sobre as temáticas dos textos, modos de leitura e aspectos que fazem parte da LI. Como resultado, os participantes criaram perspectivas críticas sobre o tema abordado e estratégias para os modos de ler, a partir de uma perspectiva crítica e intercultural.

Resultados Esperados

Inicialmente, esperamos com a SD que os participantes interajam com os textos verbovisuais, de forma a compreender o seu sentido, sem que haja tradução literal. Posterior, esperamos que os participantes dialoguem uns com os outros sobre suas construções, no sentido de apresentar como ocorre a construção de sentido para os gêneros discursivos estudados.

Módulos

Apresentamos as atividades realizadas durante os módulos da SD, tendo, neste momento, como gêneros discursivos motivadores charge e cartaz de protesto.

ETAPA APRESENTAÇÃO INICIAL - GÊNEROS CHARGE E CARTAZ DE PROTESTO SOBRE PRECONCEITO RACIAL

- a) Área de conhecimento: Estudos de Linguagem
- b) Duração: 06 aulas

Objetivos:

- 1) Compreender o propósito dos gêneros verbovisuais charge e cartaz de protesto.
- 2) Organizar estratégias de leitura para a construção de sentido de textos em LI.
- 3) Estabelecer comparações culturais de semelhança entre países de diferentes línguas (Língua Inglesa e Língua Portuguesa), mas que sofrem de problemas parecidos.
- 4) Refletir sobre a problemática social do racismo.

Conteúdo Programático:

1. Interpretação de textos verbovisuais, levando em conta a diversidade de linguagem.
2. Ampliação de vocabulário com frases de protesto sobre preconceito racial.
3. Organização de estratégias de leitura dos gêneros discursivos charge e cartaz de protesto;
4. Apresentação de conhecimentos linguísticos em relação à LI presentes nos gêneros.

Desenvolvimento da SD:

Quadro 2 – SD - 1º Momento

1º Momento: Introdução ao tema: preconceito racial	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Sondar os estudantes sobre o tema proposto para compreender conhecimentos existentes. • Questionar os estudantes sobre experiências pessoais ou de pessoas conhecidas sobre a temática. • Promover o posicionamento dos estudantes sobre a temática.
Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções sobre preconceito racial. 2. Principais características do preconceito racial. 3. Levantamento de situações de preconceito vividas ou presenciadas.
Metodologia	<p>Inicialmente, será apresentada uma charge em que consta o Ex-presidente Barack Obama na televisão e mais três crianças (Figura 4), que parecem pertencer a diferentes etnias por causa do fenótipo apresentado entre elas. Em seguida, provocar reflexão oral a respeito do significado da charge para os estudantes, atentando-nos, primeiramente, nos aspectos visuais para, em seguida, aos verbovisuais.</p> <p>Para esse momento de apresentação inicial da SD, serão realizados os seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de gênero discursivo é esse? 2. Do que se trata esse texto verbovisual? 3. Quem vocês podem identificar na imagem? 4. O que essas crianças representam? 5. O que representou Barack Obama, negro eleito nos Estados Unidos? 6. Será que ele sofreu discriminação étnico-racial? 7. Você sabe o que é discriminação? 8. Você já viu alguém sofrer racismo/preconceito racial? 9. Você conhece alguém que já sofreu preconceito racial? Como você acha que essas pessoas se sentem?

	Para finalizar esse primeiro momento, serão feitas considerações sobre o gênero discursivo charge, textos verbovisuais, o que oportunizará a apresentação do segundo gênero, cartaz de protesto (Figura 5).
Recursos	Plataforma Google Meet, slides, computador, celular, textos verbovisuais (charge de Barack Obama) e vídeos.

O primeiro momento, que aconteceu no dia 25 de agosto de 2021, foi realizado em uma das duas aulas de quarenta minutos do componente, face à reestruturação do tempo das aulas no CEEPSCB e exposição ao ambiente virtual. Contamos com a participação de seis dos dez estudantes participantes desta etapa da pesquisa. Alguns estudantes não tiveram acesso a esse momento síncrono devido a diversos fatores, já apresentados nesta dissertação. Entretanto, contribuíram com a discussão proposta para as aulas, através do questionário *on-line*, como mostra **Figura 16** e os questionários que estão nos Apêndices desta dissertação.

Figura 16 - Formulário Google disponibilizados para os estudantes não presentes às aulas síncronas para análise do gênero charge

Seção 1 de 2

SD 1 - Imagem 1

Será mostrada uma imagem e haverá algumas perguntas abertas para serem respondidas conforme sua opinião.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

Digite o seu nome completo. *

Texto de resposta longa

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta curta

Fonte: criado pelo autor da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa foi marcado pela presença, essencialmente feminina, confirmando o que a pesquisa exploratória nos trouxe, 92% de participantes do curso do gênero feminino reverberando, assim, as falas e participações durante o momento de construção da pesquisa que se deu pelas pessoas desse gênero tanto na expressão de suas opiniões sobre o tema abordado quanto na exemplificação vivida pelas participantes ao longo das construções dos materiais propostos e até as respostas nas coletas pelo formulário on-line. Apesar de não ser esse o foco de nossa investigação, ressaltamos por se tratar de uma verificação perceptível tanto nessa arena escolar quanto de outras áreas do conhecimento dessa mesma instituição.

Para as participantes que estavam presentes durante o encontro síncrono, propusemos questionamentos iniciais sobre o que compreendem sobre racismo/preconceito racial e suas opiniões sobre o assunto, a partir da charge que consta na **Figura 4** desta dissertação. Dessa forma, fizemos as seguintes questões: Para vocês, o que é racismo/preconceito racial? Vocês conhecem alguém que já tenha sofrido racismo? Como vocês acham que essas pessoas se sentem? Como vocês se veem, no Brasil e no mundo, hoje a situação de preconceito quanto à cor da pele?

Ao perguntarmos sobre essa questão, a participante Licy¹⁶ apresentou que:

Tem racismo que não é só pela questão da cor da pele. Porque muitas das vezes as pessoas acham que só porque a pessoa é negra, ela não pode ter uma posição social mais elevada do que outras que são consideradas brancas. Isso é bem comum a gente ver, porque tipo: se você for no shopping alguém negro... Vamos lá nos estilos dos meninos hoje, que os meninos andam com aquela calça na metade da bunda, mostrando cinco palmo de cueca. Obviamente, até eu, não só segurança, né? Que a gente é preconceituoso nessa questão, iremos ficar atrás. Ou com medo de ser roubado. Uma questão da forma da vestimenta da pessoa, e também tem uns que são encarados, enfim, mas essas mesmas pessoas que estão vestidas desse jeito, podem ter muito mais dinheiro do que aquela pessoa que chegou de carro, com uma bolsa enorme do lado. Então pelo fato de ser uma pessoa. Negra. Ou andar parecendo um vagabundo. A gente acaba tendo essa questão de preconceito é mais ou menos isso aí! [...]

A argumentação da estudante sobre o racismo nos levou a discutir sobre espaços esperados que os negros ocupem, na sociedade, devido a certos padrões estabelecidos por certos grupos sociais. Ao apresentar que “Tem racismo que não é só pela questão da cor da pele. Porque muitas das vezes as pessoas acham que só porque a pessoa é negra, ela não pode ter uma posição social mais elevada do que outras que são consideradas brancas” (LICY, 2021), a participante

¹⁶ A escolha dos nomes dos participantes da pesquisa deu-se durante a aplicação do TCLE, após lermos as cláusulas e tirarmos as dúvidas quanto à participação da pesquisa e a não identificação dos participantes pelos nomes deles mesmo mas por meio de um nome criado pelos próprios participantes.

percebe que a eleição de um presidente negro (Obama), o que ocorreu nos Estados Unidos, mas poderia acontecer no Brasil em relação à raça, à situação socioeconômica etc., tornou-se um fator histórico e, ao mesmo tempo, motivador para outros grupos minoritarizados.

Além disso, a fala da estudante, também ampliou outras discussões sobre situação de preconceito, materializadas por outros comportamentos sociais e/ou outras linguagens: o modo de se vestir e de se comportar em um *shopping center* de alguns jovens e adolescentes, o que nos provocou a refletir durante a aula sobre outras questões que se iniciam, mas ultrapassam a cor da pele das pessoas. Como destaca Licy, alguns comportamentos sociais, principalmente dos jovens de classes periféricas (andar com um tipo de vestimenta que não condiz ao padrão estabelecido na sociedade), suscitam leituras, a partir de aspectos verbovisuais, em relação a jovens negros e sua personalidade (ficar com medo, pois deve estar querendo nos roubar, pois ele “parece um vagabundo”).

Nesse sentido, percebemos que a estudante, a partir do texto visual, já estabeleceu estratégias de leitura que ultrapassaram a literalidade do texto, ao compreender que a atividade de leitura extrapola o universo do escrito e da codificação. Ou seja: antecipação de expectativas textuais (comportamento social esperado para pessoas em certas localidades), seleção do *corpus* textual (jovens negros que frequentam o *shopping center*), verificação das pistas do texto (modo como esses jovens negros se vestem e se comportam no *locus*), inferência (devido à apresentação de outro comportamento, os jovens negros são denominados de vagabundo).

Como nos apresentam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 89), é essencial ao leitor “[...] produzir sentidos co(n)textualmente, isto é, por meio de análises do material textual em si e das relações que ele possa estabelecer com o mundo real e concreto das coisas ou mesmo com outros materiais de leitura”. Dessa forma, o leitor, para atribuir sentido ao texto e, assim, materializar sua compreensão, é necessário mobilizar habilidades que contribuirão para analisar esse texto. Isso porque o sentido não está no texto em si, mas constrói-se pela relação do leitor que estabelece relação com o texto, seu conhecimento de mundo e outras leituras que já foram realizadas por esse leitor, também a partir de elementos do texto visual. Cabe, então, ao leitor (re)criar sentidos para o texto, considerando suas trajetórias com as linguagens.

Ampliando essa construção de sentido de leitura, Meury não apenas concordou com os argumentos apresentados pela colega, mas também exemplificou como essa situação de exclusão e de acesso aos espaços públicos é uma grande problemática para negro, de forma geral, não apenas no Brasil, mas em outros países do mundo. Nesse sentido, nos apresentou que:

Eu concordo, professor! Eu passei por uma situação há um mês, tem um mês. Foi e Carol, a gente foi fazer a pesquisa, aí como estava chovendo. Aí eu fui coloquei a pesquisa dentro da minha roupa. Aí entrei no shopping, assim que eu entrei a gente foi pagar uma fatura nem entrei, só entrei assim na parte do caixa mesmo, e o rapaz, o segurança, quando eu entrei, ele ficou me olhando, quando eu sair para fora, ele ficou atrás de mim, aí eu peguei e me retei com ele, falei assim: olha, eu sou negra mas eu não vim aqui roubar não, eu vim aqui pagar, estou com aqui ó, não entrei, não peguei, mas isso aqui é meu que está aqui dentro. Eu falei: eu queria que ele me abordasse, porque se ele me abordasse, eu inha botar um processo, tanto faz, contra o Bom Preço, contra ele!

Assim sendo, a participante criticou o posicionamento social de agentes da “lei” em relação à questão racial, além de demonstrar que, amparando sua leitura sobre o comportamento social do segurança do *shopping*, ao desconfiar de sua honestidade, devido à cor da pele (que se constituiu por um texto visual), também vale-se do texto escrito (declarou ter conhecimento do direito de ir e vir, apregoadado pela Constituição Nacional) e da oralidade (argumenta sobre sua condição de cidadã e de trabalhadora) para compreender a cena de leitura que se impôs em sua própria realidade. Decerto, a estudante foi capaz de produzir sentidos aos textos, tanto em sua esfera verbal (a Constituição) quanto visual (modo como era observada no estabelecimento), levando-a a um movimento de reflexão e de reação a essas situações comunicativas.

Além dessas participações ocorridas durante o encontro *on-line*, como forma de inclusão dos participantes da pesquisa que não tiveram acesso à aula síncrona, apresentamos essas provocações de forma assíncrona, a partir do *Google Form* - Apêndice 3. Sobre essa questão, a participante Aliady apresentou a seguinte problematização sobre o racismo:

Racismo é qualquer ato de recriminação ou exclusão sobre uma pessoa só pela cor da pele. No Brasil não existe só de racismo, mas também Injúria, Xenofobia, Preconceito com esteriótipos. Não sofri necessariamente racismo, mas várias situações sobre tipo físico.

Essa participante posicionou-se sobre a questão a partir das perguntas norteadoras postadas no ambiente virtual, como forma de ampliar a discussão da sala de aula virtual para aqueles que não podiam participar, de forma síncrona. Também, ampliou os modos de acessar a temática, ao apresentar que existem diversas formas de segregação ou de exclusão das pessoas por diferentes características, tais como cor da pele, local de naturalidade e/ou nacionalidade, condição física ou social etc. Apesar de não ter enfrentado situação de racismo, ela traz uma discussão pertinente, que nos provoca a pensar sobre um constructo maior: a questão da identidade (também cultural).

Sobre isso, fundamentados em Hall (2019, p. 10), apresentamos que “O sujeito Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]”. Para que haja a discriminação ou outra forma de exclusão social, forma-se a concepção de que uma pessoa se difere da outra, sendo qualificado, assim, a partir de certos processos sociais caracterizados como superiores e/ou importantes. Entretanto, o sujeito pós-moderno “[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos [...], identidades contraditórias [...]” (HALL, 2019, p. 10), convenientes com a situação no qual está inserido, sendo a identidade uma “celebração móvel” (HALL, 2019).

2º Momento da SD: Produção inicial

Quadro 3 – SD - 2º Momento

2º Momento: Análise da reverberação do preconceito racial pelo discurso verbovisual	
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ressaltar o cartaz de protesto como texto verbovisual que exprime informações e problematizações. 2) Analisar a estrutura linguística em LI e os aspectos visuais do texto. 3) Ampliar a compreensão da temática preconceito racial/racismo.
Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> a) Análise das partes do cartaz; b) Compreensão do cartaz pelos discursos demonstrados; c) Exploração da interpretação verbovisual em LI.
Metodologia	<p>A partir das Figuras 5 e Figura 6, que abordam sobre discurso verbovisual de protesto sobre a igualdade racial e em prol de George Floyd, serão levantadas discussões temáticas e conceituais, conectando as ações realizadas no primeiro momento com esse segundo, a fim de observar o cartaz de protesto como texto central para a produção de sentido de leitura.</p> <p>Para iniciar esta etapa, partimos das seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que chamou a sua atenção no cartaz? 2. Qual interpretação você daria para esse material?

	<p>3. O que a levou a ter essa interpretação?</p> <p>4. Sem utilizar um tradutor, qual mensagem você identifica nos cartazes?</p> <p>5. Quais aspectos textuais, estruturais, imagéticos apresentados no cartaz de protesto permite contextualizar a situação comunicativa que ele evoca?</p> <p>Serão utilizadas outras perguntas adicionais, caso a discussão nos conduza para outras vertentes.</p>
Recursos	Plataforma Google Meet, slides, computador, celular, textos verbovisuais (charge e cartaz de protesto) e vídeos.

Após essas provocações iniciais do segundo momento, partimos para a construção, de forma colaborativa, da concepção de texto com as estudantes, que perceberam que as cenas de racismo relatadas por elas no primeiro momento se constituíam em texto, assim como as imagens construídas a respeito dos jovens negros durante o passeio no *shopping center* da cidade. Ou seja, partimos da concepção de texto como um ato comunicativo tematicamente orientado, que se consolida a partir de contextos pragmáticos (MARCUSCHI, 2019).

Então, entendendo que a concepção de texto se apresenta, na atualidade, de forma ampliada, incentivamos às estudantes para acrescer o diálogo com a maior quantidade de tipos textuais possível, dentre eles os que se materializam de forma verbovisual. Assim, nesta etapa, foi compartilhado um texto do gênero cartaz de protesto (**Figura 5** e **Figura 6**) e, já apresentado anteriormente nesta dissertação, e as leitoras foram provocadas por outros questionamentos, tais como: o que chamou a sua atenção no cartaz? Qual interpretação você daria para esse material? O que a levou a ter essa interpretação? Sem utilizar um tradutor, qual mensagem você identifica nos cartazes? Quais aspectos textuais, estruturais, imagéticos apresentados no cartaz de protesto permite contextualizar a situação comunicativa que ele evoca?

Ao interagirem com o texto verbovisual, as participantes logo perceberam que o propósito comunicativo do gênero era denunciar alguma situação social e/ou de desrespeito que sofriam as pessoas retratadas na imagem. Assim, foi fácil deduzir, a partir das etnias dos personagens retratados que se fazia alusão à situação de preconceito racial, principalmente por representar uma pessoa negra e outra branca, ao mesmo tempo.

Nesse momento, para essa primeira produção de interpretação do texto, as participantes não haviam levado em conta a parte escrita do cartaz, em LI. Entretanto, todas compreenderam que a temática principal do cartaz de protesto dizia respeito à situação de exclusão social do negro que, muitas vezes, é considerado como pessoa inferior ao branco em relação a várias situações, dentre elas no mercado de trabalho e em relação à caráter e à honestidade nas relações sociais.

Ao ampliarem a atividade de leitura, agora, também a partir do código escrito, em LI, e outros elementos semióticos, a estudante Licy (2021) apresentou a seguinte argumentação: “[...] tipo, é... ai Jesus, esqueci a palavra agora... eu identifiquei, vamos assim dizer, que eles estavam falando que a vida um do outro importa pela questão das setas apontando para o próximo”.

Para além da decodificação da frase em LI e do conhecimento de estruturas gramaticais (também objeto de ensino do idioma na escola, a exemplo da forma interrogativa do verbo *To Be*; utilização de pronomes demonstrativos; marcadores gramaticais que expressam graus dos adjetivos etc.), a participante utilizou um aspecto multissemiótico do texto para a ampliação de sua significação: a presença de uma seta que aponta para os homens que estão no cartaz.

Nesse sentido, afirmamos que a leitura, para além de acionar estratégias de leitura de antecipação (a presença de duas pessoas, com cores de pele diferentes), seleção (escolha de aspectos verbais e não-verbais para a compreensão), verificação (interação entre elementos semióticos e contextos vivenciais) e inferências (aproximação da temática a realidades conhecidas, gerando uma interpretação), apoiou-se em habilidades de leitura, provavelmente já construídas durante o processo de escolarização, para interagir com o cartaz de protesto.

Por conseguinte, foram necessários procedimentos de leitura para a atribuição de sentidos ao gênero, oportunizando um contato mais na superfície do texto (leitura mais elementar, baseada no próprio texto em múltiplas semioses): a percepção de que o cartaz apresentava temática relacionada à tensão racial; como também uma leitura mais inferencial do texto, transpondo a sua superfície textual e inserindo os seus significados nos contextos vivenciados pelo leitor (associação do cartaz de protesto com a realidade do jovem negro passeando no *shopping*: a vida do negro vale menos do que a do branco nesse espaço social?).

Esses procedimentos de leitura (leitura superficial e leitura inferencial), realizados durante o desenvolvido da SD, assim como a utilização das estratégias de leitura (antecipação, seleção, verificação e inferência) ratificaram nossa posição como professor que o ato de ler ultrapassa a capacidade de conhecimento de palavras em LI e/ou possibilidade de decodificá-las em uma LE, mesmo quando ocorre a atribuição de sentido a esses vocábulos. Mas, sim, que “ler

é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo” (FREITAS, 2012), a partir das múltiplas linguagens presentes no artefato cultural.

Ao levarmos em conta os aspectos linguísticos verbais, perguntamos às estudantes se elas tinham alguma ideia sobre as possíveis nacionalidades dos personagens e todas responderam que deveriam ser dos Estados Unidos. Sobre isso, Licy respondeu: “Estados Unidos.” (falou com um certo ar de vibração). Quando fora solicitado que justificasse a escolha da nacionalidade, ela continuou: “O cartaz está escrito em inglês! (risos)”. Além dessa observação, Maria Eduarda, outra participante da pesquisa, ao observar a imagem proposta afirmou “[...] pelo fundinho ali da, da imagem, parece que os Estados Unidos porque eu tenho uma bandeira ali.”

A partir da resposta de Licy, foi possível ampliar o estudo sobre o caráter intercultural da LI, ratificando aos estudantes que, embora o cartaz realmente retratasse uma realidade que acontece, frequentemente, nos Estados Unidos (e em outras partes do mundo, como o Brasil), essa não se constitui a única nação no mundo em que a LI é o idioma nacional. Sobre isso, informamos que 11 nações¹⁷ tem essa língua como oficial, embora, no ambiente escolar, geralmente, se atribui a escrita nesse idioma como pertencente ao país da América do Norte e a presença da LI em transações comerciais ao redor do planeta, o que a caracteriza como língua franca. Com essa discussão, iniciamos a desconstrução de uma língua única e homogênea, apresentada, de forma igual, a qualquer nação no mundo que a utiliza.

Assim, construímos uma noção intercultural de língua que, “[...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos” (SILVA, 2003, p. 41). Dessa forma, compreendemos que a noção intercultural tem como finalidade valorizar as trocas, que geram enriquecimento mútuo, de forma ética e solidária. Por isso, os países, mesmo que tenham uma língua em comum – LI –, apresentam marcas linguísticas peculiares e identitárias.

Ampliado a análise do cartaz de protesto, solicitamos aos estudantes que localizassem termos ou expressões com os quais já teriam dialogado ou que conheciam em LI, assim como apresentassem seus significados dentro do contexto do texto, para além de traduções literais. A primeira palavra informada pelos estudantes foi LIFE, significada pelas participantes como “vida”, o que, segundo elas, se tornou um termo extremamente relevante para a ampliação de

¹⁷ Os seguintes países possuem a LI como idioma oficial: África do Sul, Austrália, Bahamas, Canadá (bilíngue, também o francês como idioma oficial), Estados Unidos, Índia, Irlanda, Jamaica, Malta, Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte) e Nova Zelândia. Disponível em: <https://www.intercultural.com.br/paises-que-falam-ingles/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

sentido da leitura do texto verbovisual: quem tem uma vida melhor, o negro ou o branco, por exemplo?

Outra expressão identificada, de forma rápida, pelas participantes da pesquisa foi a forma flexionada do verbo *To Be* para a terceira pessoa do singular: “is”. A partir da significação desse verbo, as estudantes inferiram que se tratava de algo ou alguma pessoa que está em uma situação de inferioridade ou de superioridade em relação a outra. Essas interpretações foram possíveis a partir da análise de elementos verbovisuais (a cor da pele dos personagens e a seta que apontada para eles).

Outro termo relevante para o entendimento da dimensão pragmática do racismo ou do preconceito racial ilustrado pelo cartaz de protesto foi as expressões LESS (menos) e MORE (mais). As estudantes não reconheceram essas palavras e não tinham notado, a princípio, que no cartaz havia esses termos diferentes. No entanto, mesmo que não conhecessem as palavras, a partir das estratégias de leitura estabelecidas por elas, foi possível compreender o gênero.

Aproveitamos esse gênero para estudarmos conteúdos linguísticos que faziam parte do planejamento escolar: graus dos adjetivos, antônimos e jogos de palavras. E, após estudarmos sobre esse assunto, Licy ampliou a atribuição de sentido do cartaz de protesto ao apresentar: “É tipo... por que a minha vida vale menos que a dele... por que a minha vida vale mais que a dele, um negócio assim?”.

O processo de reconhecimento da leitura em língua inglesa, nesse momento, deu-se pela integração dos elementos do cartaz, que promoveu uma leitura verbovisual das estudantes. Souza, Absy, Costa e Mello (2010, p. 18) destacam que esse processo de leitura ocorre por meio de três compreensões. A primeira é a compreensão geral “quando apenas observamos um texto rapidamente para obter uma ideia geral, focalizando de modo especial ou títulos, [...], figuras, cognatos (palavras semelhantes ao português) etc. para identificar o tema [...]”.

O segundo elemento diz respeito ao entendimento de que é possível “[...] compreender os argumentos ou ideias principais, sem, contudo, nos determos em detalhes [...] na busca de informação específica.”. E o terceiro elemento que visa “compreender os argumentos ou ideias principais, mas também conhecer os detalhes do texto.” Nesses sentidos, as participantes transitaram por esses elementos, estabelecendo compreensões textuais, a partir de aspectos inerentes ao ato de ler, tais como: conhecimento de mundo, interpretação de aspectos visuais e verbais, conhecimento linguístico, mesmo que de forma parcial. Ao associarem esses elementos do gênero cartaz de protesto, fizeram leituras críticas, mas ancoradas em seus contextos vivenciados, de modo intercultural.

Esse uso da LI como meio de acesso à informação e à construção de significados que estejam conectados à vida do educando, dando-lhe sentido, constituem-se como objetivos de ensino de LI, apresentados tanto nos PCN quanto na BNCC, quando ratificam sobre o deslocamento desse ser que vive nas ruas, nos bairros, nas cidades, o que provoca para um pensamento global, mas sem esquecer o local.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 91) afirmam que “[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade?”. Essa reflexão não permite que esse educando permaneça por fora, absorto do que está acontecendo, mas o traz para perto e o faz ver, deduzir, a partir da multilateralidade textual.

Segundo Antunes (2003, p. 67),

Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas são organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito.

Por essa razão, a leitura se dá não apenas de algo concreto, mas extrapola para conhecimentos outros, anteriores ao próprio texto, que ajudam ao leitor a compreender aquele recorte momentâneo.

Ao abordar sobre outro aspecto linguístico do cartaz de protesto, a estrutura interrogativa das frases, trabalhamos sobre a ausência de pronomes interrogativos para o caso específico das frases presentes no texto apresentado à turma. Assim, estudamos, estudamos sobre frase interrogativa chamada de *yes no question*, que demanda uma resposta afirmativa ou negativa, diferente de uma frase com pronome interrogativo, que responderá aquilo que está sendo perguntado com base no pronome em si.

Para chegarmos à análise do tipo frase interrogativa utilizada no cartaz, chamamos a atenção das estudantes para o ponto interrogativo e a presença do verbo To Be, flexionado na terceira pessoa do singular (Is), no início da frase, para indicarmos a pretensão reflexiva da estrutura da frase que, ao invés de trazer uma afirmação, uma ordem, nos apresentou um questionamento reflexivo: “a vida dele vale menos do que a minha?” e “a vida dele vale mais do que a minha?”

As participantes refletiram sobre a seta apontada para os personagens e, também, sobre a frase que traz o questionamento, sobre a importância da vida um do outro para que pudessem estabelecer uma relação entre os aspectos linguísticos e imagéticos. Sobre isso, Joy apresentou:

“Eu acho que tem a ver com a morte, eu acho que é *Jack Freud*, sei lá... alguma coisa assim do tipo, que foram morto por policiais da cor branca e aí começou vários protestos. Acho que tem a ver mais com isso [...]”.

Fazendo alusão à George Floyd que, segundo reportagem da BBC Brasil, disponível no site <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252>, acessado em 05 out. 2021, era uma vítima da pandemia por ter sido demitido da empresa que trabalhava como segurança e, ao ser interpelado por usar uma nota de vinte dólares falsa em loja de conveniência, na qual a polícia foi acionada, transformou-se em mais um símbolo de luta racial contra ação policial com força desproporcional ao cidadão. Esse acontecimento gerou diversos protestos não somente no bairro em que Floyd vivia, mas se espalhou pelo país (Estados Unidos) e pelo mundo, tendo atos de conscientização social, inclusive no Brasil.

Portanto, a participante Joy, ao associar o cartaz apresentado à realidade mais próxima do país de LI com a qual ela dialogou, apresentando interpretação e compreensão dos enunciados do cartaz, construindo sentido ao texto. Esse conhecimento prévio sobre a situação do negro na sociedade contribuiu para que as estudantes Joy e Licy ratificassem, em suas próprias comunidades, a existência de atos racistas e discriminatórios, que afetam, também, outras etnias, grupos etc.

Não obstante, além de reconhecer e perceber o racismo na sociedade, ela explica que esses atos ocorrem, muitas vezes, quando o negro procura um emprego, como é possível acontecer com os estudantes do curso de Administração do Colégio. A estudante Flor se posicionou, através do formulário *on-line* do Google (Apêndice 3), sobre o racismo e compartilhou uma experiência negativa sobre essa situação:

Eu vejo a indentidade negra de uma forma "sofrida" são pessoas que lutam por igualdade a todo momento. Racismo na minha opinião é coisa de pessoas idiotas que não consegue aceitar o próximo de forma igualitaria. Sim, enfrentei esse problema em um escritório de RH no qual o "responsável" ou "inresponsavel" do local (não sei melhor termo a ser usado nesse tipo de caso) me fez comentários como "deveria" ir ao local de entrevista e deixando claro que meu cabelo solto que por sua vez é cacheado e cheio não seria o melhor jeito de ser apresentável que eu deveria alisar sempre que fosse em alguma atividade do tipo.

Por meio dessa resposta, a participante da pesquisa apresenta a questão da identidade negra, marcada, ao ver dela, por muitos sofrimentos, mesmo sendo consciente do _ papel social desses sujeitos. Entretanto, apresenta que, geralmente, essas pessoas ocupam os empregos mais

baixos da escala social, além de receberem baixos salários por seus serviços comparados ao trabalhador negro branco que exerce a mesma função.

Finalizando as reflexões dessa etapa, partirmos para a realização do Módulo 1 da SD, quando ampliamos as discussões sobre o gênero discursivo cartaz de protesto e da temática sobre racismo e preconceito racial.

3º Momento: Módulo 1 da SD

Quadro 4 - SD - Momento 3: George Floyd

3º Momento: Cartaz de protesto a favor de George Floyd	
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar a presença de elementos verbovisuais no cartaz de protesto. 2. Refletir sobre frases verbais que fazem parte de um protesto. 3. Observar palavras escritas em LI e construir significados para esses termos, principalmente as expressões escritas na camisa de um dos participantes do movimento.
Conteúdo	<p>Partindo da Figura 6, o professor pesquisador fará algumas problematizações aos educandos, que, utilizando-se das informações construídas na etapa anterior, ampliarão outras discussões embasadas nas seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que representa esse cartaz? 2. Que tipo de movimento está acontecendo? 3. Vocês sabem quem está sendo retratado nos cartazes de protesto? 4. Muito provavelmente, qual foi o lema desse movimento? 5. Observem a parte verbal dos cartazes. O que elas dizem? 6. O que está escrito na camisa dos participantes do protesto? 7. O que isso tem a ver com a nossa realidade, aqui no Brasil? <p>Serão utilizadas outras perguntas adicionais, caso a discussão nos conduza para outras vertentes.</p>
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> a. Recepcionar os alunos de maneira calorosa. b. Ouvir o que eles têm a falar sobre a problemática.

	<ul style="list-style-type: none"> c. Apresentar a aula por meio da imagem, fazendo uma conexão com a aula anterior. d. Pedir que analisem os cartazes verbovisuais. e. Solicitar que leiam e traduzam as partes verbais existentes no gênero. g. Incentivar traduções baseadas no contexto de situação do cartaz. h. Finalizar incentivando a participação da aula seguinte.
Recursos	Plataforma Google Meet, slides, computador, celular e discurso verbovisual (imagem de protesto a favor de George Floyd).

O terceiro momento da SD, que caracterizou o Módulo 1, aconteceu no dia 30 de agosto de 2021, com a duração de duas aulas de 40 minutos. Um fator que modificou um pouco o itinerário da pesquisa que, estas aulas, ocorreram justamente após a de publicação do decreto do governador do estado da Bahia para retorno semipresencial das aulas, chamada, no documento, de ensino híbrido. A estrutura das aulas deveria acontecer com parte da turma presente na unidade escolar durante três dias alternados durante a semana e a outra metade da turma nos outros dias restantes.

Isso poderia atrapalhar o processo desta pesquisa baseada na netnografia, só que nem todos os alunos estavam em sala de aula e nos utilizamos de nossos dados móveis e de computador pessoal para conectarmos com as alunas participantes da pesquisa, que estavam assistindo a aula de forma virtual.

Durante o primeiro momento da aula, expusemos a **Figura 6**, a fim de continuarmos o debate sobre a temática do racismo e do preconceito racial, mas, dessa vez, com outro cartaz de protesto e um acontecimento de um período mais recente e que atingiu não apenas o país no qual a fatalidade ocorreu, mas se alastrou pelo mundo e gerou um movimento social com o seguinte slogan: “Vidas negras importam!”.

Inicialmente, questionamos sobre a imagem, de modo geral, para que as estudantes dissessem do que se tratava, a partir do conhecimento sociocultural. Todas as participantes perceberam que se tratava de um movimento social contra o racismo que aconteceu nos Estados Unidos, após o assassinato do negro George Floyd, pela polícia local. Tanto aspectos visuais quanto verbais contribuíram para que as participantes da pesquisa chegassem a essa conclusão.

Figura 17 - Protesto nos EUA com o tema Black Lives Matter



Fonte: Revista Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/morte-de-george-floyd-completa-um-ano-veja-o-que-mudou-e-o-que-nao-mudou/>. Acessado em: 22 jun. 2021.

Como estratégia de leitura desse texto verbovisual, foi sugerido que as estudantes identificassem o que estava escrito na parte verbal e observassem outra parte da imagem, que apresentava fotos de pessoas que participaram do protesto. Após essa identificação, questionamos sobre a compreensão do que estava escrito em LI e Meury pronunciou: “Blacklavis Matter” (**Figura 17**), o que proporcionou à turma grande euforia e aplausos pela pronúncia do texto, em LI, embora a oralidade não tenha sido uma modalidade trabalhada para esta pesquisa. Essa mensagem, *black lives matter*, está escrita no cartaz de protesto, ao fundo do lado esquerdo do leitor da imagem e se tornou uma expressão utilizada em todo o mundo, também em suas línguas locais.

Na sequência, chamamos a atenção das estudantes para a tradução da expressão – vidas negras importam. A discussão nos levou a ratificar, mais uma vez, a importância da vida de todas as pessoas, como afirmado pela estudante Mirella, ao escrever sua opinião no ambiente virtual:

Me sinto indignada, completamente triste diante dessa situação enfrentada, onde a cor da pele vale mais que qualquer outra coisa, não abasta sofrer com as lutas do dia a dia, vivemos preocupados se vamos sair e voltar vivos para casa, se não vamos ser vítima de bala perdida, confundidos com ladrões, acusados, mortos de forma brutal e violenta. Em que mundo vivemos? Onde só reina preconceito, violência... é triste ver essa situação ocorrendo diariamente, minutos por minutos se faz vítima do preconceito... A luta por liberdade, direitos iguais e por respeito continua, somos todos iguais... A luta continua
 🍌❤️

Por meio desse relato que, muito provavelmente, descreveu a sensação de outras participantes da pesquisa em relação à manifestação em luta pela igualdade de valor da pessoa humana, fica claro como para a sociedade há uma superioridade do valor de vida da pessoa, a depender da cor da pele. No entanto, aprofunda para a discussão sobre outras problemáticas sociais vivenciadas por negros (e também por brancos), como a violência dos centros urbanos, que deve nos levar a continuar lutando contra essas mazelas sociais. Ao se utilizar da expressão de que a luta continua, o punho cerrado e o coração verde, ou seja, de recursos multiessemióticos, temos a impressão de que há, ainda, um grande percurso a ser trilhado, pois existe a vontade de continuar lutando.

Conforme Koch (2001, p. 60),

O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência.

Por essa razão, o que Mirella escreveu estabelece coerência textual por se tratar de um assunto que ocupou as mídias sociais em todo o mundo e, por isso, conhecido por ela, além de ampliar o sentido do texto a partir dos elementos imagéticos: punho fechado e coração.

Aproximando um pouco mais a imagem ao centro e abordando a forma expressão facial, as estudantes apontaram o uso das máscaras, isto é, apesar da aglomeração demonstrada na imagem e as orientações das políticas públicas locais e Organização Mundial da Saúde de limitação de pessoas e espaçamento mínimo entre elas, para a não transmissão do Coronavírus-2019₂ que tomou conta do mundo₂ em 2020, os participantes do protesto estão usando máscara, confirmando que o movimento foi realizado recentemente. Isso ampliou a participação das estudantes, pois elas haviam dialogado, anteriormente, com algumas informações sobre o assunto, tanto pelas mídias de massa (televisão), quanto pelas mídias sociais (redes de internet).

No entanto, outro texto verbal que chamou a atenção das estudantes foi o que apareceu escrito na camisa de um dos participantes do protesto, conforme apresentado na **Figura 18**:

Figura 18 - Protesto nos EUA com o tema Black Lives Matter (aproximação)



Fonte: Revista Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/morte-de-george-floyd-completa-um-ano-veja-o-que-mudou-e-o-que-nao-mudou/>. Acessado em: 22 jun. 2021.

Após a visualização dessa cena, questionamos sobre os textos verbovisuais que contavam tanto na máscara quanto na camisa do manifestante. Nesse sentido, algumas participantes inferiram que se tratava da questão da pandemia ou a representação da dificuldade para respirar (a simbologia da máscara). Sobre isso, Mirella escreveu no questionário *on-line*:

I cant breath: "eu não consigo respirar" essa frase está diretamente relacionada com o cartaz, uma vez que foi uma frase dita por floyd antes mesmo de morrer de forma tão brutal, ele pediu pela vida, e infelizmente foi silenciado, sua voz não foi ouvida.

Por meio dessa percepção baseada na **Figura 18**, a estudante observou que o apelo de Floyd para que os policiais o deixassem respirar simboliza o pedido de vida não só para ele, mas para os negros que, muitas vezes, se sentem sufocados por diversas questões sociais: baixa escolaridade, desemprego, violência, situação vulnerável etc. Essa afirmação de Mirella demonstra os percursos de opressão sofrida pelo negro, também aqui no Brasil, ao longo de sua vida, desde seu nascimento. Apresentamos, sobre isso, o site do Instituto Humanitas Unisinos que, no Editorial publicado em 17 de junho de 2020, nos traz a seguinte reflexão: “Ser negro é nascer com uma condenação de morte sem cometer delito algum. O delito é ser negro.”

4º Momento: Módulo 2 SD

Quadro 5 – SD - 4º Momento

4º Momento: Violência e Desigualdade Racial no Brasil	
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar dados verbovisuais existentes no gênero infográfico. 2. Interrelacionar os dados expostos, a partir da contextualização dessas informações.
Conteúdo	<p>Utilizando a Figura 7, como tema para discussão durante este módulo, os educandos serão questionados sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que informação chamou mais a sua atenção em relação aos dados sobre o negro, no Brasil? 2. Quem são as principais vítimas sociais representadas nos dados? 3. Estabeleça comparações entre esse cartaz de protesto e o infográfico. <p>Serão utilizadas outras perguntas adicionais, caso a discussão nos conduza para outros caminhos.</p>
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> a) Recepcionar as alunas de maneira calorosa. b) Ouvir o que elas têm a dizer sobre o retorno das aulas semipresenciais. c) Iniciar a aula com a apresentação do infográfico, fazendo uma conexão com a aula anterior. d) Pedir que analisem o infográfico. e) Solicitar que leiam o infográfico e respondam as perguntas oralmente. f) Sugerir conexões do cartaz de protesto anterior e o infográfico. g) Finalizar incentivando à participação na aula seguinte.
Recursos	Plataforma Google Meet, slides, computador, celular e texto verbovisual (cartaz de protesto e infográfico).

O encontro desta etapa foi realizado no dia 13 de setembro de 2021, no qual havia tanto estudantes presentes em sala de aula virtual como em sala presencial e, após discutirmos

sobre assuntos diversos relacionados com atividades propostas no Google Classroom, plataforma de interação *on-line* como as participantes, também expusemos o infográfico da **Figura 7** para iniciarmos as inferências.

Após apresentar o infográfico¹⁸ por alguns instantes para que fosse lido e compreendido pelos participantes da pesquisa, fizemos algumas perguntas relacionadas com o que mais chamou a atenção em relação a essa figura. Nesse sentido, Maria Eduarda (2021) apontou que o texto estava “Falando da violência desigualdade racial do Brasil. Assim, mostrando gráficos e porcentagens.”, ampliando, assim, as informações que constavam no cartaz de protesto. Ao solicitar que apontasse o que mais chamou a atenção dela no texto verbovisual, ela expressou: “O homicídio de negros cresceu, cresceu e homicídio não negros caiu e o de mulheres negras, cresceu também de mulheres no cartaz.”

Desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o infográfico nos trouxe informações pertinentes ao debate que realizado durante a intervenção desta pesquisa, além de pontuar a situação do negro na sociedade brasileira, o que nos aproximou da vertente norte americana, revelada pelos cartazes de protesto. Nesse caso, especialmente pela participante da pesquisa trazer consigo marcas sociais da identidade negra, seu olhar focou naquilo que mais chamou a sua atenção: “a crescente violência quanto ao negro.” (MARIA EDUARDA, 2021). Segundo Hall (2019, p. 24), “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.”. Essa construção está vinculada, também, aos textos com os quais os sujeitos dialogam em suas vidas, tais como os presentes na escola, em jornais, nas redes sociais etc.

Outro ponto destacado, a partir do infográfico, foi sobre a valorização pessoal do negro por ele mesmo. Sobre isso, Licy (2021) falou sobre a educação social que ela transmite ao irmão mais novo, face aos desafios enfrentados pelo negro na sociedade. Também, destacou a importância da valorização do estudo como forma de ascensão econômica, o que contribuirá para que a pessoa encontre vaga no mercado de trabalho.

Essa reflexão de Licy ressaltou a necessidade de se estabelecer um olhar crítico sobre a própria situação social e nos aponta alguns caminhos que contribuem para a existência de práticas positivas em relação à pessoa negra. Entretanto, ao discutir sobre a Educação, entendemos que

¹⁸ Infográfico é um gênero discursivo multissemiótico que apresenta informações de forma gráfica para facilitar a visualidade. Apesar de esse gênero não ser o foco do estudo desta dissertação, incorporamos na SD por contribuir para ampliar informações sobre a temática.

não basta apenas a inclusão de sujeitos vulneráveis nas escolas públicas. Mas é necessária a existência de uma pedagogia transgressora, que valorize identidades, subjetividades e contextos.

Para Pennycook (2008, p. 76), a pedagogia transgressora tem

ela tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento da posição teórica ‘pós’; articula-se para a ação na direção de mudança [...]

Ainda sobre o infográfico, a participante Sarinha, após analisar o texto verbovisual utilizado nesse momento, escreveu no formulário do Google (Apêndice 5) sobre o que lhe chamou mais atenção:

Em grande proporção, os homens negros e mulheres sofrem mais que os brancos. Sinto muito por eles, pois os negros são os mais afetados por essa desigualdade brasileira, são eles que mais abandonam as escolas para poder trabalhar, são eles que estão nos trabalhos menos remunerados.

A estudante participante da pesquisa reforça a constatação de que o homem negro tem piores indicadores sociais do que o branco, o que aprofunda o fosso social do negro na sociedade. Também, destaca a baixa escolaridade de muitos negros que, abandonam a escola, devido à necessidade de trabalhar e, mesmo executando essa atividade, não é salarialmente tão bem recompensado. A estudante continua sua análise comparando o infográfico com os cartazes estudados em aulas anteriores, quando apresentou: “Esse cartaz contém mais informações que o outro, e nessa fala porcentagem mostrando como os negros são sempre mais afetados no Brasil.”. Aqui, percebemos que a participante fez uma leitura dialógica entre os textos cartaz de protesto e infográfico, reconhecendo as semelhanças e diferenças entre eles.

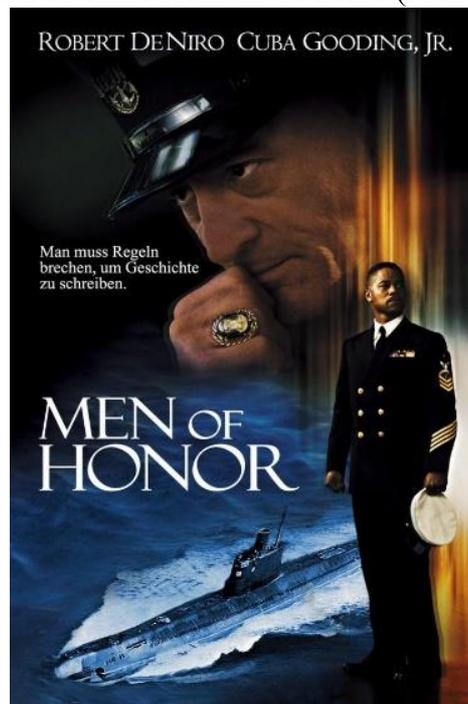
5º Momento: Práticas cinéfilas – Módulo 3

Quadro 6 - SD - 5º Momento

5º Momento: Conhecer filmes que tratam sobre o tema abordado	
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instigar os participantes a listarem filmes que abordem o tema trabalhado. 2. Mostrar a capa dos filmes e fragmentos a fim de expor exemplos de luta contra a segregação racial. 3. Incentivar comentários sobre o que foi apresentado.
Conteúdo	<p>Utilizando Figura 19, Figura 20 e Figura 21, para incentivar outros estudos relacionados com o tema, a partir das seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do que trata os cartazes apresentados? 2. Você pode listar outros filmes que tenham essa temática? 3. Sobre o que está sendo abordado no material? 4. Como você poderia relacionar os filmes ao tema que estamos trabalhando? <p>Serão utilizadas outras perguntas adicionais, caso a discussão nos conduza para outros caminhos.</p>
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> a. Recepcionar os alunos de maneira calorosa. b. Perguntar como estão se sentindo e o que tem feito em relação às mudanças aplicadas mais recentemente na escola quanto à aula semipresencial. c. Apresentar a aula a partir dos cartazes dos filmes. d. Pedir que analisem o texto verbovisual. e. Finalizar incentivando a participação na aula seguinte.
Recursos	<p>Plataforma Google Meet, slides, computador, celular, discurso verbovisual: cartaz do filme Homens de Honra e vídeos.</p>

Esse encontro aconteceu em 1 de setembro de 2021, por meio do Google Meet, embora os professores do Colégio, por determinação do governador do Estado, retornaram às atividades presenciais no *locus*. Foi projetada o primeiro cartaz de filme, conforme **Figura 19**, apresentada a seguir:

Figura 19 - Cartaz do filme Homens de honra (Men of Honor)



Fonte: Homens de honra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sd743YCCOGM>.

Acesso em: 1 set. 2021.

Ao exibir a imagem, questionamos sobre o que os estudantes estavam vendo e o que estavam compreendendo, se já tinham assistido ao filme e, se sim, o que lembravam sobre ele. A estudante Maria Eduarda, se portando ao personagem Carl Brashear, interpretado pelo ator Cuba Gooding Jr., afirmou sobre a sua atuação:

Achei massa porque ele tentou até conseguir ele mostrou que ele era capaz não porque ele era negro que ele não iria conseguir ele conseguiu como com melhor do que os brancos não é que não ia conseguir aquilo. Principalmente aquela parte que deixar que o senhor falou das ferramentas que ele ficou no mar um tempão. Ele conseguiu. Fazendo isso.

Ao falar da história do primeiro mergulhador negro da marinha dos Estados Unidos, a participante da pesquisa ressaltou os problemas que ele enfrentou no início do século XX em um país que aboliu a escravidão há mais de 100 anos pela revogação da décima terceira emenda

constitucional, em 1865, apesar de legalmente livres, os negros eram discriminados e sofriam preconceito em diversos espaços sociais daquela nação.

Após a explanação da aluna, perguntamos à estudante se, para ela, aquela realidade era apenas local, ou seja, ocorria apenas nos Estados Unidos, país retratado no filme. Maria Eduarda respondeu que não; embora tenhamos, enquanto país, características diferentes dos Estados Unidos, provavelmente as situações de preconceito ocorram mais no Brasil do que na nação americana. Como o personagem do filme, o negro geralmente percorre um caminho mais longo para atingir seus objetivos. Ou seja, no filme Carl “[...] tinha que ir além daquilo que ele era. E foi obrigado a executar além do que os outros por ele ser negro.”

Um outro filme apresentado para as estudantes, a partir do cartaz, foi o intitulado Selma, conforme apresentado na **Figura 24**.

Figura 20 - Cartaz do filme Selma



Fonte: Selma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smx-Sk3PzzI>. Acesso em: 1 set. 2021.

O filme Selma conta a história verdadeira do pastor ativista étnico-racial Martin Luther King Junior, que conchama seus compatriotas a cruzarem uma ponte entre as cidades de Selma e Montgomery, no ano de 1965, a fim de solicitar do governo federal proteção para os eleitores negros recém-liberados para exercer a cidadania pelas urnas. Só que o poder governamental do estado, exercido por George Wallace e pelo xerife local Jim Clark, não permitiu que isso acontecesse pacificamente, e tenta impedir a travessia de variadas maneiras. Ao expor o material e questionar os alunos sobre esse vulto da nação estadunidense, as reações foram bem pertinentes

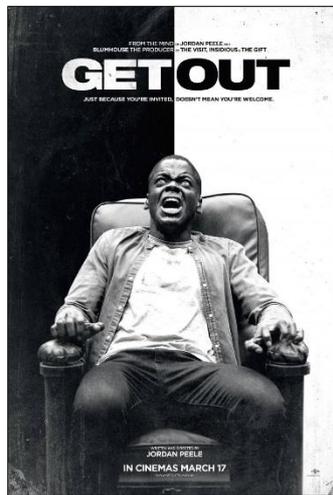
desde aqueles que nunca tinham ouvido falar sobre o ativista como outros que a conheciam partes de sua história.

Meury, por exemplo, destacou, por meio do formulário Google (Apêndice 6) que Martin Luther King era “[...] um ativista norte americano que lutou contra a discriminação racial. Viveu nos Estados Unidos.”, reconhecendo, assim, a atitude do homem que lutou a favor dos negros na época de total reconhecimento e validação da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, de 1948, que afirma no segundo artigo: “Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm os direitos e deveres consagrados nesta Declaração, sem distinção de raça, língua, crença, ou qualquer outra.”¹⁹

Essa parte da declaração foi a trigésima resolução assinada pelos países participantes da nona Conferência Internacional Americana, que ocorreu em Bogotá, em abril de 1948. A luta de Luther King era pela validação prática de vida do homem negro na sociedade norte americana. E, apesar de toda tentativa de limitarem seus atos a favor da harmonia social entre brancos e negros, ainda hoje as pessoas o conhecem pela sua bravura escancarada pelo discurso “I have a dream²⁰” no ápice da marcha em Washington, DC.

Um último cartaz cinematográfico apresentado durante a aula foi referente ao filme *Corra (Get Out)*:

Figura 21 - Cartaz do filme *Corra (Get out)*.



Fonte: *Corra*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1-uQyZfr00>. Acesso em: 01 set. 2021.

¹⁹ Disponível em http://www.defensoria.ms.gov.br/images/nudedh/legislacao-internacional/01_-_Declara%C3%A7ao_Americana_dos_Direitos_e_Deveres_do_Homem_-_OEA-1948_ok.pdf. Acessado em 03 out. 2021

²⁰ Eu tenho um sonho (Tradução nossa).

Esse longa metragem mostra a possibilidade de um negro ser leiloado entre brancos em épocas mais recentes, a fim de seu corpo ser possuído por outra pessoa, a ideia de troca corpórea, um corpo branco envelhecido por um corpo negro jovem, sendo observado pelos personagens do filme como uma preciosidade visto que o envelhecimento do corpo negro tende a ser menos progressiva do que o corpo de pele clara e hoje, diferente do passado não muito distante, trataria a situação cobiça social pela posição que o negro vem ganhando na sociedade. O que é demonstrado pelo fator que move esse filme, a valorização da pele negra por ser mais resistente ao tempo e o olhar de desejo paira sobre a cor de sua pele. Ao trabalhar com o cartaz e o enredo do filme, as participantes da pesquisa atentaram para o fato do “colocar-se no lugar”. Anna escreveu no formulário Google que “as vezes preciso nos colocar um no lugar do outro pra sabermos o que o outro passa. Na verdade, o rescimo está impregnado na vida de cada um de nós de formas diferentes, para entender o que outro passa.”. Sobre essa concepção altruísta, dialogamos com Ribeiro, que apresenta sobre o lugar de fala voltada para a mulher negra, a luta feminista, como também a generalização da posição social que se pode encontrar como exemplo mostrado no filme:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 36),

O desconforto apresentado pela reestilização posicional do negro na sociedade incomoda as pessoas que não querem ou não se importam em perceber a necessidade do respeito para com o outro, independentemente da cor de sua pele. Tais mudanças têm tomado proporções gigantescas e causado desconfortos, principalmente, para aqueles que não a admitem. Ao negar posicionamentos outros, há prerrogativa de não aceitar a cultura do outro, por um movimento intercultural.

Assim sendo, ao discutir com as participantes da pesquisa sobre o filme Corra, pudemos extrapolar a própria leitura do cartaz e, além de o interpretar, aproximá-lo a situações sociais que ainda permanecem, restringindo o espaço do negro na sociedade. Entretanto, também percebermos que as estudantes apresentaram sentimento de indignação quanto a esse *status quo*, o que nos motivou para a realização da última etapa da SD, a ser apresentada a seguir.

6º Momento: Feedback – Produção final

Quadro 7 - SD - 6º Momento

6º Momento: Criação de cartazes de protesto em inglês	
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apontar sobre estruturas importantes em um cartaz de protesto; 2. Solicitar que criem cartazes de protesto; 3. Expor os cartazes de protesto em redes sociais para observar o retorno social.
Conteúdo	Criação de cartazes de protesto verbovisuais, em LI, a partir da temática discutida durante a pesquisa.
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> a) As participantes da pesquisa receberão instrução para montagem de seus cartazes verbovisuais. b) Será disponibilizada uma área no Google Form para a entrega desse material.
Recursos	Plataforma Google Meet, slides, computador, celular, discurso verbovisual e outros recursos de criação editorial de imagem e texto.

Esse último momento ocorreu no dia 17 de setembro de 2021, quando as participantes da pesquisa foram instruídas quanto à criação e à entrega de suas produções, utilizando-se de recursos multissemióticos disponíveis na rede de internet, sobre a temática preconceito étnico-racial. Entretanto, a atividade foi direcionada para toda a turma, mas, para a apresentação nesta pesquisa, analisamos apenas as atividades realizadas pelas participantes que autorizaram a publicação.

As orientações estão apresentadas na **Figura 22**:

Figura 22 - Breve orientação para a produção do material.

ACTIVITY 6 - Entrega de sua produção. Data de entrega: 17 de set. 2...

Item postado em 8 de set.

Baseado nos estudos que fizemos sobre questões étnico raciais e identidade da cor da pele e origem de quem somos tanto na sociedade brasileira quanto em outros lugares no mundo. Crie um cartaz seu. Utilize uma imagem e aplique sobre esse cartaz uma frase em inglês de impacto ou crítica social. Você pode fazer no computador ou no caderno, tirar uma foto e adicionar nesse espaço aqui. Se tiver dúvidas, procure o seu professor. Boa produção.

0	0	29
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

Os cartazes de protesto a seguir foram elaborados pelas participantes da pesquisa, após a realização das etapas da SD, do estudo de vocabulário, aspectos verbais e pragmáticos da LI e da discussão, de forma crítica e reflexiva, da temática preconceito racial. Optamos pela criação de cartaz de protesto por esse gênero oportunizar uma linguagem multissemiótica e contribuir para a promoção de práticas ativistas na sociedade.

No entanto, entendemos que iniciar o estudo a partir do gênero charge contribuiu para a percepção do professor pesquisador das estratégias de leitura acionadas pelos estudantes para, dessa forma, ampliar aquelas que ainda necessitam ser desenvolvidas. Para a realização da atividade, sugerimos que as estudantes pesquisassem textos visuais que tivessem a ver com a temática preconceito racial/racismo na internet, a partir de interfaces de busca.

Em seguida, elaborassem uma frase de impacto, em LI, ou reestruturassem alguma expressão já conhecida, provendo um diálogo entre as duas modalidades. Como apresenta Moles (2004, p. 20)

[...] o cartaz de ‘imagem pura’, totalmente desprovido do sistema semântico da escrita não existe numa civilização onde a leitura é universalmente difundida; mas ele não é inteiramente inconcebível para civilizações onde a sociedade de consumo ou de propaganda se sobreporia a uma cultura não-escrita, e onde a imagem deveria se exprimir apenas por sua força.

Assim, compreendemos a importância de promover o diálogo entre as modalidades escrita e visual no cartaz de protesto como uma atividade textual que, para sua leitura crítica e

reflexiva, é proposto ao leitor acionar estratégias, tais como seleção e verificação da informação, inferência sobre a temática e antecipação dos resultados. A Figura 23 apresenta o cartaz de protesto produzido pela participante Mirella

Figura 23 - *Skin color does not define character!*



Fonte: Produzido pela participante da pesquisa Mirella, 2021.

O cartaz de protesto da estudante nos apresenta uma importante reflexão que se torna necessária na sociedade atual. Ao apresentar que “*Skin color does not define character!*”, em tradução livre “A cor da pele não define o caráter!”, a estudante evoca a necessidade de se levar em conta outros aspectos emocionais, ações sociais, atitudes, valores etc., antes de definir as identidades das pessoas.

Para expressar essa ideia, a estudante utiliza do texto verbal e visual, que apresentam elementos significativos para o processo de leitura das pessoas que tiverem acesso ao cartaz. Quanto ao texto escrito, foi ressignificada pela estudante um dos trechos do discurso de Martin Luther King, *I have a dream*, a partir de um processo de intertextualidade explícita. Para complementar a significação do texto verbovisual, a participante acrescenta a imagem de duas mãos, uma de cor negra e outra de cor branca, cumprimentando-se de forma amistosa, mas também que representam movimentos de solidariedade (o toque entre as mãos com os punhos fechados).

Aspectos linguísticos escolhidos pela estudante também denunciam o ponto de vista de inclusão e de respeito mútuo pretendido no texto verbovisual: a utilização de expressões negativas do tempo verbal presente do indicativo, em inglês: *does not*. Diferentemente de escolher a forma contacta, *doesn't*, na qual o ‘o’ é a letra oculta, a estudante apresentou todos os grafemas que compõem a expressão, dando mais força e formalidade à ideia: as pessoas formam

seu caráter por diversas situações de vida e relações pessoais, menos a sua cor da pele. Por fim, o uso do ponto de exclamação, também, nos trouxe essa uma ênfase importante para a mensagem, já que não é uma mera afirmação, mas nos traz um tom imperativo, de urgência e com emotividade.

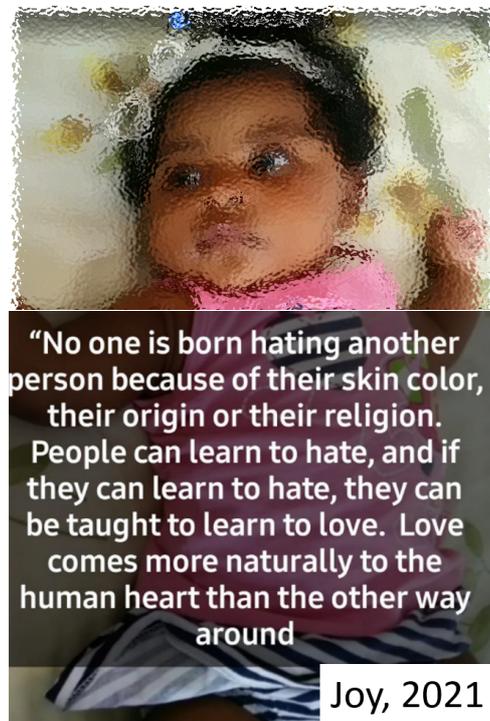
O cartaz de protesto produzido por Mirella constituiu-se em um texto dialógico por diversas perspectivas, dentre elas a releitura do texto anterior (discurso de Martin Luter King) e da associação entre uma imagem já existente (as mãos) com a realidade que desejava expressar: solidariedade entre as etnias.

Ancorados em Bakhtin (2016, p. 118), entendemos que

Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social. Monólogo absoluto - expressão de uma individualidade - não existe; isto é uma ficção da filosofia idealista da linguagem, que haure a língua da criação individual. A língua é dialógica (“meio de comunicação”) por natureza. O monólogo absoluto, que seria um monólogo fundado na língua, é excluído pela própria natureza da língua.

O texto construído pela participante Joy ampliou a perspectiva de um protesto, apresentando, em seu bojo, um convite para uma reflexão sobre a ideia da cultura para a paz, conforme apresentado na **Figura 24**:

Figura 24 - *No one is born hating*



Fonte: Produzido pela participante da pesquisa Joy, 2021.

O título do cartaz já apresenta a ideia de que o ódio é uma construção social, a partir da seguinte frase: “*No one is born hating*”. Outra estratégia utilizada pela estudante para atingir os objetivos de leitura do texto foi a utilização de uma imagem de uma criança, que, possivelmente, gerará a sensibilização do leitor para a causa a ser defendida. A estudante ressalta diversos fatores de análise crítica social por meio dessa produção. Iniciada com a imagem da criança negra, que tem o seu olhar fixo, provavelmente, em sua mãe ou alguém com quem ela está tentando algum tipo de contato e os braços abertos, podem demonstrar a vontade de construir um diálogo com o outro, de forma serena, como costumam ser as crianças.

Ao escrever “*No one is born hating another person because of their skin color, their origin or their religion. People can learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to learn to love. Love comes more naturally to the human heart than the other way around.*”²¹, uma citação de uma citação de Nelson Mandela (1994, p. 115), em seu livro *The Long Walk to Freedom*²², direciona-nos a caminhos de leitura reflexivos: os sentimentos são ensinados às pessoas; é possível criar, então, entre as pessoas uma cultura da paz.

Segundo Lajolo (2011, p. 26), “[...] leitores desfrutam de imenso poder, ainda que sejam extremamente voláteis; mas, não obstante essa impalpabilidade, o autor precisa crer na existência desses evanescentes seres [...]” e, nesse momento, em que as participantes da pesquisa de leitoras tornam-se autoras e criam seus cartazes de protestos evidenciam a existência de marcas de leitura ao construírem seus textos dialogando com outros textos já familiares a elas. Isso ocorre, no entanto, pois, por sua essência, os textos são polifônicos e apresentam diversas vozes sociais a serem reinterpretadas.

A participante da pesquisa Kerloly, para apresentar a ideia de protesto, optou por um texto verbovisual que já circulava na Internet, no site *Reuters*, conforme apresentando na **Figura 25**:

²¹ Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele, da sua origem ou sua religião. Pessoas tem capacidade de aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, a elas pode ser ensinado a amar. O amor vem mais naturalmente ao coração do ser humano do que o contrário. (Tradução nossa).

²² No Brasil o livro leva o título: *Longa Caminhada Até a Liberdade*.

Figura 25 - *Black man carrying injured white man.*

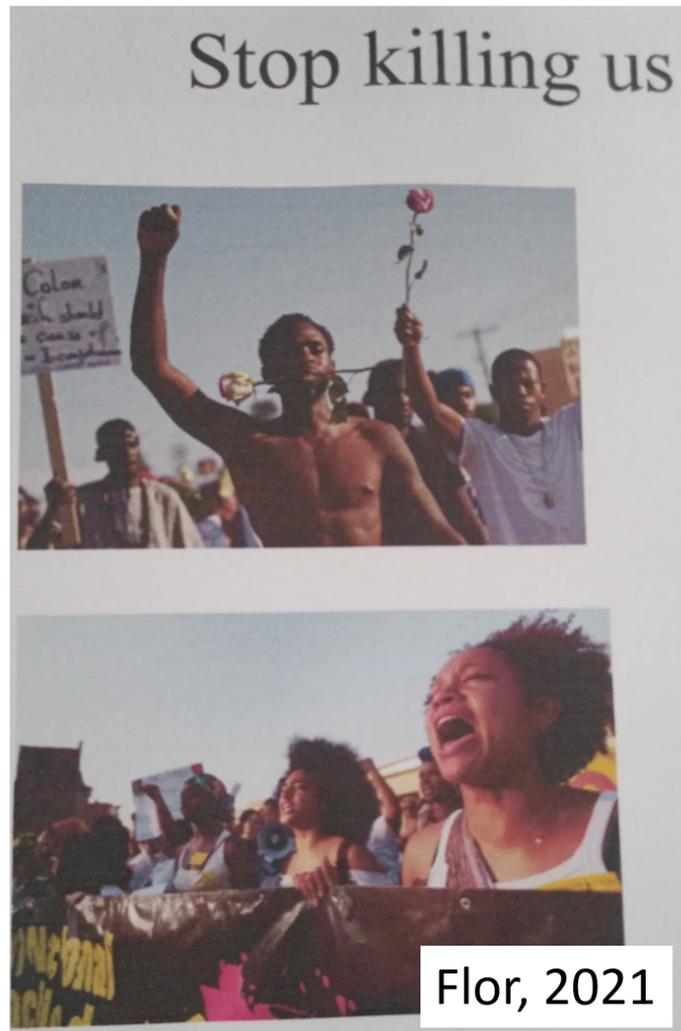


Fonte: Apresentado pela participante da pesquisa Keroly, 2021

O texto verbovisual apresentado na **Figura 25** foi divulgado durante as manifestações do *Black Lives Matter*, em Londres, pelo fotógrafo Dylan Martinez/Reuters, 2020, que registrou uma cena que mostra um homem branco, aparentemente ferido, sendo carregado por um homem negro. Não se sabe ao certo de que lado da manifestação eles estavam; mas, naquele momento, Patrick Hutchinson (o homem negro), em um exercício de metalinguagem, foi solidário ao homem branco, mesmo em uma situação que demonstrava certa tensão entre essas etnias.

Então, apesar de percebermos que a participante da pesquisa não escreveu uma frase de impacto autoral, percebemos que o próprio texto verbovisual, por si só, já é carregado de sentidos e de significados universalmente conhecidos e que, para a estudante, tornou-se uma importante temática para colocar-se em foco nas discussões durante as aulas de LI. Com a mesma perspectiva, Flor apresentou a construção de seu cartaz de protesto, conforme **Figura 26**:

Figura 26 - *Stop killing us*



Autora: Flor, 2021.

Ao trazer essa imagem marcante sobre atos sociais e apelo por parte da frase *Stop killing us* (Para de nos matar), Flor traz uma outra expressão bastante usada durante protestos e que também é o título de um livro de Terry Keys, lançado no final de julho de 2020, e que reforça o ato reflexivo da vida do autor sobre a convivência social entre todas as pessoas da sociedade e a história do racismo nos Estados Unidos.

Na primeira imagem, o homem negro sem camisa, em primeiro plano, demonstra a vontade de lutar pela real “liberdade” do negro na sociedade. Apesar de representar uma manifestação, um momento de luta (o punho fechado do personagem pode representar essa ideia), trata-se de um movimento pacífico, representado pela flor na mão de outro participante.

O cartaz nos provocou, em aula, para a discussão sobre o poema de Fernando Pessoa, no heterônimo de Alberto Caetano), intitulado **Quem somos nós?** descrito a seguir:

Agora que sinto amor
 Tenho interesse no que cheira.
 Nunca antes me interessou que uma flor tivesse cheiro.
 Agora sinto o perfume das flores como se visse uma coisa nova.
 Sei bem que elas cheiravam, como sei que existia.
 São coisas que se sabem por fora.
 Mas agora sei com a respiração da parte de trás da cabeça.
 Hoje as flores sabem-me bem num paladar que se cheira.
 Hoje às vezes acordo e cheiro antes de ver.

Observando que o poeta ressalta que para sentir o cheiro, primeiro, ele teve que sentir o amor, nesse sentido, para as estudantes, o que falta ao ser humano, principalmente àqueles que tratam os outros com distinção relacionadas à cor da pele, é a sensibilidade de além de enxergar e perceber por fora a sua beleza e deduzir que há fragrância no que está sendo visto, ignora os sentidos e avança para o adormecimento social, a falta de sensibilidade. Ampliando essa perspectiva, a estudante Maria Eduarda elabora o cartaz ratificando a questão do racismo como uma construção social, conforme apresentando na **Figura 27**.

Figura 27 - Racist world



Fonte: Apresentado pela participante da pesquisa Maria Eduarda, 2021.

O cartaz construído por Maria Eduarda, por meio da frase “*may the innocence of children change this very racista world*”, com tradução “que a inocência das crianças mude este mundo muito racista”, a partir do verbo modal *may*, expressa um desejo: o resgate da inocência da criança em relação a conviver com a diferença. Entretanto, ao apresentar a expressão “[...] *very racista world*”, há uma demonstração de que muitas pessoas, em vários países do mundo, não mudaram seu comportamento, ainda continuam aplicando velhas práticas de recenseamento por conta da cor da pele das pessoas.

A expressão *very*, advérbio de intensidade, antes do adjetivo *racista* que antecede o substantivo *world*, serve para enfatizar que o mundo racista continua sem mudanças em suas raízes mais profundas como também em sua superficialidade. Como destacado pela estudante, é preciso caminhar juntos, independente de raça, assim como apresentado na foto em que as crianças caminham juntas, de mãos dadas.

Nesse sentido, entendemos que o cartaz, como apresenta Moles (2004, p. 25), “[...] o cartaz é o exemplo típico de uma mensagem da coletividade ao indivíduo, comportando duas partes necessárias, indissolavelmente ligadas na mensagem, mas que convém estudar separadamente”. No decorrer do período de intervenção, as estudantes apresentaram compreensão em relação a esse gênero discursivo verbovisual, assim como desenvolveram estratégias de leitura para entender não só as ideias apresentadas explicitamente nos textos, mas, principalmente, as que são implícitas aos textos e, por isso, necessitam de outros tipos de conhecimento para o entendimento.

6.3 AMPLIANDO AS ANÁLISES DA PESQUISA POR MEIO DO VOYANT TOOLS

Durante a realização das atividades da SD, foram realizadas com as estudantes entrevistas a respeito do processo de interação com os gêneros discursivos verbovisuais e as impressões dessas estudantes sobre a construção de textos dessa modalidade. Esse momento de interação com as participantes se tornou muito importante para a compreensão de como são elaboradas estratégias de leitura de textos verbovisuais, principalmente em uma LE. As conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para um *software* editor de texto, com a finalidade de organizar o *corpus* para a análise.

Para a realização dessa etapa, utilizamos a ferramenta de mineração de textos Voyant Tools²³. A partir da mineração, conforme apresentam Dutt-Ross e Cruz (2021, p. 191), é possível criar

o corpus (nossa base de dados de palavras); e aqui na Análise Quantitativa de Textos a mineração de dados é apenas o primeiro passo pois nosso foco é apresentar outputs estatísticos a partir das palavras, tais como a nuvem de palavras, bigramas, trigramas, previsão da próxima palavra, análise de cluster e rede de concorrência dos termos.

Como forma de visualizar as categorias-chave apresentadas pelas estudantes durante o percurso da realização da SD, utilizamos a interface *Cirrus* do Voyant, que nos revelou a seguinte nuvem de palavras:

Figura 28 - Nuvem de palavras com categorias-chave apresentadas pelas participantes da pesquisa



Fonte: Entrevista online com as participantes da pesquisa, produzido pelo sistema Voyant Tools.

Foram revelados, nas nuvens, 55 termos mais acionados durante as atividades com a turma. As palavras que apresentam centralidade ou tamanho maior são as mais citadas, o que nos apresentou, de forma verbovisual, tendências sobre compreensão dos textos pelas

²³ Disponível em: <https://voyant-tools.org/>. Acessado em: 22 nov. 2021.

estudantes: *cor, negros, pessoa, gente, negro, racismo, pessoas, vida*, dentre outras. Ou seja, esses termos compõem uma estrutura semântica que, quando acionados, nos remete à questão de luta, preconceito, exclusão, mas, também, à ideia de superação, cooperação e convivência.

O termo de maior uso foi a palavra *cor* e, se observarmos a **Figura 28**, podemos ver que essa palavra está interligada com outras como: *pele, pessoa, causa, branca e gente*. Uma outra maneira visual de observar tanto as palavras mais utilizadas pelos participantes da pesquisa quanto a interligação entre outros temas é a interface *link* de palavras, também disponível no Voyant, conforme apresentando na **Figura 29**:

Figura 29 - *Link* de palavras com categorias-chave apresentadas pelas participantes da pesquisa.



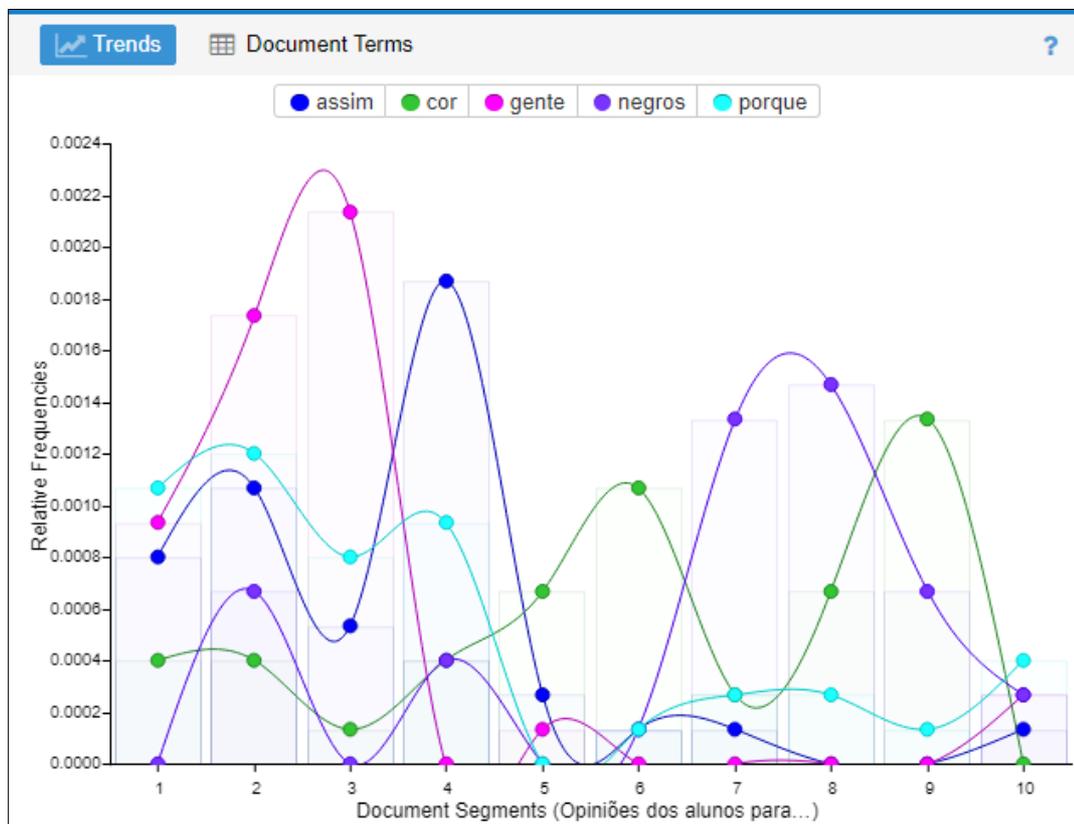
Fonte: Entrevista online com as participantes da pesquisa produzido pelo sistema Voyant Tools.

Foi possível perceber, a partir dessa interface, como as expressões *cor, negros e gente* conectam-se com outros termos que evidenciam questões sobre a dignidade da pessoa humana e a condição de sujeitos de direitos, tais como *pele*. A partir dessas interligações, as participantes da pesquisa inferiram sobre a necessidade da produção de textos que realmente despertem à sociedade para condições de exclusão e de preconceito, a exemplo do cartaz de protesto, não apenas em relação à pessoa negra, mas a outros grupos minoritarizados.

Ratificamos, ainda mais, a revelação das categorias-chave ao utilizarmos a interface Tendência, do Voyant Tools, que nos apresentou a intensidade da utilização de alguns termos durante as ações de falas e de de escritas das estudantes, conforme apresentado no **Gráfico 8**:

Por meio de outra área do mesmo equipamento lógico, *document terms*, também é possível levantar a alta periodicidade dos termos *cor*, *gente* e *negros*, que além de se mostrarem entrelaçadas nos discursos falados pelos participantes da pesquisa, possuem seus altos e baixos usos, podendo ser observada diante do gráfico abaixo que mostrará o uso e a constância durante as exposições dos pensamentos dos participantes.

Gráfico 8 - Intensidade do uso de termos durante intervenção com as participantes da pesquisa.



Fonte: Entrevista online com as participantes da pesquisa produzido pelo sistema Voyant Tools.

Verificamos, então, a frequência relativa dos termos ao longo das atividades textuais das educandas, representados no **Gráfico 8**.

Essa frequência e interligações dos termos consubstanciou que algumas palavras utilizadas em relação a questões de etnia são carregadas de adjetivações que, muitas vezes, já confere um lugar de menor prestígio social ao negro. Dessa forma, ao utilizar os vocábulos *cor*, *negro*, *gente*, a todo o momento, tanto nas práticas de linguagens orais quanto na

produção do cartaz de protesto, as estudantes viam a necessidade de reportar à ideia de que os negros são gente, independentemente da cor da pele. Isso nos provocou a compreender a necessidade de discussão crítica, mais ampla do que durante o período de pesquisa de mestrado, sobre questões identitárias.

Entretanto, sabemos que, realmente, existem situação de violência, desrespeito, preconceito etc. quanto aos negros, não apenas em países que falam a LI, mas em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. E, como nos apresenta Corrêa (2019, s/p):

A cor da pele define os corpos atingidos pelas balas perdida.

A cor da pele define a juventude que mais morre no país.

A cor da pele define quais as mulheres a quem as estatísticas de violências e feminicídios mais crescem.

A cor da pele define quais mulheres são as maiores vítimas de violências obstétricas.

A cor da pele define quem são as encarceradas e os encarcerados.

A cor da pele define quem são os trabalhadores em atividade mais precarizadas.

A cor da pele define as vidas que valem e as vidas que não valem.

Por essas frases da Graduanda em Filosofia na UFPel, feminista negra, assessora da Pastoral da Juventude (PJ) e militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que vivenciou, assim como os participantes da pesquisa, momentos de tensão devido à sua cor de pele, marcamos nesta pesquisa de mestrado a importância de um compromisso da escola, inclusive o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano, em ampliar práticas pedagógicas transgressoras, que nos levem a um discurso antirracista, de forma a valorizar a interculturalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura e o ensino de LI, trabalhando com gêneros discursivos verbovisuais, tiveram como objetivo compreender como o ensino de LI, a partir de textos verbovisuais contextualizados às realidades socioculturais, contribuem para o desenvolvimento de prática de leitura intercultural de estudantes do quinto módulo do curso de Administração da modalidade Proeja, do CEEPSCB, a partir de leituras de Charge e Cartazes de Protesto.

Para atingir esse objetivo, realizamos discussões sobre práticas de leitura de gêneros discursivos verbovisuais, em LI, como meio para o desenvolvimento da prática leitora intercultural de alunos do Proeja; problematizamos objetivos de ensino de leitura de LI no Proeja, tendo como enfoque epistemológico a perspectiva crítico-reflexiva; apresentamos resultados de uma proposta pedagógica em LI, ancorada na pedagogia transgressora, como forma de dialogar com os participantes e locus da pesquisa, por uma abordagem intercultural e de valorização da vida humana.

Por estarmos enfrentando um momento pandêmico da COVID-19 e as implicações de distanciamento social outorgadas pela Organização Mundial da Saúde, sendo aplicadas como força de lei pelos municípios, a fim de controlar a proliferação da doença, o contato entre as pessoas do Centro foi realizado por meio de plataformas on-line, mais especificamente o Google Meet e o Classroom. Esse fato contribuiu para a realização de uma pesquisa com método Netnográfico, constituindo, assim, as comunidades virtuais de aprendizagem.

Partimos do questionamento sobre o ensino de LI, por meio de atividades de leitura de discursos verbovisuais tanto de charge como de cartaz de protesto sobre questões étnico-raciais, baseado em uma reflexão intercultural. Também, promovemos agenciamentos de práticas de letramentos críticos e sociais, por meio de uma pedagogia que entendemos ser transgressora para o ensino de LI.

A participação e a percepção crítica das participantes da pesquisa foram notórias durante todo o processo de realização das atividades. As estudantes questionaram sobre situações explícitas e implícitas aos textos verbovisuais, problematizaram situações de preconceito racial estabelecidos na sociedade, perceberam como a língua, inclusive a LI, pode contribuir para apresentar suas vozes de protesto e de indignação sobre essas situações cotidianas, tanto nos países de Língua Portuguesa, quanto os de Língua Inglesa.

O empenho das participantes em estar presente durante os encontros on-line e a sensação de estarem sendo ouvidas no espaço escolar as deixaram bastante confortáveis para compartilhar

suas impressões, vivências, angústias etc., de forma colaborativa. Ao lerem os textos verbovisuais, puderam estabelecer estratégias de leitura, que contribuíram para a compreensão de uma diversidade de textos, multissemióticos. Assim, foi possível antecipar ideias e construções textuais, selecionar argumentos e informações, verificar aprendizagens e compreensões e apresentar inferências sobre a temática alvo da pesquisa (preconceito racial), o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura das estudantes, nos processos de interação do a LI.

A leitura, então, nesta pesquisa foi tomada como uma ação em que o leitor se torna um sujeito ativo, que mobiliza conhecimentos, habilidades, estratégias que possam permitir a compreensão de textos de diferentes materialidades (verbal, visual, verbovisual), ao construir sentido para o artefato cultural. Para realizar tal empreendimento, lançamos mão de dispositivos, como as SD. A cada realização das atividades da SD sentimos o interesse e o comprometimento das estudantes, tanto no momento on-line quando, de forma abrupta, as aulas foram reconfiguradas para o que foi denominado pela SEC como modelo híbrido.

Ademais das dificuldades já relatadas na pesquisa contextual desta dissertação, as estudantes, mesmo com pacote de dados limitados, faziam questão de participar da pesquisa, em momentos síncronos, propiciados pelo G-Meet, ou em outros momentos assíncronos, através do Classroom. As participações nos rederam muitas discussões importantes e significativas sobre o ato de ler textos verbovisuais em LI, a temática preconceito racial, atividades linguísticas sobre assuntos do componente disciplinar.

Entretanto, apesar de todo potencial positivo que a pesquisa nos evidenciou, tivemos algumas dificuldades no caminho: primeiro, em relação à aprovação do projeto pelo CEP, que demorou muito e postergando nossa entrada em campo. Destacamos, também, o longo tempo que ficamos sem contato com as estudantes participantes, devido a situações de organização do Ensino Remoto Emergencial pelo Centro. E, por fim, a própria articulação entre pesquisa e aulas de LI, tendo em vista que nem todos os estudantes da turma participaram da pesquisa.

No entanto, esperamos que este estudo, que se torna apenas uma das poucas possibilidades de reflexão sobre a formação do leitor de textos multissemióticos em LI, potencialize outras pesquisas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) quanto no espaço escolar. Entretanto, esperamos que, para a realização dessas propostas, sejam levadas em conta as experiências, as necessidades e as vozes dos estudantes, por meio de perspectivas interculturais, críticas e transgressoras.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas Sem Boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Trad. de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e Práticas De Leitura, Escrita e Oralidade no Ensino de Língua portuguesa Na Educação Básica. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 67-80, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3295/0>. Acessado em: 8 abril 2021.

_____, Úrsula Cunha. Sequência Didática e Aula de Língua Portuguesa: fomentando eventos de letramento na escola. In: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice; PAES, Maria Neuma Mascarenhas. **Letramentos, identidades e formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramento. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2018.

_____, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e Práticas de Leitura, Escrita e Oralidade no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Pontos de Interrogação**, [s. l.], ano 2016, v. 6, n. 2, p. 67-80, jul.- dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3295>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio. **Constelação de Gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la Creación Verbal**, trad. Tatiana Budnova. Ciudad del México. Siglo Veintiuno, 1982, p. 248.

_____, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance, trad. Aurora. F. Bernadini, São Paulo, Unesp/Hucirec, 1986.

_____, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo

Bezerra. Notas de edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEEx. **Revista A Cor das Letras: Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, Ba.**, v. 18, ed. 2, p. 216-241, maio-agosto 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v18i2.1835>. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230142971.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BENTO, A. **Como Fazer uma Revisão da Literatura**: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44), 2012). Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acessado em: 18 nov. 2020.

BERGER, Isnalda; ANECLETO, Úrsula Cunha. Memes de Internet nas Aulas de Língua Portuguesa: Ampliando o Estudo dos Gêneros Discursivos na Sala de Aula. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 317-343, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36343>. Acessado em: 8 abril 2021.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame**. London: Routledge, 2015. Disponível em file:///C:/Users/FamiliaLima/Downloads/Multimodality_Learning_and_Communication.pdf. Acessado em 05 jun. 2021.

BRAIT, Beth. **Texto ou discurso?** São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

_____, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica/ Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective**. São Paulo: PUC/SP, Bakhtiniana, 8 (2):43-66, Jul/Dez, 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acessado em 17 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa Participante e a Participação na Pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

_____, Carlos Rodrigues. **Caderno de Pesquisa**. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1545/1544>. Acessado em: 23 jul. 2020.

_____, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

_____, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 24ª Ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1989

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília. MEC/SEF, 2017.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília. MEC/SEF, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRAUER, K. C. N. **O emprego das estratégias de leitura em textos de inglês como LE. Holos [en linea]**. 2014, 165-181 [fecha de Consulta 19 de Mayo de 2021]. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547174016>. Acessado em 19 mai 2021.

BRUSCHINI, Cristina. RIDENTI, Sandra. **Família, Casa e Trabalho**. São Paulo: Cad. Pesq. N. 88, p. 30-36, fev. 1994. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/885.pdf>. Acessado em 1 jul. 2021.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; MORAES, Rubens Barbosa de. **Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro (1808-1822)**. São Paulo: Kosmos, 1993.

CARVALHO, Juliana; ARAGÃO, Isabella. Infografia: conceito e prática. **Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 9, n. 3, 2012., p. 160–177. Disponível em: <https://infodesign.emnuvens.com.br/infodesign/article/view/136/114>. Acessado em: 23 jun. 2021.

CERVETI, Gina; PARDALES, Michel J.; DAMICO, James S. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/c3d4/3e79a71767b6f5dc848f406a46006de9e180.pdf?_ga=2.72055379.193004261.1593095507-1095560126.1593095507. Acessado em: 25 jun. 2020.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. As possibilidades de leitura na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CORRÊA, Michele. **Olha a sua cor**: "A cor da pele em nosso país é fator determinante para vida de todo e qualquer cidadão". Brasil de Fato, Porto Alegre (RS), 20 nov. 2019. Opinião, p. 1. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2019/11/20/artigo-or-olha-a-sua-cor>. Acesso em: 15 nov. 2021.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da, Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (2): 32-54, Maio/Ago. 2018.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luaicana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUTT-ROSS, Steven; CRUZ, Breno de Paula Andrade. **Análise Quantitativa de Textos:** Apresentação e Operacionalização da Técnica via Linguagem R no Twitter. Recursos e técnicas de ensino e pesquisa: Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, RJ., v. 22, ed. 1, p. 188-222, Jan-Abr 2021. DOI 10.13058/raep.2021.v22n1.1859. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/1859/419>. Acesso em: 14 nov. 2021.

EDUCA BRASIL. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>> Acessado em: 23 marc. 2020.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem:** redescrições em curso. Em: MOITA LOPES, L.P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** As idéias Lingüísticas do Circulo de Bakhtin. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2009, p. 127.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. **Linguística Textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRAREZI R., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores de Línguas:** Gêneros Textuais em Práticas Sociais. Cascavel, Paraná: Mundo das letras. 2008.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa:** Introdução a pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em <https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> . Acessado em: 25 jun. 2020. Acessado em: 23 marc. 2020.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação:** estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO et al. Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Editora atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUILHERME, Manuela. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, Dossiê Línguas e Culturas, 6/7/8, 2002, p. 195-198. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2504>. Acessado em: 6 abril 2021.

GRANDO, Katlen Böhm. **O Letramento a Partir de uma Perspectiva Teórica**: Origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. UCS. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acessado em: 20 mai. 2020

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HEATH, S.B. **Ways With Words**. Cambridge: University Press. 1983.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INGLÊS NA PONTA DA LÍNGUA. Disponível em <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html>. Acessado em: 27 marc. 2020.

IPEA analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia: Estudo estima em R\$ 3,8 bilhões o custo de iniciativas de distribuição de chips e equipamentos para 5,8 milhões de alunos da rede pública. [S. l.]: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2 set. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560. Acesso em: 18 jun. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento?** Não basta ensinar a escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005

_____, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Igedore. **Ler e Compreender**; os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Igedore. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 164.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal Literacy**. Nationalt Videncenter for Læsning, Nummer 21, Marts 2017. Disponível em https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf. Acessado em 05 jun. 2021.

LIMA, L. R. **O Uso de Canções no Ensino de Inglês Como Língua Estrangeira: a questão cultural**. Salvador: EDUFBA, 2004.

LIMBERGER, E. **Cooperativa – empresa socializante**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 1996.

_____, E. **Cooperativa – empresa socializante**. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre, 1996.

MACHADO, Irene. BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.

_____. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: ConceitosChave. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MANDELA, Nelson. **The Long Walk to Freedom**. África do Sul: Little, Brown and Company, 1994. Disponível em <https://zelalemkibret.files.wordpress.com/2012/01/the-autobiography-of-nelson-mandela.pdf>. Acessado em 27 out. 2021.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes?** Rev. de Letras, Fortaleza, v. 25, n. 1/2, p. 84-89, jan./dez. 2003.

MÁXIMO, Thinayna Mendonça. SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Uso compartilhado do celular por crianças e familiares: implicações para privacidade on-line e mediação parental. Rio de Janeiro: **Revista Mídia e Cotidiano**, Artugi Seção Temática, v. 14, n. 1, jan-abr. 2020. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52664/1/2020_art_tmmaximo.pdf. Acessado em 1 jul. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: . Acesso em: 6 fev. 2008.

_____, Lynn Mario T. Para uma Redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Paco Editorial: Jundiá, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, v. 3.

_____, Primitivo. **A Instrução e a República**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941, v. 8.

_____, Primitivo. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

MOITA LOPES, L. P. “A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política”. In: BARBARA, L; MOTTA-ROTH, Desirée. **Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira**. Disponível em <<http://w3.ufsc.br/desireemroth/publi/competencias.pdf>>. Acessado em: 20 ago. 2020.

MOLES, Abraham. **O Cartaz**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

MOTA, Marcilene Aparecida Alves dos Santos da. **PRIMEIRO CONTATO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**: representações da língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem. Orientador: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo. 2014. 80 p. Dissertação (Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté) - Aluno, Taubaté, SP., 2014. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/796/1/Marcilene%20Aparecida%20Alves%20dos%20Santos%20da%20Mota_seg.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MONTE MÓR, Walkyria. **Entrevista Abralin. Campinas** – São Paulo: Disponível em <https://www.abralin.org/site/entrevista-com-walkyria-monte-mor/>. Acessado em 8 dez. 2019.

MUATIACALE, Leonilda Adelino Antônio Sanveca. **A Popularização do Celular e as Novas Práticas Sociais**. Curitiba: Rev. Estud. Comun., ISSN 1518-9775, v. 10, n. 21, p. 29-36, jan./abr. 2009.

NARDI, M. I. A. **Leitura em Língua Inglesa**. Módulo 2, Disciplina 3. Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Médio. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40557/4/2ed_ing_m2d3.pdf. Acessado em: 30 jul. 2020.

NAVEHEBRAHIM, Mahdieh. **Multiliteracies Approach to Empower Learning and Teaching Engagement. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). Procedia Social and Behavioral Sciences**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271563155_Multiliteracies_Approach_to_Empower_Learning_and_Teaching_Engagement. Acessado em: 22 mai. 2020.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de Literatura**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas, SP: Unicamp – Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acessado em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveria. **Verbo-visualidade de Textos Multimodais do Enem**. São Carlos-SP.: Ed. Pedro & João. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2023.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 2006.

_____, Alastair. **Uma lingüística aplicada transgressiva**. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RAMOS, RCG (orgs.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

_____, A. **Critical Pedagogy and Second Language Education**. System, [S.l.], v. 18, v. 3, p. 303-314, 1990.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2000.

PINHEIRO, M. S. Multimodalidade e Letramento Visual nasala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de pro-dução escrita. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4,p. 575-593, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016005002102&script=sci_abstract&tlng=p t>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PINTTO, Daniel. **Reflexões Negras: Superando o racismo e seguindo em frente...** Feira de Santana, BA, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. SILVA, Gutemberg. **O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?** Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>. Acessado em: 28 marc. 2020.

ROCHA, Eliza Emília Rezende Bernardo. 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BELO HORIZONTE, 2004, Universidade de Belo Horizonte. **A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares [...]**. Belo Horizonte - Minas Gerais: [s. n.], 2004. 7 p. Tema: Temática de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos8.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ROJO, Roxane. MOURA, Eudardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

_____, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Revista Eventos Pedagógicos**, Vol. 03, No. 01. Sinop: 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=node/669>. Acessado em: 13 jun. 2021.

SANTAELLA, Lucia. Prefácio. In FERRARI, Pollyana. **Como Sair das Bolhas**. São Paulo: EDUC, 2018. Não paginado.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.

SILVA, Cristiane de Fátima Doratiotto. O desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula de Inglês com Língua Estrangeira por meio do uso de letras de música. In NORTE, M. **Desafios para a docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática**. Editora Cultura Acadêmica – Unesp, 2013.

SILVA, Gilberto Ferreira. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: FLEURI, R. M. (org). Educação intercultural (negrito): mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus; DIAS, Geisa Araújo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Gênero Meme e Formação do Hiperleitor por Meio da Sequência Didática Interativa. **Revista Docência Cibercultura**: Redoc, Rio de Janeiro, RJ., v. 5, ed. 1, p. 117-137, Jan/Abr 2021. DOI <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53029>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53029>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SILVA, Suzana Cinthia Gomes de Medeiros; OLIVEIRA, Maria Marly de. Sequência didática interativa trabalhada como proposta CTS com a temática aquecimento global para a Educação básica. Rio Grande do Sul: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG. ISSN 1517-1256, p. 345 a 364, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20971891->

[Sequencia-didatica-interativa-trabalhada-como-proposta-cts-com-a-tematica-aquecimento-global-para-a-educacao-basica.html](#). Acessado em: 30 jul. 2020.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ALVES, Polyanna Castro Rocha. **Linguística Aplicada**: da antiga às novas bases para o ensino de língua inglesa. **Raído**, Universidade Federal da Grande Dourados, ano 2016, v. 10, ed. 23, p. 60-71, 2º sem. 2016.

SOARES, Mayana Rocha. FONTES, Ramon. **Pedagogias Transgressoras**. Salvador: Universidade Federal da Bahia Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos Gênero, sexualidade e educação, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY Conceição A.; COSTA, Gisele Cilli da; MELLO, Leionilde Favoreto de. **Leitura em Língua Inglesa**: Uma abordagem instrumental. São Paulo: Editora Disal, 2ª ed., 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Roseni Aparecida Coelho de. **A Influência da Música na Aprendizagem de Língua Estrangeira**. Mato Grosso: Revista Eventos Pedagógicos, v. 3, n.1, Número Especial, p. 547-556, 2012.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de Sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. – 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. SciElo Brasil, Bauru, SP., v. 23, n. 4, p. 1055-1076, Oct-Dec 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

TIBES FRANCO. Disponível em: <https://tisbefranco.com.br/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/>. Acessado em: 23 marc. 2020.

XAVIER, Maria do Carmo Ferreira. MOTTIN, Livia Petto. **Currículo e Educação Integral na Prática**: caminhos para a BNCC de língua inglesa – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ZAVAM, Áurea Suely. **Por uma abordagem Diacrônica dos Gêneros do Discurso**, o conceito de Tradição Discursiva e sua aplicação em um estudo sobre editoriais de jornais. Fortaleza, 2009.

418 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

CEEP em Saúde do Centro Baiano

Pesquisador responsável: Bleiser Santos de Lima

Endereço: Avenida Rubens Carvalho, nº 100, casa 3A, cidade: Feira de Santana, estado: Bahia.

Fone: (75) 988227997 E-mail: bleiser1976@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **PRÁTICAS DE LEITURAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS VERBOVISUAIS NO PROEJA**, que tem como objetivo discutir sobre práticas de leitura de gêneros discursivos verbovisuais, em LI, como meio para o desenvolvimento da competência leitora intercultural de alunos do Proeja e problematizar objetivos de ensino de LI no Proeja, tendo como enfoque epistemológico a perspectiva dos letramentos críticos; apresentar uma proposta pedagógica em LI, ancorada na pedagogia transgressora, como forma de dialogar com os sujeitos e *locus* da pesquisa.

O motivo que nos leva a estudar os letramentos críticos e ensino de Língua Inglesa por uma perspectiva intercultural de competência de leitura no Proeja se dá pelos fatos de observarmos como foi desenvolvida a compreensão da LE nos participantes da pesquisa de assuntos transgressores em discursos verbovisuais a fim de incentivar o posicionamento pessoal que instiga os alunos por meio de conhecimentos existentes e outros a serem adquiridos ao longo da jornada de estudos e apresentações dos discursos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos estudo quantitativo e qualitativo através da netnografia por meio de entrevistas, aulas gravadas e respostas orais e escritas sobre discursos verbo visuais, tudo autorizado e outorgado pelos participantes, os quais terão suas identidades visuais e nomes preservados.

Após o convite oral realizado em sala de aula, você responderá ao convite escrito que é este. E sua participação ocorrerá de acordo com o seu interesse.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão por estudar no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano, em Feira de Santana e fazer parte do quinto módulo do curso de Administração, na modalidade PROEJA.

Você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão por vontade própria, por desvirtuar ou desrespeitar colegas e professores frente aos posicionamentos identitários de cada um e pelo próprio fim do estudo em si.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo e em nenhum momento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada por meio digital via canal do Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCGEeSLQI0jJg1Wjq8p_wMFg.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa quais sejam ser criticado pelos colegas face às leituras críticas e a exposição de suas ideias pois opinarão sobre os gêneros discursivos verbovisuais. Cansaço durante o processo de preenchimento de questionário. Quebra de sigilo dos dados pessoais. Grande circulação de dados, você tem o direito de buscar indenização. Ao passo que serão agregados benefícios como: melhorar o aprendizado de língua inglesa, principalmente em termos de leitura imagética e crítica. Socialização de ideias sobre determinados assuntos, que normalmente cria-se conceitos pessoais ou familiares ou, ainda sociais. Aumento de conhecimento sobre vocabulário e questões sociais. Compartilhamento dos dados via ambientes virtuais salvaguardando a identificação dos participantes da pesquisa Lembre-se que você não será identificado ao longo da pesquisa e nem precisa mostrar-se, mas em caso de problema será realizada desculpa pública de reconhecimento à não execução do que consta na resolução 510/2016 CNS. Ainda durante o período de coleta, se houver problemas de quais quer ordens, a sala será finalizada pelo pesquisador e todos os participantes serão retirados para que haja estabelecimento da ordem assim como as cláusulas constantes na resolução outrora mencionada.

Asseguramos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvida com o pesquisador, entrar em contato pelos dados encontrados na aba superior do TCLE.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana pelos meios: cep@uefs.br ou Telefone: (75) 3161-8124 conforme horário de funcionamento: das 13:30h às 17:30h de segunda à sexta-feira.

O CEP é o órgão responsável pela proteção dos Participantes da Pesquisa e todo o processo envolvendo o Pesquisador e sua ação em campo de pesquisa, assim como a submissão dos projetos.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Prezada(o) Aluna(o),

Convidamos para que respondam ao questionário APROFUNDAMENTO INICIAL, que tem por objetivo conhecer suas interações, aprendizagens, desafios em relação ao estudo da disciplina Língua Inglesa na Educação Profissional de Jovens e Adultos. Ao responder às questões, você estará contribuindo para a realização da pesquisa **PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O TRABALHO COM GÊNEROS VERBOVISUAIS NO PROEJA**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que contará com a sua participação, aluno do quinto módulo do curso de Administração do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB). A pesquisa discute sobre o desenvolvimento de competências de leitura em Língua Inglesa de estudante do Proeja, a partir do trabalho em sala de aula com textos do gênero verbovisual, bem como sobre o acesso e a utilização de recursos das tecnologias digitais, que se constituirão no espaço de realização das atividades investigativas. Vale ressaltar que todo processo se realizará com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, regidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Portanto, toda e qualquer informação gerada por este questionário será utilizada apenas para a análise da pesquisa e só será divulgada com a sua permissão prévia.

Agradecemos sua participação!

*Obrigatório

Conhecendo os colaboradores da pesquisa

E-mail: *

Nome - como você gostaria de ser identificado(a) na pesquisa: *

Gênero: *

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Prefiro não declarar

Localidade em que mora: *

1. Idade: *

Marcar apenas uma resposta.

- a) 18-20
- b) 21-25
- c) 26-30
- d) 31-40
- e) 41 em diante

2. Com quem você mora? (pode marcar mais de uma alternativa) *

- a) Sozinho(a)
- b) Com familiares Cônjuge
- c) Outro

Utilização de artefatos tecnológicos

3. Das interfaces tecnológicas a seguir, qual ou quais você costuma usar? (pode marcar mais de uma alternativa) *

- a) Computador
- b) Tablet
- c) Celular
- d) Nenhum
- e) Outro

4. Sobre a interface tecnológica da questão anterior, é apenas para seu uso pessoal ou necessita compartilhar com alguém? *

- a) Uso pessoal
- b) Uso compartilhado
- c) Nenhum, não possuo.

5. Que tipo de internet você usa? (pode marcar mais de uma alternativa) *

- a) Dados móveis (3G, 4G) Banda Larga
- b) Dados móveis e banda larga
- c) Nenhuma

6. Quais atividades normalmente você realiza ao acessar à internet? *

Contato com a Língua Inglesa

7. Qual foi o seu primeiro contato com a Língua Inglesa? *

8. Em relação ao inglês: *

- a) Você já estudou na escola e lembra de algumas coisas.
- b) Você já estudou na escola e não lembra de coisa alguma.
- c) Você nunca estudou na escola.

9. Em relação à presença da língua inglesa na sua vida (pode marcar mais de uma alternativa): *

- a) Você ouve músicas em inglês.

- b) Você assiste programas em inglês.
- c) Você conhece alguém que fala inglês ao seu redor.
- d) Você foge de qualquer coisa que tenha a língua inglesa presente.
- e) Outro

10. Você acha importante estudar língua inglesa na escola (marcar apenas uma alternativa)? *

- a) Sim
- b) Não

11. Apresente uma justificativa para a questão anterior. *

12. Como você avalia sua aprendizagem de Língua Inglesa a partir dos conteúdos ensinados na sala de aula?

*

- a) Consigo aprender os conteúdos ensinados na sala de aula.
- b) Tenho dificuldade para aprender os conteúdos ensinados na sala de aula.
- c) Tenho dificuldade, mas consigo aprender os conteúdos ensinados na sala de aula.

13. Quais atividades em Língua Inglesa realizadas na sala de aula você mais gosta? *

- a) Leitura de texto em inglês.
- b) Tradução de texto em inglês para português.
- c) Escrita de texto em inglês.
- d) Falar em inglês.

14. Para finalizar, desejamos conhecer um pouco sobre sua compreensão de leitura de texto verbovisual em LI. Para isso, leia o texto e assinale a alternativa que apresenta a ideia central do cartaz: *



- a) Propaganda sobre cuidados relacionados a hábitos de higiene.
- b) Cartaz sobre proteção contra a pandemia.
- c) Propaganda sobre pessoas e alimentos.
- d) Não consigo opinar.

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO MOMENTO 1 DA SD



Seção 1 de 2

SD Momento 1 - Discurso verbovisual 1

Será mostrada uma imagem e haverá algumas perguntas abertas para serem respondidas conforme sua opinião.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

Digite o seu nome completo. *

Texto de resposta longa

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta curta

Qual a sua turma? *

1. ADM5 - Verpertino
2. ADM5 - Noturno

Imagem 1



O que essa imagem está mostrando? *

Texto de resposta longa

Em que país essa foto foi tirada? Como você sabe? Há alguma coisa na imagem que te ajude a responder? *

Texto de resposta longa

O que esses homens de cor de pele diferente representam? *

Texto de resposta longa

Associe a imagem dos homens ao que está escrito. Os dois cartazes são exatamente iguais? O que representa cada seta? O que significa a palavra diferente que está no cartaz do homem branco e do homem negro? *

Texto de resposta longa

Essa imagem não é do Brasil. Mas, aqui há comportamento semelhante? Como você vê a identidade negra? O que racismo em sua opinião? Você já enfrentou algum problema de racismo? Se sim, você pode contar como foi? *

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO MOMENTO 2 DA SD



Seção 1 de 2

SD Momento 2 - Discurso verbovisual 2

Será mostrada uma imagem e haverá algumas perguntas abertas para serem respondidas conforme sua opinião.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

Digite o seu nome completo. *

Texto de resposta longa

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta longa

Qual a sua turma? *

1. ADM5 - Verpertino
2. ADM5 - Noturno

Imagem 2



O que essa imagem representa? *

Texto de resposta longa

...

Quem a pessoa desenhada dos cartazes, o que aconteceu com ela e essa imagem aconteceu no Brasil? *

Texto de resposta longa

Olhando mais detalhadamente, você identifica frases ou palavras escritas nessa imagem? Quais são, o que significa e o que essas informações têm a ver com o protesto? *

Texto de resposta longa

Imagem 2.2



Aproximando um pouco a imagem, o que é possível observar na camisa? E estabeleça uma comparação entre o que está escrito, e onde ela está escrita, se observarmos o que precisamos usar durante a pandemia para nos protegermos. *

Texto de resposta longa

Após essas perguntas de análise sobre as imagens, o que você sente diante dos problemas sociais relacionados com a cor da pele? *

Texto de resposta longa

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO MOMENTO 3 DA SD



Seção 1 de 2

SD Momento 3 - Discurso verbovisual 3

Será mostrada uma imagem e haverá algumas perguntas abertas para serem respondidas conforme sua opinião.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

Digite o seu nome completo. *

Texto de resposta longa

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta curta

Qual a sua turma? *

1. ADM5 - Verpertino
2. ADM5 - Noturno



Qual o tipo de informação chamou mais a sua atenção nesse cartaz se analisarmos as questões *
étnico raciais de identidade?

Texto de resposta longa

Quais são as categorias mostradas no cartaz e quais são as pessoas mais afetadas na sociedade *
brasileira segundo os dados mostrados?

Texto de resposta longa

⋮

Qual a proporção de homens negros e homens brancos e mulheres negras e mulheres brancas *
que sofrem? O que você sente ao ler essas informações?

Texto de resposta longa

Por que esse cartaz é considerado verbovisual? *

Texto de resposta longa

Compare esse cartaz com os anteriores. Quais são as semelhanças e as diferenças? *

Texto de resposta longa

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO MOMENTO 4 DA SD



The header section contains three logos: on the left, a blue shield with three lit candles and the motto 'SCIENTIBUS'; in the center, the PPGEL logo with a sun icon; on the right, the EPTEC BAHIA logo with a gear and lightbulb icon, and the 'Administração' logo with a blue diamond shape.

Seção 1 de 2

SD Momento 4 - Discurso verbovisual 4

Será mostrada uma imagem e haverá algumas perguntas abertas para serem respondidas conforme sua opinião.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

Digite o seu nome completo. *

Texto de resposta longa

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta curta

Digite o seu nome fantasia (criação). *

Texto de resposta curta

Qual a sua turma? *

1. ADM5 - Verpertino
2. ADM5 - Noturno

Filme: Homens de Honra



Assista ao trecho do filme:



Com base nas conversas que estamos tendo sobre questões raciais. O que esse filme tem a ver? *

Texto de resposta longa

Ao assistir as cenas apresentadas, qual foi o seu sentimento sobre conflitos da cor da pele? *

Texto de resposta longa

Filme: Selma



Filme: Selma



Você já ouviu falar de Martin Luther King Junior? Quem era ele, onde viveu e pelo que lutou? *

Texto de resposta longa

O que retrata o filme Selma, se pensarmos nos mesmos caminhos que estamos desenvolvendo o pensamento de outros materiais que analisamos nas aulas anteriores? *

Texto de resposta longa

Filme: Corra!



Filme: Corra!



Esse último filma a ser analisado, conta a história da troca de lugar de pessoas brancas por negras. Qual a sua opinião sobre a ocupação do lugar na sociedade? Cada pessoa tem um lugar ou deveríamos ocupar o lugar uns dos outros para termos os nossos direitos respeitados? *

Texto de resposta longa

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DE CONSUBSTANCIAÇÃO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.796.035

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTOS CRÍTICOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA NO PROEJA **Pesquisador:** Bleiser Santos de Lima **Área Temática:**

Versão: 4

CAAE: 42661620.4.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.796.035

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito de avaliação parcial do componente Metodologia da Pesquisa em Letras. Pesquisador responsável Bleiser Santos de Lima, sob orientação profa. Úrsula Cunha Anecleto.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa, arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1640991.pdf", anexado em 01/06/2021.

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

O pesquisador apresenta o resumo da pesquisa: "O presente projeto de pesquisa discute sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica numa perspectiva de letramento intercultural crítico.

Nesse sentido, pretende-se estudar quais competências de leitura são adquiridas ao longo da vida por alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja), do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), tendo como objeto a compreensão de práticas de letramento pelas quais os alunos dialogam com essa língua estrangeira, dando sentido à diversidade de gêneros

discursivos que estão lendo e significando no contexto escolar e extraescolar, dentre eles, os que pertencem ao gênero verbovisual. A base do questionamento da pesquisa parte da seguinte indagação: como o ensino de Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva de letramento crítico, contribui para a ampliação intercultural de diversificadas competências de leitura de alunos no Proeja? Tem-se como objetivo geral compreender como o ensino de LI, no Proeja, a partir de estratégias linguístico-textuais e contextuais, contribui para o desenvolvimento de competências interculturais de leitura. Teoricamente, baseia-se nos estudos dos letramentos sociais, letramentos críticos, interculturalidade; gêneros discursivos; competência de leitura, ensino de Língua Inglesa. Metodologicamente, dar-se-á por uma pesquisa de abordagem qualitativa e método netnográfico. Como dispositivos para construção de informações, foi escolhida a sequência didática interativa, questionário online e entrevista episódica.

Esperamos com este projeto suscitar uma discussão no espaço escolar sobre a importância de os alunos darem significado à leitura de discurso verbovisual em língua estrangeira, especificamente Língua Inglesa, por um viés crítico-reflexivo, contextualizando e ressignificando esses textos às suas realidades enquanto estudantes e profissionais".

Apresenta critério de inclusão: "A pesquisa se dará com alunos do quinto ano do curso de Administração do Proeja do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano: Alunos maiores de 18 anos que estejam interessados em participar da pesquisa na qual serão mostrados Memes em línguas inglesas envolvendo assuntos políticos, sociais e outros que não são trabalhados com frequência no dia-a-dia escolar".

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Como critérios de exclusão é apresentado no TCLE_Atualizado é apresentado "Você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão por vontade própria, por desvirtuar ou desrespeitar colegas e professores frente aos posicionamentos identitários de cada um e pelo próprio fim do estudo em si".

Total de 10 participantes com 5 intervenções.

Orçamento de R\$12.760,00 com financiamento próprio sem apresentar contrapartida da Instituição proponente, mas a ressalva de que não haverá ressarcimento de despesas por parte de quaisquer instituições.

O cronograma apresenta período de submissão ao CEP/UEFS e retorno aos participantes. O período de coleta de dados compreende os meses de fevereiro a junho de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: Compreender como o ensino de LI, no Proeja, a partir de estratégias linguístico-textuais e contextuais, contribui para o desenvolvimento de competências interculturais de leitura (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03; Projeto completo, p. 08).

SECUNDÁRIOS: Apresentar uma proposta pedagógica em LI, ancorada na pedagogia transgressora, como forma de dialogar com os participantes e locus da pesquisa. Problematizar objetivos de ensino de LI no Proeja, tendo como enfoque epistemológico a perspectiva dos letramentos críticos. Discutir sobre práticas de leitura de gêneros discursivos verbovisuais, em LI, como meio para o desenvolvimento da competência leitora intercultural de alunos do Proeja (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03; Projeto completo, p. 09).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br

Página 03 de 15

RISCOS: "O pesquisando ser criticado pelos colegas face às leituras críticas e a exposição de suas ideias pois opinarão sobre os gêneros discursivos verbovisuais. Cansaço durante o processo



Continuação do Parecer: 4.796.035

de preenchimento de questionário. Quebra de sigilo dos dados pessoais. Grande circulação de dados" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

Caso hajam danos decorrentes dos riscos desta pesquisa quais sejam ser criticado pelos colegas face às leituras críticas e a exposição de suas ideias pois opinarão sobre os gêneros discursivos

verbovisuais. Cansaço durante o processo de preenchimento de questionário. Quebra de sigilo dos dados pessoais. Grande circulação de dados, você tem o direito de buscar indenização (TCLE).

BENEFÍCIOS: "Melhorar o aprendizado de língua inglesa, principalmente em termos de leitura imagética e crítica. Socialização de ideias sobre determinados assuntos, que normalmente cria-se conceitos pessoais ou familiares ou, ainda sociais. Aumento de conhecimento sobre vocabulário e questões sociais. Compartilhamento dos dados via ambientes virtuais salvaguardando a identificação dos participantes da pesquisa" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

Ao passo que serão agregados benefícios como: melhorar o aprendizado de língua inglesa, principalmente em termos de leitura imagética e crítica. Socialização de ideias sobre determinados assuntos, que normalmente cria-se conceitos pessoais ou familiares ou, ainda sociais. Aumento de conhecimento sobre vocabulário e questões sociais (TCLE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se do retorno de pendências dos pareceres n.º 4747264, de 31 de maio de 2021, n.º 4667970 de 23 de abril de 2021, n.º 4542.979 de 17 de fevereiro de 2021, emitidos pelo CEP/UEFS.

PENDÊNCIA 1, CRONOGRAMA:

a) Estabelecer sincronia nos autos arrolados no Protocolo, especificando de modo detalhado no Projeto

Detalhado todas as etapas da execução do Protocolo;

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: O cronograma foi refeito e realinhado com as informações constantes no site do CEP, resultando no documento em anexo.

ANÁLISE: Pendência atendida.

b) Informar submissão do projeto ao CEP e início de coleta de dados após aprovação (Norma Operacional/CNS - CEP/CONEP N° 001/2013, item 3.4.1.9);

RESPOSTA: Acrescido no cronograma o período de submissão do projeto ao CEP, conforme Norma Operacional/CNS - CEP/CONEP No 001/2013, item 3.4.1.9.

ANÁLISE: Pendência atendida.

c) Informar período para retorno social aos participantes (Norma Operacional/CNS - CEP/CONEP N°001/2013, item 3.4.1.9).

RESPOSTA: O retorno social aos participantes foi adicionado ao cronograma conforme Norma Operacional/CNS - CEP/CONEP No 001/2013, item 3.4.1.9. Período de novembro a dezembro de 2021.

ANÁLISE: Pendência atendida.

PENDÊNCIA 2, METODOLOGIA:

a) Substituir a identificação das iniciais dos nomes dos participantes por código que seja identificado apenas pelo pesquisador, a fim de garantir o anonimato do participante;

RESPOSTA: Solicitação de alterar iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa por códigos foi alterado.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Esclarecer como será a etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido (como será o convite, local de coleta de dados (privacidade), quais informações prestadas (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.1 letra a e b, Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo III);
RESPOSTA: Acrescidas as informações no TCLE em anexo.

ANÁLISE: Pendência atendida.

b) Solicita-se que sejam indicados os procedimentos que garantirão sigilo, confidencialidade e segurança dos dados dos participantes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e).

RESPOSTA: Acrescido na metodologia a identidade salvaguardada dos participantes da pesquisa por meio de códigos para identificar os participantes conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e.

ANÁLISE: Pendência atendida.

PENDÊNCIA 3, TCLE:

a) Rever a escrita textual, com o tratamento menos formal ao participante. Lembrar que o TCLE é um documento informativo sobre a pesquisa, no qual o Pesquisador informa e convida o participante a participar

(Res. 466/12 item IV.1 letra a);

RESPOSTA: Alterado o pronome de tratamento de Sr. (a) para você a fim de tratar de maneira menos formal o participante da pesquisa conforme Res. 466/12 item IV.1 letra a.

ANÁLISE: Pendência atendida.

b) Informar dados sobre a pesquisa objetivo geral, justificativa e descrição dos procedimentos (inclui como será a coleta de dados, informar tempo ou duração das entrevistas / questionários, escolha de dia, hora e local);

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: Acrescentado as informações solicitadas de dias, local, horário e tempo da aplicação da pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida.

- c) Retirar trecho final de 'Declaração' do responsável: "Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo [INSERIR O NOME DO ESTUDO], de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Fica sugerida transferência de responsabilidade (Res. 466/12 item IV);

RESPOSTA: Retirado do trecho final da declaração de responsável a informação solicitada.

ANÁLISE: Pendência atendida.

- d) Explicitar riscos para os participantes da pesquisa, bem como as formas de minimizá-los (Ver Res.466/12, item IV.3, letra b); d) Informar os benefícios da pesquisa, sejam diretos ou indiretos (Ver Res. 466/12, item IV.3, letra b);

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: Foi acrescido no texto as contribuições e os riscos decorrentes da pesquisa face à exposição das opiniões dos participantes. "Caso hajam danos decorrentes dos riscos desta pesquisa quais sejam ser criticado pelos colegas face às leituras críticas e a exposição de suas ideias pois opinarão sobre os gêneros discursivos verbovisuais. Cansaço durante o processo de preenchimento de questionário. Quebra de sigilo dos dados pessoais. Grande circulação de dados, você tem o direito de buscar indenização" (TCLE).

ANÁLISE: Pendência atendida.

e) Explicitar garantia ao direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Ver Res. 466/12 item IV. 3 letra h);

RESPOSTA: "você tem o direito de buscar indenização".

ANÁLISE: Pendência atendida.

f) Informar contato institucional do Pesquisador (endereço completo, módulo, sala e telefone) para eventuais esclarecimentos ao participante. Avaliar a necessidade de informar o contato pessoal e endereço do pesquisador a fim de garantir a privacidade (Res. 466/12 item IV.5 letra d);

RESPOSTA: Acrescentado o nome da instituição e endereço onde poderá ser tiradas dúvidas, assim com o e-mail do pesquisador. **ANÁLISE:** Pendência atendida.

g) Assegurar, de forma clara e afirmativa, que o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo I, Art. 2º, Inciso II; e Capítulo III, Seção II, Artigo 17º, Inciso V; Resolução CNS nº 466 de 2012, item III.2 letra O;

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: Acrescida as seguranças relativas ao participante da pesquisa no texto do TCLE. "Asseguramos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa".

ANÁLISE: Pendência atendida.

- h) Garantir e esclarecer a forma de retorno dos resultados aos participantes da pesquisa (Res. 466/12 item III.2 letra n);

RESPOSTA: Garantias existentes no texto do TCLE.

ANÁLISE: Pendência atendida.

- i) Explicitar garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma (Resolução CNS nº 466 de 2012,

IV.3.d);

RESPOSTA: Informação existente no texto do TCLE. "Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador".

ANÁLISE: Pendência atendida.

- j) Conforme Resolução CNS nº 510/2016, capítulo III, seção II, Artigo 17º, inciso IX: "O TCLE deve trazer, de forma explícita, [...] os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é o CEP".

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: Acrescida a informação no TCLE. "Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana pelos meios: cep@uefs.br ou Telefone: (75) 3161-8124 conforme horário de funcionamento: das 13:30h às 17:30h de segunda à sexta-feira. O CEP é o órgão responsável pela proteção dos Participantes da Pesquisa e todo o processo envolvendo o Pesquisador e sua ação em campo de pesquisa, assim como a submissão dos projetos".

ANÁLISE: Pendência atendida.

PENDÊNCIA 4, TALE: a) O TALE deixa de ser exigido, pois, segundo critério de inclusão, os participantes serão maiores de 18 anos.

RESPOSTA: Participantes do campo em análise e participantes do nível a ser verificado são de maior idade.

TALE excluído do protocolo.

ANÁLISE: Pendência atendida.

PENDÊNCIA 5, DOCUMENTO:

a) Considerando que a Resolução CNS nº 466 de 2012 substituiu o termo "sujeito de pesquisa" (previsto na Resolução CNS nº 196 de 1996) por "participante de pesquisa" e percebendo que o termo antigo é ainda frequentemente encontrado nos Termos de Consentimento. Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Resolução CNS nº 510 de 2016 deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE. Assim, em todos as peças do Protocolo em que o termo "sujeito da pesquisa" conste, que seja substituído por "participante da pesquisa";

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

RESPOSTA: Alterada a terminologia. "Realizada verificação no PB e no PD, no questionário e em outros documentos e foram alterados os termos de "sujeito da pesquisa" para "participante da pesquisa".

ANÁLISE: Pendência atendida.

b) Retirar o e-mail do CEP-UEFS como instituição financiadora do Protocolo; **RESPOSTA:** Retirado o e-mail do CEP.

ANÁLISE: Pendência atendida.

c) Considerando que é um projeto que utiliza metodologias características da área de Ciências Humanas e Sociais, solicita-se o cumprimento e citação no corpo do texto, especialmente nas declarações e TCLE, da Resolução CNS nº 510 de 2016.

RESPOSTA: Acréscimo de informações constantes na Resolução CNS no 510 de 2016.

ANÁLISE: Pendência atendida.

d) É informado no formulário da PB que o financiamento é patrocinado pela UEFS. Apresentar declaração da instituição patrocinadora, informando responsabilidade pelo financiamento da pesquisa. Caso a UEFS não seja patrocinadora, substituir para "financiamento próprio" e incluir a contrapartida da instituição proponente.

ANÁLISE: Alterado o financiador. No Orçamento, no projeto detalhado: "Esse orçamento é baseado em pesquisas de preço em sites e instituições cujo pesquisador realiza compras constantemente ou usufrui de acesso constante. Vale ressaltar que todos os valores descritos abaixo são oriundos do próprio pesquisador que trabalha em instituições particulares e pública, assim, o Financiamento para a Pesquisa é próprio e não requer outros meios de aquisição monetária a não ser de si mesmo, sem haver ressarcimento de despesas por parte de quaisquer instituições. Vale ressaltar a contrapartida da instituição proponente, a UEFS, garante o acesso à biblioteca, núcleos de pesquisa, disponibiliza professor para orientação da pesquisa, etc.".

ANÁLISE: Pendência atendida.

e) Anexar declaração da pesquisadora colaboradora (orientadora) se comprometendo em respeitar a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16.

RESPOSTA: Em anexo a declaração da pesquisadora colaboradora.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo completo, atendendo às exigências da Resolução 466/12 e da Resolução 510/16. Foram anexados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto com carimbo da responsável pela assinatura, sinalizando o cargo/função que exerce na instituição proponente;
- 2) Projeto completo;
- 3) Anuência do Centro Educacional Estadual de Educação Estadual em Saúde do Centro Baiano (CEEPSCB), Feira de Santana, Bahia;
- 4) Declaração da pesquisadora colaboradora se comprometendo em observar a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16;
- 5) Questionário;
- 6) Cronograma;
- 7) Orçamento;8) TCLE.

Recomendações:

Recomenda-se substituir os termos pesquisando e /ou sujeito por participantes da pesquisa em todos os documentos.

Recomenda-se também substituir o termo "assentimento" na segunda página do TCLE por "consentimento".

Recomenda-se ainda atualizar o cronograma no que se refere ao período de coleta de dados para período posterior a aprovação de parecer pelo CEP/UEFS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO APROVADO

Após o atendimento das pendências, o projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16 (CNS).

Endereço:	Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS		
Bairro:	Módulo I, MA 17	CEP:	44.031-460
UF:	BA	Município:	FEIRA DE SANTANA
Telefone:	(75)3161-8124	E-mail:	cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e da Res. 510/16. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e a Res. 510/10, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Orçamento	ORCAMENTO_Bleiser.pdf	22/06/2021 04:32:31	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Bleiser.pdf	22/06/2021 04:32:13	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoDetalhado_Bleiser.pdf	22/06/2021 04:31:59	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1640991.pdf	01/06/2021 10:03:07		Aceito
Outros	TCLE_Atualizado.pdf	01/06/2021 10:01:40	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	Questionario_Atualizado.pdf	01/06/2021 10:01:16	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	ProjetoDetalhado_Atualizado.pdf	01/06/2021 10:00:50	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	ORCAMENTO_Atualizado.pdf	01/06/2021 10:00:28	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	Declaracaodeautorizacaoinfraestrutura _Atualizado.pdf	01/06/2021 10:00:00	Bleiser Santos de Lima	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Outros	Cronograma_Atualizado.pdf	01/06/2021 09:59:37	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	01/06/2021 08:09:03	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	Resposta_PB_PARECER_CONSUBST ANCIADO_CEP_4667970.pdf	01/06/2021 08:01:17	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	RespostaOficioCEP_4542979.pdf	01/06/2021 07:51:47	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CEP_4542979.pdf	01/06/2021 07:50:23	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CEP_4667970.pdf	04/05/2021 20:26:08	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Outros	Questionario.pdf	04/05/2021 20:25:30	Bleiser Santos de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/05/2021 20:24:54	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/05/2021 20:24:29	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodepesquisadorcolaborador.p df	04/05/2021 20:24:07	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeautorizacaoefraestrutura. pdf	04/05/2021 20:23:14	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/05/2021 20:22:59	Bleiser Santos de Lima	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/05/2021 18:09:56	Bleiser Santos de Lima	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS**Bairro:** Módulo I, MA 17**CEP:** 44.031-460**UF:** BA**Município:** FEIRA DE SANTANA**Telefone:** (75)3161-8124**E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 4.796.035

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 22 de Junho de 2021

Assinado por:
JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br