



Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

RHANNA KAREN REIS SILVA

**LETRAMENTOS VISUAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PERSPECTIVA DO USO DE IMAGENS NO ENSINO
DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Julho de 2023

RHANNA KAREN REIS SILVA

**LETRAMENTOS VISUAIS E ENSINO: UMA PERSPECTIVA
DO USO DE IMAGENS NO ENSINO DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras, da
Universidade Federal de São João del-Rei, como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Patrícia Mara de Carvalho Costa
Leite.

São João del-Rei

07 de julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me permitiu sonhar grande e nunca desistir da educação, mesmo quando ouvia de muitos que existiam profissões que me possibilitariam ganhar mais dinheiro. Se não fosse pela minha fé e o amor dele por mim não estaria aqui hoje, realizando mais um sonho e totalmente feliz.

Aos meus pais que me ensinaram os maiores valores desse mundo e que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões. Eu amo vocês!

À minha mãe que acreditou em mim, obrigada por cada palavra e cada conselho. Obrigada também, por todas as orações e por sempre me mostrar que é preciso de esforço. Suas ligações durante meus 5 anos de graduação tornaram tudo mais leve. Você sempre me fazia acreditar que era possível.

Ao meu pai, que mesmo, por vezes, a quilômetros de distância se fazia presente tanto por mensagens quanto por ligações. Sempre demonstrando sua preocupação e sua confiança em mim. Obrigada também, pelas inúmeras vezes que me levou a faculdade de carro quando perdia o ônibus ou quando precisava estar por lá mais cedo.

Aos meus familiares por entenderem minha ausência em diversas reuniões e encontros de família. Sem o apoio de vocês, eu não chegaria até aqui.

Aos meus avós, que com toda a sabedoria e experiência de vida incentivaram e fizeram de tudo para verem a primeira neta se formar em um curso de graduação. Vocês são luz na minha vida.

Ao meu noivo que há dez anos caminha comigo nessa estrada da vida. Obrigada por cada momento que você abriu mão de viver aos fins de semana para estar ao meu lado enquanto eu fazia provas e trabalhos. Obrigada pela sua paciência, compreensão e pelo seu cuidado. Você também faz parte disso. Amo você!

Aos meus amigos que nunca deixaram de me apoiar e se fizeram presentes, mesmo que muitas vezes de forma online. Obrigada por cada incentivo e por me fazer dar risadas, mesmo quando era pesado o fardo. Amo poder tomar nossos cafés e colocar os papos em dia.

Aos meus alunos por toda paciência e carinho. Mesmo quando eu precisava me ausentar para realizar alguma atividade relacionada a faculdade. Vocês me inspiram a buscar sempre mais e mais.

Agradeço agora aos mestres que me acompanharam durante toda a minha trajetória de estudos. Meus professores que se tornaram amigos. Sem todos os

ensinamentos e apoio de vocês, com certeza não estaria onde estou. Todos vocês, sem nenhuma exceção, marcaram a minha vida. Desde os anos iniciais aos anos finais do ensino médio.

Agradeço agora aos professores incríveis que existem no curso de Letras – Língua Inglesa. Com vocês, pude ter trocas muito importantes e relevantes não só para minhas práticas enquanto professora, mas para a vida em si. Vocês não tem noção do quanto os admiro e os quero bem. Obrigada por acreditarem em nós, graduandos, e transformarem o mundo por meio daquilo que há de mais lindo, a educação. Aproveito para agradecer aos membros da banca pela leitura cuidadosa e sugestões pertinentes.

A UFSJ é linda não só por ter professores incríveis, mas por ser muito mais que uma instituição de ensino. Por isso, agradeço a todas as amigas que construí por meio dela e por todas as pessoas especiais que encontrei ao longo desse tempo.

Encerro aqui meus agradecimentos de uma forma muito especial. Agradeço do fundo do meu coração a Deus por ter me apresentado uma pessoa incrível e que se tornaria não só uma professora, mas uma amiga e orientadora. Dra. Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, obrigada por tanto carinho e dedicação com seus orientandos. Você é nota mil e quero lhe levar comigo para a vida toda. Obrigada também por cada conselho, cada oportunidade que você me deu. Com você, pude ter certeza do rumo que queria tomar após a graduação. Você me ajudou a enxergar novas possibilidades e me mostrou o poder que as imagens têm! Você mora aqui no meu coração.

*“Desejo que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda exista amor pra recomeçar
Pra recomeçar”.*
(FREJAT, 2001)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo confeccionar atividades pedagógicas baseadas nas perspectivas dos Letramentos Visuais, por meio de abordagens críticas e reflexivas e, que possam ser aplicadas nas salas de aula de Língua Inglesa, para crianças. Dessa forma, este trabalho pretende, com base nas teorias de (BAMFORD 2003; SILVINO 2012; FERRAZ, 2014; XAVIER 2015) criar possibilidades para que as imagens possam ser tratadas como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A ideia é que tais atividades sirvam de inspiração para professores de Língua Inglesa, tanto de rede pública, quanto particular de ensino, por meio do compartilhamento das atividades em publicações, eventos e grupos de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa; Letramentos Visuais; Atividades Pedagógicas; Imagens; Perspectivas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVOS	9
2.1. Objetivo Geral	9
2.2. Objetivos Específicos	9
3. REFERENCIAL TEÓRICO	9
3.1. Educação Crítica	9
3.2. Letramentos	11
3.3. Letramentos Visuais	13
3.3.1. A imagem	13
3.3.2. A Teoria dos Letramentos Visuais	14
4. Ensino de Língua Inglesa para crianças	17
4.1. Letramentos Visuais e Ensino de Língua Inglesa para Crianças	19
5. METODOLOGIA	22
6. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS	24
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	40

1. INTRODUÇÃO

Somos bombardeados diariamente por informações advindas de diversos meios de comunicação e informação e, é nesse viés que a imagem está cada vez mais inserida na sociedade atual (SILVINO, 2012). Além disso, Silvino (Ibid.) também enfatiza que “os textos são construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais” (p.1). Isso se avulta, ainda mais, em materiais destinados ao público infantil, em que há uma profusão enorme de imagens.

As imagens, então, exercem um papel muito mais importante do que uma mera ilustração ou complemento do texto verbal. É através da leitura de imagens que se torna possível a interpretação das mesmas, a fim de se promover uma educação mais crítica e que afirme o sentido de se estudar e compreender a multimodalidade na sociedade moderna.

Em nossa pesquisa de Iniciação Científica, realizada entre 2019 e 2020, intitulada "Uma imagem vale mais que mil palavras? Atividades Pedagógicas em língua inglesa baseadas nos Letramentos Visuais" cujo foco residiu no desenvolvimento de atividades para a formação inicial de professores de língua inglesa, foi reiterado o grande protagonismo das imagens em nosso cotidiano e a necessidade de lê-las para além da materialidade apresentada.

Como desdobramento desta pesquisa, apresentamos este trabalho que continua a explorar as potencialidades e vitalidade da interpretação de imagens, mas, desta vez, voltado ao público infantil, posto que nosso objetivo é a confecção de atividades pedagógicas para crianças, focando no ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças de 6 a 9 anos, com o intuito de ensinar a leitura de imagens por meio da língua-alvo, com base na teoria dos Letramentos Visuais (BAMFORD 2003; SILVINO 2012; FERRAZ, 2014; XAVIER 2015).

Para tanto, discutiremos sobre a educação crítica, abordando os vários sentidos do vocábulo, bem como mitos que a cercam. Versaremos sobre o conceito de Letramentos, Letramentos Visuais e o que vem a ser a imagem, extrapolando conceitos simplistas e reducionistas associadas a ela. Partiremos, especificamente, para a discussão sobre o ensino da língua inglesa para crianças e, posteriormente, para o papel do letramento visual de crianças no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Após as considerações metodológicas, apresentaremos as atividades pedagógicas para crianças, focando no ensino e aprendizagem da língua inglesa no Fundamental I, com o intuito de ensinar a “leitura” de imagens por meio da língua-alvo, seguidas pelas

considerações finais e referências.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo geral confeccionar atividades pedagógicas para crianças, focando no ensino e aprendizagem da língua inglesa na faixa etária de 6 a 9 anos, com o intuito de ensinar a leitura de imagens por meio da língua-alvo, propiciar o trabalho com os Letramentos Visuais e uma leitura mais crítica do mundo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Investigar e discutir conceitos, características e pressupostos da educação crítica, Letramentos, imagens e Letramentos Visuais.
2. Discutir e refletir sobre o ensino crítico de língua inglesa no Fundamental I.
3. Compartilhar as atividades pedagógicas em eventos, publicações e grupos de pesquisa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO CRÍTICA

Nossa sociedade está cada vez mais digitalizada e globalizada e, “saber ler e escrever pode não ser mais o suficiente” (XAVIER, 2015, p. 15). Para conseguir realizar todas as atividades que exige a vida na atualidade, o indivíduo precisa ir muito mais além, e, desenvolver outras habilidades que o permita participar de forma ativa na sociedade (Ibid.), como a interpretação crítica de imagens¹, foco deste trabalho. Assim, considerar o ensino de língua inglesa, com um enfoque na chamada “língua pela língua”, visando um ensino tradicional que trabalha, por exemplo, a gramática e vocabulário de forma descontextualizada, acrítica e apolítica, sem um objetivo extralinguístico, não cabe mais na atualidade.

O indivíduo necessita estar preparado para pensar e agir criticamente, além de

¹ Neste trabalho, concebemos a interpretação de imagens como crítica visto que engendra a leitura nas entrelinhas, visa expandir perspectivas, romper com o lugar comum e o status quo, com possibilidades de desenvolvimento da criticidade dos alunos.

exercer a cidadania² e entender quais são seus direitos e deveres. Nesse ínterim, a educação crítica faz-se vital. Mas, o que significa o termo crítico? Sob a perspectiva do senso comum, a crítica pressupõe algum nível de escolaridade e está intimamente relacionada à uma crítica elitista, se atrelando a crítica às obras de arte, cinema e teatro, por exemplo. Essa crítica elitista aparece no ensino de língua inglesa, na medida em que ainda há uma visão iluminista de que as pessoas que aprendem línguas estrangeiras são pessoas diferenciadas, ou mesmo, de que as línguas estrangeiras não são para todos, não podendo ser popularizadas.

A partir da concepção da crítica, na educação crítica, temos duas propostas. A primeira de Gikandi (MONTE-MÓR, 2013) em que ele considera a crítica através de uma perspectiva social, independente da escolarização ou da especialização do sujeito. Inclusive, Lee, em seu artigo sobre os mitos sobre o letramento crítico, enfatiza que a educação crítica “é destinada não somente a alunos com habilidades avançadas, mas a todos os alunos, incluindo jovens estudantes e aprendizes de línguas” (LEE, 2011, p. 99, tradução nossa). Este conceito é de suma importância para este trabalho, pois denota que qualquer sujeito, de qualquer idade e nível de formação pode desenvolver sua criticidade.

Monte-Mór (2013) acrescenta que “a crítica remete a uma análise social informada da estrutura de um pensamento expresso em determinado conteúdo” (p. 35). Outro modo de se entender a crítica, na educação crítica, é proposta por Ricouer (MONTE-MÓR, 2013) que entende a crítica como ruptura, como crise, que pode ser promovida em sala de aula pela desestabilização dos sentidos do contato com perspectivas diferentes e a reflexão e ação diante das mesmas.

Entendemos, aqui, a crítica como prática problematizadora, ao passo que uma de suas características primordiais é o lançamento de “ um olhar cético para ideias e noções que, por não serem questionadas, se tornaram naturalizadas (PENNYCOOK, 2004)”, de acordo com Costa (2020, p. 237). Há a busca pelo “questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências, assim como uma reflexão sobre seu próprio conhecimento”, complementa Costa (Ibid.).

² O conceito de cidadania aqui utilizado tem como parâmetro as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a saber: “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? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” - OCEM (BRASIL, 2006, p. 91).

No viés da aprendizagem de línguas estrangeiras é relevante entender o termo crítico como “ir além do *status quo*” e assim ser capaz de romper com paradigmas já impostos pela sociedade. É nessa mesma perspectiva que se torna fundamental o trabalho com os letramentos, de modo geral, e de forma crítica, no intuito de expandir os olhares dos alunos (DUBOC e FERRAZ, 2011). Essa expansão de olhares e perspectivas se dá

no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. Partindo dessas reflexões, entende-se [...] que uma educação crítica empenha-se na “expansão de perspectivas”, com base no fato de que nenhum texto é neutro e de que a educação deve ser social, cultural e ideologicamente orientada (XAVIER, 2015, p.16).

É necessário pensar na educação crítica como um termo guarda-chuva, o qual abarca a Linguística Aplicada Crítica, dentre outras correntes, e, que contribui para uma educação mais significativa e transformadora que procura romper com paradigmas e estereótipos. Pois, por meio da Educação Crítica também faz-se possível criar possibilidades para que haja questionamentos mais aprofundados e abrangentes na sala de aula de língua inglesa.

Segundo Costa Leite (2017) “falar em uma Linguística Aplicada Crítica implica entender a Linguística Aplicada de modo mais amplo, de uma maneira ressignificada pela mudança do contexto de suas práticas” (p.131). A Linguística Aplicada Crítica implica numa mudança de perspectiva, a fim de contribuir para uma aprendizagem mais autônoma, com maior participação do aluno e, desconstruindo histórias únicas, ou possibilidades únicas de interpretação e entendimento.

Na próxima seção, abordaremos a teoria dos Letramentos em geral e a dos Letramentos Visuais, base deste estudo. Ambas, abarcadas pela Educação Crítica e, conseqüentemente, pela Linguística Aplicada Crítica.

3.2 LETRAMENTOS

De acordo com Soares (2010), a palavra letramento surgiu em 1980 e, “portanto não há mais que 20 anos, e só foi dicionarizada no começo do século XXI” (p. 55). Segundo a autora, existem duas ações, as quais a sociedade tem se preocupado, a saber:

a primeira ação tem sido a de esclarecer o conceito de letramento. Estamos sempre discutindo o que é letramento... e

acredito que ainda não chegamos a um consenso. Um levantamento na bibliografia acadêmica e na bibliografia de formação do professor, e mesmo uma investigação com professores, revelaria uma grande diversidade de sentidos atribuídos a essa palavra (Ibid.).

Já a segunda ação “nos remete a uma aparente contradição em relação à primeira, pois, sem termos chegado a um consenso [...] temos nos ocupado em traduzir esse conceito em atividades de letramento nas escolas” (SOARES, 2010, p.55). Dez anos depois, em 2020, ainda há essa busca pelo entendimento do termo letramento e variações muitas ainda são utilizadas como se fossem idênticas a ele³.

Nas palavras de Soares (2010) faz-se necessário não pensar somente sobre o que é letramento, mas sim sobre o uso que estamos fazendo dessa palavra, pois o termo usado no Brasil não é totalmente semelhante ao que é atribuído a palavra “*literacy*” em diferentes países.

O conceito de letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são conceitos semelhantes, mas não idênticos. Essa diferença na conceituação de letramento resulta em diferentes implicações para a pesquisa e para políticas educacionais (SOARES, 2010).

A palavra letramento pode ser entendida por diferentes perspectivas, “de um ponto de vista antropológico, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). Já do ponto de vista linguístico “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral” (Ibid.).

No ponto de vista “psicológico, a palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” e, por fim “a perspectiva educacional, pedagógica, letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p.57).

Contudo, vale salientar que, no que diz respeito às práticas de alfabetização e letramento, Soares (2010) acrescenta que

³ Uso da palavra literacia no Programa Nacional de Alfabetização do MEC durante o governo de Jair Bolsonaro (de 2019 a 2022)- Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25:programa-Conta-para-mim&catid=18:para-pais-e-responsaveis. Acesso em: 8 de maio de 2021. O termo literacia é importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*) e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS et. al., 2013, p. 4).

o letramento emergente põe o foco na inserção da criança no mundo da escrita, promove o convívio com diferentes portadores de texto, diferentes gêneros de escrita, no contexto de diferentes eventos de letramento, enquanto a alfabetização, na fase inicial da escolarização formal, põe o foco na aprendizagem sistemática do sistema de escrita (p.59).

Soares (2010) termina suas explicações afirmando que “tomo o plural letramentos para me referir não a esses diferentes tipos de letramento, mas aos múltiplos conceitos da palavra, os vários significados com que essa palavra é usada” (p.59)⁴. Há diferentes dimensões de letramentos que são objetos de pesquisa, a saber: letramentos críticos, letramentos digitais, letramentos literários, dentre outros. No caso de nosso trabalho, utilizaremos os letramentos visuais para embasar as propostas pedagógicas que serão confeccionadas. A seguir, abordaremos o conceito de imagem e letramentos visuais.

3.3 LETRAMENTOS VISUAIS

3.3.1 A IMAGEM

A imagem é considerada um texto visual, pois permite trabalhar com questões estereotipadas voltadas tanto para os aspectos culturais, quanto para desconstruir paradigmas a respeito das coisas em si. É por meio do intermédio do professor, para com o uso da imagem, que é possível criar possibilidades para que os alunos consigam analisá-las e lê-las de forma mais crítica. Para se pensar nas representações de uma mesma imagem, faz-se necessário não apenas entendê-la como uma mera ilustração, ou mesmo, um acessório do texto verbal, mas sim, como um texto passível de interpretação e que pode proporcionar a construção de sentidos.

Nas observações de Joly (1996) “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significações sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos” (p.13). Sendo assim, é notório que a imagem faz parte do dia a dia e está presente em todos os lugares, como por exemplo, “um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes,

⁴ O termo "letramentos " começou a ser usado no plural, de acordo com as necessidades dessa nova sociedade, surgida com o advento da internet, e também, por designar diversos conceitos e características que permitiam o uso dessas práticas, ou seja, pelas diferentes semioses. Por isso, o uso do termo letramentos visuais neste trabalho.

uma imagem mental, um logotipo” (Ibid.).⁵ Derdyk (2010, p. 110 *apud* SILVA, 2007) acrescenta que a civilização em que vivemos pode ser considerada como composta por imagens, “pois somos diariamente bombardeados com *outdoors*, fachadas, vitrines, placas de sinalização, dentre outros apelos visuais” (p. 32).

Joly (1996) volta suas análises para o fato de que mesmo existindo um vasto campo de imagens e de representações, as mesmas são passíveis de compreensão e análise. A imagem nem sempre remete a algo visível, mas “toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito” (p.13).

Silva (2007) enfatiza o uso da imagem para a comunicação dos seres humanos desde o período Paleolítico, através das pinturas nas rochas, a partir das quais, homens registravam fatos e acontecimentos dos tempos mais remotos. Em outras palavras, as imagens além de representar algo, nos remetem também a algum conceito e são passíveis de várias interpretações, dado o texto que são.

Por conseguinte, vale ressaltar a relevância de se pensar nas imagens presentes na atualidade, com as quais, somos bombardeados constantemente. Quando voltamos nossos olhares a materiais produzidos para o público infantil, sejam eles filmes ou materiais didáticos, para citar alguns, há uma predominância de textos não-verbais. No entanto, como estas imagens vêm sendo interpretadas? Elas têm espaço para interpretação e discussão crítica na sala de aula, em geral? E na aula de língua estrangeira?

No próximo tópico, versamos sobre a teoria dos letramentos visuais. Um caminho possível para discutirmos tais perguntas e apresentarmos propostas pedagógicas que tomem a imagem como protagonista no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

3.3.2 A TEORIA DOS LETRAMENTOS VISUAIS

Em nossa sociedade pós-tipográfica, somos diariamente bombardeados por imagens, conteúdos midiáticos, charges, memes, filmes, entre outros, como supramencionado. E é nesse contexto que o uso da imagem vem ganhando maior destaque. De acordo com Silvino (2012) “os textos são construídos utilizando mais de

⁵ O texto de Joly data de meados da década de 90 e, já naquela época, reconhecia-se a importância de se tratar a imagem como protagonista, de trabalhar sua leitura e interpretação. Hoje em dia, em pleno século XXI, estamos, com mais frequência, em contato com imagens e por *fake news*, o que torna ainda mais premente o estudo e trabalho com os letramentos visuais. De fato, Bamford (2003) aponta que “o termo letramento visual foi usado, pela primeira vez, pelo escritor John Debes em 1968” (tradução nossa, p.1).

uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais [...] o que nos direciona às definições de multimodalidade” (p.1).

Esse termo multimodalidade surge frente às diversas possibilidades de leitura e escrita na sociedade atual, principalmente, por meio de novas tecnologias. Tais aspectos nos direcionam para o fato de que a multimodalidade não está atrelada apenas à língua falada ou escrita, “mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido- imagens, cores, sons, movimentos e gestos”. (SILVINO, 2012, p.2). Juntos, estes meios de comunicação produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos.

Atualmente, diante dos textos multimodais, dos hipertextos, da proliferação de imagens não basta saber ler e escrever textos verbais, é preciso acompanhar as mudanças e os múltiplos conteúdos semióticos que

com o surgimento da multimodalidade, a definição de letramento que, segundo Magda Soares, é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2004), necessita de ser ampliada e fundamentada nas novas pesquisas que surgem sobre hipertexto, cibercultura, letramento digital, EAD, etc. (SILVINO, 2012, p.2).

Segundo Silvino (2012), é possível, e desejável, que nos tornemos letrados visualmente, permitindo acompanhar as mudanças no mundo globalizado. Em outras palavras, “o indivíduo deve possuir habilidade de utilizar a informação visual, buscando integrar os significados que esta informação fornece” (Ibid. p.2) e não só entendendo e concebendo a imagem como algo que é interpretado automaticamente.

Letrar-se visualmente abarca o desenvolvimento da compreensão, interpretação e análise de imagens a fim de se obterem informações aprofundadas e construir sentidos. Bamford (2003) acrescenta que “uma pessoa letrada visualmente deve ser capaz de ler e escrever a linguagem visual. Nisto inclui-se a habilidade de decodificar e interpretar mensagens, de modo bem-sucedido, e codificar e compor comunicações visuais significativas” (tradução nossa, p. 1). O compor imagens de forma significativa é entendido por Janks (2014) como “uma ação de transformação” (p.8), em que o leitor pensa, reflete sobre as escolhas a serem feitas na construção de um meme, por exemplo, entende que não há neutralidade em tal construção e compreende, com mais profundidade, o que implica criar e publicar imagens na rede.

Bamford (2003) também elenca as habilidades que alguém letrado visualmente

deve desenvolver, a saber: ler e interpretar o conteúdo de imagens visuais; examinar o impacto social das imagens; discutir propósito, audiência, autoria; visualizar imagens internamente; comunicar visualmente; julgar a validade, acurácia, valor das imagens e autenticidade; construir sentido a partir das pistas visuais; criar material visual; compreender e apreciar a imagem criada por outros; analisar e reconhecer técnicas usadas para produzir significado; sentir a imagem; analisar a sintaxe da imagem, incluindo estilo e composição; entender o contexto em que foi criada, por quem, para quem e o porquê.

É necessário se pensar no impacto dos Letramentos Visuais na educação e no aprendizado, em especial, no de línguas. Silvino (2012, p.4) formula alguns questionamentos: “qual o impacto que o letramento visual tem no processo de aprendizagem do aluno; como o professor pode desenvolver as habilidades necessárias para essa leitura multimodal? [...] o que esta imagem significa?” ou até mesmo “qual a relação entre a imagem e o texto? a imagem cumpriu o seu objetivo?” Sendo assim, os Letramentos Visuais devem preparar o aluno para o mundo digital e globalizado, permitindo e criando possibilidades para que o mesmo possa realizar inferências e interpretações com base nas imagens, dentro de um contexto específico.

Logo, para que um indivíduo seja um comunicador eficiente, ele precisa dominar a arte da habilidade interpretativa, criativa e seletiva de imagens, tornando-se capaz de transmitir uma série de significados. Essas teorizações direcionam a alguns pontos de convergência, entre os quais: o LV envolve habilidades de compreensão e produção. Portanto, o LV incorpora uma multiplicidade de teorias e campos de investigação, abrangendo Semiótica Social, Análise do Discurso, Gramática do Design Visual e também os Letramentos (XAVIER, 2015, p.54).

É notório que as imagens por si só são passíveis de interpretações, apresentando um novo viés para a aprendizagem de línguas. Ou seja, hoje já não existe apenas uma única maneira e metodologia a ser aplicada. O professor pode trabalhar de diversas formas, no intuito de expandir as perspectivas dos alunos e aprendizes. Basear-se em estudos e atividades já construídos, como o fazemos neste estudo, é um caminho para se desenvolver as próprias atividades⁶.

Visto que nossos alunos demandam outro tipo de ensino, no mundo pós-

⁶ Como já mencionado na introdução deste trabalho, ele se trata de um desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2019, intitulada "Uma imagem vale mais que mil palavras? Atividades Pedagógicas em língua inglesa baseadas nos Letramentos Visuais" cujo foco residiu no desenvolvimentos de atividades para a formação inicial de professores de língua inglesa.

tipográfico, Ferraz (2014) salienta a importância de ensinar seguindo os avanços tecnológicos do mundo globalizado, onde vivemos e nos deparamos com conteúdos digitais, midiáticos, sendo o professor mediador e os alunos participantes ativos na construção do conhecimento. Além de enfatizar a importância de considerar não só o global, mas também o local, contemplando-se nos conteúdos abordados, as realidades dos alunos.

É nesse viés, que segundo Costa Leite (no prelo) em um “mundo cada vez mais multimodal, avulta-se a necessidade de investimentos em pesquisas de interpretação e análise de imagens”, com o intuito de que os cidadãos letrados “visualmente” tenham a capacidade de analisar as imagens, seus devidos propósitos e entender como “elas poderiam ser desconstruídas e reconstruídas, que ideologias a subjazem” (Ibid.).

Em se tratando do ensino de língua inglesa para crianças, o desenvolvimento de práticas de letramento visual, desde os anos iniciais da Educação Básica, é um ponto de partida para a transformação da sala de aula em um ambiente favorável à desconstrução de discursos totalizantes que perpassam o cotidiano das crianças, ao seu desenvolvimento crítico-cidadão, bem como a um entendimento mais aprofundado e amplo do mundo multimodal.

A partir desta compreensão, abordaremos a seguir as perspectivas que visam o ensino de língua inglesa e o uso dos Letramentos Visuais na sala de aula de língua inglesa para crianças. Uma temática que ainda é pouco abordada, mas que se torna de extrema relevância na sociedade atual.

4. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

É notório que existe na atualidade uma busca cada vez maior pelo ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente da língua inglesa, desde os anos iniciais do fundamental I. Tal fato pode ser confirmado quando analisamos a pluralidade linguística, a diversidade cultural, a globalização, bem como as mídias sociais, em geral. Rocha e Basso (2007) afirmam que há também um “constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, os quais redimensionam a relação entre pessoas e povos” (p.4), intensificando assim, a busca pela aprendizagem de uma nova língua.

Além disso, segundo as mesmas autoras, há um outro fator que pode vir a justificar a busca por cursos de língua inglesa ainda na infância, tendo “sua origem na pressuposição de que a criança tem condições de aprendê-las mais facilmente que o adulto e de quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor serão as chances de

sucesso” (ROCHA, BASSO, 2007, p.5), em outras palavras, uma justificativa um tanto quanto polêmica se focarmos somente nas habilidades de cada faixa etária para se aprender uma nova língua.

Apesar de se pautar no fato de que o cérebro humano não completa sua formação total antes dos 25 anos de idade (BARAN, 2014), parecendo assim, mais propício à aprendizagem, bem como em outras características do cérebro infantil para se apontar o modo fácil e quase “por osmose” que a criança aprende, não é de concordância geral entre os pesquisadores da área que todas as crianças aprenderão uma nova língua, por exemplo, de maneira melhor, mais rápida e fácil que os adultos, já que aprender uma língua é um processo complexo, que depende de inúmeras variáveis que ultrapassam a questão cognitiva⁷.

Em relação ao atual cenário brasileiro, o ensino de língua inglesa está muito presente em escolas de idiomas e em escolas particulares, desde tenra idade. Já nas escolas públicas, em geral, a oferta de línguas estrangeiras se torna obrigatória somente no Ensino Fundamental II, o que acarreta inúmeros questionamentos acerca da acessibilidade e visibilidade dessa língua, tornando-a cada vez mais distante de uma grande parcela da população.

Costa Leite et. al. (2022) reforça que “o ensino crítico, global e bem orientado da língua inglesa para crianças pode assegurar maior equidade social e de direitos, de forma a, a partir do Ensino Fundamental I, possibilitar sua expansão de perspectivas e educação cidadã” (p. 3). Desse modo, a importância do ensino de língua inglesa nos anos iniciais se avulta pela possibilidade de engajar as crianças

discursivamente no mundo em que vivem, ajudá-las em seu desenvolvimento intelectual e afetivo, ampliando conhecimentos sobre si mesmas e os outros, fazê-las entender diferenças, reconhecer que vivem num mundo pluricultural e plurilíngue, integrá-las num mundo globalizado (ROCHA, 2007, p. 276).

Defendemos a aprendizagem de língua inglesa desde o Fundamental I, destacando seu valor educativo e não reforçando as concepções do mercado que ainda pregam a urgência de se aprender uma nova língua como forma de, automaticamente, se ter melhores chances no mercado de trabalho e na vida, em geral. Costa Leite (2013) em sua pesquisa de mestrado, em que estuda as concepções midiáticas da língua inglesa,

⁷ Escolhemos não nos aprofundarmos nas inúmeras questões que permeiam a aprendizagem enquanto criança e adulto por não se tratar do foco deste trabalho e pela extensão do artigo.

evidencia que a essencialidade de se aprender inglês na infância é marcada por um discurso capitalista e hedonista, “uma vez que definem a aprendizagem na infância como algo divertido, “com pouco ou nenhum sofrimento”, “atraente” e “natural”, e a aprendizagem adulta torna-se um fardo já que a ela associam-se sofrimento e dor: “processo mais doloroso” (p. 90), o que, como já mencionado, não se trata de uma verdade absoluta.

Desse modo, entendemos que a língua inglesa deveria ser disponibilizada, na escola regular, desde o Fundamental I, para oportunizar o aprendizado de uma língua adicional para todas as crianças e não só as que podem pagar por uma escola de idiomas ou bilíngue, por exemplo. O papel da aprendizagem da língua inglesa desde tenra idade está “intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança” (ROCHA, 2006, p. 17). Rocha (Ibid.) ainda acrescenta que “a exclusão curricular de um conhecimento socialmente valorizado e também capaz de contribuir para a formação global do indivíduo vem destituir o aluno de seu direito a este ensino, bem como excluí-lo do que ocorre na sociedade em relação ao mesmo” (p. 17).

Mas, a questão é: como oferecer um ensino significativo e crítico da língua inglesa para crianças? Acreditamos que letrá-las visualmente por meio da língua-alvo é um bom começo, como apontado a seguir.

4.1 LETRAMENTOS VISUAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

O ponto de partida para o ensino de língua inglesa para crianças se deve ao fato de desde os anos iniciais as crianças já estarem inseridas em uma sociedade globalizada e a necessidade de pertencimento a essa sociedade. Porém, dentre esses aspectos, a língua inglesa permite que a criança consiga se colocar no lugar do outro, entendendo diferentes modos de ser, estar e viver no mundo, na medida que toma como experiência culturas diferentes da sua própria.

Neste viés, é indispensável se pensar no ensino de língua inglesa para crianças de modo que este seja possibilitador de seu desenvolvimento global e crítico no mundo. Optamos pelo trabalho com os Letramentos Visuais para dar prosseguimento ao nosso trabalho de Iniciação Científica, pelo fato do trabalho com a língua inglesa para crianças no Fundamental I ainda não ser obrigatório, não oportunizando que todas as crianças possam aprender a língua e pelo protagonismo da imagem nos materiais infantis, como

supramencionado.

Assomado a isso, Cardoso (2017), em uma de suas pesquisas, afirma que

saber ler e escrever são condições imprescindíveis para ser inserido na sociedade atual e é difícil encontrar uma situação do cotidiano que não envolva a leitura. Ler letreiros de ônibus, manuais de instruções, bulas de remédios, calendários ou recados são atividades presentes no dia a dia da maioria das pessoas. E outros elementos visuais que fazem parte da paisagem que nos circunda, como por exemplo: o ponto de ônibus, outdoors anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anúncio de ofertas para atrair clientes, no parquinho, na igreja e em vários outros locais, porque a escrita está presente na vida da maioria das pessoas (CARDOSO, 2017, p.14).

Somos bombardeados por imagens a todo o momento e, por essa razão, não há como se pensar em um ensino de línguas crítico, transformador e reflexivo, sem que o letramento visual de fato aconteça. Ser letrado visualmente passa a ser uma habilidade a ser desenvolvida para a vida, não sendo algo exigido somente no ambiente educacional, como enfatiza Watts (2023), a saber: “desde ser capaz de seguir instruções para montar móveis até reconhecer que imagens nas redes sociais são cuidadosamente escolhidas para acompanhar mensagens [...], assim, as habilidades de letramento visual são requeridas na vida adulta” (*online*, tradução nossa).

O trabalho com o letramento visual da crianças, na aula de língua inglesa, não se mostra profícuo somente para o aprendizado da língua, ou mesmo, na disciplina de língua inglesa, mas seus benefícios a extrapolam, já que os elementos visuais apresentados dentro do currículo escolar terão um papel e um significado mais amplos, causando maior impacto no aprendiz. Nas aulas de Português, por exemplo, ser letrado visualmente implica em se atentar às marcas textuais, às imagens que vêm junto aos textos não-verbais, por exemplo, para se ter uma interpretação mais aprofundada. Na própria disciplina de língua inglesa, o uso de imagens, sinais ou gestos podem oferecer suporte ao desenvolvimento da língua.

Watts (2023) aponta ainda mais benefícios, em outras disciplinas, a saber:

- Coletar/juntar informações de tabelas, gráficos e diagramas em Matemática e Ciência.
- Analisar/questionar fontes de materiais visuais, tais como: fotos ou pôsteres em História.

- Ler e construir mapas em Geografia.
- Analisar imagens criativas em aulas de Artes, Teatro ou Design (*online*, tradução nossa).

Em geral, o uso de materiais visuais nas práticas escolares, sejam eles filmes, séries, fotos, memes podem ser engajadores e impactantes no trabalho com a compreensão de textos. De modo similar, o letramento visual pode contribuir para estimular o trabalho com a escrita, através do uso de fotos, ilustrações, trailers, estimulando e fortalecendo a imaginação dos alunos (WATTS, 2023).

O ato de se letrar crianças visualmente pode, também, ser um grande aliado no desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura crítica, habilidades mais que necessárias no mundo atual. Um exemplo, oferecido por Watts (2023) é o fato de que “as crianças devem ser ensinadas a pensar criticamente sobre as imagens que elas encontram e interagem de modo online” (*online*, tradução nossa) a fim de protegê-las de possíveis golpes, notícias falsas, abusos, dentre outros riscos.

O desenvolvimento do letramento visual pode auxiliar nas intervenções e estratégias de suporte para crianças com necessidades educacionais especiais ou com deficiência através do uso de “calendários visuais, quadros para falar sobre emoções e intervenções baseadas em imagens” (WATTS, 2023, *online*, tradução nossa). Por exemplo, “crianças que são neurodivergentes⁸ podem achar informações visuais mais acessíveis que recursos que são recheados de textos verbais” (Ibid.).

Cardoso (2017) entende que o fator agravante de não se ensinar letramento visual, no que tange ao ensino de língua inglesa para crianças, se dá pelo fato de que, por vezes,

o professor se vale do livro didático, segue-o passo a passo, sem se preocupar em fazer uma análise e reflexão sobre os enunciados da língua, do seu uso voltado para práticas sociais, inclusive as imagens que compõem o livro didático poucas vezes são trabalhadas nas práxis docentes. Não há uma interação leitor-imagem-texto. Essa é uma forma equivocada de se perceber as múltiplas linguagens, que o livro didático traz e que via de regra não é explorado (p.16).

A precepção da pouca exploração das imagens, de modo aprofundado e crítico,

⁸ “A expressão “neurodivergente” se refere a pessoas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral” (BALDISSERA, 2023, *online*).

além de ser constatada nas leituras realizadas para a confecção desta pesquisa, foram evidenciadas pelas minhas experiências enquanto aluna e como professora de crianças, como será relatado no próximo tópico que trata de nossos pressupostos metodológicos.

5. METODOLOGIA

Durante minha experiência escolar, enquanto aluna, me deparei com situações às quais me faziam olhar para as imagens apenas como um acessório, como algo que estivesse ali para completar o texto de alguma forma, uma mera informação adicional.

Algumas indagações vinham até mim, a saber: qual o sentido de passarmos por esse texto? Qual a razão de quase todas as páginas de um livro didático apresentarem textos não verbais e quase nunca se focarem neles? O que essa charge tem a nos dizer? Qual o sentido e a crítica que ela faz? Essas e muitas outras perguntas me acompanharam durante um bom tempo. E foi quando ingressei no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Literaturas, já em 2018, que comecei a entender o real sentido de todas as imagens em circulação.

Mas, só em 2019, através da pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Uma imagem vale mais que mil palavras?” Atividades pedagógicas em língua inglesa baseadas nos Letramentos Visuais, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de São João del-Rei (PIIC/UFSJ), é que ampliei minha visão do modo como eu, enquanto professora, poderia me ancorar na teoria dos Letramentos Visuais e oferecer aulas mais significativas para os alunos, focando no protagonismo das imagens.

Logo em 2020, durante a pandemia, iniciei meu primeiro trabalho como professora de língua inglesa em uma rede particular de ensino e me deparei com um material rico em imagens e em inúmeras possibilidades de abordagens mediante as perspectivas dos letramentos. Foi então que comecei a colocar em prática o que foi aprendido na pesquisa de Iniciação Científica visando proporcionar aos meus alunos um novo olhar sobre o que possivelmente era deixado de lado ou colocado como acessório em relação às imagens. O fato de meus alunos serem crianças do Fundamental I, me inspirou a pesquisar mais sobre as possibilidades e meios de letrá-los visualmente tomando as aulas de inglês como ponto de partida.

Assim, sendo este trabalho um desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica, julgamos pertinente contextualizá-la em primeiro lugar. O objetivo da pesquisa de Iniciação foi a confecção de atividades pedagógicas para alunos de língua inglesa do contexto universitário, com o intuito de ler imagens, baseadas nos

Letramentos Visuais (BAMFORD 2003; SILVINO 2012; FERRAZ 2014; XAVIER 2015), que se encontravam nos níveis A2 (básico) e B1 (intermediário), de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

O trabalho de Iniciação Científica ressaltou a necessidade de se ofertar um ensino crítico de língua inglesa, focando, também, a leitura de imagens e nos levou a refletir e investigar se este ensino tem chegado a todos os públicos e âmbitos escolares, por meio das leituras, investigações e discussões, bem como, de nossas experiências como aluna e professoras.

Inspiradas pela disciplina ELA: Ensino de língua inglesa para as diferentes faixas etárias, ofertada no segundo semestre de 2020, no curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de São João del-Rei, em que tivemos a oportunidade de entender, estudar e discutir as peculiaridades e necessidades de cada faixa etária em relação ao aprendizado, somado ao fato de que sou professora de língua inglesa no ensino Fundamental I, desde 2020, em uma escola particular do interior de Minas Gerais, compreendemos a vitalidade de propiciarmos reflexões e caminhos para o ensino crítico de língua inglesa nos anos iniciais.

A opção pelo trabalho com os Letramentos Visuais, no ensino de língua inglesa para crianças, por sua vez, está relacionada tanto aos materiais didáticos para crianças, repletos de imagens que, por vezes, continuam sendo utilizadas como acessórios (principalmente, constatado pela minha experiência enquanto professora de língua inglesa para crianças), por ser professora de inglês para crianças e também pela realização da pesquisa de Iniciação, acima mencionada.

Desse modo, depois da delimitação do tema, foi realizada uma pesquisa aprofundada acerca dos conceitos e perspectivas que foram trabalhados, a saber: educação crítica, letramentos, letramentos visuais e ensino de língua inglesa para crianças. Depois de apresentados os referenciais teóricos, sobre os itens supramencionados, discutimos e refletimos sobre a não-obrigatoriedade e a relevância do ensino crítico de língua inglesa nas séries iniciais da escola regular.

Posteriormente, foram elaboradas três atividades pedagógicas baseadas nas perspectivas dos letramentos visuais para os anos iniciais do Fundamental I. Tais atividades tiveram como ponto de partida as temáticas presentes nos livros didáticos adotados pela escola em que leciono (ANEXO 1). A ideia é que possamos confeccionar as atividades e, posteriormente, ministrá-las na escola, bem como compartilhá-las com colegas através de eventos e publicações, por exemplo. O layout das atividades, assim

como os materiais visuais que foram utilizados foram escolhidos com base em nosso artigo de Iniciação Científica e também com base em minha experiência como professora de crianças. A seguir, visualizaremos as atividades confeccionadas.

Vale ressaltar que as atividades mencionadas acima foram separadas em quadro, contendo um abreve descrição do que viria a ser abordado e deixando claro os objetivos que viriam a ser atingidos com cada uma delas. Além disso, foram divididas em passos e, a cada sessão partes foram destacadas de vermelho, servindo como sugestão e orientação aos professores que virão a utilizá-las e adaptá-las em suas salas de aula.

6. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA O CRIANÇAS

O nosso intuito, aqui, foi o de inspirar professores que trabalham com crianças a utilizarem as imagens não como acessórios de textos verbais, mas como textos passíveis de críticas, questionamentos e como pontes para a desconstrução de verdades absolutas. Vale ressaltar, que as atividades aqui propostas, podem ser adaptadas para outras faixas etárias de crianças e/ou demais grupos de alunos, de acordo com o contexto trabalhado, os objetivos e necessidades da turma. Não se tratam de receitas prontas a serem aplicadas em sala de aula.

Atividade 1

Tema: Quartos de crianças ao redor do mundo/Leitura de fotos

A atividade 1 busca trabalhar não só o vocabulário relacionado a partes da casa, a fim de revisá-lo, mas também, explorar um ensaio, intitulado *Where children sleep*, de James Molisson⁹, aberto ao acesso público, de quartos de crianças ao redor do mundo, traçando assim, um paralelo entre o que foi aprendido com a leitura das imagens de forma crítica.

Quadro 1 – Atividade 1

Objetivo: Explorar o vocabulário relacionado aos objetos existentes em uma casa, mais especificamente nos quartos. Nessa atividade a professora deverá acessar o link

⁹ O ensaio *Where children sleep* está disponível em: <https://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>. Acesso em: 14 mar. 2023.

<https://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>> e exibir o ensaio *Where Children Sleep* por meio de um dos recursos possíveis, deixando que cada imagem seja observada atentamente pelas crianças. Podem-se exibir todas as imagens ou pode-se fazer um recorte de algumas delas, considerando-se o contexto em que se leciona. Nos baseamos no livro didático do 5º ano do Fundamental I (Anexo 1), que aborda, em um de seus capítulos, o tema *Home*.

Vale lembrar que, para essa atividade, é necessário que o aluno já tenha aprendido vocabulários relacionados às partes da casa, posto que esta aula não é introdutória do assunto.

Passos:

1. Revisar as partes da casa e, de modo especial, o quarto. O professor pode levar flashcards ou projetar fotos de partes da casa.

What's this? It's the kitchen./ It's the bedroom. What can you see in this bedroom? There's a bed, a wardrobe and a rug.

2. O professor mostra uma foto de seu quarto para os alunos e o descreve.

This is my bedroom. It's my favourite room. There's a bed, a couch and a wardrobe in my bedroom. There is a beautiful rug too. There are two lamps and some photos. There isn't a TV. I love my bedroom.

Os alunos falam algumas frases de que se lembram. O professor as repete com os alunos. Depois, os alunos só repetem as frases verdadeiras para eles.

3. Com o apoio da descrição do quarto do professor, disponibilizada no quadro ou projetor, os alunos devem descrever seu quarto para os colegas. Um descreve e o outro desenha. Depois, trocam de tarefas e, finalmente, comparam os desenhos com o seu quarto real.

4. Entregar, para cada aluno, uma figura de uma criança (Fig. 1, por exemplo). Neste momento, mostrar somente a criança, sem seu quarto. Desenvolver uma discussão em conjunto:

Figura 1: Menino com boné e Figura 2: Seu “quarto”



Fonte: <https://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>. Acesso em: 22 maio 2023.

- What can you see in the image?
- Where do you think he/she is from? Why?
- How old is he/she?
- Is she/he happy or sad? Why?
- What caught your attention in the image?

É pertinente que todas as perguntas sejam feitas na língua alvo, de forma a incentivar os alunos a se comunicarem por meio da mesma. O uso de gestos ajuda muito na compreensão das perguntas sendo bem-vindo. Nesse sentido, o professor deverá orientar os alunos em casos de dúvidas com os significados das palavras e permitir que os mesmos desenvolvam a discussão por si só. Em suma, dando certa autonomia aos estudantes.

5. Relembrar/Ensinar, antes, frases para descrição de imagens, tais como: *There is/are...; I think he/she is sad/happy/poor/rich... because... I can see... I like it/I don't like it because... The colors are... I can't see...* Os alunos descrevem as figuras de forma conjunta.

O professor pode auxiliar os alunos a responderem a parte do “*I can't see...*”. no exemplo da figura 1, é importante falar “*I can't see where he is; I can't see him smiling*”, por exemplo.

6. Feito isso, pedir para que os alunos imaginem o quarto que cada uma das crianças possuem e os descreva, brevemente, para a turma, usando as expressões anteriormente mostradas na descrição dos quartos.

7. Mostrar as crianças e seus quartos. Os alunos devem, na turma como um todo, relacionar as crianças aos seus respectivos quartos e explicar o porquê de suas escolhas.

8. Finalmente, todas as figuras são expostas, utilizando-se um retroprojektor, ou impressas e colocadas no quadro, a fim de que os alunos as visualizem e as interpretem, a partir dos questionamentos abaixo:

-What can/can't you see in this bedroom?

-There isn't a bed in some of them . Why? What do you think about it?

-Do you like it? Why?

-What is the relation between the images and the world that we live in?

-How do you feel when you see the images?

-Is there any similarities/differences between the photos and your bedroom?

-Do you know any children in your community with bedrooms like these?

-Is there anything we can do to prevent/avoid inequality?

O professor pode escolher algumas dentre as perguntas mencionadas ou criar suas próprias, sempre se adequando à realidade local.

9. Para a aula seguinte, cada aluno pode tirar uma foto de seu quarto, ou um cômodo de sua casa, descrever para a sala e os colegas tentam perceber o que o aluno quis enfatizar, silenciar, esconder e revelar na foto, através do ângulo, cores, luzes, por exemplo.

O professor pode pedir que o aluno leve uma foto da internet de um quarto que ele acha interessante, caso não seja possível fotografarem suas casas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tanto a atividade 1 quanto a atividade 2, que se segue, devem ser repensadas a

partir do contexto em que se ensina. As sugestões em vermelho não servem para promover um engessamento delas, postulando que há, somente, uma resposta certa, mas buscam auxiliar o(a) professor(a) a pensar em possíveis discussões a serem levantadas a partir do que é proposto. Desse modo, o(a) professor(a) deve se sentir à vontade para suprimir perguntas, acrescentar outras, enfim, aplicar a atividade sob a ótica do contexto em que se ensina, das necessidades e objetivos dos alunos.

Atividade 2

Tema: Crianças com seus brinquedos ao redor do mundo/Leitura de fotos

A atividade 2, em questão, visa explorar o conteúdo de *toys*, a partir do ensaio intitulado *Toy stories*¹⁰, de Gabriele Galimberti, a fim de desconstruir padrões e provocar questionamentos acerca das inúmeras realidades sociais. A escolha do tema foi embasada pelo livro didático do 1º ano do Fundamental I (Anexo 1), que aborda em um de seus capítulos o tema *My Toys*.

Quadro 2 – Atividade 2

Objetivo: A atividade em questão tem como objetivo explorar o conteúdo relacionado a brinquedos, por meio de atividades que permitam às crianças outro olhar acerca do que está sendo visto/interpretado. Para tal, a professora deverá se basear no ensaio *Toys Stories*, cujo link é: <<https://www.gabrielegalimberti.com/toy-stories>>, que aborda brinquedos de crianças ao redor do mundo, bem como no conteúdo já ministrado sobre *toys*. Podem-se exibir todas as imagens ou pode-se fazer um recorte de algumas delas, considerando-se o contexto em que se leciona, assim como mencionado na atividade 1.

Passos:

1. Revisar o vocabulário relacionado a brinquedos já estudado pelas crianças, de um modo geral.

Relembramos que é de suma relevância, mesmo se tratando de uma atividade para uma turma

¹⁰ O ensaio *Toy Stories* está disponível em: <https://www.gabrielegalimberti.com/toy-stories>. Acesso em: 14 mar. 2023.

inicial do fundamental I, a utilização da língua alvo na condução das atividades.

2. O professor descreve um dos seus brinquedos preferidos na infância e os alunos dizem qual é o brinquedo.

This toy is beautiful. It's quite big, it's blue and grey. It has four wheels and it makes sounds. I like it because it's cool! (I think it's a car!)

O professor utiliza gestos, sons e imagens para ajudar que os alunos compreendam a descrição sem recorrerem à tradução. Quando os alunos adivinharem o que é, o professor mostra a foto ou o objeto para ilustrar e dar suporte ao entendimento dos alunos. O professor deve lembrar com os alunos as frases usadas para descrever o brinquedo e escrevê-las no quadro, a fim de que sirvam de suporte para a próxima atividade.

3. Na aula anterior a esta, o professor pede que os alunos tragam ou uma foto de um de seus brinquedos ou um brinquedo para sala. Os alunos não devem mostrá-los aos colegas. Desse modo, assim como o professor o fez, os alunos descrevem o brinquedo, usando o modelo do professor e os colegas devem adivinhar o que é, sempre utilizando a língua alvo, com o intermédio do professor. Dessa forma, um poderá conhecer um pouco da realidade do outro. Feito isso, o professor pode lançar algumas perguntas sobre os brinquedos/fotos trazidos:

-What can you see?

-Do all of you have the same toys? Why or why not?

-What about other children? What do you think about them? Do all the children have toys? Why(not)?

3. Entregar, para cada aluno, uma figura de uma criança com seu brinquedo. Deixar alguns minutinhos para que eles possam observar a imagem mais aprofundadamente e, logo depois, fazer alguns perguntinhas, como exemplo:

Figura 3: Menino e seus brinquedos



Fonte: <<https://www.gabrielegalimberti.com/toy-stories>>. Acesso em: 3 maio 2023.

-*What can you see?*

-*Describe the child's toys.*

-*Where does he/she live? Why?*

-*How old is he/she?*

-*Are the toys similar to yours?*

-*Which of the toys do you like the most?*

-*Do you think that every children have the same toys?*

-*How many toys do they have?*

-*How many toys do you have?*

Como se trata de uma atividade para crianças nos anos iniciais, é muito importante que o professor medie todo o processo comunicativo, de forma a não assustar os alunos ou fazer com que os mesmos se sintam pressionados a usarem a língua alvo. O processo precisa se dar de forma natural e espontânea. Ou seja, o professor precisa instigar os alunos e dar suporte para que eles participem da discussão.

5. Ensinar/Relembrar, antes, frases para descrição de imagens, tais como: *there is/are...; he/she is sad/happy/poor/rich...I can see... I like it/I don't like it... The colors are... I can't see...* Os alunos descrevem as figuras de forma conjunta.

6. Nesta etapa o objetivo é que os alunos façam uma releitura das imagens (de acordo com seus brinquedos e suas realidades), mediados pelo professor. Nesse momento, os alunos ficarão junto de seus brinquedos para que uma fotografia seja tirada dos mesmos

ou utilizam a foto trazida.

É importante que antes da etapa 6 o professor mande para os pais uma autorização de uso da imagem dos alunos. Mesmo que seja um projeto interno.

8. Finalmente, as fotografias dos alunos são impressas, se possível, e colocadas em contraste com as demais fotografias presentes no ensaio, criando assim uma releitura das mesmas. O professor deverá expor essa releitura à frente da sala para que todos os alunos possam ver e traçar comparações entre ambas.

9. Para a aula seguinte, o professor trará algumas questões com o intuito de concluir a atividade:

-What is the difference between your toys and the children's toys?

-Do you think that all the children have toys?

-Can you imagine your life without your toys?

-Which toys do you like the most?

-What can we do to help children that do not have toys?

O professor pode escolher algumas dentre as perguntas mencionadas ou criar suas próprias, sempre se adequando à realidade local.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como mencionado na atividade 1, desejamos que as atividades possam inspirar o professor a dar maior protagonismo ao trabalho com imagens em sala, adequando as atividades às suas turmas e localidades. Referenciando Duboc (2020), não se trata de atividades “redentoras, tampouco exemplares. São práticas modestas e imperfeitas [...] carregam a vontade de mudar os termos da conversa e de mudar os rumos das histórias locais” (p. 153-154).

Atividade 3

Tema: Brinquedos/Leitura de imagens em movimento

A atividade 3 apresentará imagens em movimento, por meio de uma cena do

filme Toy Story 2¹¹. Tal atividade apresenta uma outra proposta de se trabalhar com imagens, já que se trata de um vídeo e não uma imagem estática.

Quadro 3 – Atividade 3

Objetivo: Revisar o vocabulário de *toys*, já trabalhado anteriormente, por meio de imagens em movimento. Nessa atividade o professor deverá acessar o link <[Toy Story 2 Fixing Woody Scene - YouTube](#)> e projetar uma cena do filme *Toy Story 2* que mostra Woody, um dos personagens principais serem consertados. Vale lembrar que, essa atividade se trata de uma revisão. Portanto, para que ela seja realizada, é necessário que o aluno já tenha visto tais vocabulários. Nos baseamos no livro didático do 3º ano do Fundamental I (Anexo 1), que aborda em um de seus capítulos o tema *My Birthday*, para escolher o tema da atividade.

Passos:

1. Revisar o vocabulário de brinquedos, de modo geral. O professor pode levar flashcards ou projetar fotos para as crianças.

-What's this?

-Are there any toys here that you don't know? Which?

-Do you have the same toys that I showed here?

O professor pode escolher algumas dentre as perguntas mencionadas ou criar suas próprias, sempre se adequando à realidade local.

2. O professor fala qual era seu brinquedo favorito e pergunta o brinquedo favorito de cada um.

My favorite toy was my bike because I used to ride it with my friends. What's your favorite toy? Why?

3. Mostrar a figura abaixo e discutir sobre a foto.

¹¹ O teaser do filme *Toy Story 5* pode ser acessado em: <[Toy Story 2 Fixing Woody Scene - YouTube](#)>. Acesso em: 10 maio 2023.

Figura 4: Woody sem braço



Fonte: <https://disneytoystorymovie.wordpress.com/woody/>. Acesso em: 13 maio 2023.

- *What can you see?*

- *What colours can you see? Is it a happy or sad scene?*

- *Is it possible to relate the colours with the emotions? How? If the emotion was different, what colour would appear in the image?*

- *Who is this character? Tell us about him.*

- *What happened to Woody?*

- *What was done to him?*

A ideia aqui é mostrar como as cores e até a iluminação têm significados e quais suas relações com as emoções que desejam ser mostradas. Tal cena é retirada do filme Toy Story 2. Para saber mais sobre o personagem Woody acesse: <<https://disneytoystorymovie.wordpress.com/woody/>>. Acesso em: 02 junho 2023.

4. O professor mostra a parte do filme Toy Story 2 em que o Woody, sem braço, é levado ao conserto. Pedem que os alunos assistam para confirmar suas repostas à duas últimas perguntas da etapa número 3. Após a exibição o professor pergunta novamente, acrescentando a última pergunta:

- *What happened to Woody?*

- *What was done to him?*

- *What would you do if your toy was broken?*

É pertinente que todas as perguntas sejam feitas na língua alvo, de forma a incentivar os alunos a se comunicarem por meio da mesma. O uso de gestos ajuda muito na compreensão das perguntas sendo bem-vindo. Nesse sentido, o professor deverá orientar os alunos em casos de dúvidas com os significados das palavras e permitir que os mesmos desenvolvam uma discussão.

5. O professor mostra as imagens abaixo para os alunos e questiona:

Figuras 5 e 6: Brinquedos encontrados no lixo



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=qQ-wjmqnSZA>>. Acesso em: 5 maio 2023.



Fonte: <https://pxhere.com/pt/photo/324696>. Acesso em: 5 maio 2023.

- *What can you see in both images?* (Atente-se a questões sobre cores, luz, quantidade, organização)

- Are the toys in a bad condition? Is it possible to fix them like it was done to Woddy?

- Do all the children in the world have toys?

- What could be done to these toys in the garbage? What can be the impact of throwing toys that could be fixed in the garbage?

A ideia é criar possibilidades de se pensar no impacto de se jogar fora brinquedos que poderiam ser consertados e se pensar em diferentes destinos para os brinquedos que não se usam mais, inclusive os dos próprios alunos.

6. O último passo dessa atividade seria pedir aos alunos que recolham com seus familiares ou conhecidos, brinquedos fora de uso e os levem para a escola. Os alunos fariam pequenos reparos nos brinquedos, os limpariam, dentre outras ações. Posteriormente, com o auxílio da professor, os alunos podem fazer fotos do antes e depois dos brinquedos para que sejam colocados para doação para crianças da comunidade e se mostrem as possibilidades de recuperação de um brinquedo, que, talvez, iria para o lixo.

A ideia é propiciar a conscientização de que nem todas as crianças possuem a mesma condição financeira e de que algumas até nem tem com o que brincar. E de que é possível se recuperar brinquedos para que sejam distribuídos a estas crianças.

Na atividade 3 a ideia foi trabalhar com imagens estáticas e em movimento a partir de um filme conhecido, *Toy Story 2*, com vistas a se refletir sobre o não acesso de muitas crianças a brinquedos e o paradoxo de muitos brinquedos, que podem ser recuperados, serem jogados diariamente no lixo, além do impacto ambiental causado.

Os aspectos em prol do letramento visual podem ser observados nas três atividades, na medida em que, baseados nas teorias dos Letramentos Visuais (BAMFORD 2003; SILVINO 2012; FERRAZ, 2014; XAVIER 2015): buscamos chamar a atenção para o modo que as fotos são compostas, perguntando, inclusive o que não se vê na foto, o que não foi mostrado e o porquê. Focou-se na reflexão sobre o impacto social das imagens, além da leitura e interpretação das mesmas.

Levantamos questões sobre cores, emoções, composição da foto, contexto de criação, para citar alguns, buscando a construção de sentidos através das pistas visuais e

do reconhecimento de técnicas usadas para produzir significado. Há atividades para a criação de materiais visuais por parte das crianças e para compartilhamento das imagens criadas. A escolha pelas imagens também indicam um posicionamento crítico, posto que trouxemos uma diversidade de quartos, brinquedos e até o tema de consumismo e desperdício com os brinquedos no lixo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa e das propostas aqui apresentadas, salientamos a necessidade de se buscar formas de trabalhar as imagens como protagonistas e passíveis de uma leitura aprofundada, objetivando o ato de lê-las criticamente. Isso é pungente quando se trata do ensino para crianças cujos materiais didáticos apresentam uma infinidade de ilustrações a cada página e atividade.

Ademais, percebemos que ao incentivarmos o letramento visual de crianças na aula de língua inglesa, contribuímos para a leitura de imagens em outras disciplinas e no cotidiano do aluno, podendo propiciar seu desenvolvimento crítico e uma maneira mais salutar e significativa de abordar as diversas imagens que compõem seu dia-a-dia, inclusive auxiliando-o a não se deixar levar por *fake news*, ou mesmo, a questionar o que consome diariamente pela internet.

Nossa maior motivação para a criação das atividades pedagógicas foi contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo, que promova o pensar e o questionar padrões tidos como certos ou verdades ditas como absolutas. E, tudo isso é possível quando entendemos a necessidade de nossos alunos e o contexto ao qual os mesmos estão inseridos.

Assomado a isso, tais propostas pedagógicas mostram também formas de se trabalhar a língua inglesa para além da materialidade linguística, criando sentido para aquilo que está sendo aprendido e/ou abordado, sem perder de vista o ensino da língua-alvo. Além de terem sido valiosas para meu próprio processo de construção enquanto professora de inglês do Fundamental I, chamando minha atenção para possibilidades e a importância de um ensino crítico, em que as imagens precisam ser interpretadas e legitimadas como textos também.

Entendemos que tais atividades pedagógicas podem servir de inspiração a professores da área e por isso, pretendemos compartilhá-las em eventos, publicações e grupos de estudo e pesquisa, a fim de se potencializar novas formas de construção de sentidos e de maneiras diferentes de ensino. Afinal, aprendemos mais quando

compartilhamos nossos saberes e experiências com o outro, quando nos formamos com o outro (FREIRE, 2005) e nos permitimos aprender sempre.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, O. *Neurodiversidade nas escolas: o papel do professor na educação de crianças neurodivergentes*. 2023. Disponível em: <<https://poseducacao.unisinus.br/blog/neurodiversidade#diferenca>>. Acesso em: 15 ab. 2023.

BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. 2003. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

BARAN, M. *Lembrar, espelhar e experimentar: distanciamentos e sobreposições entre público e especialistas brasileiros sobre desenvolvimento na primeira infância*. Washington, DC: Instituto FrameWorks, 2014.

BRASIL. *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: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 23 dez. 2022.

COSTA, P. H. S. Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças. *Raído - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 14(36), 233–251, 2020.

COSTA LEITE, P. M. C. “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”: *os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AU2NKP>>.

COSTA LEITE, P. M. C. RIBEIRO, J. J. RIZZUTI, G. Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência. *Papéis*. Campo Grande, v. 26, n.51, p.1-21, 2022.

COSTA LEITE, P. M. C. *Preciosa* – uma história de esperança: proposta didática para uma aula de língua inglesa. No prelo.

COTRIM, A.; FERRAZ, D. M. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p.43-67, jan-jul, 2014.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação

outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 237-264.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. *Revista X*, v.1, p. 19-32, 2011.

FERRAZ, D. M. *Visual Literacy: the interpretation of images in English classes*. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.5. n. 1. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JANKS, H. *Doing Critical Literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

LEE, C. J. Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education*[Online], v. 7, n.1, p. 95-102, 2011. Disponível em: <http://jolle.coe.uga.edu/archive/2011_1/lee.pdf> . Acesso em: 24 set. 2022.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p.31-50.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.

ROCHA C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

SILVA, M. M. S. e. *À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AVPNCS>>.

SILVINO, F. F. *Letramento Visual*. v.1.n.1. 2012. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura e letramento*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 54- 67.

XAVIER, J. P. Letramento visual crítico: *leitura, interpretação e apropriação das*

imagens dos livros didáticos. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A77LCL/1/1735m.pdf>>.

WATTS, C. *What's visual literacy?* 2023. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/what-is-visual-literacy/>>.

ANEXOS

ANEXO 1



Fonte: Arquivo da professora de fotos da capa do material didático do Bernoulli (Livro do Professor)