

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Autor: Leopoldina Ramos de Freitas

Coautora: Ana Maria Pereira Lima

E-mail: Leopoldina_90@hotmail.com

RESUMO: Os livros didáticos atualmente estão cheios de textos multimodais, um tipo de texto que alia a linguagem verbal ao visual, de forma que os estudantes precisam desenvolver habilidades para ler estes textos. O objetivo deste estudo é apresentar aos professores o *Show me framework*, criado por Callow (2008), como uma proposta metodológica para promover o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, através das dimensões afetiva composicional e crítica, utilizando os textos do livro didático. O Show me framework tem como base a Gramática do design visual (Kress e van Leeuwen (1996; 2006) e apresenta perguntas que podem ser adaptadas pelos professores de acordo com os textos que serão trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Livro didático. Letramento multimodal crítico. Textos multimodais,

ABSTRACT: Textbooks are usually full of multimodal texts, a type of text that combines verbal to visual language, so students need to develop skills to read these texts. The aim of this study is present to teachers the *Show me framework*, created by Callow (2008), as a methodological proposal to promote the development of critical multimodal literacy, through the compositional, critical and affective dimensions, using the texts from the textbook. The *Show me framework* is based on *The Grammar of Visual Design* (Kress and van Leeuwen (1996, 2006) and presents questions that may be adapted by the teachers according to the texts that will be discussed in the classroom.

Key words: Textbooks. Critical multimodal literacy. Multimodal texts,

1. INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos e as práticas sociais têm se reorganizado frente à globalização e à influência das novas tecnologias. Estes adventos geram relevantes mudanças, dentre elas o

surgimento de textos multimodais que são marcados pela presença de múltiplas semioses em sua composição. A educação contemporânea, em particular o ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), vem ocorrendo através da utilização de livros didáticos que apresentam uma gama de textos multimodais, aliando as linguagens verbal e visual, de forma que é necessário o desenvolvimento, por parte dos discentes, de capacidades leitoras requeridas pelas especificidades desses textos.

Segundo Predebon (2015), o conceito de letramento multimodal crítico está vinculado aos conceitos de gênero discursivo e de letramento crítico. Para esta autora, constituem-se como ações de letramento multimodal crítico, conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos: a) no nível léxico-gramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos verbal e imagético; b) no nível semântico e pragmático, percebendo as representações das experiências socioculturais e estabelecendo relações entre as informações de forma coesa e coerente; c) no nível do registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação; d) no nível do gênero, acionando conhecimentos textuais e contextuais recorrentes em uma determinada cultura; e) no nível ideológico, analisando os diversos discursos presentes nos textos; f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível aqui mencionado e entre os níveis supracitados; g) e na interação entre todos esses níveis.

Como afirma Pinheiro (2016), nós, professores, podemos e devemos auxiliar nossos alunos a desenvolver um letramento multimodal crítico, uma vez que as provas de ingresso no nível superior, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), por exemplo, apresentam muitos textos multimodais com predominância de imagens em muitas disciplinas, principalmente na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que inclui Português, Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês), Artes e Educação Física. Dessa forma, há uma necessidade de aprimorarem-se as pesquisas sobre o letramento multimodal crítico, principalmente no contexto da escola pública cearense, pois os alunos precisam estar conectados à demanda do cenário comunicacional contemporâneo.

De acordo com Tilio (2012), os tópicos abordados nos textos dos livros didáticos são essenciais para que o aluno possa negociar significados e construir conhecimentos. Como este material não está presente na sala de aula sem mediação de professores e alunos, mesmo que as atividades propostas não trabalhem os tópicos de maneira crítica e reflexiva, a presença deles no livro pode servir de estímulo para este trabalho. Por outro lado, essa simples presença não garante que um trabalho crítico seja desenvolvido, uma vez que é um desafio para o

professor encontrar estratégias e práticas que possam ajudar seus alunos a desenvolverem multiletramentos.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o Show me framework, desenvolvido por Callow (2008), como uma proposta metodológica que pode ajudar os professores a utilizarem os textos do livro didático para desenvolver o letramento visual/multimodal dos estudantes por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica.

2. ABORDAGENS TEÓRICAS

2.1 SEMIÓTICA SOCIAL

De acordo com Callow (2013), a Semiótica Social é uma vertente particular da Semiótica que pesquisa a importância das configurações e contextos sociais em que ocorrem todos os tipos de significados. Neste sentido, para se compreender os processos e as estruturas da linguagem, é essencial levar em conta a dimensão social e considerá-la como ponto de partida para a análise dos sistemas de significado.

Segundo Vieira e Silvestre (2015, p. 8) a Semiótica Social:

[...] muda o enfoque linguístico para o recurso semiótico para descrever, interpretar e explicar como as pessoas produzem artefatos ou eventos comunicativos e como os interpretam em contextos de situações e/ou práticas específicas. Em vez de analisar os diferentes modos semióticos *per se*, devido às características intrínsecas de cada um dos sistemas, devido às suas sistematicidades ou regras, essa abordagem integra os modos pesquisando os recursos semióticos dos diferentes sistemas organizados e instanciados em textos multimodais.

Desta forma, a Semiótica Social fornece visibilidade às abordagens teórico-empíricas na educação multimodal, o que possibilita o desenvolvimento dos multiletramentos. Por meio da Semiótica Social, encontramos a possibilidade de investigar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos através do uso do livro didático, a fim de melhorar o processo de aquisição de conhecimentos em Inglês como língua estrangeira de modo a ressignificar a aprendizagem e a criticidade dos estudantes.

2.2 MULTIMODALIDADE

A palavra multimodalidade surgiu da Psicologia da Percepção, na década de 1920, para se referir aos diferentes efeitos das percepções sensoriais. Mais recentemente, o termo teve o sentido ampliado por linguistas e analistas do discurso para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos tais como a linguagem escrita, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos. Para Jewitt (2005), uma abordagem

multimodal permite que os recursos semióticos usados na leitura e escrita de textos sejam interpretados, ao invés de serem apenas vistos como mera decoração.

Conforme afirmam Kress e Van Leeuwen (2006), o cenário semiótico da comunicação visual tem passado por efetivas transformações. Essas mudanças têm gerado efeitos nas formas e características do novo modo de escrever textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, textos nos quais coexistem mais de um modo semiótico (visual, sonoro, gestual e outros). As imagens não devem ser apenas identificadas, mas lidas e interpretadas para que possamos compreender suas implicações discursivas.

Destarte, a fim de compreender textos multimodais, os alunos precisam ter, além do letramento linguístico (ler e escrever textos verbais), o de como interpretar imagens visuais e saber integrá-las à linguagem verbal, que chamamos de multiletramentos. Estes multiletramentos, que serão explorados a seguir, são necessários para que se possa enfrentar os desafios apresentados pelas mudanças sociais, ideológicas e culturais que afetam a produção de textos.

2.3 MULTILETRAMENTO

De acordo com Jewitt (2008), o conceito de “multiletramentos” foi apresentado por um grupo de pesquisadores conhecido como New London Group, em 1996. Este conceito coloca em evidência duas mudanças no cenário comunicacional que provocam uma discussão a respeito do que significa ser letrado: a crescente importância da diversidade linguística e cultural na economia e a complexidade dos textos no que diz respeito às formas de representação e comunicação multimodais.

Em seus estudos, Callow (2008) ressalta que, na Austrália, o letramento visual, entendido como a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas e ter seu significado decodificado através do processo de leitura, está integrado ao programa curricular de alfabetização de todos os estados e territórios. Esta inclusão reconhece que os alunos precisam desenvolver novas habilidades de alfabetização, multiletramentos, a fim de poder entender a variedade de textos que permeiam suas vidas domésticas e escolares.

Segundo Stokes (2002), os multiletramentos podem incluir o letramento visual, o letramento midiático, o letramento digital, o letramento cultural e o letramento social, entre outros. É importante que estes letramentos sejam trabalhados sob um ponto de vista multimodal crítico, a fim de que os estudantes tenham acesso a ferramentas que os

possibilitem analisar as diversas linguagens e formas de representação e, dessa forma, pensar sobre suas próprias condições sociais e culturais.

2.4 LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

Pinheiro (2016, p. 44) define letramento multimodal crítico como:

[...] um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is) com fins de cidadania.

Uma teoria muito importante para a construção do conceito de letramento multimodal crítico foi o desenvolvimento da Gramática do *Design Visual* (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), que teve suas bases teóricas alicerçadas na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday. A GDV propõe a existência de três metafunções, a representacional, a interativa e a composicional. A primeira diz respeito à representação de aspectos do mundo da forma como eles são vivenciados pelos humanos, ou seja, como os objetos, eventos e indivíduos podem ser representados de diferentes formas. A segunda trata dos modos que existem para representar as relações interpessoais entre quem está visualizando e o que está sendo visualizado. Já a última refere-se à maneira como as imagens podem ser analisadas com relação à estrutura e ao formato do texto. Diferentes arranjos composicionais entre texto e imagem possibilitam a realização de sentidos textuais diferentes.

De acordo com Araújo e Silva (2015), essas metafunções, propostas pelos autores Kress e van Leeuwen, promovem exposições e compreensões que instrumentalizam professores e alunos a desenvolverem uma prática efetiva de leitura e de interpretação dos sentidos que as imagens veiculam. Baseado nos pressupostos teóricos da GDV, Callow (2008) desenvolveu o *Show me framework*, agregando aspectos antes não analisados com profundidade no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes, como as dimensões afetiva, composicional e crítica.

Callow (2005) sugere que, em um contexto imagético, devem ser analisadas três dimensões: afetiva, composicional e crítica. A dimensão afetiva reconhece o papel do indivíduo ao interagir com imagens, levando em consideração a apreciação estética e a resposta sensorial imediata; a composicional considera o modo como as imagens são compostas, incluindo elementos semióticos estruturais e contextuais; já a dimensão crítica reconhece a importância da existência de uma reflexão crítica quando se trata de imagens, uma vez que todas as imagens transmitem uma ideologia.

Com o intuito de compreender como ocorre o letramento visual/multimodal crítico dos estudantes e desenvolvê-lo, Callow (2008) elaborou o *Show me framework*, um conjunto de estratégias didáticas para que o professor possa explorar mais do modo imagético dos textos multimodais dentro da sala de aula com os estudantes. Por esse motivo, a proposta de Callow (2008) mostra-se essencial para as pretensões acadêmicas deste projeto, já que o *Show me framework* traz uma série de questionamentos que instigam os estudantes a desenvolverem, por meio do livro didático, o letramento multimodal crítico através das três dimensões supracitadas.

Na dimensão afetiva, Callow (2008) sugere que o professor esteja atento às possíveis reações dos estudantes, como gestos e expressões faciais, no momento da atividade de compreensão leitora multimodal, pois as imagens constituem signos de engajamento afetivo. Após indagações de cunho afetivo, o docente deve expor o aproveitamento da leitura e da observação das imagens.

Na sequência, pela dimensão composicional, o professor deve explorar, inicialmente, o que está acontecendo na imagem, a fim de que os alunos descrevam e expliquem ações e imagens simbólicas. Em seguida, o educador deverá indagar sobre como as pessoas ou outros participantes reagem e interagem na imagem. Nesse sentido, a dimensão composicional faz uso de uma metalinguagem própria da análise de imagens, o que engloba vários conceitos da GDV, como ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores. Por meio desta abordagem, o professor sensibiliza os estudantes a perceberem que os aspectos composicionais das imagens são muito importantes na construção de sentidos do texto multimodal.

Por fim, através da dimensão crítica, Callow (2008) sugere que o professor incentive os alunos a perceberem e analisarem as questões socioculturais relacionadas aos grupos sociais, aos gêneros sociais, às raças e às etnias. Isso possibilitará que os estudantes se posicionem criticamente sobre as questões mencionadas e possam identificar e avaliar, nos textos multimodais, os estereótipos construídos nas imagens.

2.5 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático (LD) exerce um papel fundamental em sala de aula, pois ele é utilizado como suporte pelos alunos durante as aulas de ILE, possibilitando o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Segundo Tilio (2006, p.106), “apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize,

o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês”.

No que diz respeito à relação entre LD e multimodalidade, Predebon (2015) salienta que devido a sua configuração semiótica complexa, o LD acaba orientando o ensino de línguas com base em parâmetros textuais multimodais. Deste modo, fica evidente a necessidade da existência de práticas que explorem essa diversidade de recursos semióticos dos livros para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos.

Para Kummer (2015), os LDs são utilizados na maioria das salas de aula e desempenham um papel muito importante neste contexto. O LD, enquanto recurso, fornece “conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula” (RAMOS, 2009, p. 173), funcionando, desta forma, como apoio ao professor, que muitas vezes não tem tempo e nem recursos para preparar seu próprio material didático. Em algumas situações, os LDs acabam moldando ou engessando, de acordo com Ramos (2009, o que deve acontecer em sala de aula, ocorrência que se caracteriza como desvantajosa para professores e alunos. Dessa forma, é necessário que se reflita como esse recurso didático pode ser abordado em sala de aula.

Predebon, (2015, p. 85) apresenta quatro argumentos que permitem configurar o LD enquanto gênero, o primeiro deles é que eles possuem:

[...] materialização relativamente tipificada, por meio de unidades seções, objetivos delimitados e diferentes oportunidades de exploração da linguagem por meio de atividades didáticas. Sua função formadora no contexto de ensino de línguas compreende o segundo e o terceiro argumentos na caracterização do LD como gênero, ao situá-lo como instanciação do discurso escolar e das práticas pedagógicas. O LD funciona como instância recontextualizadora em um processo de popularização de conhecimentos sobre a ciência da linguagem em propostas pedagógicas, segundo resultados de pesquisas na área, o que explica o quarto argumento, sobre os objetivos comunicativos do LD.

O LD, enquanto gênero do discurso, pode ser visto como heterogêneo, uma vez que ele é:

[...] um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professor, etc), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção enunciados concretos com determinadas finalidades. (BUNZEN, 2005, p.37)

“Desse modo, podemos dizer que o LD é o resultado dos interesses de seus autores/editores/produtores e de seu público-alvo (professores/alunos), assim como, é um reflexo do contexto em que é produzido e publicado”. (KUMMER, 2015, p.50)

Ao recordamos a história do livro para o ensino de línguas, observamos que os primeiros exemplares foram as gramáticas, que faziam referência estritamente à língua escrita. No contexto brasileiro, apenas em 1939, chega ao Brasil o primeiro livro considerado multimodal, que apresentava alguns símbolos da fonologia da língua inglesa. Nas décadas seguintes, é elaborada a coleção *New Concept English*, que aliava os recursos da imagem e da ilustração como formas de auxiliar a compreensão (OLIVEIRA E PAIVA, 2009). Antes de 1970, os LDs usados no Brasil eram produções de outros países, até que a professora brasileira Solange Ribeiro de Oliveira publica o *Structural English*. Atualmente, o fator principal na escolha do LD é que ele enfatize a interação social, e não tenha apenas exercícios mecanicistas da língua, mas que também possa contribuir para a formação da consciência crítica dos alunos.

Os componentes curriculares de Línguas Inglesa e Espanhola foram somente incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e 2012 para o Ensino Médio. Com a implementação do PNLD para línguas estrangeiras, possibilita que o uso de LDs seja ampliado na rede pública. Com o advento do PNLD, todos os estudantes e professores de escolas públicas brasileiras têm o direito de receber, gratuitamente, o livro selecionado dentre as coleções aprovadas pela comissão avaliadora. As coleções aprovadas pelo PNLD passam por um rigoroso processo de avaliação, com diversos itens gerais a todas as áreas, além de critérios específicos para cada componente curricular, que, no tocante às línguas estrangeiras, incluem, entre outros, 1) textos de diferentes gêneros discursivos e que circulem em diferentes esferas sociais; 2) tarefas que contemplem as quatro habilidades (escrita, leitura, produção e compreensão orais); 3) situações que mostrem a diversidade cultural, trazendo diferentes pronúncias do idioma; e 4) situações contextualizadas para o ensino de gramática (BRASIL, 2012, p. 73-76). Com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela escolha dos livros nas escolas, o PNLD disponibiliza o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013), que contém resenhas sobre as coleções aprovadas, fornecendo detalhes sobre os conteúdos, as características e o funcionamento de cada uma.

O PNLD garante que LDs de qualidade estejam à disposição de alunos e professores da rede pública de ensino. É importante reconhecer esse programa como um avanço no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devemos ter em mente que o livro didático não é um material completo e perfeito, uma vez que cada comunidade escolar está inserida em um contexto diferente e que cada turma constitui um universo distinto. A adaptação e a visão crítica dos professores em relação aos LDs são fundamentais. Vilaça (2009) afirma que o LD

não deve ser a única fonte de atividades e conteúdos, pois, em algumas situações, é necessário que o professor faça adaptações, tanto nas atividades quanto nos conteúdos abordados. Diante dessa necessidade de adaptação de atividades do livro didático, na próxima seção, apresentamos uma sugestão de como melhor utilizar os textos dos LDs de língua inglesa para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA

Para promover o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos por meio do livro didático, é necessário que o professor faça a adaptação de algumas atividades, pois, como afirma Kummer (2015), apesar de estudiosos destacarem a importância de se considerar a linguagem em todos os níveis, o foco das atividades de leitura e produção textual nos LDs de língua estrangeira residem na materialidade do texto, não enfatizando os aspectos visuais dos textos imagéticos nem focando o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Callow 2008 propõe o modelo “*Show me framework*” com objetivo de fornecer alguns exemplos e tarefas que podem ajudar os professores a desenvolver o letramento multimodal crítico de seus alunos, baseados em contextos, aulas e fontes de aprendizagem disponíveis. O autor dividiu seu modelo em três dimensões: afetiva, composicional e crítica.

A dimensão afetiva valoriza e reconhece o papel dos indivíduos quando interagem com imagens, incluindo o sensorial e a resposta imediata, bem como a apreciação estética (CALLOW, 2005). No quadro 1 temos uma adaptação do modelo “*Show me framework*”, nele podemos observar algumas perguntas que podem ser feitas aos alunos de forma a desenvolver o letramento multimodal por meio da dimensão afetiva. É possível observar também alguns indicadores dos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Quadro 1 - Modelo *Show Me*: Dimensões Afetivas adaptado de Callow (2008)

Características visuais para analisar – metalinguagem a ser utilizada	Afirmações ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
Observe engajamento (positivo ou negativo) com o texto Indicadores gerais podem incluir Olhar para a imagem enquanto ler Comentar as imagens Usar comentários afetivos positivos ou negativos e expressões Voltar a olhar para imagens específicas Mostre prazer em ler ou visualizar	Antes de ler, diga-me, a partir da capa sobre o que deve ser esse livro.	Localiza imagens favoritas em livros ou narrativa de multimídia.	Justifica a imagem favorita de um livro ou website da preferência	Identifica aspectos de imagem particulares que estão atraindo.
	Depois que ler, você poderia me mostrar uma imagem que você realmente gosta? Por quê? Você poderia me mostrar uma imagem que você realmente não gosta? Por quê?	Discute personagem favorito, usando a imagem para apoiar.	Dar razões para o descontentamento de imagens e figuras específicas	Explica por que imagens particulares atraem a uns e não a outros

FONTE: Tese de doutorado de Silva (2016, p. 85)

Na dimensão composicional verificamos como as imagens são compostas, incluindo os elementos sociais, estruturais e contextuais. Nessa dimensão é analisado como os elementos e signos trabalham para criar sentido na estrutura de uma imagem, bem como o impacto de situações sociais específicas e o contexto cultural. O quadro 2 exemplifica a aplicação do modelo “*Show me*” a partir das dimensões composicionais.

Quadro 2 - Modelo *Show Me*: Dimensões composicionais adaptado de Callow (2008)

Características visuais para analisar – metalinguagem para ser utilizada	Afirmações ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
<p>Escolha uma página específica em que focar durante ou depois da leitura. Leve os alunos a determinarem se eles mostram ações, eventos, conceitos ou uma mistura deles.</p> <p>Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descreve ações, eventos e cenários, usando evidência ▪ Explica imagens simbólicas (exemplo, aperto de mão significa amizade, usa termos como símbolos, tema, ideia). <p>Escolha uma página com um personagem que tem uma certa distância, uso de ângulos ou o uso de cores.</p>	<p>Você pode me dizer o que está acontecendo ou que ações estão acontecendo? Fale-me sobre o cenário onde essa história está acontecendo</p> <p>Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso?</p> <p>Nós estamos próximos aos personagens na imagem, mais ou menos ou distante deles?</p> <p>Estamos olhando no nível do olhar, nessa imagem, por baixo ou por cima?</p> <p>Você pode encontrar um personagem que esteja olhando para o observador?</p>	<p>Aponta e interpreta ações em uma imagem ou série de imagens em uma narrativa</p> <p>Interpreta uma imagem mostrando conceitos e ideia simples (ex.: essa é uma imagem feliz, triste, chateada, assustada).</p> <p>Usa termos simples para descrever distâncias próximas em ilustrações ou fotos (ex: próximo a nós, distantes de nós)</p> <p>Descreve se o personagem está olhando pro observador e como ele ou ela se sente em relação ao observador</p> <p>Aponta simples formas na imagem quando perguntado</p>	<p>Explicações em textos visuais, usando alguma metalinguagem.</p> <p>Usa termos precisos para descrever distâncias próximas (ex.: fechada, média, aberta) e seus efeitos na imagem</p> <p>Nota se o personagem está olhando de baixo, de cima, olhando diretamente para o observador ou não</p> <p>Descreve várias cores, linhas ou formas em imagens e a conotação emocional deles</p>	<p>Nota uso de simbolismos e conceitos (ex.: ícones religiosos, temas ambientais, referências culturais. Explica como textos visuais podem ter ações e conceitos representados.</p> <p>Usa termos precisos para descrever distância próxima, ângulos e o olhar, e como isso afeta o observador e o personagem fotografado</p> <p>Descreve imagens complexas usando cor, linha, forma e textura</p> <p>Descreve como cores específicas podem ser associadas com sentimentos ou conceitos em uma imagem</p>
<p>Indicadores gerais e metalinguagem pode incluir os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descreve a distância usada, o ângulo e o olhar dos personagens; explica o efeito de cada um ▪ Descreve cores e humores relacionados ou simbolismo ▪ Descreve tipos de linhas, formas, ou texturas, e como eles criam efeitos 	<p>Como você se sente em relação a esse personagem?</p> <p>Por que você acha que o ilustrador usou esses elementos nessa página? Eles fazem você se sentir de um jeito em específico?</p>	<p>Descreve simples cores na imagem</p>		

FONTE: Tese de doutorado de Silva (2016, p. 86-87)

Para Silva (2016, p. 88), a dimensão crítica “ reconhece a importância de trazer à tona a crítica social de imagens, de campos tais como teoria pós-estruturalista, análise crítica do discurso e da teoria feminista”. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), todas as imagens, mesmo as que aparentemente são neutras, estão inteiramente no campo da ideologia, onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados ou até mesmo silenciados. É nessa dimensão que reside o letramento crítico. Este tipo de letramento, em especial, de acordo com Silva (2016, p. 88), pode ser entendido como “a capacidade de ler, de interpretar, de reconhecer esses discursos marginalizados ou privilegiados, de concordar e de discordar do que vê, de endossar ou de refutar, de poder reconhecer dominação, manipulação ou tendências nos textos compostos visualmente”. O quadro 3 exemplifica a aplicação do modelo “*Show me*” a partir das dimensões críticas.

Quadro 3 - Modelo *Show Me*: Dimensões críticas adaptado de Callow (2008)

Características visuais para analisar – metalinguagem para ser utilizada	Afirmações ou questões de análise sugeridas	Indicadores de desempenho Níveis K-2	Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Indicadores de desempenho Níveis 5-6
As questões podem ser usadas e adaptadas pelo texto que está sendo lido Discussões estendidas sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas questões Conceitos chave metalinguagem podem incluir:	Que grupos de pessoas, família ou vizinhos esse livro mostra? Eles são diferentes de sua família ou de seus vizinhos? Algumas pessoas estão faltando nessas imagens? Por que você acha que elas não estão incluídas? Quem é o personagem mais importante desse	Pode identificar se família deles ou comunidade é representada em livros ou mídias. Usa evidência visual para justificar como um personagem tem sido produzido para parecer amigável ou não (ex: largo, chateado, com olhos grandes e boca)	Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história (ex.: a fotografia de escravos de um barco de navios de escravos para a estrada da liberdade; Lester, 1998) Sugere como um personagem poderia ter sido fotografado de forma diferente (o lobo na história	Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história e como isso pode afetar a interpretação da história (ex: todas as raças são representadas em azul). Explica como imagens visuais podem ou apoiar ou estereotipar
Inclusão e exclusão de grupos sociais raciais, culturais. Quem está representado como sendo poderoso ou importante e quem não? Discussão de que escolhas foram feitas pelo produtor da imagem e por que eles fizeram	livro? Você pode encontrar um personagem e mostrar o quanto ele é importante? Você pode mostrar um personagem que não parece importante? Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse jeito?	Note como o gênero é frequentemente significado pela cor em um livro ilustrado	verdadeira dos três porquinhos; Scieszka, 1989) Explica por que um ilustrador pode ser escolhido para criar uma história ou usar estereótipos para mostrar bons e maus personagens.	grupos minoritários, gêneros ou pessoas em papéis particulares.

FONTE: Tese de doutorado de Silva (2016, p. 88-89)

Baseado no modelo de Callow (2008) para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, o professor pode adaptar muitos textos e questões do livro didático de forma a trabalhar aspectos multimodais como a exploração de cores, saliência, distâncias, perspectivas, dentre outros. O modelo também sugere, além de questionamentos, atividades que focam as opiniões, as emoções e a criatividade dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos sobre o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos e o papel do livro didático na promoção dos multiletramentos dos alunos. Além disso, propomos uma sugestão de adaptação de atividades com base nos textos e nas imagens do LD de inglês, buscando considerar os recursos semióticos imagéticos, com isso pretendemos contribuir para a prática de seleção e adaptação de material didático, especialmente o livro didático, na sala de aula de língua inglesa.

Entendemos que o desenvolvimento do letramento multimodal crítico desperte os alunos para a participação consciente e crítica em sociedade, e a proposta apresentada neste trabalho é um exemplo de como isso poderia ser feito em sala de aula, podendo ser adaptada dependendo de cada situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. D.; SILVA, M. Z. V. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **Antares**, Campinas, SP, v. 7, n. 14, p. 313-335, jul./dez. 2015.

BRASIL. MEC. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Guia de livros didáticos: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais - PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-dopnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. 2005.

CALLOW, J. I see what you mean. In: CALLOW, J. **The shape of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA), 2013, p. 3-11.

_____. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Literacy and the visual: Broadening our vision. In: **English Teaching: Practice and Critique**. May, 2005, v. 4, n. 1. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>. 2005, p. 6-19>. Acesso em: 20 abr. 2015.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research and Education**, vol 32, p. 241-267, 2008.

_____. Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education**. v. 26, n. 3, 2005. p. 315-331.

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

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. História do material didático. In: DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES_DISSERTAÇÃO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Pós-graduação em Letras, Santa Maria-RS, 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/16/TDE-2015-10-21T084614Z6626/Publico/PREDEBON,%20NATHALIA%20RODRIGUES%20CATTO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. IN: DIAS R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (ORG.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 173-198.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. 2016. 327 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, Rio de Janeiro-RJ, 2006. Disponível em: <

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. (orgs). **Introdução à multimodalidade:** contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 26 jun. 2017.