



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – POSLA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

**O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: investigando a relação entre a abordagem do livro
didático de língua inglesa e a prática docente**

FORTALEZA – CEARÁ
2016

MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

**O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: investigando a relação entre a abordagem do livro
didático de língua inglesa e a prática docente**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

Co-orientador: Prof. Dr. Jeff Bezemer

FORTALEZA – CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Silva, Maria Zenaide Valdivino da.

O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente [recurso eletrônico] / Maria Zenaide Valdivino da Silva. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 327 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Antonia Dilamar Araujo.

Coorientação: Prof. Dr. Jeff Bezemer.

1. Letramento visual/multimodal crítico. 2. Livro didático. 3. Prática docente. 4. Escola pública. 5. Língua inglesa. I. Título.

MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

"O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
INVESTIGANDO A RELAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DOCENTE"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 26 / 02 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Prof.ª. Dra. Antônia Dilamar Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Júlio César Araújo

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Ana Maria Iório

Prof.ª. Dra. Ana Maria Iório
Universidade Federal do Ceará – UFC

Antônio Luciano Pontes

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Rozania Maria Alves de Moraes

Prof.ª. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A **Deus**, maior produtor de significados do universo, por entender os meus pedidos, apelos e necessidades, pelas chances de (re)nascimentos algumas vezes. Por permitir tantas realizações!

À minha mãe, **Raimunda Valdivino** e à minha irmã, **Cacau Silva**, pelo amor, dedicação, parceria e companheirismo sem fim!

À professora **Dilamar Araújo**, pela parceria de seis anos, desde o Mestrado, portanto, por ter me visto e me feito crescer, academicamente.

Ao **professor Luciano Pontes**, por ter me adotado em Fortaleza.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, por tanto amor! Pelo apoio à realização dos meus sonhos. Aos meus pais, **Nilton Soares** e **Raimunda Valdivino**, pela vida e por saber que minha força interior vem deles. Mas, em especial, sou grata às duas âncoras da minha vida: **minha mãe**, que se dedicou de forma tão sublime à minha criação, e **minha irmã Cacau Silva**, por tomar para si papéis de mãe, quando a nossa tinha que trabalhar. Aos meus irmãos **Genieudes**, **Antonio** e **Cláudio**, pelo amor e união que nos são característicos. Ao meu padrasto José Iran, por todo o suporte desde o início da minha trajetória acadêmica. A todos eles, por serem meus parceiros na vida, eu esteja onde estiver.

Aos meus sobrinhos **Geninho**, **Emerson**, **Priscylla**, **Caio**, **Ana Beatriz**, **Laura**, **Sophia**, pelas vezes que os privei de minha companhia e que, mesmo tristes, compreenderam que a tia deles precisava de tempo para estudar. Por me terem como exemplo a ser seguido.

À professora **Dilamar**, a quem me orgulha muito chamar de orientadora. São seis anos de aprendizagem, de parceria, de carinho mútuo. Ela é e sempre será grande inspiração acadêmica, e eu sou muito feliz e grata por ter me tornado Mestre e, hoje, Doutora, pelas suas experientes mãos. Agradeço a confiança, o incentivo e o exemplo de profissionalismo, de compromisso e de dedicação.

Ao professor **Jeff Bezemer**, meu supervisor na Universidade de Londres, não só por ter me aceito no Doutorado Sanduíche, mas pela receptividade desde o primeiro contato, pela generosidade em compartilhar reflexões, textos e experiências, e por ter sido sempre atencioso e cortês, durante os três meses em que estive lá.

Ao professor **Gunther Kress**, primeiro por ter me apresentado ao prof. Bezemer e ter intermediado o nosso contato, depois pela disponibilidade de me encontrar, de discutir comigo o meu trabalho, pelo exemplo de humildade e de bondade que foi para mim, em Londres.

À professora **Anny**, minha colaboradora, que me recebeu em sua sala de aula e aceitou participar de todas as fases desta pesquisa, bem como aos demais professores de Inglês da educação básica que responderam o questionário, tornando possível a sua realização.

Aos professores **Wilson** e **Cleudene**, pelo eficiente trabalho na coordenação, por preocuparem-se em gerenciar nossas vidas, enquanto doutorandos.

Aos professores **Júlio Araújo**, **Ana Iório**, **Rozania Moraes**, **Luciano Pontes**, pelo pronto aceite na formação da banca e pelas valiosíssimas contribuições que têm dado nesse e em outros momentos de escrita desta tese.

À **Jamille Azevedo**, pela eficiência e rapidez nas respostas aos meus pedidos.

À **Keiliane Dantas** por ter sido sempre competente e ao mesmo tempo tão amável durante os anos que ficou na Secretaria do Pos-LA.

Aos **professores da UERN/CAMEAM**, pela contribuição na minha formação e por terem sido inspiração, fazendo com que eu me apaixonasse pelo ambiente acadêmico.

À **Escola de Enéas Olímpio da Silva**, em Iracema-CE, cujos professores fizeram o seu melhor na preparação da minha base.

À **Lúcia Pontes**, por me receber em sua casa sempre com tanto carinho, cujos cuidados assemelham-se aos de uma mãe. Ela é exemplo, para mim, de um coração bondoso, humano e nobre. Ao **Luciano Pontes**, por dispor sempre de um lugar para mim, na sua casa e no seu coração.

À amiga **Cristiana Tárzia**, pela amizade sincera de tantos anos! Por ser companheira nos momentos difíceis e por vibrar comigo nos momentos de vitória.

Aos colegas do Departamento de Letras Estrangeiras/CAMEAM, na pessoa da chefe professora **Socorro Maia**, primeiro, pela compreensão e contribuição na confecção dos horários, bem como por terem sido unânimes na minha liberação para o Doutorado Sanduíche.

Ao colega de trabalho **Marcos Nonato**, coordenador do PIBID, por ter mediado o contato com os professores, facilitando a realização de coleta de dados nas escolas.

Ao **Marcos Tindo**, por ter sido, generosamente, o mediador no desenvolvimento de muitos dos meus letramentos em Londres, incluindo os turísticos; pela amizade, inicialmente virtual, e depois presencial, durante e depois do Sanduíche.

À **Clarice Gualberto**, pela parceria forte enquanto estivemos “No país das Maravilhas”. Era para ser apenas um contato ou uma colega numa universidade estrangeira, mas tornou-se uma amiga para todas as horas, dali em diante.

Aos amigos e parceiros da pós, de forma muito especial a **Girlene Moreira, Aline Leontina, Júlio Firmino e Robson Ramos**, pelo compartilhamento constante de experiências, de informações, mas também pela amizade e carinho.

Aos irmãos de orientação, em especial à **Vânia**, pela troca de experiências, de dúvidas e de inquietações teóricas e práticas, durante o processo de geração de ideias e de escrita da tese.

À **FUNCAP**, pelo apoio financeiro durante o primeiro ano de Doutorado, o que tornou possível a minha dedicação integral e a minha morada em Fortaleza, no início do curso.

À **CAPES**, por conceder a bolsa para o Doutorado Sanduíche, experiência única e memorável!

À inesquecível **UECE**, especificamente ao **CH**, por me receber na pós-graduação, fazendo a diferença na minha formação. Por ter sido cenário para conversas enriquecedoras, amizades inspiradoras e momentos gloriosos!



RESUMO

As transformações que têm acontecido nas diversas esferas sociais no âmbito da comunicação, tem se tornado, cada vez mais, multimodal, têm levado a reflexões sobre como e se ações pedagógicas refletem essas transformações. À escola é dada a responsabilidade de inserir abordagens que correspondam a essa realidade. Desse modo, é objetivo desta tese investigar a relação entre a abordagem visual/multimodal do livro didático e a ação de uma professora de língua inglesa da escola pública, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico, no nível fundamental. Com base nisso, a questão norteadora central desta pesquisa refere-se a como o letramento visual/multimodal crítico, com foco na imagem, tem sido abordado pelo livro didático e pelo professor, no momento de interação de sala de aula. Analisei, assim, dois volumes do livro didático da coleção *Alive!*, bem como as abordagens de ensino do professor utilizando o livro didático. A fundamentação teórica que embasa a análise compreende as teorias que focam na multimodalidade, segundo autores como: Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer e Kress (2008, 2014, 2015, 2016), e na teoria do letramento visual/multimodal crítico, representada por Callow (1999, 2005, 2006, 2008, 2013), Oliveira (2006), Rojo (2012), dentre outros. A operacionalização deste estudo se deu por meio de uma metodologia, primordialmente, descritiva e interpretativista, com características de pesquisa etnográfica e fenomenológica. Cinco professores que lecionam no ensino fundamental I, nas escolas públicas da cidade de Pau dos Ferros-RN, responderam a um questionário inicial, no entanto, uma professora selecionada dentre os cinco, foi acompanhada nas fases de observação de aula e de intervenção, constituindo-se sujeito principal da pesquisa. Para a coleta dos dados, os seguintes instrumentos foram utilizados: questionário de sondagem, lições do livro didático selecionadas, observação com gravação de aulas em áudio, encontros de formação e entrevista. Os dados, analisados sob o paradigma qualitativo, nos levaram às seguintes conclusões: embora uma atenção seja dada à imagem no início das discussões e o letramento visual/multimodal crítico seja citado no manual do professor, como uma das perspectivas adotadas, não se concretizou nas atividades. Também na prática da professora, as imagens são mencionadas, mas continuam a enfatizar a estrutura e o vocabulário da língua escrita, em detrimento de um trabalho que explore os recursos visuais, numa perspectiva crítica de análise. Ambas as abordagens, do livro e do professor, convergem para uma abordagem tradicional que procura desenvolver letramentos básicos como ler e escrever o código escrito. Após a intervenção, a professora demonstrou compreensão da teoria e sinalizou, na entrevista, possíveis mudanças na sua prática. Considerando que o livro didático da escola pública, muitas vezes, é a única ferramenta ao alcance dos alunos, sugerimos investir em propostas didáticas que desenvolvam entendimento dos significados visuais/multimodais. Também é necessário investir na formação e no letramento dos professores, de forma que possam estar preparados para aplicá-los em suas salas de aulas.

Palavras-chave: Letramento visual/multimodal crítico. Livro didático. Prática docente. Escola pública. Língua inglesa.

ABSTRACT

The changes that have taken place in different social spheres in communication, have become increasingly multimodal and have raised reflections on how and if pedagogical actions reflect these changes. To school is given the responsibility to insert approaches that correspond to that reality. Thus, it is objective of this thesis investigate the relationship between the visual/multimodal approach of the textbook and the action of an English language teacher at public school, with regard to the critical visual literacy, at the fundamental level of teaching. Based on this, the central research question refers to how the critical visual/multimodal literacy, whose focus is on image and written text, has been approached by the textbook and the teacher in the classroom interaction. Thus, we analysed two volumes of the textbook collection of *Alive!*, as well as the teacher's approaches using the textbook. The theoretical bases for the analysis is based on the theories that focus on multimodality, according to authors such as: Kress and van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer and Kress (2008, 2014, 2015, 2016), and theory of critical visual/multimodal literacy, represented by Callow (1999, 2005, 2006, 2008, 2013), Oliveira (2006), Rojo (2012), among others. The operationalization of this study was through a methodology primarily descriptive and interpretative, with characteristics of ethnographic and phenomenological research. Five teachers who teach in elementary school, at public schools in Pau dos Ferros-RN, answered an initial questionnaire, however, one teacher, selected among the five, was observed in the classes observation and intervention phases, being the main participant of the research. To collect the data, the following instruments were used: a questionnaire survey, the textbook lessons selected, class observation with audio recording, training and conference meetings. The data, analyzed under the qualitative paradigm, presented the following conclusions: although attention to the image at the beginning of the discussions was given and critical visual/multimodal literacy is cited in the teacher's manual as one of the adopted perspective, it was not materialized in the activities. In addition, the images were mentioned in the teacher's practice, however, to emphasize the structure and vocabulary of the written language, rather than to explore a critical visual literacy. Both, the book and the teacher's approach are presented in a traditional approach which seeks to develop basic literacies as how to read and to write the written code. After the intervention, the teacher demonstrated understanding the theory and highlighted, in the interview, possible changes in her practice. Considering that the public school textbook is often the only tool to reach students' literacy, we suggested investing in didactic proposals to develop understanding the visual/multimodal meanings. In addition, it is necessary to invest in the pedagogical training and in the teachers' literacy, so they can be prepared to apply these new proposals into their classrooms.

Key Words: Critical visual/multimodal literacy. English textbook. Teacher's practice. Public School. English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Coleção do livro <i>Alive!</i> para o nível fundamental	111
Figura 2 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 09 “ <i>My scrapbook</i> ” – “ <i>learning plan</i> ”	136
Figura 3 –	<i>Alive!</i> Orientações do Manual do professor	137
Figura 4 –	<i>Alive!</i> Orientações do Manual do professor	137
Figura 5 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 10, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	138
Figura 6 –	<i>Alive!</i> Atividade - Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”, questão 1	140
Figura 7 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”, questão 2	144
Figura 8 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”, questão 2	146
Figura 9 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 12, seção “ <i>Let’s listen, talk, and sing!</i> ”, questão 1.	147
Figura 10 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 12 e 13, seção “ <i>Let’s listen, talk, and sing!</i> ”, questão 2, 3 e 4	149
Figura 11 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 13, seção “ <i>Let’s learn about greetings!</i> ”, questão 1	150
Figura 12 –	Unidade 1, p. 14, seção “ <i>Let’s learn about greetings!</i> ”, questão 2	152
Figura 13 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 17, seção “ <i>Let’s listen and talk!</i> ”	154
Figura 14 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 18, seção “ <i>Let’s focus on language!</i> ”	156
Figura 15 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 18, seção “ <i>Let’s focus on language!</i> ”	158
Figura 16 –	<i>Alive!</i> Unidade 2 - Seção <i>Let’s start!</i> 1, p. 24	160
Figura 17 –	<i>Alive!</i> Seção <i>Let’s write!</i> 1, p. 26 e 27	162
Figura 18 –	<i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school subjects</i> 1, p. 28.....	164
Figura 19 –	<i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school subjects</i> 1, p. 29.....	165
Figura 20 –	<i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school objects</i> 1, p. 30 e 31.....	166
Figura 21 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 9, seção “ <i>My art’s blog</i> ” – “ <i>learning plan</i> ”	178
Figura 22 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 10, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	179
Figura 23 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 10, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	179
Figura 24 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	181
Figura 25 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 12, seção “ <i>Let’s read!</i> ”	183
Figura 26 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 12, seção “ <i>Let’s read!</i> ”	185
Figura 27 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 22, seção “ <i>Let’s read and sing!</i> ”	187
Figura 28 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 22, seção “ <i>Let’s read and sing!</i> ”	188
Figura 29 –	<i>Alive!</i> Unidade 2, p. 24, seção “ <i>Let’s start!!</i> ”	191
Figura 30 –	<i>Alive!</i> Unidade 1, p. 10, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	220

Figura 31 – Cartaz produzido pela professora	222
Figura 32 – Cartaz produzido pela professora	223
Figura 33 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	225
Figura 34 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”	226
Figura 35 – Atividade extra impressa.....	227
Figura 36 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 12, seção “ <i>Let’s listen, talk and sing!</i> ”.....	229
Figura 37 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 13, seção “ <i>Let’s listen, talk and sing!</i> ”.....	230
Figura 38 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 14, seção “ <i>Let’s learn about greetings!</i> ”.....	231
Figura 39 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 14, seção “ <i>Let’s listen, talk and sing!</i> ”.....	233
Figura 40 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 18, seção “ <i>Let’s focus on language!</i> ”	234
Figura 41 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 17, seção “ <i>Let’s listen, talk and sing!</i> ”.....	237
Figura 42 – <i>Alive! Extra activities 1 – Celebrity Yearbook</i> , p. 132	239
Figura 43 – <i>Alive! Extra activities – Atividade impressa</i>	241
Figura 44 – <i>Alive! Extra activities – Atividade impressa</i>	242
Figura 45 – <i>Alive!</i> Unidade 2 - Seção <i>Let’s start!</i> 1, p. 24	245
Figura 46 – <i>Alive!</i> Seção <i>Let’s write!</i> 1, p. 26 e 27	247
Figura 47 – <i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school subjects</i> 1, p. 29.....	249
Figura 48 – <i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school subjects</i> 1, p. 29.....	250
Figura 49 – <i>Alive!</i> Seção <i>Let’s learn about school objects</i> 1, p. 30 e 31.....	252
Figura 50 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 10, seção “ <i>Let’s start!</i> ”, questão 1	255
Figura 51 – <i>Alive!</i> Unidade 1, p. 11, seção “ <i>Let’s start!</i> ”, questão 1	257
Figura 52 – Cartaz 1 – confeccionado pelos alunos	261
Figura 53 – Cartaz 2 confeccionado pelos alunos	262
Figura 54 – Cartaz 3 confeccionado pelos alunos	264
Figura 55 – Inscrições FIES 2015	274
Figura 56 – Figura 1 – Ensino Público	276
Figura 57 – Curso Practico gramática de español lengua extranjera	279
Figura 58 – Figura 2– A Culpa é das Estrelas	282
Figura 59 – A culpa é da estrela	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrevendo o letramento visual/multimodal.....	39
Quadro 2 –	Adaptação de um modelo semiótico sugerido por Callow (2006)	82
Quadro 3 –	Modelo <i>Show Me</i> : Dimensões Afetivas adaptado de Callow (2008)	85
Quadro 4 –	Modelo <i>Show Me</i> : Dimensões Composicionais adaptado de Callow (2008)	86
Quadro 5 –	Modelo <i>Show Me</i> : Dimensões Composicionais adaptado de Callow (2008)	87
Quadro 6 –	Modelo <i>Show Me</i> : Dimensões Críticas adaptado de Callow (2013)	88
Quadro 7 –	Modelo <i>Show Me</i> : Sugestões de atividades adaptado de Callow (2008)	89
Quadro 8 –	Quadro 1 – Adaptação das descrições das seções do <i>Alive!</i> feita pelos autores (MENEZES <i>et al.</i> , 2012)	129
Quadro 9 –	Adaptação e resumo das descrições das seções do <i>Alive!</i> feitas pelos autores (MENEZES <i>et al.</i> , 2012)	130
Quadro 10 –	Resumo dos letramentos e habilidades exploradas no <i>Alive!</i> 6º Ano....	167
Quadro 11 –	Referências feitas às imagens com suas respectivas funções – 6º ano...	174
Quadro 12 –	Resumo dos letramentos e habilidades exploradas no <i>Alive!</i> 9º Ano....	192
Quadro 13 –	Referências feitas às imagens com suas respectivas funções - 9º ano...	196
Quadro 14 –	Resumo do que os professores entendem por gêneros multimodais	204
Quadro 15 –	Identificação de gêneros multimodais pelos professores, dentro de suas escolhas didáticas	206
Quadro 16 –	Resumo com a avaliação dos professores sobre a inserção das imagens nos materiais didáticos e sobre suas funções	214
Quadro 17 –	Opiniões dos professores sobre os livros didáticos adotados no ensino fundamental	215
Quadro 18 –	Resumo dos gêneros multimodais mais frequentes no livro didático de língua inglesa segundo os professores	218
Quadro 19 –	Resumo da prática da professora na exploração das imagens – 6º ano	253
Quadro 20 –	Resumo da prática da professora na exploração das imagens – 9º ano	268

LISTA DE GRÁFICOS E DIAGRAMAS

Gráfico 1 –	Recorrência das habilidades linguísticas exploradas por meio das imagens no LD <i>Alive!</i>	170
Gráfico 2 –	Recorrência de outros objetivos almejados com as imagens no LD <i>Alive!</i>	171
Gráfico 3 –	Recorrência do letramento verbal X Letramento visual	171
Gráfico 4 –	Recorrência das dimensões do modelo “ <i>Show me</i> ” (Callow, 2009, 2013)	172
Gráfico 5 –	Funções das imagens no livro didático <i>Alive!</i> – 6º Ano	177
Gráfico 6 –	Habilidades linguísticas exploradas com o apoio ou por meio de recursos visuais	193
Gráfico 7 –	Recorrência de outras habilidades exploradas por meio de recursos visuais	194
Gráfico 8 –	Comparação no desenvolvimento entre os letramentos visual e verbal	195
Gráfico 9 –	Recorrência do modelo “ <i>Show me</i> ”	195
Gráfico 10 –	Funções das imagens no livro “ <i>Alive!</i> ” – 9º ano	198
Gráfico 11 –	Marque o que você considera como recurso multimodal (você pode escolher mais de uma alternativa)	206
Diagrama 1 –	Diagrama 1 – Adaptação de síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)	79
Diagrama 2 –	Diagrama 2 – Adaptação de síntese das três metafunções de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LETRAVI	Letramento Visual: Multimodalidade em Gêneros Textuais, Materiais Instrucionais e Contextos Educacionais
GDV	Gramática do Design Visual
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PR	Participante Representado
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LDLI	Livro Didático de Língua Inglesa
LA	Linguística Aplicada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
DIRED	Diretoria Regional de Educação
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
PROINF	Professor do Ensino Fundamental
VSI	Vontade e Saber Inglês

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	(MULTI)LETRAMENTOS: FOCO NA PRÁTICA SOCIAL E ESCOLAR	29
2.1	Letramentos: conceitualização e aplicação para o ensino	30
2.2	Multiletramentos: aspectos históricos e aplicação social	34
2.2.1	Entendendo o Letramento visual/multimodal crítico e a sua relação com o ensino	35
3	A MULTIMODALIDADE: CONCEITUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO PARA O ENSINO	50
3.1	A Semiótica Social e a Multimodalidade: questões epistemológicas e conceituais	50
3.2	Multimodalidade: novos “modos” de estudo e de ensino do texto	54
3.2.1	Multimodalidade: significados e representações no ensino de línguas	56
3.3	Modo visual e a Gramática do <i>Design Visual</i> (GDV)	61
3.3.1	O modo visual e as metafunções de Kress e van Leeuwen	62
3.3.2	Metafunção Representacional	63
3.3.2.1	Representações narrativas	64
3.3.2.2	Representações conceituais	67
3.3.3	A Metafunção Interacional	69
3.3.4	A Metafunção Composicional	75
3.4	O Modelo de Jon Callow – o afetivo, o composicional e o crítico	82
3.4.1	Dimensões afetivas	84
3.4.2	Dimensões Composicionais	85
3.4.3	Dimensões críticas	88
4	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LDLI) E A PRÁTICA DOCENTE: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E RELAÇÕES	91
4.1	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LDLI) E A PRÁTICA DOCENTE: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E RELAÇÕES	91
4.2	Ensinando inglês de modo visual crítico: papéis e potencialidades do livro didático e do professor	96
5	METODOLOGIA	106

5.1	A natureza da pesquisa	106
5.2	O universo da pesquisa	110
5.2.1	O corpus da pesquisa	110
5.2.2	O <i>locus</i> da pesquisa	114
5.2.3	O perfil dos participantes da pesquisa	116
5.3	Os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados	119
5.3.1	Encontros de formação: algumas tomadas de decisão	124
5.4	Procedimentos e criação de categorias de análise	125
6	O LETRAMENTO VISUAL/MULTIMODAL CRÍTICO NAS ABORDAGENS DO LDLI: INVESTIGANDO LIMITES E POSSIBILIDADES	128
6.1	O <i>Alive!</i> por ele mesmo: auto descrição na apresentação e no manual do professor	128
6.2	O livro didático <i>Alive!</i>: letramentos e habilidades possíveis	135
6.2.1	O <i>Alive!</i> do sexto ano: levando o inglês aos alunos da escola pública	136
6.2.2	O <i>Alive!</i> do nono ano: encerrando o ensino fundamental	178
6.2.3	Os livros do 6º e 9º ano: algumas considerações	198
7	LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NAS ABORDAGENS DA PROFESSORA A PARTIR DO USO DO LD: VISUALIZANDO GANHOS E PERDAS	202
7.1	A multimodalidade nos discursos de professores de língua inglesa	203
7.1.1	Recursos visuais na sala de aula de LI: visões dos professores do ensino fundamental sobre o LD	211
7.2	Recursos visuais na sala de aula de LI: visões dos professores do ensino fundamental sobre o LD	219
7.2.1	O visual e o crítico no sexto ano de inglês: visualizando as ações da professora	219
7.2.2	O visual e o crítico no nono ano de inglês: visualizando as ações da professora	254
7.2.3	O letramento visual/multimodal crítico e a prática da professora: algumas considerações	268

8	INTRODUZINDO A MULTIMODALIDADE PARA A PROFESSORA: ALGUMAS DISCUSSÕES E UMA ENTREVISTA FINAL	272
8.1	Dos encontros de formação: apresentando a perspectiva multimodal crítica à professora	273
8.1.1	A comunicação visual e a imagem: conceitos, propósitos e funções	274
8.1.2	Os novos modos de comunicação e a escola pública	275
8.1.3	Multieltramentos, multimodalidade e o letramento visual/multimodal	278
8.1.4	A GDV, o ensino de língua inglesa e comentários da professora	281
8.1.5	A GDV e o modelo “ <i>Show me</i> ”: aplicações para o ensino de língua inglesa...	285
8.2	Da entrevista final: com a palavra, a professora Anny	289
9	CONCLUSÃO	298
	REFERÊNCIAS	305
	APÊNDICES	312
	APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)...	313
	APÊNDICE B – Questionário Inicial	315
	APÊNDICE C – Ficha/Roteiro de Observação	318
	APÊNDICE D – Roteiro de Estudo	321
	APÊNDICE E – Roteiro/Guia de Entrevista semi-estruturada	323
	ANEXOS	324
	ANEXO A – Transcrição de entrevista	325

1 INTRODUÇÃO

“Emília: E então, está preparado?

Pedrinho: Preparado pra quê?

Emília: Preparado para encontrar um grande tesouro.

Pedrinho: Tesouro? Que tesouro?

Emília: O que você vai procurar.

Pedrinho: Mas é necessário que eu vá mesmo? Por que eu?

Emília: Porque você foi o escolhido.

Pedrinho: Essa história não está me cheirando bem. Mas se é para o bem de todos, diga aos seus superiores que eu vou”.

(Monteiro Lobato, em *Busca ao Tesouro*).

Com tantas mudanças nas formas de comunicação, faz-se necessário rever alguns conceitos de letramento, como aquele para o qual as habilidades de ler e de escrever já se mostram suficientes. Na realidade atual, tais habilidades já não abrangem os diferentes aspectos do conhecimento existente em nossa sociedade. Uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando essas múltiplas fontes de linguagem. Assim, tendo em vista que a escola tem a função de tornar cidadãos aptos para se manifestarem, linguisticamente, na vida em sociedade, acredito que a escola tem a responsabilidade de apresentar a multimodalidade do texto com suas diversas formas de representação. Tais questões motivaram-me a realizar este trabalho, com o intuito de investigar a presença dos gêneros multimodais na sala de aula de língua inglesa, tanto no que concerne ao livro didático como no que se refere à prática do professor. Considero que os recursos visuais, em especial as imagens, foco do meu trabalho, além de serem muito frequentes nos materiais didáticos, podem ter especial relevância para a produção de significados por parte dos alunos. Cada vez mais, vemos mais imagens e menos textos escritos nos livros. E não somente isso. Acredito que as imagens também podem exercer funções comunicativas que antes só a escrita podia realizar dentro do livro didático.

As mudanças mencionadas já são fruto de profundas transformações sociais que têm acontecido nos últimos tempos. Com o advento da tecnologia digital e com a sua democratização, pelo menos bem mais do que antes, professores, autores de livros didáticos e os próprios alunos têm disponíveis inúmeros recursos e precisam lidar com uma grande

diversidade de modos, sendo o escrito e o visual os principais deles (cf. BEZEMER; KRESS, 2015). É possível agora, com mais facilidade, encontrarmos diagramas, fotografias, infográficos, pinturas, desenhos e outros, nos livros didáticos. Também porque, como nos lembram Bezemer e Kress (2015), o custo de incluí-las é agora muito menor, se comparado ao passado. Esse custo mais acessível faz com que os jovens alunos passem não somente a consumir, bem como produzir textos, seja no papel ou na tela, dentro ou fora da escola, usando uma variedade de recursos semióticos. Sabemos que os meios para isso se disseminaram e que se tornou mais comum o uso de computadores, *tablets*, celulares, *kindle*, datashows, dentre outros (BEZEMER; KRESS, 2015).

Um dos efeitos da disponibilidade e da acessibilidade desses meios digitais para o ensino, ressaltados por Bezemer e Kress (2008), é a mudança que tem havido entre usuários e produtores de livros didáticos, já que agora todos podem se engajar com amplos e diferentes recursos – vídeos, aplicativos, *wikis*, citando alguns, que trazem implicações sobre “para o que” e “como” os alunos aprendem. Em todos esses meios, certamente, a imagem é ampla e significativamente usada, por isso a destaque como importante no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do letramento visual, necessário para atender à demanda dessa realidade tecnológica e interativa em que vivemos. Contudo, vale considerar que, apesar do crescente uso do meio digital, o livro didático impresso é, na grande maioria dos casos, o único recurso encontrado no interior das escolas públicas para a disciplina de língua inglesa, tendo sido distribuído, gratuitamente, somente a partir de 2011.

Não obstante, parece que a escola, pelo menos no Brasil, tende a considerar os diferentes modos de representação como sem grande importância e a substituir essas formas de representação, embora perfeitamente imbuídos de significado, pelo uso do código escrito, relegando-os a um segundo plano de importância. Desse modo, surge a preocupação sobre como contribuir para que os alunos passem a operar melhor com diferentes tipos de modos. O desafio, posto aqui, é suscitar reflexões tanto sobre a proposta do livro didático, como sobre seu papel na interação de sala de aula, a partir da prática docente, de forma que repensemos não somente a concepção de texto e de linguagem que permeia os livros didáticos, mas também a nossa própria forma de explorar o que os livros didáticos nos oferecem e de lidar com as suas lacunas. Reconhecer os recursos imagéticos explorados pelos professores, pelos autores dos livros didáticos, e, como consequência, pelos aprendizes, com ênfase em suas potencialidades e suas limitações, é foco deste trabalho.

Bastante relacionado ao letramento visual está também o letramento crítico, tendo em vista que a multimodalidade está vinculada à semiótica social, cuja atenção se centraliza nos

interesses dos produtores de significados dos signos, que, por sua vez, são feitos através dos recursos de que dispõem os modos – discussão que será retomada nos capítulos teóricos. Esses interesses nem sempre estão implícitos, e é preciso capacidade de reflexão e de criticidade para interpretá-los. Daí ser imprescindível investir em um letramento visual crítico. A escolha pelo termo “letramento visual crítico” tem influência do trabalho de Newfield (2011), que utiliza o termo em inglês “*critical visual literacy*”. A autora diferencia o que, segundo ela, chamam comumente de “letramento visual” e o que tem se chamado de “letramento visual crítico”. O primeiro envolve engajamento com os textos visuais de todos os tipos e uma compreensão sobre como o modo visual constrói significados. Ele requer um olhar atento aos elementos que compõem a imagem. O segundo é mais amplo e tem fundamentação crítica, pois procura descobrir os interesses sociais e políticos na produção da imagem, e sua recepção em relação aos efeitos sociais de poder e de dominação (NEWFIELD, 2011). Como a ideia é de um letramento a partir dos elementos visuais, mas que pode apresentar-se também numa perspectiva crítica, optei pela tradução “Letramento Visual Crítico” e não “Letramento Crítico Visual”, como utiliza Costa (2011). Seguindo essa ótica, a defesa é pelo letramento visual crítico como forma de habilitarmos os nossos alunos a agirem com eficiência nessa sociedade que se apresenta de forma tão multimodal do ponto de vista comunicativo e tecnológico, e, ao mesmo tempo, desigual do ponto de vista social e econômico. Isso justifica a minha opção por essa denominação no título do trabalho. Ressalto que é possível que, em alguns momentos, sobretudo na análise, eu me refira a letramento visual ou a letramento visual crítico, dependendo do potencial das imagens ou do nível de exploração proporcionado pelos autores ou pela professora.

É oportuno, nesse sentido, destacarmos que alguns autores como Callow (2008, 2013), Jewitt (2008, 2009) e Unsworth (2006) falam de “Letramento visual”. Entretanto, nesta tese, considerando o conceito defendido por Kress (1996, 2006), de que todo texto é multimodal, optei por usar o termo “letramento visual/multimodal”, referindo-me a composições constituídas de texto verbal e visual, fontes de estudo nesta pesquisa. Essa decisão foi tomada tendo em vista que, mesmo dando ênfase ao letramento visual, não deixei de levar em conta, por exemplo, as legendas das imagens e não outros modos. Tenho em mente que, se todo texto é multimodal, logo o letramento também é multimodal.

Ainda acreditando que o trabalho com gêneros, na sala de aula, tem um papel importantíssimo, não hesitei em tentar dar continuidade à minha pesquisa iniciada no curso de Especialização e, principalmente, no curso de Mestrado, quando pude ampliar as minhas leituras e a minha pesquisa. Os diagnósticos oriundos dessa experiência trouxeram profundas reflexões sobre o tratamento dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa da escola pública (SILVA, 2011). Porém, reconhecendo que o estudo do gênero textual, limitado ao

código escrito, na escola, nega as mudanças comunicacionais acontecidas nas interações reais do dia a dia, principalmente, estimuladas pelo advento da tecnologia digital, é que compreendo ser urgente investigar se essa realidade está refletida nas salas de aulas de línguas. A escolha do contexto de ensino da língua inglesa foi motivada pela minha experiência profissional e de formação, e, ao mesmo tempo, busca cobrir lacunas deixadas pela literatura da área. Motivação profissional porque toda a minha experiência, até agora, foi vinculada a essa língua, seja em termos de ensino, de pesquisa ou de extensão. A minha experiência como professora de Estágio tem me vinculado a escolas, a professores colaboradores, e, claro, à reflexão sobre práticas pedagógicas, sobre seleção e elaboração de material didático, sobre concepções de ensino e de linguagem, dentre outros. Nessas discussões, o livro didático de língua inglesa está sempre em foco.

Uma justificativa que relaciona o nível escolhido (nível fundamental) e o enfoque dado (multimodalidade) é o fato de que algumas pesquisas (KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2008) mostram que o aluno que se encontra nesse nível ainda é bastante ligado pela imagem, muito mais do que pelo código escrito. Assim, no momento da leitura, costumam priorizar os textos visuais para só, em seguida, lerem o texto verbal. Ou ainda, selecionam o fragmento do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais. Para além disso, como veremos, resultados de dois dos trabalhos já realizados (ASSUNÇÃO, 2014; SILVEIRA, 2015) revelaram que quanto mais proficientes, menos os alunos consideram as imagens. No contexto de escola pública, na maioria dos casos, as crianças veem o inglês pela primeira vez, e, portanto, não têm conhecimento prévio da língua, ou o têm de forma insatisfatória. Dessa maneira, acredito na relevância da escolha por discutir a presença das imagens nesse nível e nesse contexto de ensino. E é também porque as imagens circulam em grande quantidade, diariamente em nosso meio, e de forma abundante nos livros didáticos, que se torna, cada vez mais, importante entender o papel das imagens no contexto de ensino dessa língua.

Quanto à pesquisa, ainda são poucos os estudos que envolvem o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, na perspectiva dos gêneros multimodais. Esse fato me direciona para o enfoque dado a essa pesquisa, levando em conta a necessidade de ampliação desses estudos. Sobretudo, quando se trata de língua estrangeira, essa realidade nos remete a um contexto de cultura múltipla e multimodal, o que, por consequência, exige de todos, letramentos diversos. Nesse contexto, o letramento multimodal ocupa lugar central. Por esse motivo, o presente trabalho volta-se para a investigação da proposta e da aplicabilidade de uma das modalidades da linguagem, a saber, o modo visual, vinculado ao letramento crítico, considerado essencial para a leitura.

Segundo mapeamento feito por Araújo (2011), no que se refere a trabalhos em programas de pós-graduação, apenas 05 (cinco) pesquisas investigaram o ensino por meio da multimodalidade nos livros didáticos, envolvendo língua portuguesa e língua estrangeira, resultando em um percentual de 7.8% das pesquisas detectadas por Araújo (2011), no período de 2000 a 2011. A maioria desses trabalhos foi produzida somente a partir de 2005. Especificamente, sobre multimodalidade e o livro didático de língua inglesa, cito o trabalho de Teixeira (2008) realizado na PUC-Rio. A finalidade desse estudo, segundo a própria autora, foi avaliar o uso dos modos semióticos na produção dos livros, fazendo uma relação com a recepção desses e refletindo sobre o processo de produção dos livros. O estudo mostrou que: 1) as escolhas das imagens colocadas nas unidades analisadas, na grande maioria das vezes, parecem apresentar a supremacia do texto verbal (escrito ou oral) presente nas páginas e no material de áudio das unidades. No entanto, as imagens mostraram ter a preferência do olhar do espectador, e, por isso, vê-se uma necessidade imperiosa de um conhecimento maior com relação ao que essas imagens comunicam individualmente e do seu uso em textos multimodais; 2) há pouco entendimento, por parte dos produtores do gênero de como os diferentes recursos semióticos: as cores, os efeitos, enquadramentos, perspectivas e inclusive as imagens, como visto, efetivamente participam numa composição multimodal (TEIXEIRA, 2008).

Posso citar também a dissertação de Souza (2011), cujo objetivo é verificar como se dá a interação entre o verbal e o visual no livro didático selecionado, e como essa interação contribui para atingir os objetivos pedagógicos propostos pelo material (SOUZA, 2011). A autora constatou que o verbal e o visual nem sempre apresentam uma relação direta, e que, quando apresentam, tal relação não é explorada pelo material, dando ao visual uma função ilustrativa que, na maioria das vezes, não contribui para o desenvolvimento das unidades.

Pesquisas sobre imagens em movimento também foram realizadas. Dentro dessa temática, a tese de Novellino (2011) busca investigar as imagens em movimento que acompanham uma série de livros e de material didático. Os resultados destacam o caráter multimodal das imagens em movimento, especialmente a multiplicidade de significados disponibilizados pelos enquadres que abrangem a variedade de modos e as diferentes negociações de significado entre os participantes. A pesquisa mostra que, no material para ensino de inglês investigado, o letramento multimodal tem seu foco principal na escrita e na fala da língua inglesa. Os resultados apontam para a necessidade de elaboração de um *design* pedagógico para o ensino de língua inglesa que possa abranger os diversos modos e significados presentes em livros e em materiais didáticos.

Também encontrei trabalhos que vinculam a multimodalidade com a Gramática Sistêmico Funcional e a ACD (Análise Crítica do Discurso), no contexto de ensino do inglês. A dissertação de Souza (2001), realizada na UERJ, tem como objetivo apresentar uma proposta para desenvolver o letramento crítico através da leitura. Os resultados, segundo a autora (SOUZA, 2001), indicam que verbal e visual tendem a se complementar nos gêneros estudados, e os referenciais teóricos utilizados se mostraram como um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica.

Discutindo o letramento crítico no livro didático de inglês do ensino médio, encontrei a dissertação de Cardoso (2011). Esse estudo teve como objetivo compreender se os textos e as atividades de compreensão escrita, presentes na seção de leitura de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio, favoreciam o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Os resultados da análise revelaram que a promoção do letramento crítico ainda não é uma realidade no trabalho de leitura como um todo. Mostraram também que as atividades de compreensão escrita não favorecem um posicionamento crítico dos alunos e que os aportes teóricos e metodológicos do manual do professor são insuficientes para a orientação de um trabalho em uma perspectiva mais crítica.

O projeto **Letramento Visual: Multimodalidade em gêneros textuais, materiais instrucionais e contextos educacionais (LETRAVI)**, sob coordenação da professora Antonia Dilamar Araújo (UECE), tem desenvolvido pesquisas com foco na multimodalidade e no letramento visual em materiais didáticos e em contextos educacionais, e já produziu trabalhos como os de Vasconcelos (2012), Moreira (2013), Ribeiro (2013), Assunção (2014), Brasil (2015) e Silveira (2015).

O primeiro (VASCONCELOS, 2012) teve por objetivo apresentar uma análise das representações sociais da mulher presentes nos textos multimodais de livros de língua inglesa para o Ensino Médio (UECE). Segundo a autora, os resultados demonstraram que a incidência da representação feminina é inferior à masculina em termos quantitativos e as representações sociais, de uma forma geral, não são contempladas nas atividades de compreensão leitora. Nas temáticas que abordam o trabalho e questões sociais, a mulher é representada como Ator, atribuindo-lhe papel atuante na sintaxe da imagem e na sociedade. Já quanto ao estereótipo de fragilidade associada à mulher, ainda persiste. A autora também constatou que as atividades de compreensão leitora focalizam apenas o texto verbal e não ajudam a desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos, embora os textos se apresentem com grande número de imagens.

O estudo de Moreira (2013) teve como objetivo descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal, sob a perspectiva de Martinec e Salway (2005) nas atividades de

compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol. Os resultados mostraram que os tipos de relação propostos pelo sistema de Martinec & Salway (2005) estavam presentes nas atividades. A descrição e a análise demonstraram que as relações entre os modos semióticos atuam na produção de sentido, e que elas também colaboram para o desenvolvimento do letramento visual, mas não são decisivas para a promoção de um letramento visual que se caracterize como crítico.

O estudo de Ribeiro (2013) teve como foco identificar os gêneros multimodais presentes nas aulas, analisando a abordagem docente e investigando as relações entre elementos de multimodalidade e de ensino comunicativo presentes na prática (RIBEIRO, 2013). A autora identificou: 1) uma variedade de gêneros multimodais utilizados no cotidiano, cuja maioria foi apresentada através do livro didático adotado; 2) que na prática, professores reconhecem a importância de aspectos não linguísticos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas que, muitas vezes, não são enfatizados (imagens, por exemplo) e 3) tendem a concentrar a sua prática de ensino nos elementos linguísticos das atividades.

A dissertação de Assunção (2014) teve como principal objetivo analisar as estratégias e o processo de construção de sentido na leitura de infográficos em língua inglesa por alunos de nível superior. A análise dos dados revelou que os seguintes fatores: conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado, a canonicidade semântica, a presença de metáforas imagéticas, a ambiguidade semântica, a familiaridade do leitor com o gênero textual, a familiaridade do leitor com a língua inglesa e a capacidade de o leitor de identificar as ideias mais importantes do texto, influenciam positiva ou negativamente o processo de leitura. Em leitores menos proficientes, a construção de sentido na leitura dos infográficos foi realizada ao se considerar as imagens como processos narrativos ou conceituais. No caso dos mais proficientes, quanto maior o nível na língua, menor uso se faz das imagens, pois tais leitores já possuem vocabulário suficiente para ler o texto escrito sem precisar recorrer às imagens. Apesar disso, foi observado que as imagens ainda exercem uma considerável influência durante o processo de leitura de leitores mais proficientes.

A dissertação de Brasil (2015) teve como foco o estudo de *fanpages* destinadas ao ensino de língua inglesa, quanto à natureza multimodal das páginas de acordo com as relações estabelecidas entre texto verbal e texto visual e a colaboração de tais relações multimodais na compreensão dos conteúdos disponibilizados por essas páginas. Os resultados das análises mostraram que todas as treze relações propostas pelo sistema de Martinec e Salway (2005) foram encontradas no corpus dessa pesquisa, com destaque para as relações de complementariedade e imagem subordinada à parte do texto, e exposição, exemplificação e

acréscimo, pertencentes ao sistema de relações lógico-semânticas. A autora identificou, na maioria das postagens, a produção de significados como oriunda da relação entre texto verbal e imagem, onde um modo é indispensável ao outro e vice-versa, para que haja o entendimento global dos conteúdos publicados.

Ainda vinculada ao LETRAVI, o trabalho de Silveira (UECE-2015) explora a multimodalidade na produção da oralidade. O objetivo principal da pesquisa, segundo o autor, foi investigar se as imagens utilizadas nas propostas das tarefas auxiliavam os participantes na sua execução. A teoria de relações entre texto-imagem, segundo o sistema de Martinec e Salway (2005), e as teorizações sobre o ensino baseado em tarefas foram utilizadas nessa investigação. Os resultados revelaram que, nas tarefas escolhidas, foram encontradas relações semelhantes, tanto no nível de *status* quanto no nível lógico-semântico. Além disso, embora as tarefas tenham apresentado uma relação de complementaridade entre o modo verbal e o modo visual, para aprendizes de nível avançado, a presença das imagens não foi tão relevante para a realização das tarefas.

Envolvendo a prática de professores, posso mencionar a dissertação de Silva (2010), realizada na PUC-Rio. O estudo tinha como objetivo observar o uso de textos multimodais na sala de aula de língua inglesa, assim como na escolha do professor pelo uso do texto multimodal. A ideia é ter uma visão, mesmo que parcial, do papel do texto multimodal no ensino de inglês nesse ambiente, em termos de: (1) a visão do professor sobre os objetos de ensino e (2) o texto multimodal em relação aos outros recursos pedagógicos. Mudanças que têm colocado os indivíduos em contato com recursos multimodais, no intuito de levar a informação em tempo real e a todo momento, foram observadas. Por exemplo, a escola e seus professores têm sido levados a usar, cada vez mais, e a se conscientizar da presença da multimodalidade, não só como forma de tornar as aulas atrativas aos alunos, como também para desenvolver capacidades estratégicas que os permitam ler textos e recursos multimodais, de modo que adquiram a competência comunicativa multimodal. Ao mesmo tempo, foi revelado que uma imagem gera mais de uma leitura e que, conforme a autora, o processo de leitura de textos com recursos multimodais pode e precisa ser ensinado.

Esses foram alguns trabalhos encontrados que envolvem, especificamente, o ensino de língua inglesa, tanto em termos de material de ensino, como em se tratando da prática do professor, com exceção do trabalho de Moreira (2013) que analisou o livro didático de espanhol. Percebemos que, por enquanto, não há, entre os trabalhos produzidos, nenhuma proposta que analise o livro didático e sua relação com a ação do professor do ensino fundamental de língua inglesa – Lembremos da importância que o trabalho do professor exerce sobre o uso do material

didático, bem como a relação das imagens com crianças desse nível de ensino. Além disso, o livro didático é o material através do qual o professor mais se utiliza de imagens na de sala de aula (ver, por exemplo, um dos resultados de Ribeiro, 2013). Sobre trabalhos que se preocupam em intervir, buscando contribuir com mudanças nas concepções e na prática dos professores, no tocante a materiais multimodais, também ainda são muito raros. Silva (2010), já no seu estudo deixa, nas suas considerações finais, reflexões sobre o não preparo dos professores para a tarefa de explorar a comunicação multimodal na sala de aula. A meu ver, tais resultados acentuam a relevância e a utilidade desse estudo que ora apresento.

Claros em reconhecer, com base em seus resultados, que há ainda uma grande necessidade de se enfatizar estratégias de ensino que explorem os significados produzidos não só em textos no modo verbal, como também no modo visual em língua inglesa, os trabalhos supracitados mostram o quão urgente se faz realizar pesquisas sobre a inserção do letramento visual no ensino, nesse atual cenário social e escolar. A linguagem, na sua dinamicidade, muda todos os dias, tendo se tornado cada vez mais multimodal. A escola, obviamente, está inserida nesse contexto.

Assim, na tentativa de contribuir para o preenchimento dessas lacunas, propus-me a buscar respostas para seguinte questão: Que relação há entre a abordagem multimodal do livro didático e a ação dos professores de língua inglesa, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico, no nível fundamental da rede pública de ensino? Nesse sentido, especificamente, pretendemos responder as seguintes questões: 1) De que forma as propostas das atividades presentes no livro didático objetivam desenvolver o letramento visual/multimodal crítico de aprendizes?; 2) Como os professores descrevem suas práticas com os gêneros multimodais e qual o seu entendimento sobre o letramento visual/multimodal? 3) Como a proposta do livro didático se efetiva na prática do professor de língua inglesa, no tocante ao letramento visual/multimodal crítico?; 4) Que abordagens os professores utilizam na prática com os textos multimodais?; 5) Que mudanças na concepção sobre multimodalidade e letramento visual/multimodal crítico ocorrem na percepção do professor de língua inglesa após o curso de formação?

Portanto, com o propósito geral de investigar a relação entre a abordagem multimodal do livro didático e a ação dos professores de língua inglesa, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico, no nível fundamental da rede pública de ensino, projetei os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar as propostas de atividades de compreensão dos textos multimodais presentes no livro didático para o letramento visual/multimodal crítico dos aprendizes; 2) Descrever a efetivação da proposta do livro didático na prática do professor de

língua inglesa no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico; 3) Verificar a concepções dos professores sobre suas práticas com os gêneros multimodais e o seu entendimento sobre o letramento visual/multimodal; 4) Descrever as abordagens utilizadas pelos professores na prática com os textos multimodais e no desenvolvimento do letramento visual crítico dos alunos de ensino fundamental; 5) Examinar quais mudanças na concepção sobre multimodalidade e letramento visual/multimodal crítico ocorrem na percepção do professor de língua inglesa após o curso de formação.

Defendo a tese de que a linguagem visual, explorada sob o viés da multimodalidade, pode auxiliar alunos e professores em direção a um ensino-aprendizagem voltado para uma concepção concreta, funcional e interacional da linguagem, de forma a habilitá-los a lidarem melhor com esse mundo tecnológico, de comunicação imediata e visual que vivenciamos. Além disso, assumo que esse ensino não pode deixar de fora uma perspectiva crítica, que tem a ver com a capacidade de refletir, de reinterpretar e de recriar as representações veiculadas em determinada imagem. Deste modo, o letramento visual crítico deve ser parte dos letramentos a serem desenvolvidos, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa.

Além deste capítulo introdutório, o presente trabalho está estruturado em mais cinco capítulos. São três capítulos teóricos que apresentam os pressupostos teóricos nos quais se baseiam esta pesquisa: *Multiletramentos: foco na prática social e escolar* (capítulo 2), em que abordo a trajetória do termo e do conceito de Letramento, desde conceitos tradicionais ao que se tem desenvolvido sobre esse termo nos estudos atuais. Assim, apresento uma exposição sobre como aconteceu o deslocamento do termo Letramento para Letramentos e, atualmente, Multiletramentos, tendo em vista a necessidade de vários letramentos para o efetivo engajamento social. Nesse sentido, não deixo de relacionar tais conceitos à sua aplicação social e, obviamente, à sua relação com o ensino. Reflito ainda sobre o que há ainda de tradicional nos conceitos adotados pelas escolas. Tento verticalizar a discussão teórica sobre letramento visual crítico, uma vez que estará no cerne das categorias de análise, motivadas pelas minhas questões de pesquisa e objetivos. Descrevo e apresento conceitos desse letramento, bem como a relação deles com o livro didático e com a prática de sala de aula, a partir de bibliografias existentes oriundas do Brasil e de outros países. É importante deixar claro que o meu interesse está em entender a relação entre os usos pedagógicos que livro e professor fazem dos recursos multimodais, em especial das imagens, suas perdas e ganhos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

No segundo capítulo teórico, intitulado *Multimodalidade: conceitualização e aplicação para o ensino* (capítulo 3), parto da Semiótica Social, apresentando, inicialmente,

questões epistemológicas e conceituais da área, desde sua base até os conceitos mais recentes, e, posteriormente, apresentando a sua relação com os estudos da multimodalidade, com o letramento visual/multimodal crítico, exigidos pela sociedade contemporânea e, claro, com o ensino. Os postulados de Bezemer e Kess (2008, 2014, 2015, 2016) e de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), presentes na Gramática do *Design Visual* (GDV), o modelo “*Show me*” de Jon Callow (2005, 2006, 2008, 2012 2013) ganham destaque, nessa discussão, pelo embasamento que darão à análise. A junção da GDV, que tem sido referência para os estudos da multimodalidade, especificamente do letramento visual, com o modelo “*Show me*”, que, do contrário, não tem sido divulgado entre estudos realizados, no Brasil, traz uma contribuição singular à análise. Apesar de sistematizar e de apresentar conceitos que descrevem, sistematizam, explicam e explicitam as composições imagéticas, a GDV não se aprofunda em questões didático-metodológicas, o que é, satisfatoriamente, apresentado pelo modelo “*Show me*”. Callow (2008, 2013) não somente didatiza a GDV, como amplia as dimensões de significados e de exploração dos recursos visuais, especificamente, os imagéticos. Assim, a conexão da GDV e do “*Show me*” dá grande contribuição para este trabalho e, obviamente, para que professores explorem as imagens em suas salas de aulas, numa perspectiva crítica e mais ampla de análise.

O último capítulo teórico, sob o título *Livro didático de língua inglesa (LDLI) e a prática docente: pesquisas, trajetórias e relações* (capítulo 4), apresenta a trajetória do livro didático de língua inglesa no Brasil de acordo com bibliografia existente – sua inserção na rede pública de ensino, seu avanço em termos de abordagens adotadas; a concepção de linguagem apresentada e de letramentos focalizados. Discuto também questões relacionadas ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dou destaque à prática do professor em relação ao uso do livro didático.

No capítulo seguinte, que versa sobre *as Escolhas Metodológicas* (capítulo 5), caracterizo minha proposta e suas orientações procedimentais, em termos de natureza da pesquisa, procedimentos e instrumentos de coleta e de categorias de análise, além do universo de estudo que contempla o *corpus*, o *locus* e os informantes da pesquisa.

Finalmente, procedo à análise, por meio de três capítulos: O *Letramento visual/multimodal crítico nas abordagens do livro didático: investigando limites e possibilidades* (capítulo 6), em que descrevo as propostas dadas pelos autores dos livros didáticos, através do manual do professor, das orientações e das atividades, bem como a minha interpretação sobre como as imagens estão arranjadas dentro dessas propostas; *Letramento visual/multimodal crítico na abordagem do professor: visualizando perdas e ganhos* (capítulo

7), em que, inicialmente, apresento uma análise das concepções de ensino dos professores sobre multimodalidade e sobre suas práticas a partir desse conceito, e, posteriormente, descrevo e analiso as ações de uma das professoras na sala de aula no uso do livro didático analisado; por último, o capítulo *Apresentando a multimodalidade para a professora: algumas discussões e uma entrevista final* (capítulo 8), em que descrevo os encontros de formação e analiso a entrevista final realizada com a professora. Vale salientar que os dados são analisados a partir das categorias, exemplificando-as com fragmentos do *corpus*, seja por meio das falas dos professores ou das imagens do livro didático. Também apresento gráficos e quadros comparativos que, em síntese, elucidam e didatizam a triangulação dos dados, assim como sistematizam a análise.

Por fim, apresento a conclusão, que faz uma breve retomada do que foi discutido com ênfase nos resultados e nas suas implicações para o ensino, destacando a necessidade de investimento na formação e no letramento dos professores, de forma que possam estar preparados para aplicá-los em suas salas de aulas. Além de explicitar os achados da pesquisa, a conclusão torna visíveis os avanços e as contribuições do trabalho para a área. Além disso, sugere pesquisas e projetos futuros, motivados por resultados ou lacunas desta pesquisa.

Apresento, ao final, as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 (MULTI)LETRAMENTOS: FOCO NA PRÁTICA SOCIAL E ESCOLAR

“_ Sim, é isso o que os livros dizem. – Concordou o velho pirata –, mas tanto é falso que aqui estou.
 _ Mas eu li! Gritou Emília!
 _ E que tem que você tenha lido, bonequinha? O fato de a gente ler uma coisa não quer dizer que seja exata. Os livros mentem tanto como os homens”.

(Monteiro Lobato, em “O Pica-pau Amarelo”. Frase do Capitão Gancho para Emília).

Neste capítulo, discutirei sobre a teoria dos multiletramentos e sua relação com o cenário social e com o ambiente escolar. Dados sobre como surgiu o termo, a sua evolução de “letramento” para “multiletramentos” e suas implicações para as práticas pedagógicas serão considerados.

A teoria dos múltiplos letramentos tem sido adaptada e ampliada para explorar o desenvolvimento de letramentos em uma variedade de contextos. Isso, é claro, tem levado à articulação da teoria dos multiletramentos dentro também de práticas e modelos pedagógicos (JEWITT, 2008). O termo “Multiletramentos” foi introduzido aos pesquisadores educacionais pelo “*The New London Group*”, em 1996. No entanto, é importante considerarmos que antes de surgir tal termo, era a noção de Letramento que vigorava, definido por Anstey e Bull (2006, p. 19), como “flexível e sustentável domínio de um repertório de práticas com textos de tradicionais e novas tecnologias de comunicação via fala, impressão e multimídia”. Não se trata, assim, de excluir os textos tradicionais da prática de sala de aula, como os impressos, por exemplo, mas de considerar tecnologias e recursos outros advindos das atuais formas de comunicação, presentes no dia a dia de professores e de alunos.

Como já foi dito, a partir do trabalho do “*The New London Group*” (2000), fala-se em multiletramentos, em vez de letramento(s), na tentativa de abranger os “multi” dos novos letramentos de caráter multimodal, acarretados pelas novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação (ROJO, 2012). Este trabalho surgiu da tentativa de repensar o letramento, sendo o foco analítico dos Novos Estudos de Letramento, uma abordagem voltada para os múltiplos eventos e para as incontáveis práticas de letramento com textos baseados na vida cotidiana das pessoas em diferentes contextos reais, sociais e locais. Segundo Jewitt (2008), isso marca uma mudança de foco da ideia de letramento como um conjunto de habilidades e competências neutras e autônomas para uma visão de letramentos como locais e situados. Essa mudança, segundo ainda a autora, salienta o caráter ideológico e variável das

práticas de letramento da escola, ou seja, como a construção institucional do letramento pode ou não pode ser enquadrada nas práticas emergentes em casa e em comunidades. Como defende o *The New London Group* (2000, p. 17), “nós temos que ser proficientes quando negociamos os muitos mundos da vida de cada um de nós e os muitos mundos de vida com os quais nos deparamos, e isso produz um novo desafio para a pedagogia de letramento”¹. O fato é que os alunos, como participantes desses mundos, também precisam desenvolver a capacidade de falar, negociar e serem capazes de se engajar criticamente com as condições de suas vidas profissionais (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Com isso, surge a necessidade de teorias que apresentem e descrevam abordagens adequadas para o desenvolvimento dos letramentos necessários aos diversos contextos e aos diversos modos de comunicação.

Convencida da importância que as discussões sobre os multiletramentos têm para a prática social e escolar, e que não podem ficar de fora deste trabalho, apresento, neste capítulo, um debate que contempla, desde aspectos conceituais e históricos, até discussões sobre a sua aplicação social e escolar. Autores estrangeiros como Street (2014), Jewitt (2008, 2009), Callow (2008, 2013), e brasileiros como Soares (2012), Rojo (2012) são chamados para esse diálogo. Portanto, este capítulo está organizado da seguinte forma: o tópico 2.1 que discute o surgimento do termo e do conceito de letramento(s), com ênfase na sua escolarização; e o tópico 2.2 que versa sobre o conceito mais recente de multiletramentos, desde seus aspectos históricos à sua aplicação social, incluindo ações de sala de aula. Iniciarei por discutir o que mudou teoricamente com o deslocamento da noção de letramento para a noção de multiletramentos, no contexto de ensino de línguas, sobretudo, das estrangeiras; o subtópico 2.2.1 que delimita a discussão em torno do letramento visual/multimodal e do letramento crítico, focos deste trabalho, trazendo à tona conceitos de leitura crítica como o de Paulo Freire (2011) e o de Jon Callow (2012, 2013). Por último, reflito sobre o letramento visual/multimodal crítico na escola como alguns dos desafios para o ensino de línguas.

2.1 Letramentos: conceitualização e aplicação para o ensino

As formas de comunicação têm mudado radicalmente no decorrer dos anos, e que, como consequência, principalmente do advento da tecnologia digital, letramentos outros além do ler e do escrever tornam-se cruciais para que possamos nos relacionar e nos comunicar de

¹ Todas as traduções apresentadas são de responsabilidade da autora desta tese. A tradução acima vem do original: We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in our everyday lives. This creates a new challenge for literacy pedagogy.

modo eficaz, na vida em sociedade. Assim, como destaca Soares (2012, p. 10), um “novo conceito recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História, das Ciências Linguísticas” surge na segunda metade dos anos 80, no discurso de especialistas dessas áreas. Soares (2012), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, detalha o surgimento desse termo e a abrangência do seu significado em oposição ao termo *alfabetização*. Esse esclarecimento é necessário no sentido de que um foi usado, e talvez ainda o seja, como sinônimo do outro, o que não condiz com as teorias e aplicações atuais. A autora atribui a primeira aparição do termo letramento a Mary Kato em produções de 1986 e 1988. Para Soares (2012), talvez, foi nesse momento que o termo letramento ganhou “estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2012, p. 15), e daí em diante, essa palavra tem se tornado, cada vez mais, recorrente nos trabalhos acadêmicos. Tanto que a autora lembra que, em 1995, Ângela Kleiman organiza o livro sob o título: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (grifo da autora).

Nessa discussão, uma pergunta que geralmente surge diz respeito a como surgiu o termo letramento. Diferentemente do que podemos pensar, essa palavra não está dicionarizada, e, mesmo quando aparece, o significado atribuído é o de escrita ou ainda representado com o verbo “letrar” (SOARES, 2012). Portanto, não apresenta o significado que costumamos utilizar atualmente. Na verdade, esse significado é uma tradução da palavra em inglês, *literacy*, que vem do latim *litera* (letra), com sufixo *-cy*, que seria a qualidade ou condição, estado. Nesse caso, “*literacy*” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, não no sentido de alfabetizar-se, ou seja, de apenas aprender a ler e a escrever, mas aquele que incorporou a leitura e a escrita, e que usa esses letramentos a seu favor. “Implícita nesse conceito, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2012, p. 17). É o estado de quem, segundo a autora, “responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 20). Sendo assim, o termo pouco tem a ver com o termo alfabetização. Uma pessoa alfabetizada não necessariamente incorpora ou se apropria plenamente da leitura e da escrita para uma prática social. Por esse motivo, a autora defende que uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas ser, de alguma forma, letrado. Por outro lado, se socialmente e culturalmente letrada, a mesma pessoa considerada analfabeta ou iletrada pode mudar sua condição social e cultural. “Não se trata propriamente de mudar de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade,

sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (SOARES, 2012, p. 37).

Soares (2012) defende um conceito bastante pertinente para os estudos do letramento. No entanto, quero destacar que a limitação da sua proposta diz respeito apenas ao fato de a autora restringir letramento à língua escrita, quando afirma em uma seção do livro que chama de “observação importante” que: “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se* da escrita é tornar-se a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (SOARES, 2012, p. 39, grifos da autora). Entendo que a autora quis enfatizar a habilidade de saber usar a leitura e a sua dimensão social e funcional, mas, acredito que essa limitação clara ao código escrito compromete a concepção do letramento em toda a sua abrangência. O conceito acima não abarca as diferentes formas e modos de comunicação que demandam das pessoas letramentos outros além da leitura e da produção do código escrito, cuja necessidade tem sido defendida e evidenciada neste trabalho. Obviamente que, mesmo assim, Soares (2012) traz contribuições pertinentes para as reflexões e para os estudos dos letramentos.

Para facilitar a compreensão do conceito de letramento adotado, neste trabalho, trago à tona estudos de Street (2014), que faz profundas reflexões acerca de questões epistemológicas e conceituais do tema, bem como problematiza a escolarização do letramento. A sua defesa é pela compreensão do letramento como prática social que se opõe a uma concepção dominante que restringe o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, ao qual denominou de modelo “autônomo”, situado nas capacidades cognitivas individuais do sujeito e nas habilidades de lidar com o texto escrito. Numa perspectiva restrita de ensino de letramento, sempre foi esse o objetivo das escolas, tendo em vista um sujeito homogêneo e sem levar em conta aspectos contextuais, culturais, sociais, históricos. Segundo o autor, dentro desse quadro “autônomo” de letramento, “a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia?” (STREET, 2014, p. 43). Do contrário, Street defende o modelo “ideológico”, cuja compreensão envolve práticas reais e socialmente situadas. Esse modelo reconhece “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (STREET, 2014, p. 44).

Em suma, a partir dos estudos de Street, letramento passa de um conceito singular a um conceito plural, o que explica o deslocamento do termo Letramento para letramentos. Segundo o autor, “grande parte das ideias sobre letramento na geração anterior pressupunha que o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha

consequências para o desenvolvimento pessoal e social” (STREET, 2014 p. 146). A perspectiva crítica, obviamente, apresenta-se com destaque, nesse modelo, exposto pelo pesquisador, no qual processos de leitura e escrita estão sempre “encaixados em relações de poder” (*op. cit.*). Aos professores e planejadores, é exigido que “auxiliem os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam” (STREET, 2014, p. 119). O autor apresenta dados de um contexto de ensino em que as professoras tratavam a língua como se fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, autônomas, não sociais. “A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua” (p. 131), modelo esse que vai de encontro às reais necessidades das crianças como seres que são introduzidos a uma formação linguística que as acompanhará sempre nas suas práticas sociais.

Numa visão contemporânea, porém, a noção que tenho de aprendizagem de língua vai além da mera decodificação ou da exploração gramatical. Street (2014) faz outra defesa acerca do letramento pedagogizado que discute no seu trabalho e que se torna um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e de valor social. O autor elabora um modelo ideológico de letramento que vale ser retomado no nosso trabalho:

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos ideologia linguística no sentido fraco de referência a ‘ideias sobre’ língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele quem emoldura e constrói o que designamos aqui por ‘pedagogização’ do letramento (STREET, 2014, p. 141).

Essa instrução ininterrupta é também o que difere o letramento daquela noção de alfabetização, levantada por Soares (2012), que tem mais a ver com o domínio da decodificação apenas. Para contestar esse modelo tradicional, autônomo, Street (2014, p. 147) afirma ser crucial a noção dos *multiletramentos*, e ressalta que “precisamos ser capazes de indicar que a noção de um letramento com ‘L’ maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas”. Acredito que tal fato tem implicações e nos leva à necessidade de repensar o contexto de ensino de línguas, tendo em vista que, como lembra Leu (2000), as mudanças que acontecem, nessa era da informação, definem a natureza do letramento e a velocidade com que mudam as formas e as funções do letramento. Sendo assim,

continuo a defender que é preciso reconsiderarmos como preparar os estudantes para os múltiplos letramentos que exigem a sociedade atual, e que é preciso refletirmos sobre a forma como essa temática vem sendo tratada e explorada por professores e por materiais didáticos.

2.2 Multiletramentos: aspectos históricos e aplicação social

O modelo dos multiletramentos ressalta duas mudanças interconectadas no cenário comunicacional e vai ao encontro do que significa ser letrado, nessa perspectiva das novas teorias de letramento. De acordo com Jewitt (2009), são elas: a crescente significância da diversidade linguística e cultural em uma economia global e a complexidade de textos referentes ao não linguístico, às formas multimodais de representação e de comunicação, particularmente, mas não limitadas àquelas filiadas às novas tecnologias. Os multiletramentos têm se voltado para ação pedagógica, para o redesenho do cenário educacional e social. Para esse fim, os multiletramentos surgem para expandir o letramento além das restrições das formas padrões e oficiais da língua escrita e falada, para conectar os cenários linguisticamente e culturalmente diversos e com os textos multimodais que são mobilizados e que circulam através desses cenários. Portanto, os multiletramentos podem ser vistos simultaneamente como uma resposta à reconstrução dos limites do letramento através de condições correntes de globalização e como uma noção de currículo voltada para a teoria social e política (JEWITT, 2008).

Parece ser consensual a ideia de que os multiletramentos têm emergido em resposta às mudanças sociais e semióticas. Como ressaltou Soares (2012, p. 45), “palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem”. Estar ciente disso torna-se chave para as perspectivas multimodais em sala de aula que defendo e que pretendo explorar neste trabalho, já que, como defende Jewitt (2008), os múltiplos letramentos desafiam a organização atual da escola tradicional. Como implicações, compreendemos que a teoria dos multiletramentos dá origem a questões da relevância de modelos dominantes de letramento, no que concerne às exigências comunicativas e tecnológicas de uma sociedade contemporânea e digitalizada. Essa questão não é tão simples e não deve ser ignorada quando nos referimos a uma sociedade que, em termos de meios de comunicação, tem se transformado com uma velocidade espantosa e tem sido bombardeada com novas informações todos os dias. Estou falando de crianças, jovens e adultos que, muitas vezes, não sabem como lidar com tais transformações não só no sentido de terem habilidades para interagir com e através delas, mas terem letramentos para também se protegerem de quaisquer riscos que possam correr. A minha preocupação se coaduna com a

preocupação posta por Jewitt (2008), quando aponta que o cenário comunicacional, ocupado pelos jovens, origina-se, na grande maioria das vezes, fora da escola. Tendo em vista que a maioria das experiências comunicacionais dos alunos acontece fora da escola, tanta velocidade e mudança no campo da informação e de sua acessibilidade, resulta como um grande desafio na vida das famílias, como destaca Jewitt (2008), e, conseqüentemente, no contexto escolar. Esse é mais um argumento que favorece qualquer tentativa de contribuição a esse desafio que pais e escolas enfrentam pela educação de crianças e jovens.

Portanto, a realidade a que estamos expostos requer repensar o acesso tradicional das crianças aos textos, permitindo-lhes o acesso a novas formas para que as crianças sejam disseminadoras de informação. Jewitt (2008) não deixa também de ressaltar que o entendimento de governantes e educadores sobre as teorias de letramento afetam diretamente o ensino e a aprendizagem nas escolas. Segue, então, que, para melhor compreensão do ensino e da aprendizagem, com relação aos multiletramentos e ao ambiente multimodal da sala de aula contemporânea, é essencial explorar as formas nas quais representações em todos os modos chegam à sala de aula. Dentre os múltiplos letramentos que merecem, atualmente, espaço para reflexão e investigação, destaco a vinculação entre o letramento visual e o crítico, preocupação deste trabalho. Defendo que um letramento visual/multimodal crítico tem muito a contribuir, nesse momento atual, com o contexto de ensino de línguas, na tarefa de preparar crianças e jovens para a realidade multimodal a que estão expostos.

A seção a seguir trata, especificamente, do letramento visual/multimodal crítico.

2.2.1 Entendendo o Letramento visual/multimodal crítico e a sua relação com o ensino

Sinais e códigos, dentre eles a língua escrita, estão em contínua transformação e são tratados como um recurso a ser utilizado pelos seus usuários, de acordo com seus interesses e com as convenções estabelecidas pelos grupos no qual interagem, em um dado momento histórico. Ou seja, “as formas de representação são escolhidas de acordo com a relação com o *uso* que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações” (DESCARDECI, 2002, p. 21, grifos da autora). É assim que as diferentes formas de expressão mudam com o tempo e de acordo com as necessidades dos seus usuários. Dessa forma, resumindo o que postula Lemke (2010) sobre os letramentos, podemos entender que: a) letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação e pelas relações sociais; b) suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; c) os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada

por outros; d) são legiões – cada registro, gênero ou formação discursiva diferente é produto de alguma subcomunidade específica na realização de seus negócios particulares; e) toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente, representa um novo letramento – todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento. Daí é possível imaginar o quanto de letramentos temos necessidade de desenvolver, demandados das tantas culturas, linguagens e comunidades que vêm sendo criadas, recriadas e transformadas.

É nesse cenário de intensas transformações sociais, que a palavra escrita passou a ser considerada apenas como *parte* da mensagem composta. Em outras palavras, juntamente com ela, outros elementos, advindos de outros sistemas simbólicos, compõem o corpo da mensagem como um todo (DESCARDECI, 2002, p. 20, grifos da autora), como por exemplo, as imagens. Vemos que a invasão das imagens nas práticas de escrita abre espaço para mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual. Vieira (2007) cita como exemplos marcantes dessas mudanças, os *emoticons*, signos icônicos que se transformaram em mania universal nos *chats* da *Internet* para traduzir as emoções. Esses autores lembram que “com a união de poucas letras e de outras marcas visuais presentes no teclado do computador, é possível dizer o que antes era dito com frases inteiras. Carinhas sorridentes, ou tristes, e outras invenções icônicas indicam o ânimo dos internautas” (VIEIRA, 2007, p. 19). Tal observação se coaduna com o que Descardecí (2002) destacou sobre as facilidades tecnológicas, em que as mensagens têm sido compostas com a utilização de um conjunto de modos de representação. Por esse motivo, a escrita não pode mais se constituir como única portadora das informações de um texto.

Tendo isso em vista, podemos perceber que não é à toa que essas mensagens, cada vez mais, popularizam-se e se estabelecem como linguagens que carregam significados e que não são tão simples. São tipos de letramentos que têm sido desenvolvidos por jovens, por adultos e por pessoas de diversas classes e contextos sociais. Na geração que vive o processo de democratização das redes sociais, da comunicação imediata e das mensagens abreviadas, o letramento visual/multimodal se torna necessário e inevitável.

No trabalho produzido pelo *The New London Group* (2000), e que introduziu a noção dos multiletramentos, a noção que se desenvolveu é que todas as formas de fazer sentido são multimodais, incluindo todo texto escrito que, para os autores, é também um processo de *design* visual. O modo visual tem surgido, então, como uma explosão em vários, se não, em todos os contextos de nossas vidas, exigindo de nós, habilidades outras, até então ignoradas. Na verdade, se analisarmos bem, perceberemos que a linguagem sempre foi multimodal. Desde sempre, o

visual foi parte da mensagem escrita. O que aconteceu é que, com o avanço tecnológico, a multimodalidade dos textos tornou-se evidente e, de certa forma, indispensável. Há, nos dias de hoje, a necessidade de tornarmos os usuários conscientes da exposição e da função desses modos. Esses letramentos da era da informação envolvem não apenas usar multimídia, mas também incluem letramentos informáticos. Sem todas essas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desabilitados quanto aqueles que, atualmente, não escrevem, não leem ou não usam a biblioteca. As novas tecnologias da informação abrem novas possibilidades para ampliar nossos letramentos em novas formas, e muitos de nós escolheremos desenvolver tipos adicionais de letramentos dos quais, talvez, nem todos precisem, mas que trarão grandes benefícios para aqueles que os adquirirem (LEMKE, 2010).

Dessa forma, os letramentos da realidade virtual, como denomina Lemke (2010), convergem com, e, de fato, vão além dos letramentos e sabedorias da própria vida humana. O autor questiona: o que é letramento quando a distinção entre ler e viver se torna uma diferença de forma de nomear? O letramento promove tanto o poder quanto a vulnerabilidade: o poder para adicionar um segundo mundo de significados ao mundo em que nossos corpos estão enredados, mas também a vulnerabilidade de confundir o primeiro com o segundo. Na visão de Lemke (2010), nesse período de vida dos alunos, período em que estão na escola, esses assuntos precisarão ser enfrentados. Um questionamento bastante relevante, feito por esse autor, é: será que os letramentos que ensinamos hoje ajudarão a fazer as escolhas mais sábias? Isso envolve além de saber “ler” os sinais representados, entender toda ideologia que motivou sua produção. Isso requer letramento visual/multimodal crítico, de forma que no nosso entendimento, o letramento visual/multimodal sozinho não cumpre completamente sua função.

Também no pensamento de Anstey e Bull (2006), uma pessoa multiletrada deve ser capaz de analisar criticamente textos e contextos. Rojo (2012) endossa essa ideia ao defender que transformar o consumidor acrítico em analista crítico é um dos espaços da atuação escolar. Por esse motivo, é restrito pensar na escrita como único letramento a ser perseguido. Assim, essa habilidade “não pode mais figurar como única portadora das informações de um texto. Isso deve ser considerado quando do ensino da leitura na escola” (DESCARDECI, 2002, p. 26). Kress, em um de seus trabalhos, concluiu que cada modo tem suas potencialidades e suas limitações (*affordances*) (KRESS, 2010), e esse entendimento é fundamental para criar representações multimodais efetivas. A nosso ver, isso fortalece o argumento de que é urgente implementar a multimodalidade nas nossas abordagens de sala de aula. Isso se aplica não somente ao trabalho do estudante, mas também a livros didáticos e a outras fontes de aprendizagem que têm se tornado altamente multimodais nos últimos anos. Para isso, são

necessários, talvez, o que Descardecí (2002) chama de critérios analíticos que requerem metalinguagem e extraexposição, no sentido de desenvolver a consciência de professores e de alunos para esses tópicos.

Para estar coerente com as novas teorias textuais e comunicacionais, a escola teria que repensar algumas concepções e práticas. Endosso o que Lemke (2010) ressalta sobre algumas habilidades relevantes, dentre elas, as críticas e as interpretativas voltadas à multimídia que, segundo o autor, transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e como ensinam.

Street (2014, p. 149) aponta que “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento”. Decorre disso, a necessidade de professores, currículos escolares e autores de livros didáticos assumirem abordagens diferentes, uma vez que “o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia” (STREET, 2014, p. 150). Para esse autor, “levar os alunos a acreditar que existe uma relação de mão única entre os gêneros particulares ensinados na escola e aquelas posições de poder é prepara-los para a frustração e desilusão (STREET, 2014 p. 154). Isso suscita interpretações e debates acerca das ideias que podem estar sendo veiculadas nos gêneros. É vital, tanto para a compreensão do nosso mundo, como para ensinar aos alunos por meio da multimodalidade, que sejamos capazes de criticar e de questionar textos visuais/multimodais, bem como desfrutar e aprender com eles (CALLOW, 1999). É nessa perspectiva que compreendo letramento visual/multimodal e crítico como duas faces de uma mesma moeda, como indissociáveis. Em outro trabalho mais recente, Callow (2013) defende que os nossos olhos nos permitem observar o que está na página fisicamente, porém, a tarefa de interpretar, produzir sentido a partir de palavras e imagens, ligando-as à nossa visão de mundo, é bem mais complexa do que o simples ato de ver. Sendo assim, o fato de caminharem juntos não torna a associação desses dois letramentos uma prática simples, por isso a necessidade urgente de uma instrução explícita – nos termos do “*The New London Group*” – no contexto de pesquisa e de ensino (2000).

Tal como Anstey e Bull (2006, p. 22), apresento um quadro descrevendo o letramento visual², colocando a reflexão crítica como objetivo inerente desse letramento. O objetivo é exatamente entendermos os aspectos incluídos no processo do desenvolvimento do letramento visual/multimodal. Os aspectos elencados são: *contexto, modos, características, objetivos*,

²Adaptado dos trabalhos de Anstey e Bull (2006).

relacionamento entre os participantes e formalidade relativa de gramática, grafia, pontuação, língua especializada, retirados do trabalho de Anstey e Bull (2006). No entanto, numa adaptação à nossa proposta, substituímos o item *utilização de tipos de texto visual/oral* proposto pelos autores – visto que este trabalho não contempla o texto oral, pelo item *elementos dos significados visuais*. Também, substituímos o item *Tipos de Texto* por *Meio*, cujo termo adequa-se melhor à proposta deste estudo.

Quadro 2 - Descrevendo o letramento visual/multimodal

LETRAMENTO VISUAL	
Contexto	Profissional, educacional, publicitário.
Modos	Visual, escrito.
Meios	Eletrônico, impresso.
Características	É composto de imagens e layout, fontes diversificadas, colunas, marcação de parágrafos, variação de fonte recorrente e geralmente há o diálogo entre imagem e palavra.
Objetivos	Desenvolver a percepção sobre como imagens, recursos tipográficos e palavras são combinados de forma complexa para produzir sentidos; capacitar os alunos não somente para a leitura, como também para a produção de textos na modalidade visual; desenvolver o senso crítico dos alunos, tornando-os aptos a se posicionarem diante do que leem e visualizam.
Relação com os participantes (produtor, editor, leitor).	Formal ou informal, igual ou desigual.
Formalidade relativa de gramática, grafia, pontuação, língua especializada.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Linguagem especializada ○ Escrita formal ou informal ○ Gramática visual: processos narrativos, interativos e composicionais.
Elementos dos significados visuais ³	<ul style="list-style-type: none"> * Cores * Perspectiva * Vetores * Plano de fundo * Segundo plano

Fonte: Adaptado do quadro de Anstey e Bull (2006)

Callow (2013) ressalta que muitas pessoas se dizem um aprendiz visual. Ele defende que, em algum sentido, todos nós o somos, porque agora, mais do que nunca, a informação é apresentada usando uma variedade de elementos e características visuais. Mesmo que alguém se sinta mais familiar a um estilo que focaliza em imagens visuais, a verdade é que precisamos desenvolver o letramento visual de todos os alunos. Para o autor, tal tarefa significa não somente promover a imersão deles em um ambiente visualmente rico, diversificado, mas disponibilizar o conteúdo e as habilidades para que eles possam produzir sentido, especialmente por meio do modo visual, bem como por outras modalidades (CALLOW, 2013). Isso faz todo sentido se pensarmos que os livros didáticos se configuram, atualmente, como um material rico em

³ Tais elementos foram retirados do trabalho do *The New London Group* (2006, p. 26).

elementos multimodais, porém, nem sempre têm potencial para um trabalho efetivo de sala de aula.

Lemke (2010) traz à tona algumas reflexões acerca dos significados de cada um dos modos. Para o autor, nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto. Ao invés disso, as nossas teorias de ensino do letramento têm sido desde muito tempo logocêntricas.

Tendo em vista o fato de a multimodalidade encontrar-se dentro da área da semiótica social, é preciso considerarmos, assim como destaca Descardecí (2002, p. 20), que “sinais são convenções sociais culturalmente dependentes, e, constantemente, criados e recriados nas interações pessoais”. Em outras palavras, uma “teoria semiótica compatível com as formas textuais multimodais deve se alicerçar na ‘ação interessada’ de indivíduos localizados socialmente, formados cultural e historicamente, vistos como reconstrutores e reformadores dos recursos representativos disponíveis” (VIEIRA, 2007, p. 22). Seguindo essa direção, a imagem, por exemplo, “não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica” (VIEIRA, 2007, p. 19). Dessa forma, não há como desvencilhar o letramento visual/multimodal do letramento crítico nas práticas cotidianas e escolares. “Devemos considerar que as imagens igualmente comunicam aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, estado de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir” (VIEIRA, 2007, p. 29), carecendo, portanto, de um olhar sempre crítico e, muitas vezes, até cético ao que é posto.

Para Oliveira (2006), a necessidade da prática de leitura crítica vem se revelando uma das facetas da resposta que buscamos para a pergunta sobre que tipo de ensino-aprendizagem devemos expor nossos alunos para que possam conviver e competir de forma positiva e bem sucedida em tal sociedade. Além disso, essa prática tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino. Conforme essa autora,

A perspectiva crítica se coaduna com uma abordagem construtivista que enfatiza uma participação questionadora que valoriza a diversidade e entende a sociedade como uma metáfora caleidoscópica de perspectivas e interpretações. Tal qual um caleidoscópio, o qual, ao ser girado, produz diferentes configurações dos mesmos elementos, também o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem em grande parte do contexto cultural em que os espectadores estejam inseridos (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

É nessa perspectiva que o letramento visual/multimodal não pode dispensar o letramento crítico. Street (2014, p. 149) fala da necessidade não só de modelos “culturais” de letramento, “mas de modelos ‘ideológicos’, no sentido de que em todos esses casos os usos e

significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas”. Como não há uma imagem neutra, vazia de significados, não dá para se restringir a análises genéricas e superficiais. Nesse caso, são sugeridas discussões mais amplas apoiadas em dimensões contextuais para dar conta da discussão dos dados em um nível que Vieira (2007) chama de nível macroanalítico, ou seja, uma análise que vai além da mera descrição dos dados em nível microcontextual, mas em seus significados socioculturais e atrelados ao contexto situacional em que a imagem está inserida.

É oportunizando discussões, levantamento de hipóteses e questionamentos, que é possível desenvolver uma leitura mais aprofundada e numa perspectiva macrotextual. Royce (2002) propõe que questões sobre aspectos ideacionais da imagem podem ser fontes riquíssimas de informações. Seria o que Oliveira (2006) chama de participação questionadora, mesclada de competências colaborativas, e, citando Lankshear (1997), a autora destaca o fortalecimento de um contexto em que os leitores interpretam uma imagem de acordo com as particularidades de cada um, dentro dos contextos global e local. No caso dos livros didáticos, é importante considerar o que Pinto e Pessoa (2009, p. 82) ressaltam ao discutir sobre as atividades propostas nas unidades dos livros em que “perde-se uma ótima oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, ou seja, a oportunidade de incentivar a formação de opinião”.

Compartilho da ideia de Lemke (2010) sobre o que parece estar acordado entre os educadores e muitos cidadãos. No pensamento do autor, queremos que as pessoas, de qualquer idade, possam guiar sua própria aprendizagem, tenham conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem eles devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes. Além disso, queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (LEMKE, 2010). Cabe aqui citar Street (2014, p. 155):

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão prontos para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade.

Baseado em Cope e Kalantzis (2000), Cloonan (2011) propõe algumas dimensões de significados multimodais para guiar o desenvolvimento de questões críticas a serem exploradas em sala. Essas dimensões focam em cada um dos modos de sentido: linguístico, visual, espacial, gestual e auditivo.

1. *Sentido representacional: Os sentidos se referem a quê?* Isso envolve considerações sobre quem ou o que é representado e o que está acontecendo no texto. Envolve os participantes representados, suas circunstâncias e processos tais como o que eles estão fazendo/pensando e como eles estão agindo.

2. *Sentido social: como os sentidos conectam as pessoas que eles envolvem?* Isso se reporta para conexões entre o produtor do texto e o leitor, considerando os papéis dos participantes do texto em um sentido comunicativo, o comprometimento do produtor para a mensagem e a forma como o leitor está engajado (por exemplo diretamente, indiretamente, através da interatividade).

3. *Sentido organizacional: Como os significados funcionam juntos?* Isso envolve a composição de elementos para fazer sentido; a forma do texto e a maneira como ele comunica sentidos incluindo o meio usado, como os elementos estão localizados e o tipo de comunicação usada para representar os participantes, suas circunstâncias e processos.

4. *Sentido contextual: Como os significados se ajustam dentro de um mundo maior de significados?* Essa dimensão envolve consideração do contexto sociocultural e sua influência no sentido do texto, a relação entre os propósitos sociais do texto e seu gênero, como também a relação entre outros textos.

5. *Sentido ideológico: Os significados expressos estão servindo aos interesses de quem?* Consideração de sentidos ideológicos chama a atenção para possíveis motivações do produtor do texto e a consequente posição do receptor do texto. Isso inclui atribuições a outros elementos (informação omitida, assim como informação incluída).

Algumas questões críticas que podem ser de ordem *Social*: Como as imagens fizeram você se sentir? O que fez você reagir dessa forma?; *Contextual*: Como são as imagens? Você conhece outras imagens como essas?; *Ideológica*: o que os ilustradores e animadores estão tentando fazer você pensar sobre os personagens? Por que você pensa que eles quiseram que você pensasse isso? Esses são alguns exemplos de perguntas que, talvez, façam com que as crianças pensem mais profundamente sobre um livro ou uma história. A linguagem multimodal não deve ter apenas a função de ilustrar ou de desenvolver habilidades linguísticas, mas deve

ser utilizada com o propósito de questionar, discutir, elaborar, esclarecer e contestar sentidos para serem usados entre os professores e os alunos quando se engajam em um trabalho textual.

Para resumir o meu interesse por essa pesquisa, retomo o pensamento de Lemke (2010), ao lembrar que, apesar de não podermos prever as transformações do século XXI durante a revolução tecnológica da informação, uma coisa está clara: certamente não podemos continuar ensinando os nossos alunos apenas os letramentos da metade do século XXI, ou como diz o autor, simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. De acordo com Lemke (2010), e também a meu ver, precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que todos se saiam melhor do que nós. Nessa perspectiva, destaco as considerações de Cloonan (2011) que reconhece a existência de várias formas de ler e de ver os textos visuais que são, na sua visão, uma parte chave para que um indivíduo se torne letrado. Para o autor, visualizar é mais do que apenas gostar da imagem, embora esse seja um aspecto integrado. Envolve decodificar, compreender e questionar todos os tipos de textos. Além disso, Cloonan (2011) defende que muitos professores estão conscientes de que não apenas devem ajudar seus alunos a entenderem o que leem e veem, mas que também devem ajudá-los a tirar proveito, a criar e a desenvolver ferramentas necessárias para criticar os textos e as ideias que expressam agora e expressarão no futuro.

Desse modo, como já foi bastante enfatizado, o aspecto crítico é uma das vertentes consideradas de grande necessidade para essa nossa discussão. Reconheço que muitos trabalhos contemporâneos enfatizam e advogam por essa corrente de pensamento e de ação em sala de aula. Porém, em minhas pesquisas bibliográficas, percebi que essa noção de leitura crítica, e, portanto, política e libertadora, foi promulgada e disseminada por um autor brasileiro, Paulo Freire, cujas ideias repercutiram e impactaram a educação e a sociedade brasileira, quando publicou a primeira edição do livro “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”. Esclareço, no entanto, que faço distinção entre letramento crítico e leitura crítica. Considero que letramento crítico não se restringe apenas à leitura crítica, mas deve ser parte constitutiva de qualquer ação languageira, sendo a leitura apenas uma delas. Leitura, portanto, é habilidade, já letramento é mais macro, é linguagem em ação, é prática, é preparação para o engajamento e para a transformação social.

Trago a obra supracitada para discussão por entender que sua proposta está sempre no cerne de discussões que tratam de leitura, antes de qualquer coisa, como um ato político e ideológico, conceito que a vincula ao nosso trabalho. Também porque muitas imagens são utilizadas com o fim de desenvolver a habilidade de leitura, muito mais do que de produção,

por exemplo. A partir dessa discussão, entenderemos o que significa realmente ser crítico, a ponto de mudarmos de condição de vida e nos colocarmos como cidadãos ativos no mundo.

Citado por estudiosos de diversas partes do mundo, Freire, em um de seus clássicos estudos, enfatiza que a questão não só da leitura, como também da escrita é vista, enfaticamente, “sob o ângulo da luta política” (FREIRE, 2011, p. 17). Revisitando essa obra, agora com o conhecimento da teoria do letramento crítico, não pude deixar de relacionar seus pressupostos aos desígnios do letramento crítico e do modelo de Callow, para quem, também, ler é um ato político (CALLOW, 2006). Nesse estudo, Freire (2011), insistentemente, advoga e chama atenção para questões democráticas e políticas que envolvem a educação, principalmente em nosso país, onde se exclui e se impõe profundas injustiças à parte de sua população, até hoje em dia. Como afirma Gee (2015), o autor levanta questões que são tão cruciais nos nossos dias, como o eram na sua época.

Freire fala de uma “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19). E eis o pensamento mais célebre dessa obra: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele (p. 29)”. Antes, portanto, de ler a palavra, há um mundo que precisa ser lido, sendo o domínio da palavra apenas um dos necessários para o engajamento do ser na sociedade. O autor vai mais além e diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 30, grifos do autor). Partindo desse ponto de vista, o professor tem um papel importante a cumprir em sala de aula, no sentido de contribuir para a reescrita do mundo, transformando-o através de suas escolhas, de seus discursos e de seus direcionamentos em sala. Levar o aluno a refletir sobre sua condição de vida e a querer transformá-la é um dos seus papéis. Desse pensamento, surgiu a valorização pela promoção de uma leitura crítica em sala. O autor exemplifica a diferença entre ter ou não a habilidade de pensar sobre as coisas, e não somente vê-las, dizendo que:

tanto o alfabetizador quanto o alfabetizado, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de dizer a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever a caneta e, conseqüentemente, de ler caneta (FREIRE, 2011, p. 29).

É notório, porém, que quando o autor se diz capaz de ler “caneta”, não está falando de um ato ingênuo de decodificação, que seria oposta a essa leitura crítica que apregeia em seus trabalhos. A compreensão do texto defendida por Freire leva em conta a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 17). Para o estudioso, “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2011, p. 29), premissa de uma prática democrática e crítica. É nesse sentido que o texto se oferece à nossa inquieta procura. Tem a ver com a ligação com nosso contexto, com nossa experiência de vida, com os nossos interesses, com o que desejamos transformar nela. É por isso que quando Freire fala em leitura e escrita, ele não fala “da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicassem numa outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade da mesma” (FREIRE, 2011, p. 33), mas de uma visão crítica, de uma prática que, ao mesmo tempo em que é educativa, alfabetizadora, como ele diria, ou letrada como dizemos agora, é também política. Sobre essa premissa, a que verdadeiramente caracteriza sua proposta, é importante ter em mente que:

tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 2011, p. 34-35, grifos do autor).

É com essa visão da educação como ideológica, libertadora e como ato político, e, desse modo, da sala de aula como lugar onde devem acontecer as transformações sociais, que Freire elabora sua teoria. Ao sugerir a relação entre a educação e a questão de poder, Freire inaugura, por assim dizer, uma perspectiva complexa de se compreender a educação. A partir dessa perspectiva, são deixadas de lado abordagens de educar simples ou neutras, no sentido tradicional do letramento, e de mera reprodução do discurso dominante interessado em impor sua ideologia.

Freire não sugere tal abordagem por acaso. No Brasil, especificamente, o autor enfatiza o “espírito crítico-democrático de que tanto precisamos neste país de tão fortes tradições de arbítrio” (FREIRE, 2011, p. 48). Assim, a premissa básica de sua teoria é que professores “não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar” (FREIRE, 2011, p. 53). Daí o papel político, ideológico, libertador e

transformador que pode ter uma educação voltada para a capacidade crítica dos alunos. Esse exercício da atividade crítica, na análise da prática social, segundo o autor, possibilita, “de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa” (FREIRE, 2011, p. 58). Essa prática envolve indagar-se constantemente em torno da própria prática; desenvolver uma posição curiosa; estimular a capacidade crítica; sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido; a relação desse sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido; “seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (FREIRE, 2011, p. 75).

Na sua teoria, Freire nos lembra que “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo” o mundo, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 2011, p. 85-86). Como exemplo da leitura do mundo, Freire ressalta a cultura e a sabedoria popular, lembrando que “não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem” (FREIRE, 2011, p. 85). Mas também reconhece que precisamos ir além desse conhecimento adquirido com a prática, pela necessidade de conhecermos melhor as coisas que já conhecemos e outras que ainda não conhecemos.

Dos postulados desse educador, ficaram as seguintes reflexões acerca do ensino, e que nos remetem à teoria dos (multi)letramentos, em especial do letramento crítico e das múltiplas linguagens, como conhecemos e defendemos hoje: desafiar pessoas a “pensar certo”. Desafiar, na sua concepção significa não só chamar para a luta, mas também problematizar, pôr problemas, estimular, provocar; não ensinar o puro bê-á-bá, nem transferir ao povo frases e textos para ir lendo sem entender; participação consciente que exige ação e pensamento; prática e teoria sempre em unidade (não há prática sem teoria e nem teoria sem prática); pensar certo, que significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos (FREIRE, 2011). Nesses pressupostos, residem os pontos de interseção entre o pensamento de Freire e a da semiótica social. Como destaca Gee (2015), nenhum nome está mais associado ao letramento emancipatório do que o de Freire, teoria que, certamente, tem embasado a teoria do letramento crítico de outros autores falta o ponto

Por fim, o autor defende a nossa tarefa como revolucionária, o que exige de nós, em suas palavras, não apenas informar corretamente, mas também formar. O nosso povo “não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento” (FREIRE, 2011, p. 102). Daí a preocupação, talvez, de muitos, em jamais sugerir a certas camadas da sociedade

a pensar e a analisar a realidade (FREIRE, 2011). O autor considera estudar, no seu sentido mais amplo, um ato, um dever revolucionário.

É a partir dos paradigmas discutidos nesse tópico, que entendo o letramento crítico, a leitura crítica, bem como a ação docente quando da exploração das múltiplas linguagens veiculadas nos livros didáticos e nas suas interações sociais. Parto do pressuposto de que os textos multimodais presentes no contexto de ensino não são neutros; que a prática do professor também não deve ser; que os alunos precisam ser desafiados a refletir, a indagar, a entender significados implícitos e a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem e da sociedade em que vive. Desse modo, adoto o letramento visual/multimodal crítico como foco deste trabalho.

No que diz respeito, especificamente, a essa abordagem em relação aos textos multimodais, trago para a discussão o teórico Callow (2006), que não pensa diferente de Freire, mas que canaliza a leitura crítica, seguindo o mesmo ponto de vista para os textos multimodais inseridos no contexto de ensino. Por esse motivo, afirmo que os dois autores, ainda que em épocas diferentes, lançam seus olhares para uma mesma direção: para uma leitura que vai além da superfície do texto verbal e imagético e, como não podia deixar de ser, além dos muros escolares.

Callow (2006) também parte da educação como um ato político. Para o autor, a necessidade dos letramentos é aparente não somente por razões pragmáticas de emprego no futuro, mas pela necessidade de estudantes se tornarem participantes informados e críticos no domínio político de suas comunidades e países, particularmente em comunidades que experienciam marginalização política pelo seu baixo *status* socioeconômico. Reconheço, nesse pensamento, a mesma visão de educação com função libertadora e transformadora de Freire. Segundo Callow (2006), o aspecto do letramento crítico é particularmente relevante para a justiça social.

Dentro de uma cultura heterogênea, desde formas de pensar, de se comportar, de formas múltiplas de comunicação e de interação, é natural que letramentos e habilidades, tão diversificadas quanto seus usuários, sejam requeridos. É natural também que tenhamos que lidar com meios, letramentos e tecnologias nunca antes imaginadas. Nesse cenário, letrar-se significa a aplicação prática do que alguns autores nomeiam ‘novos letramentos’ ou ‘multiletramentos’, envolve alunos em ver, criar e criticar textos multimodais – textos que incluem falar, escrever, visualizar, ouvir e aspectos interativos (CALLOW, 2006, 2007, 2013; CLOONAN, 2011; THE NEW LONDON GROUP, 2000). No que se refere à leitura visual, o seu letramento envolve tirar conclusões sobre ideias e intenções do produtor ou *designer*, seus

pensamentos, propostas, sentimentos e desejos. Há, assim, reações interpretativas do observador/leitor (CALLOW, 2005).

Letramento visual/multimodal precisa ser considerado no contexto amplo do trabalho sobre multiletramentos (CALLOW, 2006, p. 08). No contexto multimodal em que vivemos, é comum nos depararmos com o visual em várias esferas e em muitos meios de que nos utilizamos: na “[...] televisão, filme, rádio, publicidade, placas de propaganda, a Internet, programas e jogos de computadores, trabalhos artísticos como pinturas, desenhos e escultura, arquitetura, capas de livros e ilustrações [...]”⁴, como nos lembra Callow (1999, p. 02). Entretanto, de nada nos adianta um mundo multimodal, recursos multimodais disponíveis para o ensino, se não houver uma relação efetiva entre esses recursos e o que é feito com eles em sala. As “imagens e mídias potencialmente persuasivas necessitam ir ao encontro de ferramentas igualmente poderosas para discussão, crítica e análise” (CALLOW, 2006, p. 07)⁵. É por isso que a habilidade de ler e de refletir criticamente sobre o que se lê é tão necessária. Segundo Callow (2005), até para que os alunos tenham acesso a esses diversos meios e para que reconheçam o que influenciou as suas produções, essa habilidade é importante.

Especificamente, o processo de leitura crítica da imagem, em termos de relações de poder, é importante no sentido de questionar que vozes são ouvidas e em nome dos interesses de quem esses textos são criados e distribuídos. O autor não deixa de incluir como cruciais, nesse processo, aspectos históricos, culturais e afetivos, bem como as experiências dos estudantes (CALLOW, 2005). Nessa perspectiva, vale retomar ainda um pensamento desse autor ao salientar que, quando as leituras sócio críticas de todos os tipos de textos são consideradas cruciais, especialmente em contextos políticos globais atuais, há uma necessidade natural de agregar valores da hermenêutica pessoal às experiências criativas e prazerosas que geram as imagens. O mundo tem se tornado visual, imagético, sendo necessário descobrirmos valores e ideologias que estão por trás dessa tão atual forma de comunicação. Todavia, é possível, como já foi dito em discussões anteriores, que nem escolas e nem professores estejam engajados nessa perspectiva por alguns motivos que desconhecemos, e que a realidade das salas de aulas esteja distante desse mundo.

⁴ Do original: “[...] television, film, radio, advertising, billboards, the Internet, computer games and programs, art works such as paintings, drawings and sculpture, architecture, book covers and illustrations [...]”.

⁵ Powerfully persuasive images and multimedia need to be met with powerful tools for discussion, critique and analysis (CALLOW, 2006, p. 07).

No próximo capítulo, delimito a discussão à conexão do letramento visual/multimodal crítico dentro da teoria da multimodalidade, enfatizando a multimodalidade dos textos, algo tão preponderante nesse cenário social atual, e tão necessário no contexto de ensino de línguas.

3 A MULTIMODALIDADE: CONCEITUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO PARA O ENSINO

“**UMA PEQUENA TEORIA**”

– As pessoas só observam as cores do dia no começo e no fim, mas para mim, está muito claro que o dia se funde através de uma multidão de matizes e entonações, a cada momento que passa. Uma só hora pode consistir em milhares de cores diferentes. Amarelos cérios, azuis borrifados de nuvens. Escuridões enevoadas. No meu ramo de atividade, faço questão de notá-los”.

(Markus Zusak, em *A menina que roubava livros*).

Neste capítulo, dentre os multiletramentos que existem, o letramento multimodal estará no cerne da discussão, o que contemplará: a história e os conceitos representados pela multimodalidade, vinculada à semiótica social; questões inerentes à sala de aula e a transformações advindas dessa nova realidade multimodal; a Gramática do *Design Visual* em que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) apresentam sistematicamente orientações para a leitura de imagens; o modelo *Show me* de Callow (2008, 2013) que se constitui em propostas para o desenvolvimento do letramento visual dos alunos, a partir das dimensões afetivas, composicionais e críticas.

3.1 A Semiótica Social e a Multimodalidade: questões epistemológicas e conceituais

A multimodalidade, na perspectiva considerada neste trabalho, está filiada à semiótica social. Antes de me deter à teoria multimodal, torna-se mister tratar sobre como surgiu e sobre o que teoriza essa grande área. Para isso, me reportarei, principalmente, aos postulados dos autores Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Assim como os autores supracitados, retomarei um pouco a história sobre como surgiu a área da Semiótica Social. A gramática do *design* visual, de autoria do Kress e van Leeuwen (1996, 2006), calcada na produção e recepção de significados visuais no contexto da cultura ocidental, constitui uma fonte de conhecimento para o entendimento dessa história, bem como para o entendimento da comunicação visual orientada pela perspectiva social.

A teoria da Semiótica é o estudo dos signos. Assim, um dos conceitos chave para o entendimento do que é semiótica, é que essa teoria está concentrada nos sistemas de signos e

em como eles fazem sentido. Na semiótica, os signos são pensados como tendo dois aspectos: a *forma* que o signo tem e o *conceito* que ele representa (CALLOW, 2013). Signos são elementos nos quais significado e forma são colocados juntos em uma relação motivada pelo interesse do produtor de significado (BEZEMER, KRESS; 2014).

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) citam a existência de três escolas de semiótica desenvolvidas na Europa. Segundo eles, essas três escolas aplicaram ideias do domínio da linguística (formas fonológicas e sintáticas através do desvio da forma padrão) e aos modos não linguísticos de comunicação (artes visuais, do teatro e do cinema), como foi o caso da escola de Praga, a primeira escola que se desenvolveu dos anos 30 até o início dos anos 40. A noção subjacente era de que cada um desses sistemas semióticos poderia completar as mesmas funções comunicativas (as funções referenciais e funcionais).

A segunda escola foi a de Paris desenvolvida dos anos 60 aos anos 70, com ideias aplicadas de Saussure e de outros linguistas, à pintura, fotografia, moda, cinema, música, histórias em quadrinhos. Nomeada de Semiologia, considera-se que ela foi superada pelo pós-estruturalismo. Em todo lugar, os alunos aprendiam sobre “*langue*” (língua – como sistema abstrato) e “*parole*” (fala – como ações individuais de fazer sentido); significante e significado; signos arbitrários e motivados, dentre outros. Esses termos, originados dos estudos do filósofo americano Charles Sanders Peirce, geralmente, são incorporados às teorias da Semiologia. Tal abordagem acontecia sem que ao aluno tivesse dado noção ou acesso a teorias alternativas de semiótica ou de linguística. Kress e van Leeuwen, não só na introdução, mas ao longo de toda a gramática do *design* visual, comparam e contrastam essa semiótica com a semiótica social, à qual eles se filiam.

Na terceira escola, noções da linguística têm sido aplicadas a outros modos de representação. Essa escola segue ideias de Michael Halliday, com a “Linguística Crítica” (1994) que passa a contemplar outros modos. Mais tarde (1980), como desenvolvimento da linguística sistêmico funcional hallidiana, orientada pelos estudos da literatura, da semiótica visual e da música, surge, na Austrália, a Semiótica Social (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Como é sobre essa noção de semiótica social que recai o meu trabalho, apresentarei uma discussão mais detalhada, uma vez que nessa escola há uma ênfase na dimensão social, sob a ideia da linguagem como recurso para se construir significados que exerçam funções sociais – concepção que vai ao encontro da proposta deste estudo.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) destacam que a noção chave de qualquer semiótica está no signo, colocando isso como ponto em comum para as três escolas de semiótica. No entanto, os autores enfatizam que a concepção de signo utilizada por eles difere daquela noção

da semiologia. Além disso, esclarecem que não repudiam as concepções anteriores, do contrário, conseguem ver continuidade entre elas e a que propõem. A ênfase posta pela gramática da autoria desses estudiosos está na produção de sentidos, na discussão das formas (significantes), tais como cores, perspectivas, linhas, bem como nas formas que são usados para realizar sentidos (significados), na produção de signos.

Os autores veem a representação como um processo no qual os produtores de signos, criança ou adulto, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, cujos interesses no objeto são complexos, surgindo da história psicológica, social e cultural do produtor de signos e focalizada por um contexto específico. Ou seja, sobre esse “interesse” recai a seleção do objeto, sendo o critério de escolha pautado na adequação representativa do objeto, em um dado contexto.

Assim, na semiótica social, o signo não é uma conjunção pré-existente de um significante e de um significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado como está. O foco dos autores é no processo de produção de signos, no qual o significante (a forma) e o significado (o sentido) são relativamente independentes antes de serem trazidos pelo produtor do signo para se tornarem um novo signo produzido. Os autores defendem alguns aspectos incluídos em tais representações como: analogia (processo de classificação), relações sociais de poder, metáforas, e, por consequência, assumem que os signos são motivados, convencionais, e nunca arbitrários, em relação à ação de produzir signos e ao contexto no qual o signo é produzido. Também nunca estão isolados da ação de fazer analogias e classificações.

Nesse contexto, a linguagem, por sua vez, não se constitui uma exceção desse processo. Os autores argumentam que toda forma linguística é usada de uma maneira mediadora e não arbitrária, na expressão do significado. E, embora trabalhem com as noções de língua (*langue*) e fala (*parole*) trazida da semiologia, entendem que essas noções podem ser estendidas a outros modos semióticos, que não somente a língua.

O que o produtor de signos quer dizer e como dizê-lo, em qualquer meio, não se limita ao sistema, e sim, abrange suas funções e contextos. Para os autores, o que é mais crucial para a compreensão de representação e comunicação é considerar pessoas reais em contextos sociais reais. Sendo assim, os autores não separam a língua da fala, como se tem feito historicamente. Eles defendem que descrever a língua é descrever um conjunto específico de recursos semióticos para ações comunicativas direcionadas a um grupo social específico. A semiótica social, segundo os autores, assume essa visão, de acordo com as seguintes considerações: 1) a comunicação requer que participantes produzam suas mensagens da forma mais compreensível possível em um contexto particular. Por outro lado, a comunicação acontece em estruturas

sociais que são, inevitavelmente, marcadas por diferenças nas relações de poder, e isso afeta como cada participante interpreta as mensagens oriundas de diferentes posições de poder. 2) representações requerem que produtores de significados escolham formas para a expressão do que eles têm em mente, formas que veem como mais plausíveis em um dado contexto (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Para os autores, falantes de língua estrangeira, por exemplo, usam a seguinte estratégia: escolhem a expressão mais próxima e mais plausível que conhecem para a expressão que têm em mente. Isso se aplica também aos interesses das instituições sociais dentro das quais as mensagens são produzidas e onde tomam forma. É por esse motivo que um princípio chave na semiótica social é ter em mente, tanto como leitor ou observador, ou como escritor ou *designer*, considerar a audiência, o propósito e os recursos usados em qualquer texto. Em que contexto social esse texto será usado ou lido? Ele será apropriado e claro? Que impacto a escolha da cor, do layout e do conteúdo da imagem têm para o observador? Há um ponto de vista particular posto lá? Quem está incluído ou quem ou o que está excluído? Quem pode ser desafiado, ofendido ou discriminado por um dado conteúdo? (CALLOW, 2013).

Portanto, ao pensarmos em semiótica social, precisamos ter em mente que: a) indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente formados, situados em ambientes sociais, com recursos culturalmente disponíveis são vistos como agentes na produção de significados e na comunicação; b) os signos são sempre produzidos em uma interação social; c) os signos são motivadas e nunca arbitrarias relações de significado e de forma; d) a relação motivada de forma e de significado está sempre baseada nos interesses dos produtores de signos; e) as formas/significantes que são usadas na produção de significados são feitas numa interação social e se tornam parte dos recursos semióticos de uma dada cultura; f) todos os signos são metafóricos; g) em uma perspectiva multimodal da semiótica social, todos os signos em todos os modos são significativos; h) poder diz respeito a relativas posições sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; KRESS, 2010).

Considero, para além disso, assim como Kress (2010), que as mudanças que têm acontecido no livro didático, por exemplo, são sócio semióticas, o que coloca a abordagem multimodal como central. Tal abordagem atribui sentido a todos os modos de comunicação, incluindo imagens, escrita, tipografia e *layout* – características tão comuns nos livros didáticos, e compreende os signos de todo tipo como portadores dos interesses de seus produtores, nesse caso, as pessoas que definem os currículos, os *designers* do livro e os professores. Para Bezemer e Kress (2014), cada ação de sala de aula é um trabalho semiótico, como o engajamento, a seleção e a transformação, dentre outros, que é feito tanto por produtores como por leitores.

Para os autores, nessa perspectiva, produtores são considerados tanto os *designers*, quanto os usuários e intérpretes dos textos, sendo todos vistos como produtores de sentido. Esses produtores de sentido estão sempre sujeitos à disponibilidade ou não dos recursos semióticos e o seu interesse é sempre retórico, uma vez que tem em vista a relação social do produtor com a audiência imaginada e com a melhor forma de realizá-la. Nesse caso, ainda segundo Bezemer e Kress (2015), o interesse do produtor de textos é pedagógico e retórico. Assim, tanto o interesse do produtor quanto da audiência é formado pelos contextos social, cultural, econômico, político e tecnológico nos quais os signos são formados. O *design*, segundo os autores, é o resultado do interesse entre todos eles (BEZEMER; KRESS, 2015).

Aspectos relacionados à multimodalidade, como o que é, como surgiu o conceito e o que abrange, sua aplicação e implicação para o ensino de língua inglesa, poderão ser bastante úteis para compreendermos questões gerais da área, os quais serão expostos no próximo tópico.

3.2 Multimodalidade: novos “modos” de estudo e de ensino do texto

Segundo van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade data de 1920. Surgiu como um termo técnico no novo campo da psicologia da percepção, denotando os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros. Assim, a multimodalidade pode ser entendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, tais como: língua, imagem, som e música em textos multimodais e em eventos comunicativos. Vemos claramente essa definição em Jewitt (2008), para quem a multimodalidade atende ao significado através de configurações situadas em imagem, gesto, olhar fixo, postura do corpo, som, escrita, música, discurso, dentre outros.

Numa perspectiva multimodal, imagem, ação e outros se referem a modos como conjuntos organizados de fontes semióticas para fazer sentido. Dessa maneira, texto é usado no sentido amplo do termo e pode ser impresso, em tela, ao vivo, dentre outros. Uma variedade de modos pode ser utilizada, como: palavras, imagem, som, música, movimento, vídeo e elementos interativos. Portanto, o termo “multimodal” reconhece essa variedade de fontes de fazer sentido (CALLOW, 2013), perspectiva que está em consonância com aquela apresentada por Jewitt (2008), que a descreve como uma abordagem eclética, e que, embora seja, primariamente, informada pelas teorias linguísticas, em particular pelos trabalhos de Halliday (1994), ultrapassa os fundamentos tradicionais psicológicos e linguísticos do letramento impresso.

Sendo assim, o termo multimodalidade segue ainda hoje o significado ampliado por Halliday (1994) que o introduziu à LA, especialmente dentro do estudo e de formação de língua e de letramento. A compreensão que tenho é que a comunicação pública tem se tornado crescentemente multimodal. A língua falada não pode ser adequadamente entendida sem levar em conta a comunicação não verbal. Muitas formas da língua escrita contemporânea não podem ser adequadamente entendidas a não ser que olhemos além da linguagem verbal, incluindo as imagens, o *layout*, as tipografias e as cores. A própria linguagem verbal tem se tornado multimodal, com ilustração e elementos de *layout*, tais como: caixas, barras literais, reformulação de páginas e outros. Desse fato, surge a necessidade de revermos conceitos como o de letramento, como defende alguns autores (LEU, 2000; DESCARDECI, 2002, JEWITT, 2008; DIONÍSIO, 2008; LEMKE, 2010, para citar alguns).

Pautado nessa realidade, de mudanças sociais e culturais e na influência da tecnologia nos usos da linguagem, van Leeuwen (2011) defende que há muito o que desenvolver na área da multimodalidade. É possível listar algumas perspectivas convenientes para o desenvolvimento futuro da multimodalidade como ramificação da linguística aplicada. O autor focaliza três: 1) a necessidade de uma autorreflexividade, 2) a necessidade para atender à diversidade cultural, 3) a necessidade de engajamento da tecnologia digital. Sobre a autorreflexividade, van Leeuwen (2011) diz que a multimodalidade é um campo multidisciplinar. Precisa estar em diferentes disciplinas. Para ser efetivo, é preciso combinar diferentes métodos, por exemplo, na análise do discurso e na etnografia. E ser capaz não só de descrever, mas também de explicar práticas multimodais, requer detalhada contextualização histórico-cultural, no estudo da fonte da semiótica e o estudo de seus usos em cenários institucionais específicos. Mas, assim como a linguística tem sido imensamente enriquecida pelo estudo das línguas, que expressa sistemas radicalmente diferentes de significados de formas radicalmente diferentes, a multimodalidade se enriqueceria ao ser engajada na diversidade cultural e pela riqueza da literatura antropológica (VAN LEEUWEN, 2011).

Finalmente, há a necessidade de se engajar com a tecnologia. Hoje, as tecnologias multimodais são em si, fontes semióticas que constroem dificuldades e *affordances*, que influenciam profundamente não só o que pode ser dito, mas também como esses diferentes meios de comunicação social se incluem e se combinam. Entenda-se por *affordance* modal, o que é possível expressar e representar facilmente. Como o modo tem sido usado, o que tem sido repetidamente usado para significar e fazer e as convenções sociais que informam seu uso em contexto formam o seu *affordance* (JEWITT, 2008).

Sendo assim, tenho em mente que uma abordagem multimodal do estudo da comunicação, mediada, tecnologicamente, teria muito a contribuir para nossa compreensão de comunicação contemporânea. Com tanto trabalho ainda a ser feito, a multimodalidade tem um importante papel em ajudar a construir uma linguística aplicada do futuro e habilitá-la a encarar as atividades à frente (VAN LEEUWEN, 2011). Torna-se necessário, então, discutir a sua relação com atividades do ensino, ponto a ser discutido no tópico seguinte.

3.2.1 Multimodalidade: significados e representações no ensino de línguas

Lidamos em nosso dia a dia com uma série de sistemas de comunicação, os modos, que exigem que mudemos os rumos de nossas práticas pedagógicas, em especial quando se trata do ensino de línguas. Um modo, segundo Bezemer e Kress (2014), é um recurso social e culturalmente formado para fazer sentido; podem ser usados para representar o mundo como é, como as pessoas se relacionam nesse cenário e como as entidades semióticas são conectadas. Imagem, escrita, *layout*, tipografia, música são exemplos de modos usados em textos contemporâneos. Eles se diferenciam em termos de recursos. A escrita, por exemplo, tem recursos sintáticos, gramaticais e lexicais, assim como tipográficos, a saber: tamanho, tipo e formato de fonte. Os discursos oral e escrito compartilham de certos aspectos gramaticais, sintáticos e lexicais. O primeiro tem recursos específicos como: o som, a entonação, o tom da voz. A imagem tem recursos como: detalhes pictóricos, tamanho, cor, espaço, dentre outros (BEZEMER; KRESS, 2015), e todos esses recursos podem ser usados para realizar diferentes trabalhos semióticos. No livro didático, por exemplo, podemos ver uma mistura de tais modos articulados em um mesmo material.

As diferenças em termos desses recursos sugerem que os modos têm diferentes *affordances* – potenciais e limites para fazer sentido. Assim, aproveitando as *affordances* específicas de cada um dos modos na produção de signos complexos, os produtores podem atender às demandas complexas, muitas vezes contraditórias, de seus próprios interesses, da necessidade do assunto ser comunicado e das características da audiência (BEZEMER, KRESS; 2008). Nessa perspectiva, o livro didático, assim como a tela, é compreendido como meio – uma substância material na qual o significado é realizado e através da qual se torna disponível a outros. Socialmente, o meio é o resultado de práticas semióticas, socioculturais e tecnológicas (ver BEZEMER; KRESS, 2008).

Por conta dessa grande variedade de modos que hoje se apresenta e das diferentes potencialidades e limites que cada um deles carrega, as teorias, sobre o tema, advogam por uma

prática que privilegie múltiplos modos, ou seja, aspectos multimodais que possam prover o aluno de instrumentos que o auxiliem a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e seus recursos multimodais, bem como para produzi-los (SILVA, 2007). E como ressalta Oliveira (2006), estratégias que sirvam de alternativa ao tradicional ensino da leitura crítica por meio de textos lineares em sala de aula (OLIVEIRA, 2006, p. 18). Não é raro, no contexto de ensino, testemunharmos casos em que abordagens tradicionais como aquela que centraliza todas as atividades na leitura, interpretação e produção do código escrito, terem espaços privilegiados na prática do professor.

No entanto, o que adoto como pressuposto é que para que um sujeito alcance o letramento indispensável ao seu efetivo engajamento social, precisa não somente saber utilizar a escrita, a leitura, mas também outras habilidades, em diferentes papéis sociais, além de manejar com certa habilidade os componentes fundamentais da escrita, como: letras, palavras, ortografia, regras gramaticais, e ainda ter um mínimo conhecimento de questões mais abrangentes relacionadas a discurso. Reconheço, assim como Vieira (2007), que seria interessante que em termos de linguagem visual, operássemos do mesmo modo. Mas, infelizmente, a ideia de um letramento visual/multimodal ainda é recente. Os professores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem” (VIEIRA, 2007, p. 26).

Essa realidade tem preocupado estudiosos e pesquisadores da linguagem no que diz respeito às implicações dessas abordagens tradicionais para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Oliveira (2006) também reforça que, sem dúvida, em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre os próprios alunos, em que o letramento ainda é predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. Desse modo, os pressupostos teóricos sobre leitura, vigentes na escola atual, não permitem que se prepare o educando para as demandas de comunicação da sociedade moderna (DESCARDECI, 2002), oportunizando contato e análise de textos diversos, incluindo os visuais, mesmo sabendo que “as imagens são realizações semióticas de práticas sociais” (OLIVEIRA, 2006, p. 19). A imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade (OLIVEIRA, 2006). Na concepção dessa autora, o *status* da imagem se configura como secundário, ou seja, o aluno encara o texto linear como o texto principal e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto, quando, na verdade, é preciso considerar que: cada modo tem suas *affordances* (possibilidades e limites), e o entendimento disso é fundamental para criar representações multimodais efetivas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996 2006). Para os autores, isso se aplica não somente ao trabalho do estudante,

mas também a livros didáticos e a outras fontes de aprendizagem que têm se tornado altamente multimodais nos últimos anos. Assim sendo, a abordagem do livro didático e de prática pedagógica, suas escolhas e métodos são decisivos nesse processo.

Os professores, portanto, precisam começar a experimentar mudanças no âmbito do ensino. Primeiramente, no intuito de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, e, depois, de criar ambientes condizentes e coerentes com o mundo em que vivemos hoje: um mundo de palavras, imagens e sons; um mundo multimodal. Nesse mundo, lidamos com uma série de sistemas de comunicação visual que trazem significado. Mas, paradoxalmente, não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores. Como não aprendemos, também não ousamos ensinar esse tipo de leitura, tampouco nos preocupamos com os textos multimodais (VIEIRA, 2007). Além disso, é importante ponderar que “os alunos precisam estar cientes de que pode haver interpretações referidas ou dominantes de uma imagem, com os quais eles nem sempre podem concordar”⁶ (CALLOW, 1999, p. 03).

Tais pressupostos devem ser considerados quando do ensino da leitura na escola (DESCARDECI, 2002, p. 26), cabendo aos educadores dar novo destino às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, apostando nas diferentes manifestações de sentidos desveladas pela polissemia do signo (VIEIRA, 2007, p. 23). Além disso, as imagens refletem em sala de aula as ideologias e crenças do professor, no caso, quem as escolheu. Por isso, o professor precisa ter responsabilidade, consciência e parcimônia na escolha das imagens e outros recursos multimodais (SILVA, 2007).

Vale adotar a visão de que “é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento, pela cor e pela beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará” (VIEIRA, 2007, p. 19), mas, não é só isso. A ideia que tem orientado a teoria da multimodalidade, especialmente das imagens, e a sua importância nos textos e no ensino, é que “assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens também representa o mundo (de maneira concreta ou abstrata), constrói relações sociointeracionais, e constitui relações de significado a partir do papel desempenhado por seus elementos internos” (ALMEIDA, 2009, p. 177).

Para Callow (2012), a forma como o professor trabalha o visual em sala pode agrupar-se em duas categorias: aprender *através* do visual e aprender *sobre* o visual. Na primeira, as imagens são utilizadas, por exemplo, para: instruir, explicar tarefas, tais como ciências,

⁶ Do original: Students need to be aware that there may be referred or dominant interpretations of an image, with which they might not always agree (CALLOW, 1999, p. 03).

matemática, ler e discutir livros ilustrados, como estímulo para escrever poesia, utilizar vídeos para ilustrar ideias, palavras-chave, dentre outros. Já aprender *sobre* o visual seria analisar textos para: entender informações chave, ensinar sobre como extrair informações usando o visual tais como símbolos e cores, discutir a relação entre visual e imagens, analisar expressões dos personagens os livros ilustrados, usar imagens para contar histórias, assistir a um filme e escrever uma resenha sobre o filme, aprender sobre técnicas de filmagem para produzir pequenos vídeos clips, dar respostas críticas. Espera-se que o professor não apenas desenvolva um trabalho através da imagem, utilizando-a para explorar a gramática, por exemplo, mas também faça um trabalho sobre a imagem, de forma a engajar os alunos no nível do significado. Para isso, certamente, os alunos precisarão de suporte.

Oriento-me, nesse sentido, também, pelas postulações do *The New London Group* (2000) que estimulou um interesse na aplicação da análise da multimodalidade para a educação. Esse trabalho, não há dúvidas, representou o início de discussões que levaram a três tipos de estudos: estudos do desenvolvimento do letramento multimodal em crianças, estudos de fontes de atividade multimodal de aprendizagem, incluindo livros didáticos, brinquedos, CD-ROMS e a internet; e estudos de interação da sala de aula multimodal. Além disso, esse grupo defende que os alunos sejam expostos a uma abordagem, cujo foco seja: na *Prática situada*, baseada nas experiências de alunos. Prática situada envolve a imersão na experiência dos alunos e os desenhos disponíveis a eles em seus mundos; na *Instrução explícita*, que é a estratégia pedagógica fundamental através do qual os alunos são treinados com metalinguagens de *design*, ou seja, o ensino sistemático e explícito de um vocabulário analítico para compreender o processo de *design* e decisões detalhadas nos sistemas e estruturas de significado; no *Enquadramento crítico*, chave para esse modelo pedagógico, conectando explicitamente significados para seus contextos sociais e efeitos para interpretar e interrogar o contexto social e cultural dos *designs*; na *Prática transformada*, quarto fator pedagógico, que se relaciona com as maneiras em que os alunos recriam e recontextualizam significados em contextos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Ao adotar uma abordagem multimodal na sala de aula, é importante pensar nas dimensões de sentido, que, segundo Cope e Kalantzis (2000), inclui fazer questionamentos como os seguintes: *What's represented?* (o que está sendo representado?); *I hear* (Eu escuto... linguagem oral); *I hear* (sem áudio); *How is it organized?* (como está organizado?) *What is emphasized?* (O que está sendo enfatizado?); *How are modes working together?* (Como os modos estão trabalhando juntos?); *How is text creator relating to you?* (Como o produtor do texto está se relacionando com você?) *How are you relating to them?* (Como você está se

relacionando com ele?) *How is mood or tone created?* (Como o humor ou o tom é criado?); *What kind of text is it?* (Que tipo de texto é esse?); *What's the text's purpose?* (Qual o propósito do texto?); *What's the text's context?* (Qual o contexto do texto?); *What are the ideological themes?* (Quais são os temas ideológicos?); *Are there underlying interests?* (Existem interesses subjacentes?).

Também acredito ser pertinente apresentar a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) do Ensino Fundamental que não somente argumentam pela utilização de diversos gêneros de textos, como também fazem referência ao uso das “novas maneiras de se expressar e ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo” (BRASIL, 1998, p. 67).

Também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) fazem menção aos novos modos como a linguagem se apresenta na atualidade e nas implicações dessa realidade para o ensino de línguas. Tendo em mente os conceitos de multimodalidade, de letramento e de multiletramentos, as OCEM (2006) consideram que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade de capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

Tais documentos oficiais demonstram preocupação semelhante à que assumo aqui: a de que outras formas de linguagem precisam ser adotadas no espaço de sala de aula, com vistas a habilitar os alunos para o engajamento com esses novos modos de comunicação e com os mais diferentes gêneros e textos multimodais. Sobre a definição desses dois termos, textos multimodais e gêneros multimodais, adoto as seguintes concepções: Para Walsh (2009), um texto multimodal é como aqueles textos que têm mais de um modo, como a escrita e a imagem, a escrita, a imagem, o som, o movimento. Um texto multimodal pode ser um texto digital, mas pode ser um livro, como um livro ilustrado, um texto gráfico ou informativo. Requer o processamento de mais de um modo e o reconhecimento da interconexão entre modos. Esse processo, segundo o autor, é diferente da leitura linear ou do texto impresso. Já os gêneros, segundo Bezemer e Kress (2008), são o outro lado do evento social. Eles são realizados no nível textual. Cada um dos gêneros define o texto em termos de atividade, de relações sociais dos

participantes em um evento, e no que se refere ao uso dos modos e da mídia (BEZEMER, KRESS, 2008). Dessa forma, o gênero também é multimodal, já que segundo Kress (2000), todo texto é multimodal, tendo em vista que, mesmo que haja a predominância de um dos modos, certamente será composto por, no mínimo, dois modos.

Na próxima seção, apresentarei uma discussão focada no modo visual, calcada na descrição da gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), desenvolvida à luz da semiótica social.

3.3 Modo visual e a Gramática do *Design* Visual (GDV)

Embora o termo “gramática” remeta a ideia de conjunto de regras, Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em sua gramática do *design* visual, conseguem nos transmitir um sentido diferente. Combinando conceitos funcionais e métodos da teoria linguística de Halliday (1994), eles assumiram que, assim como a língua, a comunicação visual pode realizar as metafunções apresentadas nos estudos de Halliday (1994). A função ideacional de construir representações do mundo; a função interpessoal de constituir interações; e a função textual de trazer combinadas representações inseridas nas interações dentro de tipos maiores de papéis que nós reconhecemos como textos coerentes ou eventos comunicativos. Como a gramática da língua, a gramática da comunicação visual pode ser descrita como um sistema de escolhas semântico-funcionais. O que na língua é realizado por palavras de categoria dos verbos de ação, visualmente é realizado por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores. O que na língua é realizado por preposição de lugar, visualmente é realizado por características formais que criam o contraste entre o primeiro e o segundo plano (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Isso não significa que todos os significados que podem ser realizados verbalmente podem também ser realizados visualmente, e vice-versa, já que mesmo quando dois modos podem ser realizados, cada um acrescentará seus próprios significados e sonoridade (VAN LEEUWEN, 2011).

No entanto, a principal diferença entre a gramática de Kress e van Leeuwen e outras gramáticas, como as normativas, por exemplo, reside no fato de que, embora falem de estrutura visual, os autores enfatizam que estruturas visuais não simplesmente reproduzem a estrutura da realidade. Ao contrário, produzem imagens da realidade que são ligadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Em outras palavras, e de acordo com esses teóricos, as imagens são ideológicas e nunca meramente

formais: “elas têm uma dimensão semântica profundamente importante⁷” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 47). É nesse aspecto, também, que podemos perceber o quanto a gramática proposta por esses autores é orientada pela Semiótica Social e o quanto pode estar atrelada ao letramento crítico. Não é por acaso que a gramática do *design* visual é hoje um dos estudos mais importantes na descrição da estrutura que organiza a informação visual dos textos. Além de os autores apresentarem uma paridade entre a gramática da língua e uma gramática visual, de fazerem uso de uma linguagem metafuncional, construindo seus significados através das mesmas funções como propostas por Halliday (1994), eles não a desvinculam de suas funções retóricas, sociais e culturais. Essa característica nos remete a outro aspecto da semiótica social: o interesse do produtor do signo determina, conduz e produz a forma de representação, ou seja, a gramática do *design* visual também concebe o signo como motivado. Conforme vimos, qualquer modo, qualquer forma de comunicação parte de uma base, de uma necessidade social e, portanto, está relacionado aos interesses de instituições e de seus produtores, às ideologias e a questões de poder (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Na seção seguinte, apresentarei as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), adaptadas das metafunções apresentadas por Halliday (1994). Com foco no modo visual, especificamente na imagem, essas metafunções oferecem base para uma análise estrutural das imagens, mas não somente estrutural. Pelo caráter social da abordagem proposta pelos autores, as imagens são vistas como portadoras de significados potenciais a serem lidos, interpretados, acordados ou não pelos seus observadores/leitores. É um mundo que ali está sendo representado.

3.3.1 O modo visual e as metafunções de Kress e van Leeuwen

O modo visual, assim como o da linguagem verbal, “possui formas próprias de representação, constroem relações interacionais, constituem relações de significado a partir de sua composição, de sua arquitetura” (ALMEIDA, 2008, p. 11). A autora em referência ainda exemplifica essa ideia ao dizer que o arranjo de um cartaz pode influenciar a direção do olhar, a leitura e a apreensão da mensagem, o que pode interferir no modo de interação entre o cartaz e o leitor. A explicitação dessas representações é importante para entendermos o significado de cada escolha na composição de textos e nos tornarmos conscientes da carga ideológica que procuram expressar. Assim, faz-se necessário conhecermos os significados construídos por

⁷ Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.

cada uma das metafunções que auxiliam no entendimento das estratégias utilizadas para a arquitetura de cada representação.

3.3.2 A Metafunção Representacional

No capítulo 1 da gramática do *design* visual, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) definiram metafunção ideacional como “a habilidade do sistema representacional ou em sistemas de uma cultura⁸” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 47). Porém, os autores passam a chamar de participantes ou, mais precisamente, participantes representados, o que antes chamavam de objetos ou elementos. Além disso, nos chamam a atenção para a existência de dois tipos de participantes, interativos e representados: *participantes interativos* (*interactive participants*): são os participantes na ação de comunicação – participantes que falam e escutam ou escrevem e leem; os que produzem imagens ou as visualizam; *participantes representados* (*represented participants*): são os participantes que constituem o assunto problema da comunicação; isto é, pessoas, lugares e coisas (incluindo coisas abstratas) representadas em e pelo discurso ou escrita ou nas imagens produzidas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 47).

Essa função é subdividida em estrutura narrativa, quando há presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas (apresenta ações e eventos), ou conceitual, quando existe uma taxonomia, uma classificação, em que os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior (representa participantes e suas peculiaridades: classe, estrutura ou significado; definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares) (ALMEIDA, 2009). No entanto, vale retomar que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) destacam que nem todos os significados transmitidos visualmente são também transmitidos verbalmente. Os autores também lembram que alguns termos utilizados por eles são também utilizados pela linguística funcional e explicam por quê. Segundo eles, isso é possível devido ao fato de serem termos semântico-funcionais e não termos formais, o que não implica que as imagens e diagramas, por exemplo, operem da mesma forma que a língua. Quer dizer apenas que podem dizer a mesma coisa que foi dito através da língua, mas de maneiras diferentes. O que na língua é realizado de configurações sintáticas de certas classes de substantivos e classes de verbos, visualmente, é realizado pelos volumes e vetores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

⁸ Tradução de: the ability of semiotic systems to represent objects and their relations in a world outside the representational system or in the semiotic systems of culture.

As discussões, a seguir, detalham cada um dos termos e subclassificações que fazem parte da metafunção representacional que se divide em representações narrativas e conceituais.

3.3.2.1 Representações narrativas

No campo das imagens, os vetores (*vectores*) se encarregam do processo de ação e de interação entre os participantes. Nas representações narrativas, os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações. Os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética, podendo ser representados através de setas ou até mesmo pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, e que leva o olhar do leitor para determinado ponto da imagem (BRITO; PIMENTA, 2009). Kress e van Leeuwen (1996, 2006) enfatizam que tais características de direcionalidade devem sempre estar presentes se a estrutura propõe-se a realizar uma representação narrativa. Significa alguma coisa como “está conectado a”, “está conjugado a”, “está relacionado a” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 59).

Os processos narrativos se subdividem em: processos de ação (*action processes*), reacional (*reaction processes*), processos verbal e mental (*speech process and mental process*), de conversão (*conversion*) e de simbolismo geométrico (*geometrical symbolism*) (BRITO; PIMENTA, 2009; (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996 2006).

1) De ação (*action process*):

a) *Ação não transacional (non-transactional)*: é aquela em que se tem somente a presença do participante que será também o ator, pois a meta não está presente na imagem. Esse tipo de processo equivale, no verbal, a orações com verbos intransitivos (BRITO; PIMENTA, 2009). Nas imagens, geralmente, os atores são os participantes mais salientes. Essa saliência pode ser dada através do tamanho, do lugar na composição, do contraste contra o fundo, da saturação da cor, da visibilidade, da nitidez de foco e através da “saliência psicológica” que certos participantes têm sobre os seus observadores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). A ação em um processo não-transacional não tem uma meta, não é feito para ou destinado a alguém ou a alguma coisa. Na língua, seria o verbo intransitivo (o verbo que não leva a um objeto) (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Representação de ação que inclui somente a meta (*Goal*), os autores chamam de Eventos (*Events*). Alguma coisa está acontecendo para alguém, mas nós não podemos ver quem

ou o que o faz acontecer. É o mesmo caso em que só uma pequena parte do ator é visível, uma mão, um pé, de modo que o ator se torna anônimo. É possível fazer uma analogia, por exemplo, com o “agente passivo” da língua (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

b) *A ação transacional (transactional)*: é caracterizada pela presença de pelo menos dois participantes, sendo um o ator e o outro a meta, que é a quem ou a que se dirige o objeto (BRITO; PIMENTA, 2009). Se tivermos que fazer uma comparação da ação transacional com as estruturas gramática da língua, segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), nós, provavelmente, usaríamos o verbo transitivo, ou seja, um verbo que leva a um objeto. No entanto, os autores são enfáticos ao insistirem na distinção entre os dois modos. Segundo estes, a estrutura visual de setas e caixas transmite maior impacto ou ligação.

c) *Bidirecional (bidirectional)*: ocorre quando os dois participantes são ao mesmo tempo ator e meta. A e B são falantes e ouvintes. Não fica sempre claro se as transações bidirecionais são representadas quando ocorrendo simultaneamente ou em sucessão, embora haja uma tendência em usar uma seta com duas cabeças para significar simultaneidade e duas setas apontando em diferentes direções para significar sequencialidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

d) *Reacional (Reactional)*: envolve uma ação e uma reação. O vetor é formado pela direção do olhar do participante (que reage) a uma ação acontecida (fenômeno). Assim, não falaremos de atores, mas de reatores, e não de metas, mas de fenômenos. Como no processo anterior, esse processo também está dividido em: transacional (o olhar do participante se dirige ao fenômeno que, por sinal está na imagem); não transacional (olhar se dirige para algo fora da imagem. Não se sabe para que (ou quem) o participante está olhando. O fenômeno para o qual o participante está olhando não aparece na imagem). Ou seja, nas reações não transacionais não há fenômeno (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

e) *Verbal e Mental (Speech and Mental)*: o participante se liga a um balão, cujo conteúdo é a representação de um processo mental ou de uma fala, o que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) chamam de tipo especial de vetor, que pode ser encontrado, por exemplo, em tirinhas. Desenhos dos falantes (dizentes) ou pensadores (experienciadores) são conectados aos seus discursos (enunciados) ou pensamentos (fenômenos). Esses processos são chamados, respectivamente, de processos verbais ou mentais. Como reações transacionais, esses processos conectam um ser humano com o conteúdo, mas, enquanto nas reações transacionais é o conteúdo de uma

percepção, no caso de bolhas de pensamentos e outros dispositivos similares, é o conteúdo de um processo mental interior. Esses conteúdos, tanto representados pelas bolhas (o fenômeno) como pelos balões (o enunciado) não são representados diretamente, mas mediados através de um reator, de um observador ou de um falante.

f) *De conversão (Conversion)*: a comunicação é apresentada como um ciclo no qual o participante é, ao mesmo tempo, ator em relação a um participante e meta em relação a outro (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Esse tipo de representação é comum em representações de eventos naturais. Por exemplo, diagramas que representam cadeias de alimento ou do ciclo da água. O participante, nesse caso, é chamado de Transmissor (*relay*), que não apenas retransmite, mas também modifica a mensagem que recebe. No caso que se tem uma representação cíclica, todos os participantes são transmissores (PINHEIRO, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Vale salientar que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) são enfáticos ao dizerem que o termo “relay”, nesse caso, nada tem a ver com o termo “relay” utilizado por Barthes, quando apresenta seu sistema de relação entre o texto verbal e o texto imagético.

g) *De simbolismo geométrico (Geometrical Symbolism)*: processo no qual não se inclui participantes de qualquer espécie. Encontra-se apenas um vetor que aponta para um ponto fora da imagem. Uma variedade de setas pode influenciar no significado constituído por valores simbólicos. Aspirais, setas pontilhadas, hélices, dentre outros, podem sugerir significados diferentes. Vetores podem ser atenuados e um grande número de aspirais pode sugerir significados como frequência, continuidade ou multiplicidade com que um dado processo ocorre.

Como parte também das representações narrativas, são sugeridas pelos autores, assim como por Halliday (1994), as Circunstâncias (*Circumstances*), uma vez que imagens narrativas podem conter participantes secundários em relação aos participantes principais, não por meio de vetores, mas por outros meios. Eles são participantes que poderiam ser deixados fora sem afetar a proposição básica realizada pela circunstância de meio (*Circumstances of Mean*). As circunstâncias podem ser de três tipos: Locativas (*Locatives*), as quais situam participantes em relação a um cenário (*Setting*); de Meios (*Means*), indicando ferramentas usadas para a realização de processos de ação; ou de Acompanhamento (*Accompaniment*), que ocorrem quando um participante simplesmente acompanha outro, de forma que não se identifica um

vetor que os relacione. Para Kress e van Leeuwen (2006), o cenário tem uma grande importância para a realização da modalidade visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

3.3.2.2 Representações conceituais

Nas representações conceituais, a imagem não se apresenta como uma narrativa, mas representa uma relação de taxonomia entre os seus participantes. Pelo menos um conjunto de participantes fará o papel de subordinado (*Subordinate*) em relação a pelo menos um outro participante, o superordinado (*Superordinate*). Desse modo, essas representações ocorrem de forma classificacional, analítica ou simbólica. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), representações conceituais representam participantes em termos de sua essência mais ou menos generalizada. Classificação conceitual, conforme os autores supracitados é, assim, representada pela mesma estrutura como na hierarquia social. Apresenta um conceito sobre quem ou o que é representado. Os processos conceituais, comparados na língua aos verbos de ligação, estão abaixo descritos:

a) Processo classificacional (classificational process): os participantes se relacionam entre si de forma taxonômica. Apresentam-se como pertencentes ao mesmo grupo, à mesma classe ou como sendo subordinados uns aos outros por um tema, uma categoria em comum. Pode ser coberta/fechada (*Covert*) quando a relação entre os participantes é suprimida, ou seja, só é possível identificar o superordinado através do texto que acompanha a imagem ou por inferência. Também pode ser evidente/aberta (*Explicit*), ou seja, quando um grupo de participantes atua como subordinado em relação a pelo menos outro participante, o superordinado, e essa relação é explicitamente demonstrada. Os autores atribuem o termo “interordenado” (*Interordinate*) para participantes que são superordinados em relação a alguns dos participantes e subordinados em relação a outros participantes. Segundo os autores, as taxonomias não têm que ser sempre representadas por diagramas formais com linhas simples, e, como exemplo, citam diagramas das árvores que também são exemplos de cadeias que contêm participantes interordenados, uma vez que há participantes que são subordinados em relação a uns e superordinados em relação a outros. Em outras palavras, taxonomias cobertas têm níveis, e participantes com o mesmo nível são representados como sendo, em algum sentido, do mesmo tipo, ou seja, da mesma classe. Portanto, essas taxonomias se referem a hierarquias de conceitos e hierarquias de poder social que são representadas de forma similar aos diagramas de árvores, por exemplo. É claro que, nem sempre, essas classificações

correspondem à realidade. Muitas vezes, as classificações representadas em uma dada imagem são uma classificação feita a partir da visão do produtor da imagem, e é claro o objetivo desse produtor é fazer com que os observadores/leitores “comprem” a mesma ideia, a mesma leitura (PINHEIRO, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

b) *Processo Analítico (Analytical Process)*: relaciona participantes em termos de parte e todo. Temos a existência de um ou mais participantes chamados de Portadores (*Carriers*), que se relacionam com os seus Atributos Possuídos (*Possessive Attributes*), os quais formam uma estrutura na qual se realiza a classificação. Nos atributos possessivos, o participante é realçado através do seu posicionamento dentro da imagem e do tamanho exagerado. Assim, a profundidade, as cores e o segundo plano, por exemplo, são minimamente explorados ou nulos. Não há vetor como no processo narrativo, nem simetria composicional como no processo classificacional. E, embora seja analítico, seu propósito é mais interacional e emotivo do que representacional. Kress e van Leeuwen (2006) citam como exemplo, fotografias de pessoas que podem ser analíticas, especialmente se essas pessoas posam para a foto, como também mapas e diagramas, fotografias aéreas e científicas e trabalhos de arte abstrata (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os processos analíticos também podem ser desestruturados (*Unstructured Analytical Process*), no qual não se especifica a relação entre as partes e o todo. Eles nos mostram os Atributos Possessivos do Portador, mas não o Portador em si. Não há uma indicação visual da localização dos atributos possessivos em relação aos outros. Um processo analítico desestruturado é mais ou menos como uma lista desordenada, segundo Kress e van Leeuwen (2006)⁹.

c) *Processo Simbólico (Symbolic Process)*: está relacionado ao que “o participante *significa* ou *é*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, grifos dos autores). Dessa maneira, esses processos se dividem em dois tipos: *atributivos* ou *sugestivos*. Nos primeiros, há dois participantes: o participante cujo significado ou identidade é estabelecida na relação, o “Portador”; e o participante que representa o significado e a identidade em si, o “Atributo Simbólico” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os atributos simbólicos carregam uma ou mais das seguintes características: 1) a saliência (tamanho exagerado, foco na forma, posicionamento em primeiro plano, cores, tons, dentre outros); 2) a presença de um gesto cuja função não pode ser

⁹ Lembro que em sua Gramática do *Design Visual*, Kress e van Leeuwen (2006) apresentam pelo menos mais uns cinco subtipos de processos analíticos que não serão descritos aqui por questão de espaço. Mas, para uma leitura mais detalhada dos processos analíticos e de suas subclassificações, ver Kress e van Leeuwen (2006) p. 87-194.

representada como outra ação, senão, a de apontar para o observador; 3) o aparente não pertencimento ao todo da imagem; 4) estão sempre associados aos valores simbólicos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), participantes humanos, envolvidos nos atributos simbólicos, geralmente posam para o observador, ao invés de estarem envolvidos em alguma ação, e, portanto, sua postura não pode ser interpretada como parte de um processo narrativo. Eles apenas sentam ou ficam lá, por nenhuma outra razão, a não ser posar para o observador.

Já no segundo caso (processos simbólicos sugestivos), o significado simbólico advém do próprio Portador, que é o único participante. Eles não podem ser interpretados como analíticos porque nesse tipo de imagem os detalhes tendem a ser enfatizados em favor do que poderia ser chamado de “humor” (*mood*) ou “atmosfera” (*atmosphere*). Isso pode ser realizado, de acordo com a teoria, de diversas formas: por meio da mistura das cores, da suavidade do foco ou da acentuação da luminosidade, mostrando apenas o contorno ou a silhueta dos participantes. O valor simbólico atribuído ao Portador é determinado pelo modo como se dá a intensidade dos detalhes. Como resultado do processo simbólico sugestivo, a identidade e o significado do Portador são intrínsecos a ele, é parte de sua essência, diferente dos processos atributivos em que a identidade ou significado do Portador são atribuídos e não inerentes a ele (PINHEIRO, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

3.3.3 A Metafunção Interacional

Além da interação e da conceitualização entre pessoas, lugares e coisas descritas nas imagens, a comunicação visual também apresenta base para construir e manter outros tipos de interação entre o produtor e o observador da imagem. Participantes interativos são pessoas reais que produzem sentido com imagens em contextos de instituições sociais que, em diferentes graus e de diferentes maneiras, regulam o que pode ser dito com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Nesse sentido, a metafunção interacional estabelece estratégias de aproximação ou de afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos. São apontados quatro recursos utilizados nesse processo: *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; ALMEIDA, 2008). Essa função lida com a relação de interação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo. Sob o ponto de vista da função interpessoal, vemos o significado como uma troca. A oração é simultaneamente organizada como mensagem e como um evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem)

e o ouvinte (HALLIDAY *apud* BRITO; PIMENTA, 2009, p. 95). Kress e van Leeuwen (1996, 2006), sob essa perspectiva, classificam as imagens em três dimensões: o olhar, o enquadramento e a perspectiva.

1) O olhar (*The Gaze*):

a) *Uma imagem de demanda (demand)*: é aquela em que o participante representado (aquele presente na imagem) se coloca olhando diretamente para o leitor. Ao fazer isso, o produtor dessa imagem quer criar um vínculo direto com o leitor, endereçando-lhe um “você” visual. O Participante Representado (PR) quer que ele entre em algum tipo de relação imaginária com esse PR: seja de afinidade, de sedução ou mesmo de dominação. Com isso, essa mensagem demanda que o leitor faça algo, faz-lhe um convite: que ele se aproxime, ou que mantenha a distância, por exemplo. Nesse processo, significados são representados, por exemplo, por expressões faciais (os participantes podem sorrir, no caso de o observador ser chamado a uma relação social de afinidade com o PR; podem também demonstrar certa frieza e desdém, quando o observador é chamado a se relacionar numa posição de inferioridade em relação a eles. O mesmo se aplica aos gestos. Uma mão pode apontar para o observador sugerindo que ele se aproxime, convidando-o a se tornar mais íntimo, ou como um gesto defensivo, como quem pede ao observador que mantenha distância). De todo modo, o PR demanda algo do observador – ou que ele faça algo ou que forme com ele um pseudo vínculo social de algum tipo. Fazendo isso, as imagens definem, até certo ponto, quem é o observador e, dessa forma, exclui outros observadores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; ALMEIDA, 2009; BRITO; PIMENTA, 2009;).

b) *A imagem de Oferta (Offer)*: se dirige ao leitor de forma indireta. Nesse caso, o leitor não é objeto de olhar, mas sim o sujeito, já que é esse leitor (observador) que irá observar o PR, o qual, ao contrário do caso anterior, não estará olhando diretamente para o leitor. Assim sendo, o papel do leitor será o de um observador invisível. Nenhum contato é feito. Por isso, esse tipo de imagem é chamado de imagem de oferta: porque ela “oferece” o(s) PR(s) – sejam eles humanos ou não – ao leitor (observador), como item de informação, objeto de contemplação, como espécime em um local de observação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

A escolha entre “oferta” e “demanda”, que deve ser feita sempre que pessoas são descritas, não é feita somente para sugerir relações diferentes com “outros” diferentes, para fazer os observadores se engajarem com alguns e manterem distância de outros. Também pode

caracterizar os gêneros. Por exemplo, na televisão, em poses de fotografias de revistas, é preferível a demanda. Esses contextos requerem um senso de conexão entre os observadores e as figuras de autoridades, celebridade e os modelos que eles pretendem descrever. Em outros contextos, como filmes e drama de televisão e ilustração científica, a oferta é preferida. Nesse caso, uma barreira real ou imaginária é construída entre os participantes representados e os observadores, um senso de desvinculação em que o observador tem a ilusão de que os participantes representados não sabem que eles estão sendo vistos, da mesma forma que os participantes representados passam a ideia de que não sabem que estão sendo assistidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

2) Enquadramento (*Size of frame*):

Quanto menor for a distância colocada entre o PR e o leitor (observador), maior será o grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor. Contrariamente, PR(s) fotografados a uma distância são percebidos por esse mesmo leitor como objetos de contemplação, que pode ser traduzida como respeito ou, de forma oposta como preconceito, já que essa colocação marca a diferenciação entre um “eu” observador e o(s) “outro(s)”. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) dividem essa segunda dimensão de significados interativos como plano fechado (*close-up/ close shot*), plano médio (*medium shot*) e plano aberto (*long shot*).

Assim como a escolha entre a demanda e a oferta, a escolha de distância pode sugerir diferentes relações entre os participantes representados e os observadores. No plano aberto, estão inclusos a cabeça e os ombros do participante representado; no segundo, a imagem chega a incluir até o joelho; e no terceiro, há um enquadramento mais amplo, incluindo todo o corpo do participante. De acordo com o nível de enquadramento, os participantes são representados como pessoas íntimas, como amigos de quem os observam, ou como mais distantes e estranhos. Para os autores, nas interações cotidianas, as relações sociais determinam as distâncias que nós mantemos uns dos outros (literal ou figurativamente). Escritores podem usar esses estilos de discurso para se dirigirem a nós como amigos, como íntimos, mesmo quando não o são. Assim também acontece com as imagens que podem apresentar pessoas em um plano fechado quando, na realidade, são, e permanecerão sendo, estranhos para nós (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

É preciso observar, porém, algumas características culturais que denotam proximidade ou distância, desde comportamentos mais formais ou mais pessoais e públicos. Tais

comportamentos implicam em julgamentos que, obviamente, aplicam-se a culturas específicas. Por isso mesmo, os autores citam Hall para ressaltar algum mal-entendido que pode emergir de diferenças interculturais no que se refere à interpretação de distância (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

3) Perspectiva (*Perspective*):

Refere-se ao trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista, a partir do qual os participantes são representados e que indica uma atitude mais ou menos subjetiva por parte do produtor da imagem em relação aos participantes. No entanto, ao dizer que expressa atitudes subjetivas, segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006) não quer dizer que essas atitudes são sempre individuais e únicas, uma vez que são sempre atitudes socialmente determinadas (BRITO; PIMENTA, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). A teoria diz que, nas imagens subjetivas, o observador vê o que é mostrado de um ponto de vista particular. Nas imagens objetivas, a imagem revela tudo que dá para conhecer dos participantes representados, mesmo que, para fazê-lo, seja necessário violar as leis da descrição naturalística ou das leis da natureza. Imagens objetivas desconsideram o observador e não levam em conta quem, quando e onde estão. Por outro lado, no ponto de vista do subjetivo, a perspectiva é selecionada pelo observador. O ponto de vista não só é imposto aos participantes representados, mas também ao observador, e a subjetividade do observador é, portanto, subjetiva no sentido original da palavra, no sentido de ser sujeito a alguém ou a alguma coisa. Resumindo, a imagem pode ser *subjetiva* – quando o PR pode ser visto apenas sob um ângulo específico; ou *objetiva* – quando revela tudo que existe para ser visto ou tudo que o produtor da imagem julgue ser necessário (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; BRITO; PINHEIRO, 2007; PIMENTA, 2009).

As imagens objetivas são produzidas a partir de ângulos privilegiados que são: o ângulo frontal e o ângulo perpendicular superior, que segundo a gramática do *design* visual, se distinguem quanto à objetividade que codificam. O ângulo frontal relaciona-se à ação, o ângulo superior ao conhecimento. Há, além desse, o corte transversal e a visão de raio X, usados geralmente em diagramas, como recursos que produzem representações objetivas. As imagens objetivas, portanto, mostram o participante representado da forma como ele é, enquanto que as imagens subjetivas o mostram como ele é visto, de acordo com um determinado ponto de vista. Estas codificam diferentes significados segundo um a utilização de um ângulo (frontal ou

superior). Três são as angulações básicas: *frontais, oblíquas e verticais* (ALMEIDA, 2008; PINHEIRO, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

a) *Ângulo frontal*: sugere o envolvimento do observador com o participante representado. Esse ponto de vista o torna parte do seu mundo. Em outras palavras, o plano frontal do fotógrafo é o mesmo dos participantes representados; b) *Ângulo oblíquo*: mostra o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento. Na verdade, é uma questão de gradação, e, dependendo da escolha do ângulo, mais ou menos oblíquo, pode significar uma relação de afastamento ou de envolvimento dos produtores da imagem e, também dos observadores, em relação aos participantes representados. Diferentemente do ângulo frontal em que os participantes representados são retratados como fazendo parte do seu mundo, no oblíquo, isso não acontece; c) *Ângulo vertical*: define relações de poder entre os participantes representados. Se a câmara está alta e capta o objeto de cima para baixo, o produtor da imagem e o participante interativo detêm o poder sobre esse objeto. Já na câmara baixa, ocorre uma inversão de poder. E quando a câmara fica no nível do olhar do produtor e do leitor, a relação de poder se estabelece de forma igualitária (ALMEIDA, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

4) Modalidade (*Modality*):

A teoria da modalidade de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) envolve uma situação complexa: as pessoas não somente comunicam e afirmam como verdadeiros os valores e as crenças dos seus grupos como comunicam e acordam graus de verdades e inverdades aos valores e crenças de outros grupos. Assim, o termo “modalidade” se origina da linguística e se refere ao valor verdadeiro ou à credibilidade (realizada linguisticamente) de enunciados sobre o mundo. Ou seja, a veracidade da imagem. O visual como representando ou não a realidade.

Para os estudiosos em referência, o conceito de modalidade é essencial em se tratando de comunicação visual. O visual pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais ou como se elas realmente existissem daquele jeito ou não – como se fossem imaginações, fantasias, caricaturas e outros. Nesse contexto, os julgamentos também são sociais, dependentes do que é considerado real (ou verdadeiro, ou sagrado) no grupo social para quem a representação é pretendida. Os autores falam de relativismo da noção do que é real que diz respeito a diferentes graus de modalidade para diferentes grupos sociais. Para os autores, “a realidade está no olho do espectador” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158). Ou seja, o que é considerado como real depende de como a realidade é definida por um grupo social particular. Partindo desse ponto de vista do naturalístico, a realidade é definida com base na

correspondência que há entre a representação visual de um objeto e o que nós normalmente vemos daquele objeto a olho nu. Nesse sentido, um tipo particular de realismo é em si, um signo motivado, no qual os valores, crenças e interesses daquele grupo encontram suas expressões.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) ressaltam a ligação que há entre definições de realidade e a tecnologia de representação e reprodução. Para exemplificar, citam a mudança da predominância do branco e preto para a predominância do colorido e como isso está ligado à tecnologia. Certamente, é a pretensão de se aproximar do real, do que podemos ver em um cenário concreto e específico, que faz com que recorramos à tecnologia das representações visuais. Segundo os autores, julgamos uma imagem como real, quando, por exemplo, as suas cores são saturadas como aquelas que costumamos ver. Se elas demonstram um grau de saturação menor ou maior do que o real, podem ser consideradas como excessivas ou abstratas.

O mesmo pode ser dito em relação a outros aspectos de representação. Imagens que têm maior capacidade de representar qualidades sensoriais do objeto em questão terão um maior valor de realidade. Os autores são enfáticos ao afirmarem que a modalidade é interpessoal e não ideacional. Além disso, acrescentam que a modalidade é definida por marcadores cuja escolha é determinada pelo interesse de grupos sociais.

5) Marcadores de modalidade (*Modality Markers*):

Os marcadores de modalidade discutem as demarcações da realidade de um determinado grupo social e estão refletidas na escolha do que seja mais ou menos realista no campo das imagens. No estudo das imagens, critérios como a cor (intensidade, diferenciação e saturação), iluminação, detalhamento, dentre outros, são considerados componentes desta avaliação, que se articulará em diferentes graus. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) discutem o papel das cores como um marcador de modalidade naturalística em termos de três escalas: 1) *a escala da Saturação (Colour saturation)* define um contínuo entre a saturação plena e a ausência de cor, ou seja, para o branco e preto; 2) *a escala da diferenciação (Colour Differentiation)*: representa um contínuo entre uma paleta variada de cores e a monocromia; 3) *a escala da modulação (Colour modulation)*: corresponde ao contínuo entre a exploração de cores amplamente moduladas (várias matizes de vermelho, por exemplo) e o uso de um único tom de cor; 4) *a escala da contextualização (Contextualization)*: um contínuo entre a ausência e a exploração maximamente articulada e detalhada do segundo plano. A modalidade é diminuída pela ausência de segundo plano, e a descontextualização faz com que os participantes sejam representados como genéricos; 5) *representação (detalhamento)*: forma uma escala que

vai do abstrato ao realístico, da simples linha até o detalhamento; 6) *profundidade*: vai desde ausência total de profundidade até o uso máximo da profundidade. A perspectiva central, de acordo com a GDV, possui a modalidade mais alta do ponto de vista do naturalismo padrão; g) *iluminação*: uso do jogo de luz e sombras; um contínuo entre a ausência e a representação mais ampla do jogo de luz e a sombra; h) *brilho*: vai desde o máximo número de diferentes graduações de brilho até apenas duas: ou preto ou branco, ou cinza escuro e cinza claro, dentre outros (PINHEIRO, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

3.3.4 A Metafunção Composicional

Nas metafunções anteriores, os autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) teorizam sobre as formas como as imagens representam as relações entre as pessoas, os lugares e as coisas que eles descrevem, e o complexo conjunto de relações que existem entre as imagens e os espectadores. Mas, na terceira metafunção está em questão, a composição do todo, da forma como os elementos representacionais e interativos são postos para se relacionarem uns com os outros e como se integram dentro de um todo de significados. Assim, a metafunção composicional tem como papel organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido. De acordo com a teoria, os três sistemas que se inter-relacionam e por meio dos quais tais elementos realizam significados interativos são: o valor da informação (*Information value*), saliência (*Salience*), estruturação (*Framing*) (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; ALMEIDA, 2009, p. 23).

I) *O Dado e o Novo: o valor da informação da esquerda para a direita*: A esquerda é o lado do que já é dado, algo que o leitor assume já saber como parte da cultura, ou pelo menos, parte da cultura do gênero ou veículo em questão. Esses elementos apresentados na esquerda são apresentados como Dados, ou seja, como informação que já é familiar ao observador, como ponto de partida para a mensagem. Para alguma coisa ser Nova, significa que está sendo apresentada como algo que ainda não é conhecida e à qual, talvez, o observador deva prestar especial atenção. De forma mais ampla, o significado do Novo é, portanto, problemático, contestável, é a informação em questão, enquanto o Dado é apresentado de forma evidente.

Estruturas do dado e do novo também podem ser encontradas nos diagramas, no filme e na televisão. Entrevistas na mídia, por exemplo, colocam o entrevistador do lado esquerdo do entrevistado. Os entrevistadores, assim, são apresentados como pessoas cujos telespectadores

irão identificar e com os quais já têm certa familiaridade já que fazem perguntas em nome desses telespectadores. Os entrevistados, em contrapartida, apresentam a informação Nova e se situam do lado direito. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em certos casos, o Novo é lugar onde se reproduz um paradigma, classificações culturais, onde valores da cultura são instanciados, reafirmados e naturalizados. Para os autores, a estrutura Dado e Novo pode ser considerada ideológica, já que o valor da informação atribuído aos elementos nos textos pode não corresponder à concepção que os observadores têm destes. Assim, o que é Dado para uma dada cultura pode não ser para outra.

II) *Ideal e Real: O valor da informação da parte superior para a parte inferior:* Em textos de propagandas, por exemplo, na seção superior visualizamos a promessa do produto, o *status* e o *glamour* que podem trazer aos seus usuários. Por outro lado, a parte inferior, visualiza o produto em si, fornecendo mais informação sobre ele. Há, segundo a GDV, um senso de contraste entre essas duas partes. A parte superior tende a fazer algum tipo de apelo emotivo, nos mostra “o que pode ser”, enquanto a parte inferior tende a ser mais informativa e prática, nos mostrando “o que é” realmente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996,2006, p. 186). Para os autores em referência, o valor da informação da parte superior e da parte inferior pode, talvez, ser resumida da seguinte forma: se em algumas composições visuais, alguns dos elementos constituintes são colocados na parte superior, e outros elementos diferentes são inseridos na parte inferior da imagem ou da página, o que vem alocado na parte superior vem a ser o Ideal, em contraponto com o que vem apresentado na parte inferior, que se constitui como o Real.

Os autores lembram que para alguma coisa ser ideal (vir na parte superior) significa ser apresentado como a essência idealizada ou generalizada da informação, por isso é a parte que vem mais saliente, sobrepondo-se à parte real. Assim, a oposição entre o Ideal e o Real pode estruturar a relação texto verbal e texto visual. Se a parte superior de uma página é ocupada pelo texto, a parte inferior por uma ou mais imagens (ou mapas, ou diagramas), o texto exerce, ideologicamente, o papel central, e as imagens ocupam um papel de dependentes, de subordinados. Se os papéis se revezam e o Ideal é a parte ideológica da mensagem que é visualmente comunicada, o texto serve para apoiá-la. No entanto, os autores ressaltam que tais regularidades são encontradas em descrições semióticas visuais da cultura ocidental. Culturas que têm outras direções de leitura agregam diferentes valores para essas posições (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

III) *O valor da informação do Centro e Margem:* As composições visuais também podem se orientar através de dimensões do centro e margem, embora segundo os autores, essa composição seja relativamente incomum. Se uma composição visual faz um significativo uso do Centro, colocando um elemento no meio e outros elementos ao redor dele, nós nos referimos ao elemento central como Centro e aos elementos ao redor dele como Margens. Para alguma coisa ser apresentada como Centro significa ser apresentada como o núcleo da informação em relação a outros elementos posicionados nas Margens, apresentados de alguma forma como subordinados ao Centro. Os autores afirmam que em alguns casos, as margens são idênticas ou pelo menos muito similares, assim, não há uma divisão nítida dos elementos Dado e Novo ou Ideal e Real. Ou seja, em alguns casos Centro e Margem podem combinar com Dado e Novo e/ou com Ideal e Real. Além disso, os autores ressaltam que nem todas as margens são igualmente marginais, o que significa que há diferentes graus de Margens, como por exemplo, margens mais externas que são consideradas mais marginais em relação às mais internas. A dimensão e a saliência do Centro é outro elemento que determina essa marginalidade. Os autores destacam que mesmo o Centro sendo vazio, continua existindo e sendo o pivô ao redor do qual tudo gira (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Ainda sobre a relação Dado-Novo e Ideal-Real, vimos que é possível combinar com Centro e Margem. A composição tanto pode ser simétrica (*symmetrical*), configurando uma estrutura Margem-Centro-Margem, como pode ser polarizada (*polarized*), quando apresenta uma esquerda Dada, uma direita Nova e o elemento central que une os dois e assume o papel de Mediador (*Mediator*). Essa combinação é nomeada pelos autores de tríptico (*trptych*). Os trípticos também podem ser usados para estruturas de diagramas. Os autores chamam a atenção para o fato de, ao longo desses últimos tópicos, eles não terem feito nenhum paralelo com a língua. Embora a língua falada não tenha, segundo os autores, sua estrutura Dado-Novo, esse não é o caso das estruturas Ideal-Real e Centro-Margem. Isso também não quer dizer que os significados dessas estruturas não possam expressar ou serem expressas na língua, apenas que elas são frequentemente mais expressas visualmente, e que a língua, diferente da comunicação visual, não tem desenvolvido formas gramáticas para expressá-las. Como os autores têm enfatizado na GDV, algumas vezes, a língua e a comunicação visual expressam o mesmo tipo de relações semânticas, embora de diferentes formas, mas há também muitos tipos de relações semânticas que são mais frequentes e mais facilmente expressadas visualmente, assim como há aquelas que são mais frequentes e mais facilmente expressadas linguisticamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

a) *Saliência*: Vimos que os códigos integracionais organizam os elementos que compõem o texto em um todo e confere coerência entre tais elementos. No entanto, além de determinar o posicionamento dos elementos e seus valores de informação, a composição também se refere à saliência desses elementos. Assim, de acordo com a importância que tal elemento tem dentro da imagem e em relação a outros elementos, de alguma forma, ele chamará a atenção do observador. A saliência, dessa forma, refere-se à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros na imagem, ou importância hierárquica. Faz com que, de alguma forma, chamem mais a atenção do observador, seja através do uso de cores, tamanhos e contrastes (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; FERNANDES; ALMEIDA, 2008; BRITO; PIMENTA, 2009).

Porém, a composição de uma imagem ou páginas também envolve diferentes graus de saliência aos seus elementos. Independentemente de onde eles estão colocados, a Saliência cria uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes e que valem mais a atenção do observador que os outros, resultando da interação complexa entre um número de fatores: tamanho, foco, contraste de tom e de cor, posicionamento no campo visual, perspectiva e fatores culturais, como a aparição de uma figura humana ou um símbolo cultural forte (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006). A teoria retoma que, em muitas propagandas de revistas, em que na parte superior aparece a “promessa do produto”, e é a parte mais saliente devido ao seu tamanho, não é somente com o objetivo de fazer os leitores notarem primeiro a imagem atrativa. A composição não é apenas um problema de estética formal ou de atração para os leitores, embora também realize isso, ela leva elementos de significados a se tornarem textos coerentes de forma a produzirem significados (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

b) *Estruturação*: O terceiro elemento chave na composição é a Estruturação. Também é uma questão de graus. Ou seja, os elementos da composição podem estar fortemente ou não estruturados. Nessas composições, as estruturas visuais estão representadas como identidades separadas ou que se relacionam, e é realizado, por linhas divisórias que ‘conectam partes da imagem’ e que mostram o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Por outro lado, a desconexão é criada pela presença de estruturação, quando os contrastes de cores e de formas estão salientados, imprimindo, assim, um sentido de individualidade e diferenciação à imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008; BRITO; PIMENTA, 2009). Quanto mais forte a estrutura de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade separada de informação. Quanto mais os elementos da composição espacial são conectados, mais eles são apresentados como

pertencentes a uma unidade singular de informação. A conexão pode ser realizada de muitas formas. A presença de linhas, de contornos, de descontinuidades, de cor e de espaços vazios entre os elementos são algumas delas. Ela pode também ser enfatizada por vetores, por meio do uso das formas e cores, por elementos descritos ou por elementos gráficos abstratos, levando o olhar de um elemento a outro, começando com o elemento mais saliente, aquele que, primeiro, chama a atenção do observador.

Em seguida, apresento um diagrama síntese das metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e que foram baseadas nas metafunções de Halliday (1994), conforme já foi mencionado neste trabalho.

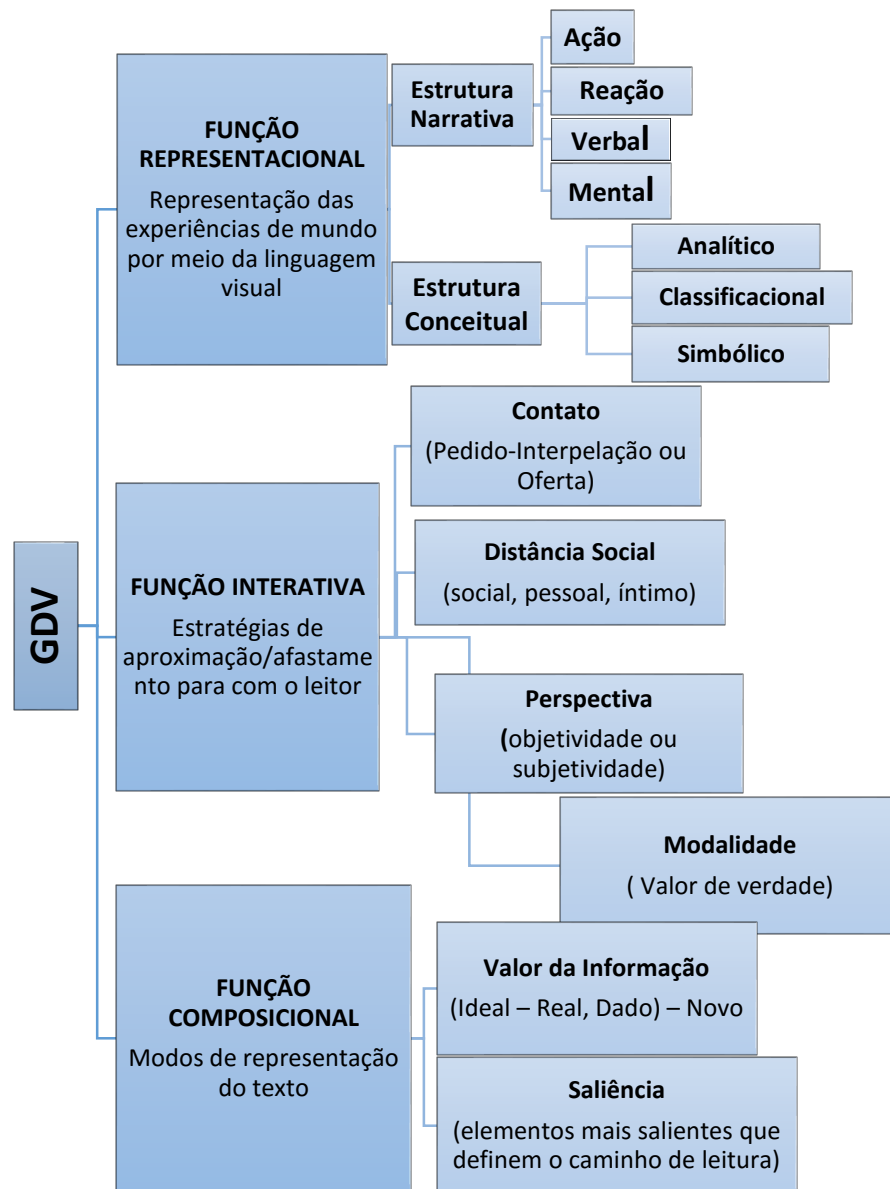


Diagrama 1 – Adaptação de síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)

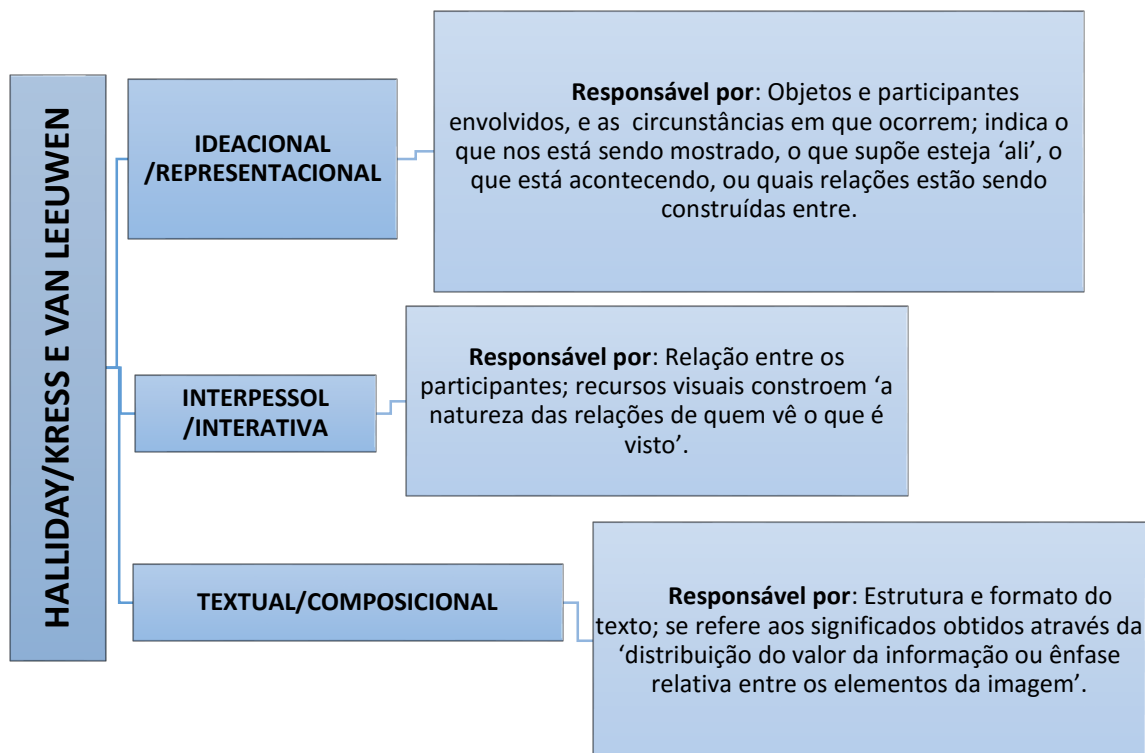


Diagrama 2 – Adaptação de síntese das três metafunções de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)

A consciência de professores e de alunos de línguas, mais especificamente da língua inglesa, para três metafunções é necessária. Mas não uma abordagem que apenas leve em conta aspectos descritivos e estéticos das imagens, ou uma abordagem que apenas adapte o que foi estabelecido pela gramática da língua à gramática visual. Estamos de acordo com Callow (2006) ao sugerir que a necessidade de desenvolver letramentos como o visual crítico não envolve apenas razões pragmáticas, mas também a necessidade de levar os alunos a se tornarem participantes informados e críticos na esfera política de suas comunidades e países, particularmente aqueles que fazem parte de comunidades marginalizadas política, social e economicamente (CALLOW, 2006), daí a fusão dos letramentos visual e crítico. É com os textos multimodais que crianças e jovens irão se engajar em seus contextos, e será através deles que irão agir no mundo.

Callow (2006)¹⁰ apresenta um quadro com sugestões de atividades e de questionamentos possíveis de serem feitos na sala de aula, a partir da aplicação das metafunções acima descritas e por meio do uso de imagens. O quadro ilustra a aplicação de um modelo semiótico na sala de aula.

¹⁰ Para ver o original, ler o texto CALLOW, J. *Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage*. In: *Australian journal of language and literacy*. Vol. 29, nº 1, 2006, pp. 7-23.

Atividades e discussão que permite explorar a aplicação da metafunção representacional	Atividades e discussão que permite explorar a aplicação da metafunção interativa	Atividades e discussão que permite explorar a aplicação da metafunção composicional
<p>Imagem do livro Os personagens estão fazendo coisas na figura? Diga-me o que está acontecendo. Há linhas fortes de ação ou vetores na figura? (como um braço ou uma perna esticada?) Redesenhe a mesma figura para mostrar diferentes ações dos personagens. Como as imagens dizem a você onde a estória está acontecendo? A imagem faz você pensar em alguma ideia ou conceito? (por exemplo, o que denota ser poderoso ou fraco, rico ou pobre, feio ou bonito, bondoso ou vil). Textos factuais: Que informação a imagem está apresentando? Mostre na página/tela onde você encontrou essa informação. A imagem classifica ou ordena a informação para explicar o conceito? O <i>designer</i>/ilustrador usou etiqueta ou legendas? Que tipos de imagens são usadas? (diagramas, fotos ou gráficos, e outros).</p>	<p>Discuta sobre como os ângulos posicionam o observador quando olha para a imagem. Coloque um aluno em pé numa cadeira e olhando para baixo, na sala – que efeitos isso tem? O que ele sente ao olhar pra baixo? E no nível dos olhos? Desenhe um personagem ou pessoa usando diferentes ângulos (alto, baixo ou no nível dos olhos). Como isso muda a nossa reação a eles? Qual o efeito quando eles estão olhando diretamente pra você? (demanda/oferta). Aponte lentes fechadas e enquadramentos em livros, propagandas ou vídeos. Câmera aberta ou fechada? – discuta quanto conseguimos ver e como nos faz sentir como pessoa. Olhe como a cor é usada em uma informação no livro, uma história ou no site da web. A cor é usada para fazer um personagem se sentir de um certo jeito? A cor é usada para criar estereótipos? Leia uma série de livros (por exemplo, o <i>Spot Books</i> de Eric Hill) e compare o uso de cores e personagens.</p>	<p><i>Layout</i> da página ou da tela: Que coisas você pode ver na tela/página? (saliência). Que partes estão na esquerda e na direita? Em baixo ou em cima? Por que você acha que elas estão lá? Site da <i>web</i>: que partes da tela você clicaria para encontrar a informação que você quer? Por quê? Como um precursor para desenhar seus próprios textos visuais ou multimodais, corte algum dos textos que você tem visto (panfletos, e-mails velhos, textos factuais espalhados) ou usando versão fotocopiada ou digitada. Leve os estudantes a rearranjar os elementos e justificar as escolhas para os seus layouts.</p>

Quadro 3 – Adaptação de um modelo semiótico sugerido por Callow (2006)

Não se trata de apenas fornecer alunos com rico vocabulário para descrever imagens, mas também sustentar interpretações críticas sobre seu próprio trabalho e os textos que encontram em amplos contextos sociais e culturais (CALLOW, 2006, p. 20). Se aos alunos é exigido desenvolver uma variedade de multiletramentos, eles precisam acessar algum tipo de metalinguagem que inclui específicas compreensões gramaticais, contextuais e culturais. Isso precisa ser combinado com um letramento crítico que oportuniza questões e ferramentas para assisti-los em criticar o que veem, escutam e leem (CALLOW, 2006).

Acreditamos que essa abordagem pode auxiliar professores e alunos no processo de desenvolvimento dos diversos letramentos presentes na sociedade em que são agentes. Não é apenas por função estética e ilustrativa, é uma questão de ideologia, de sentidos, de fazer revelar o que está por trás de cada representação, de cada escolha, de cada composição. A partir dessa

compreensão, Callow (2006, 2008, 2013) sugeriu um modelo com dimensões para ser aplicado em sala de aula, e que será melhor discutida no próximo tópico.

3.4 O Modelo de Jon Callow – o afetivo, o composicional e o crítico

A gramática do *Design Visual* tem sido uma grande referência para os estudos da multimodalidade, especificamente do letramento visual, sem dúvida alguma. Tem se constituído como o ponto de partida para grandes estudos realizados na área. Porém, não se aprofunda em questões didático-metodológicas, o que não demorou muito para acontecer a partir de outros trabalhos. Partindo do pressuposto da gramática, alguns autores vêm ampliando os conceitos propostos pela GDV e sugerindo modelos específicos para o ambiente de sala de aula. As propostas não somente didatizam a GDV, como ampliam as dimensões de significados e de exploração dos recursos visuais, especificamente, os imagéticos. Como exemplo, trago os estudos do australiano Jon Callow (1999, 2005, 2006, 2008, 2013), cujo modelo não só vale a pena ser descrito e discutido, como será, juntamente com a GDV, a base teórica que sustentará as análises, relacionadas à prática da professora investigada e às propostas do livro didático.

Como já falado, o modelo de Jon Callow não somente engloba a GDV, mas a amplia numa extensão que contempla outras dimensões, no caso dimensões afetivas e críticas, tornando-a, a meu ver, mais aplicável à sala de aula de línguas. Lembro que muito tem se discutido sobre os benefícios dos letramentos visuais e críticos para as nossas práticas languageiras cotidianas, mas, de forma latente, questionamentos sobre como aplicá-los ou desenvolvê-los em sala de aula têm estado no cerne das reflexões. Não é à toa que a leitura e a compreensão de textos verbais têm tido espaço privilegiado na sala de aula. Apenas recentemente é que a forma como os significados são construídos nos textos multimodais tem começado a preocupar pesquisadores e estudiosos interessados nas diversas linguagens contemporâneas.

A pertinência de me voltar para o letramento em questão (visual crítico) reside, exatamente, no caráter interativo de que pode dispor recursos como a imagem, por exemplo. Concordamos com Callow (2013) quando afirma que há sempre reações interpretativas do observador e a influência dos seus sentimentos, experiências e crenças. Por outro lado, entender um trabalho visual envolve descobrir ideias e intenções do artista ou *designer*, bem como seus pensamentos, propostas, sentimentos e desejos. O observador, nessa perspectiva, é visto como agente ativo e interpretativo. Por isso que Callow (2005), além da dimensão composicional, que contempla elementos da GDV, propõe as dimensões afetivas e críticas que têm a ver com

buscar e trazer à tona a crítica do texto em termos de relações de poder, questionando quais vozes estão sendo ouvidas e quais não estão; e que interesses particulares são criados e atribuídos através dessas imagens. Tem a ver também com o que “toca”, sensibiliza os leitores visuais, com o que estimula suas emoções, lembranças e experiências; com o que forma e diz muito sobre sua identidade, sobre seu mundo interior e particular.

Para desenvolver o que chama de “*Show me Framework*” (Modelo Mostre-me), Callow (2013) propõe um conjunto de princípios através de seções que guiam o “que” e o “como” desses estudos. Algumas técnicas e tarefas são apontadas: é parte de experiências autênticas de aprendizagem; envolve avaliação contínua, formativa e somativa; proporciona variados meios para mostrar aos alunos suas habilidades e conhecimento conceitual, como também os processos usados na aprendizagem (isso inclui tempo, para olhar e pensar profundamente sobre textos multimodais e visuais); usa textos autênticos, tais como: livros ilustrados, livros informativos, textos eletrônicos e textos que os alunos criam; valoriza as dimensões afetivas, composicionais e críticas dos textos visuais, bem como a interação entre o verbal e os elementos escritos; inclui as respostas dadas visualmente pelos alunos (desenho, pintura, multimídia) aos textos visualizados e discutidos; proporciona atividades focadas em que a fala e a compreensão dos estudantes estão focadas em específicas áreas de visualidade; envolve estudantes usando a metalinguagem como forma de avaliação (CALLOW, 2013).

Além desses princípios, Callow (2013) propõe referências, exemplos e tarefas para desenvolver o “*Show me framework*” no contexto de sala de aula. O modelo assume desenvolver o letramento visual/multimodal como parte de uma proposta de ensino e de aprendizagem visual autêntica. Para esse autor, assim como acontece com a análise de leitura e de escrita, a análise visual pode ser parte de um rico e integrado ambiente de aprendizagem. Uma informação importante é que o modelo descrito concentra-se em livros ilustrados e em imagens e multimídia similares. A partir desse modelo, é possível, segundo Callow (2013), criar outros modelos para explorar textos informais. É um guia para educadores desenvolverem suas próprias práticas baseados em contextos, aulas e fontes de aprendizagem disponíveis. Assim, o autor inicia a sua descrição, considerando o “como” o modelo “*Show me*” pode ser usado em sala de aula para explorar aspectos visuais específicos. As cores, tamanhos ou ângulos são utilizados para que os professores atraiam a atenção dos alunos para as imagens. Callow (2013) divide seu modelo em três dimensões (afetiva, composicional e crítica) que serão descritas e mais detalhadas nas subseções a seguir.

3.4.1 Dimensões afetivas

Essa dimensão valoriza e reconhece o papel dos indivíduos quando interagem com imagens, incluindo o sensorial e a resposta imediata, a apreciação estética, a compreensão hermenêutica e as escolhas criativas em ambos, observador e criador de objetos visuais (CALLOW, 2005). Ninguém passa por uma imagem livre de qualquer que seja a sensação: compaixão, tristeza, recordações boas ou ruins, paixão, encantamento, cidadania, revolta, curiosidade, conhecimento cultural, reflexões sobre experiências passadas, influências em experiências futuras. Da mesma forma que despertamos sentimentos depois da experiência de qualquer leitura do código escrito – seja de um livro, de uma revista, de uma notícia, de uma carta, assim também acontece com uma leitura de uma imagem. A diferença é que diante da imagem, a sensação, o sentimento, a reflexão, a lembrança, dentre outros, acontece de forma ainda mais evidente e impactante por ser mais imediata, e, dependendo do nível de modalidade, mais real.

Segundo Callow (2013), expressões de satisfação ao examinar imagens ou explorar imagens são sinais de engajamento afetivo. Essas expressões podem ser analisadas pela observação de características faciais e gestos, pelas discussões engajadas sobre as imagens e pelo prazer evidente percebido quando crianças participam de uma atividade. O afetivo também envolve os observadores trazerem suas próprias experiências e preferências estéticas para uma imagem (BARNARD, 2001 *apud* CALLOW, 2013).

No quadro a seguir, as dimensões afetivas são descritas e desenvolvidas em três diferentes níveis escolares baseados no currículo de escolas australianas.

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

Quadro 4 – Modelo *Show Me*: Dimensões Afetivas adaptado de Callow (2008)

3.4.2 Dimensões Composicionais

Essa dimensão considera como as imagens são compostas, incluindo os elementos sociais, estruturais e contextuais. Reconhece o papel crucial de entender 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 mais amplo. Essa categoria traria para a discussão os elementos estilísticos formais e artísticos de um trabalho ou consideraria os *designs*, sistemas de signos, símbolos ou gramáticas que constituem as imagens. “O termo composicional evoca influências de dois campos, artísticos e do *design* assim como dos estudos estruturalistas, semióticos e linguísticos” (CALLOW, 2005). Podemos concluir que essa é a dimensão em que as metafunções da GDV se apresentam dentro do modelo de Callow, pois contempla elementos estruturais e a forma como estão compostos, seguindo padrões de *design* e de estrutura.

Para Callow (2013), o uso de metalinguagem específica é a chave para essa dimensão. “Conceitos como ações, símbolos, lente da câmera, ângulos, olhar, cor, layout, saliência, linhas e vetores refletem um conhecimento metalinguístico sobre textos visuais”¹¹ (CALLOW, 2013, p. 618). Esses mesmos conceitos também podem estar presentes por meio de termos mais ou

¹¹ Concepts such as actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors reflect a metalinguistic knowledge about visual texts (CALLOW, 2013, p. 618).

menos linguisticamente sucintos, em que a criança fala sobre olhar objetos numa página porque eles são grandes ou brilhantes (saliência). Para o autor, os professores precisariam conhecer os conceitos relacionados à metalinguagem (CALLOW, 2013).

O quadro seguinte exemplifica a aplicação do modelo “*Show me*” a partir das dimensões composicionais.

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?</p> <p>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).</p> <p>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>		
---	---	---	--	--

Quadro 5 – 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
<i>Como essa página está desenhada?</i>				
<p>Escolha uma página com uma variedade de elementos na imagem para avaliar as escolhas do layout da página. Indicadores gerais e a metalinguagem incluem o seguinte:</p> <p>Identifica parte saliente da imagem que inicialmente guia seus olhos e explica razões</p> <p>Identifica um caminho possível de leitura que os olhos devem seguir na página</p> <p>Identifica fortes linhas (vetores) que ligam os olhares e os apontam</p>	<p>Algumas vezes parte de uma imagem realmente atrairá a nossa atenção. Quando você olha pra essa imagem, para que parte você olha primeiro? Por que você acha que olha pra ela?</p> <p>Para onde você olha depois? Trace com os dedos na imagem os caminhos que seus olhos levam</p> <p>Há movimento de linhas fortes que seus olhos seguiram? Mostre-me</p> <p>Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso?</p>	<p>Identifica uma característica saliente óbvia em uma imagem? (um personagem maior, objeto colorido brilhante)</p> <p>Com a direção do professor, encontre e trace linhas fortes em uma imagem</p>	<p>Identifica característica saliente em uma imagem, citando a razão por que ele ou ela está lá (ex: ele é maior do que outros macacos na página)</p> <p>Identifica caminhos de leitura simples em imagens mais complexas, traçando um caminho na imagem e explicando por que os olhos devem seguir tal caminho</p>	<p>Usa termos como salientes, mostra exemplos no texto e discute por que o ilustrador pode ter acentuado elementos específicos</p> <p>Identifica caminhos de leitura mais complexos, discutindo como o caminho da leitura pode variar, dependendo do observador.</p>

Quadro 6 – Modelo *Show Me*: Dimensões Composicionais adaptado de Callow (2008)

3.4.3 Dimensões críticas

Essa dimensão 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. Todas as imagens, mesmo as aparentemente neutras, estão inteiramente no campo da ideologia (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados e até silenciados. É nessa dimensão, principalmente, que reside o letramento crítico. 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 tendenciosidades nos textos compostos visualmente.

Para Callow (2013), a avaliação de compreensões sócio críticas irão variar dependendo do texto ou da situação de aprendizagem. Para alunos mais novos, comentários sobre como o ilustrador não desenhou a cena claramente ou efetivamente podem ser precursores para críticas mais complexas sobre escolhas feitas em ilustrações. Alunos mais velhos podem usar comentários mais específicos tais como falar sobre como uma imagem faz o observador pensar ou sentir de uma forma em particular. Callow (2013) endossa a visão de Anstey e Bull (2006) que afirmam que, embora cada aspecto de visualidade seja importante, a crítica ideológica é a mais desafiadora para professores e alunos.

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	Que grupos de pessoas, família ou vizinhos esse livro mostra? Eles são diferentes de sua família ou de seus vizinhos?'	Pode identificar se família deles ou comunidade é representada em livros ou mídias.	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)	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).
Discussões estendidas sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas questões	Algumas pessoas estão faltando nessas imagens? Por que você acha que elas não estão incluídas?	Usa evidência visual para justificar como um personagem tem sido produzido para parecer amigável ou não (ex: largo, chateado, com olhos grandes e boca)	Sugere como um personagem poderia ter sido fotografado de forma diferente (o lobo na história	Explica como imagens visuais podem ou apoiar ou estereotipar
Conceitos chave metalinguagem podem incluir:	Quem é o personagem mais importante desse			

<p>Inclusão e exclusão de grupos sociais raciais, culturais.</p> <p>Quem está representado como sendo poderoso ou importante e quem não?</p> <p>Discussão de que escolhas foram feitas pelo produtor da imagem e por que eles fizeram</p>	<p>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?</p>	<p>Note como o gênero é frequentemente significado pela cor em um livro ilustrado</p>	<p>verdadeira dos três porquinhos; Scieszka, 1989)</p> <p>Explica por que um ilustrador pode ser escolhido para criar uma história ou usar estereótipos para mostrar bons e maus personagens.</p>	<p>grupos minoritários, gêneros ou pessoas em papéis particulares.</p>
---	--	---	---	--

Quadro 7 – Modelo *Show Me*: Dimensões Críticas adaptado de Callow (2013)

Baseado na experiência descrita anteriormente, Callow (2013) propõe algumas atividades para cada uma das dimensões do seu modelo. As atividades incluem tanto a leitura como a produção de imagens através de retextualizações (redesenhos) feitas pelos alunos. Como veremos, a exploração de cores, saliência, distâncias, perspectivas, dentre outros, são sugeridas, além de questionamentos e atividades que focam as opiniões, as emoções e a criatividade dos alunos.

Dimensão	Atividades sugeridas
Afetiva	<p>Proporcione uma seleção de imagens de livros ilustrados, revistas, websites. Peça aos alunos para dividi-los em diferentes categorias. Diga, por exemplo, “Divida em imagens pelas que você gosta e não gosta”.</p> <p>Dependendo das imagens escolhidas, leve os alunos a categorizarem aquelas imagens que devem se aplicar a diferentes grupos (adultos, crianças, meninas, meninos, pessoas que gostam de esportes, animais, amantes etc.). Pergunte por que eles escolheram imagens para grupos particulares.</p>
Composicional (O que está acontecendo?)	<p>Peça aos alunos para desenharem novas cenas de histórias com eventos diferentes.</p> <p>Leve-os a mudarem as expressões faciais de um personagem para representar diferentes emoções.</p> <p>Peça pra eles recriarem uma imagem usando elementos excluídos e vários elementos do cenário (construções, árvores, objetos etc.). Leve-os a recontar a história depois de criar a imagem.</p>
Como nós reagimos a pessoas ou outros participantes em uma imagem?	<p>Divida a seleção de imagens em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distância da câmera (fechada, média, aberta) - ângulos (baixo, no nível do olhar ou alto) <p>Leve os alunos a explicarem como eles sabem que tipo de câmera ou ângulo é e o efeito que tem no observador</p> <p>Peça pra eles tirarem fotos digitais de colegas e experimente com ângulo, distância e olhar.</p> <p>Leve-os a redesenhar um personagem que atraia a atenção de um observador com seus olhos (o olhar). Peça para eles usarem diferentes cores ou mídias e desenharem o personagem ou cenário do livro.</p>

	Discuta a cor ou mídia muda o sentimento da história ou o personagem.
Como a página está desenhada?	Dê aos alunos um pequeno papel adesivo e peça para que eles coloquem em páginas que têm pontos mais salientes. Discuta suas escolhas. Leve-os a reler uma cena do livro, produzindo algo saliente, como uma pessoa, um lugar, um objeto. Eles poderiam usar cor, tamanho, lugar ou enquadramento para realizar isso.
Crítica	Crie e desenhe outro tipo de personagem para a história que vem de uma família ou uma vizinhança diferente. Pergunte: “Com que eles parecem”? Leve uma cópia de um personagem e peça para as crianças acrescentarem etiquetas para mostrar as escolhas que o ilustrador fez (ex: o principal personagem feminino é muito magro, usa roupas caras e frequentemente está sorrindo). Peça para eles explicarem suas etiquetas.

Quadro 8 – Modelo *Show Me*: Sugestões de atividades adaptado de Callow (2008)

O trabalho de Callow (2013), através da proposta desse modelo, tenta chamar a atenção de professores para a necessidade de tornar alunos multiletrados, especificamente através de textos visuais e multimodais. O autor advoga em favor de técnicas e tarefas práticas informadas. O seu modelo “*Show me*”, pode ser, segundo sua visão, uma maneira de proporcionar isso de forma teoricamente fundamentada (CALLOW, 2013). Para esse autor, após diagnosticar que conceitos e metalinguagens os alunos já trazem para as imagens, o professor pode planejar experiências de aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento destes como observadores, produtores e críticos de textos multimodais e visuais. Um trabalho contínuo e a aplicação de testes e de uma variedade de atividades é parte desse processo.

Como já assumi aqui, em consonância com Bezemer e Kress (2015), o livro didático, muitas vezes, único recurso disponível para os professores, é um meio através do qual a imagem é apresentada e materializada na sala de sala. Na verdade, vários modos são articulados nesse material. E, como meio, ele é o resultado de escolhas semióticas socioculturais e tecnológicas (BEZEMER; KRESS, 2015). Portanto, autores de livros buscam contemplar modelos de ensino através dessas escolhas semióticas, como também o professor que o utiliza com a ajuda dos manuais que vêm nos livros, e também à sua maneira, os recursos disponibilizados nesse meio. Portanto, o livro didático tem papel basilar nesse processo de ensino do letramento multimodal crítico. Pensando nisso, apresento, no capítulo a seguir, aspectos relacionados ao livro didático – escolhas, abordagens, implicações para o ensino e para o desenvolvimento dos multiletramentos.

4 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LDLI) E A PRÁTICA DOCENTE: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E RELAÇÕES

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”.

(Monteiro Lobato)

Neste capítulo, faço considerações sobre o livro didático de língua inglesa, iniciando por discussões acerca de sua inserção na rede pública de ensino no Brasil; seu avanço em termos de abordagens adotadas; a concepção de linguagem apresentada e de letramentos focalizados; questões relacionadas ao PNL D – Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Também discorro sobre o impacto e as implicações de suas abordagens multimodais em sala de aula. Em um segundo momento, dou destaque à prática do professor e sua contrapartida nesse processo de ensino e de aprendizagem do inglês dentro de uma perspectiva multimodal.

4.1 O Livro Didático (LD) e o ensino de Língua Inglesa no Brasil

Já vivemos fases bem mais difíceis no que se refere ao material didático no ensino de língua inglesa. Tempos em que, além de ser o professor o único a tê-lo nas mãos, predominavam os métodos baseados em diálogos e ditados, e o aluno era exposto a metodologias que se centravam unicamente nos textos escritos e em comentários por meio de ditado. Naquela época, diferentemente do que acontece nos dias atuais, a escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material. Sem mencionar o fato de que era comum, até o século XVIII, encontrar em uma mesma sala de aula alunos que possuíam livros diferentes para uma mesma disciplina, no caso o inglês (PAIVA, 2009).

Trago para a discussão o texto de Paiva (2009) que descreve a evolução dos livros didáticos de língua inglesa adotados no Brasil. Porém, centralizo a discussão na evolução do livro didático em termos multimodais e no crescente uso de imagens e cores, que é o que mais interessa neste trabalho. Essa característica multimodal crescente dos livros está muito atrelada à evolução dos métodos de ensino, visto que, naquela época, o livro já era considerado por muitos o principal mediador do ensino de língua inglesa no país.

Paiva (2009) divide a discussão em livros com foco na gramática e na tradução (1880 a 1940, aproximadamente); material em áudio (1901); ênfase na língua falada (1950); abordagens comunicativas (1977); sistema integrado de materiais didáticos (final da década de 70 e início dos anos 80). Alguns livros são descritos como tendo imagens e desenhos para realização das atividades especialmente de vocabulário e de leitura, os quais se destacaram em nosso país.

Começando pela primeira fase, Paiva nos lembra que, diante da realidade daquela época, a inovação foi o livro *English Method* do Padre Julio Albino Pinheiro, publicado em Coimbra, em 1930, e adotado pelo Colégio Pedro II. O livro apresenta algumas dicas sobre interações conversacionais e traz um conceito de língua, apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética (PAIVA, 2009). O livro não propõe atividade de tradução; as unidades se iniciam com um texto em diálogo, seguido de seção gramatical; *memory work*; atividades orais para treinar determinada estrutura gramatical; reescrita de frase para treinar o plural e tempos verbais; perguntas para serem respondidas; 3 ou 4 pequenos textos de gêneros diversos e *drills* fonéticos; transcrição fonética é constante; o foco de leitura era na leitura oral, daí a importância dos símbolos fonéticos. O objetivo, segundo a autora, era promover a autonomia do aluno. “Esse livro parece inaugurar, no Brasil, o uso de material gravado e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassava os pressupostos metodológicos da época” (PAIVA, 2009, p. 26).

No que se refere à ênfase na língua falada, percebemos que fez parte da inovação desses livros, características visuais, embora sejam sempre mencionadas pela autora como ilustrações ou “companhia” das estruturas gramaticais. Em 1938, foi publicado pela Editora Longman, o *Essential English for Students de Eckersley* que fez sucesso no mundo inteiro, inclusive no Brasil. Conforme a pesquisadora, a introdução de produções textuais era controlada com apoio visual. “Nesses exercícios, esperava-se que os alunos escrevessem narrativas a partir de uma sequência de imagens, perguntas, e palavra-chave para serem usadas na redação” (PAIVA, 2009, p. 30). Percebe-se a ênfase nas imagens, embora a autora reconheça que sua função era de apenas dar suporte ao texto escrito. Mesmo assim, para a época, pode ter sido um avanço didático-metodológico de grande significado para o livro didático.

Ainda de acordo com Paiva (2009), a década de 1970 foi muito fértil em produção de material didático. Surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes e os materiais audiovisuais. A autora cita o livro *English by audio-visual method* (1975), seguindo a mesma

tradição de adiar o contato com a língua escrita. Muita ênfase na aprendizagem da pronúncia e da entonação.

Alguns livros, pelo que percebemos, trazem propostas claras pautadas nos recursos visuais e, de alguma forma, sugerem a sua inserção: 1) o *New horizons in English* (1972, Editora Addison-Wesley), em que situações cotidianas mencionam funções da linguagem tais como: expressar opiniões e sentimentos; dar e receber informações. Para Paiva (2009, p.34-35), “a coleção é fartamente ilustrada com desenhos coloridos, mas as atividades ainda seguem a orientação estrutural”. 2) O *Structural English with áudio-visual AIDS*: 3 volumes para os alunos e respectivos livros do professor; pôsteres com as imagens de cada lição; *slides* e material gravado por americanos nativos foram materiais citados. Os diálogos e *drills* eram contextualizados com recursos visuais e a gramática era sistematizada com o que o aluno já havia fixado por meio de repetição dos diálogos e das atividades. O *workbook* apresentava atividades lúdicas como, por exemplo, uma boneca e suas roupas para colorir que poderiam ser recortadas e colocadas em cima da boneca. Assim, o aluno, além das imagens, associava também ações para aprender a língua. Em todos os livros, o uso das gravuras, segundo a autora, era fruto de sua preocupação de tornar os *drills* menos mecânicos (PAIVA, 2009).

Nessa tendência por abordagens estruturais no Brasil, a própria Paiva, em 1975, juntamente com Pinto, produziu um material dentro da abordagem áudio-oral. Pensando numa estratégia diferente, os autores reproduziram os diálogos em formato de história em quadrinhos duas vezes. A primeira só com as imagens e balões e a segunda com a história completa. A escolha pela história em quadrinho se deu pela crença dos autores de que “o recurso dos balões, representando determinados processos mentais (como, por exemplo, o pensamento) e conversacionais (falar gritando), poderia auxiliar na compreensão dos diálogos sem o texto” (PAIVA, 2009, p. 39). Poderíamos dizer, assim, que as imagens eram inseridas com o propósito ou de explorar a gramática, ou de ilustrar, tornando o material mais lúdico e menos exaustivo, mas, assim como a autora, entendemos que, apesar de o objetivo ainda ser a estrutura gramatical, alguma produção de sentido começava a acontecer naquela década.

No final dessa década para o início dos anos 80, “os livros ficam mais bonitos e mais coloridos e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que podemos chamar de sistema integrado de materiais didáticos” (PAIVA, 2009, p. 46). Livro do aluno, livro de atividades, livro do professor, material extra para o professor, material para ser usado em laboratório (*speechwork*), vídeo, e material de leitura, material fotocopiável, vídeo, fita de áudio, e, mais recentemente, CD de áudio, DVD e páginas na web, são alguns desses artefatos disponíveis em séries como *Headway* de Liz e John Soares, *English File* de Oxenden e Koenig,

ambos da editora Oxford, e *Interchange* e *New Interchange* de Proctor, Hull e Richards, da editora Cambridge. Em geral, esses livros acabam combinando abordagem comunicativa com abordagens tradicionais (exemplo, tradução) em um estudo sistematizado das quatro habilidades. A novidade é a proposição de ambientes virtuais com uma variedade de materiais extras, sugestões, atividades dinâmicas, coloridos, divertidos, como suporte para o professor e como alternativa para o ensino e para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Essa retomada da história do livro didático de língua inglesa é útil para entendermos os avanços que aconteceram nesse processo de elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa. À medida que os métodos de ensino iam se aperfeiçoando, os livros eram repensados e recriados, havendo situações até em que superavam os métodos vigentes. Na escola pública, onde até 2011 não se tinha o privilégio de contar com o LDLI, esses avanços vêm acontecendo lentamente em relação a outras disciplinas. Muito diferente do que acontecia na primeira metade do século XX, “o professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa” (PAIVA, 2009, p. 53). De acordo com Dias (2009, p. 200), “essas obras são criteriosamente avaliadas por especialistas contratados para esse fim, de modo a criar as condições para uma educação de qualidade no primeiro e segundo ciclos da educação básica”. Na maioria dos casos, duas ou mais opções chegam à escola para serem escolhidos pelo professor da disciplina, que o adota por, em média, três anos, quando é chegado o momento de escolher nova coleção. “Com base nas resenhas feitas pelos especialistas, procedidas de considerações teórico-metodológicas atualizadas, os professores de língua portuguesa e de outras disciplinas podem fazer suas escolhas de livros didáticos, de acordo com seus contextos de atuação” (DIAS, 2009, p. 200), uma política que sinalizou a diminuição da disparidade entre a LE e outras disciplinas.

Todavia, nesse novo cenário com a presença e distribuição do livro didático, o que parecia ser uma realização, trouxe dúvidas para alguns profissionais e tem gerado reflexões em alguns estudos. Trata-se de adotar ou não o livro na escola. Isso é natural, tendo em vista, hoje, as discussões que pairam sobre a adoção ou não das novas tecnologias, como por exemplo, o ciberespaço, que divide opiniões sobre inseri-las ou não no ensino de línguas. Mas a discussão por volta do livro didático é uma discussão antiga. Segundo Paiva (2009) sempre houve os que defendiam o uso do livro, como Comenius, e os que o queriam fora da sala de aula. A sugestão era proibir o uso do livro na escola, pois a sala de aula era local de ocupar os ouvidos. O livro deveria ser usado em casa para que o aluno se preparasse para as aulas.

No entanto, nesse cenário atual de educação, concordo com a visão de Ramos (2009, p. 174) ao afirmar que “não há dúvidas de que o livro didático no ensino de língua inglesa tem sido um recurso facilitador do ensino-aprendizagem”. Essa autora apresenta alguns argumentos que nos levam a reconhecer as razões da importância que o LD exerce nas ações profissionais e de sala de aula do professor de inglês. No setor privado, por exemplo, sua adoção é bastante comum (RAMOS, 2009). Alguns argumentos levantados pela autora defendem que: 1) o LD fornece conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula; 2) em outros setores, como o da escola pública, por exemplo, ele pode, ou não, ser adotado, caso mais habitual, mas mesmo nesse caso, também garante sua presença, porquanto, é usado por muitos professores da escola pública como suporte pedagógico para planejar suas aulas e/ou como fonte para seleção de textos e atividades, ou mesmo como suporte teórico para professor; 3) a abundância de publicações de livros didáticos voltados para o ensino de inglês no mercado nacional também corrobora esse *status*; 4) Qualquer uso que se faça do LD, esse envolve necessariamente os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação (RAMOS, p. 173-174). Ramos (2009) acredita no livro didático como importante ferramenta de ensino e de estudo da língua inglesa, a depender de alguns fatores. Na verdade, em muitos casos, os professores acabam por optar pela adoção, haja vista o que Coracini (1999, p. 35) conclui em um de seus trabalhos:

embora reconhecendo os defeitos dos livros didáticos, muitos professores preferem adotar um por diversas razões: os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas.

Com essa problemática de adoção ou não do LD, Ramos (2009) pontua algumas desvantagens e vantagens de se adotá-lo. As desvantagens compreendem os seguintes pontos: 1) podem conter linguagem não autêntica, uma vez que diálogos e textos são, muitas vezes, produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se deseja ensinar; 2) podem distorcer o conteúdo, já que muitos LD, para que sejam aceitos em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca; 3) não refletem as necessidades dos alunos, posto que são geralmente escritos para atender mercados globais; 4) podem desabilitar (*deskill*) o professor transformando-o em um mero técnico transmissor, cuja principal função é apresentar materiais elaborados por outras pessoas, caso use o livro como fonte primária, deixando que a maioria das decisões instrucionais seja tomada pelo próprio LD e pelo manual do professor; 5)

podem ser muito caros, isto é, os preços não são compatíveis com a realidade de muitos alunos (RAMOS, 2009).

No entanto, Pinto e Pessoa (2009) pontuam os pontos positivos da adoção do livro didático: 1) fornecem tanto para o professor como para os alunos um programa estruturado e um *syllabus*; 2) padronizam o ensino/aprendizagem, ou seja, possibilitam que o mesmo conteúdo seja dado para classes diferentes [por exemplo, várias sextas séries]; 3) mantêm a qualidade do ensino, isto é, se o LD adotado é bom, os alunos são expostos a materiais elaborados com base em princípios de aprendizagem consistentes, com conteúdo sequenciado de forma apropriada previamente testado; 4) fornecem uma grande variedade de fontes de aprendizagem, já que são frequentemente acompanhados de CD-ROMs, vídeos, livro de atividades, dentre outros.; 5) são eficientes, já que possibilitam ao professor dedicar mais tempo ao ensino/aprendizagem da língua do que a elaboração de material didático; 6) podem propiciar modelos de linguagem e *inputs* precisos e eficazes aos professores cuja primeira língua não seja o inglês; 7) podem servir, juntamente com o manual do professor, como meio de capacitação para professores iniciantes; e 8) têm apelos visuais e atraentes, por terem altos padrões de desenho e produção.

Todos esses pontos merecem atenção, no entanto, destaco esse último que envolve os “apelos visuais”, portanto, recursos multimodais, já que tal fato não garante que se faça um trabalho eficaz de ensino de língua a partir da multimodalidade. Obviamente, não nego o caráter lúdico e atraente das imagens, muito pelo contrário, mas essa não deve ser a primeira e única função desses recursos. Uma noção equivocada de professores e de alguns autores de livros é, talvez, acreditar no grande número de imagens, por exemplo, como já suficientes para um ensino efetivo da língua. Por esse motivo, defendemos uma abordagem em que LD e prática professoral possam complementar-se, adequar-se, de forma a preencher as lacunas existentes. É com base nesse argumento que tratarei dessa relação (livro didático-professor-letramento visual crítico) no próximo subtópico.

4.2 Ensinando inglês de modo visual crítico: papéis e potencialidades do livro didático e do professor

Como tenho discutido aqui, todas essas mudanças no âmbito das linguagens e dos multiletramentos têm ou deveriam ter grande impacto na escola, sobretudo, nas salas de aulas de línguas. No caso do inglês, que só recentemente está adotando e distribuindo livros didáticos, é pertinente que investigações sejam feitas diante dessa nova realidade que, de certa forma,

facilita o trabalho do professor e diminui a desigualdade que há entre essa e outras disciplinas, consideradas, talvez, mais importantes. Não estou querendo dizer com isso que cessaram os problemas no ensino público em relação à língua inglesa como língua estrangeira. Pelo contrário, torna-se ainda muito necessário investigarmos esse contexto, mesmo porque ter acesso ao material didático por parte de o professor e do aluno é apenas um dos pontos. Qual material escolher, o que levar em conta, que abordagem adotar na sua aplicação, o que seguir ou excluir do livro, são algumas questões que não tornam o fato de ter o livro didático tão cômodo quanto parece.

Uma questão que foi levantada por Dias (2009) e que trago à tona diz respeito à necessidade de qualificar e dar suporte ao professor na difícil tarefa de decidir qual LD é mais adequado. Dias (2009), tendo como base a Ficha de Avaliação do PNLD de língua portuguesa e os objetivos postos nos documentos oficiais (PCN-LE), sugere um instrumento com critérios para a avaliação desse importante recurso pedagógico utilizado no segundo ciclo do ensino fundamental no contexto brasileiro. A ideia é prover os professores de critérios para que possam “julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar” (DIAS, 2009, p. 202), levando em conta os contextos reais de uso.

Sobre esse instrumento de avaliação idealizado e descrito pela autora, constitui-se de seis fichas que incorporam critérios avaliativos acerca do LD de LE. Essas fichas se intitulam: “Aspectos gerais” (divididos em princípios norteadores, composição gráfico-editorial e autonomia); “Compreensão escrita” (considera os princípios subjacentes ao processo de leitura, o conhecimento sobre textos e o desenvolvimento das três capacidades de linguagem); Outras três fichas que tratam, respectivamente, da “Produção Escrita”, da “Compreensão oral” e da “Produção Oral”, levam em conta aspectos relativos à produção textual, escrita e fala em LE. A última ficha considera os aspectos de avaliação relacionados ao Manual do Professor (DIAS, 2009).

Destaco apenas a primeira ficha no que se refere aos elementos de composição gráfico-editorial por remeter-me aos aspectos multimodais do livro, mais especificamente, aos recursos visuais, em diálogo com os aspectos sociais. Alguns critérios postos pela autora seguem abaixo. Acredito ser importante apresentarmos a citação na íntegra, já que a analiso o livro adotado na escola pelo critério multimodal, que parece ser contemplado nessa ficha.

Apresentar um projeto gráfico adequado à faixa etária à qual se dirige. O sumário deve ser funcional e facilitar a localização de informações no corpo do livro. Os

personagens utilizados devem ter características com as quais o aluno se identifica: maneiras de falar, se vestir, as coisas de que gosta (esportes, filmes, *Internet* etc.), os aspectos físicos (altura, diferentes etnias) e os aspectos sociais que podem incluir diferentes profissões para os pais dos personagens, não se restringindo àquelas mais socialmente prestigiadas ou às tradicionalmente utilizadas (cozinheiro, jardineiro, policial), por exemplo. Muitos dos pais dos alunos da atual geração exercem profissões que só surgiram com o advento e desenvolvimento do meio virtual (*designer, webdesigner* etc.).

Os organizadores de texto (títulos, subtítulos, legendas, cores) devem ser utilizados adequadamente para mostrar a hierarquização utilizada nos módulos e/ou unidades e devem ser coerentes ao longo de todo o livro. Devem ser acrescidos de realces diferenciados (negrito, caixa alta etc.). Os elementos visuais devem ser de boa qualidade e corresponder aos textos escritos ou orais a que estão se referindo. Não devem evidenciar qualquer tipo de estereótipo ou preconceito.

A questão da legibilidade é essencial (tamanho de fontes adequado à faixa etária, comprimento da linha impressa – uma linha longa dificulta a leitura, sendo preferível o uso de duas colunas; a escolha da tipologia (família de fontes diferentes) concorre também para a legibilidade do documento. Há fontes mais adequadas para o texto corrido e outras para os destaques dos organizadores de textos e é indicado que eles sejam de tipos diferentes ou que os títulos e subtítulos recebam um realce diferenciado (DIAS, 2009, p. 208-209).

Além disso, a autora faz referência a Parker (1992) e Miles (1987) para dizer que “os elementos gráficos (quadros, gráficos, linhas ‘boxes’) devem também ser de boa qualidade e adequados ao público-alvo. Podem conter informação importante e circundar textos ou recursos gráficos” (DIAS, 2009, p. 209). Observemos que, na visão da autora, os alunos precisam “se ver” nos recursos visuais dos livros didáticos, identificando-se com as características postas visualmente. Há uma defesa de que os recursos tipográficos sejam funcionais, ajudando na orientação nos módulos e unidades do livro, e de que haja relação entre os textos verbais, sejam orais ou escritos. O cuidado é para que não sejam tendenciosos a reforçarem estereótipos e preconceitos. A própria organização e qualidade dos recursos visuais, na concepção da autora, também interferem e orientam o entendimento. Ao citar os autores, fica claro também que a pesquisadora acredita que quadros, gráficos e outros podem conter outras informações e, portanto, significados relevantes, remetendo à ideia do visual como transmissor de ideias complementares ou mesmo como independente do texto verbal. Isso se confirma quando sugere que informações implícitas podem ser recuperadas com base nas características verbais e não verbais que o aluno pode vincular a determinado gênero. Fica claro, portanto, que a autora enquadra a sua proposta ao uso funcional e comunicativo da língua, haja vista o caráter sociointeracional da linguagem, base indispensável de suas reflexões, e que os elementos não verbais não fogem a esse pressuposto.

Portanto, esse estudo reforça a ideia dos recursos visuais propostos nos livros didáticos como um critério importante na escolha desse instrumento. Também levantou a necessidade de se abrir espaço para o trabalho com o letramento visual na sala de aula de língua estrangeira,

em virtude dos significados explícitos e implícitos que podem suscitar e dos letramentos que podem desenvolver nos alunos, entre eles, o crítico. Daí a percepção de que os professores observem se os livros representam amostras dos textos em circulação social (DIAS, 2009). Mas, para isso, esse estudo demonstrou ainda a necessidade do professor ser qualificado para tais tarefas, possibilitando-lhe avaliar, criteriosamente, o material disponibilizado, além de encarar esse processo como subsídio para reflexões sobre a sua própria atuação e formação acadêmico-profissional (DIAS, 2009, p. 221).

Podemos ressaltar outro ponto a ser visto na relação professor e LD, e que também tem a ver com a preparação do professor e com a avaliação que ele pode fazer desse recurso, que é o fato de que pode revelar lacunas que podem ser preenchidas com material complementar de sua própria produção, ou com materiais fotocopiáveis ou ainda com os recursos da internet, caso isso seja possível em seu contexto de atuação (DIAS, 2009). Isso requer reflexões sobre os princípios e crenças dos professores, bem como aquelas imbuídas no livro. Dificilmente, esses LD irão atender a todos os critérios postos pelos instrumentos de análise. É aí que entra outra questão além da avaliação, que é a necessidade de que o professor incorpore atividades significativas que contribuam para uma aprendizagem mais sólida da LE. Compartilho da ideia de Paiva (2009, p. 53) quando sugere que: “apesar da intensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, espera-se, também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático”. É sabido também que assim como o livro exerce influência no trabalho do professor (RAMOS, 2009), por outro lado, também a prática do professor torna-se muito importante (PINTO; PESSOA, 2009).

Neste trabalho, como já foi dito antes, defendo não somente práticas de sala de aula que privilegiem o letramento visual, como também o letramento crítico. Uma prática que envolva o letramento visual crítico, além do linguístico, envolve habilidades de como tornar os alunos capazes de ler um texto visual e escrever algo sobre o que leram; de representar graficamente uma ideia que encontrou na sua leitura. No entanto, para Fortune (2005, p. 53), nas escolas, “não há nenhum convite ou instruções projetadas para ajudá-los a escrever e a descrever de forma interativa”, quando, na verdade, esses tipos de letramentos poderiam ser largamente explorados através dos diversos recursos multimodais presentes nos diversos textos, sejam eles escritos ou visuais. Os autores argumentam que, na realidade, “a multimodalidade dos textos escritos tem sido, na maioria das vezes, ignorada, seja em contextos educativos, na teorização linguística ou no senso comum popular” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 39). É por isso que, mais uma vez, Fortune (2005) problematiza o contexto de ensino, ao afirmar que, neste, não fizemos tanto progresso como poderíamos ter feito.

Sobre o modo visual, Fortune (2005) declara que, embora seja de fundamental importância, nas atribuições e leituras dos alunos, não há nenhuma atenção para a interação entre o visual e o verbal. Consequentemente, segundo o mesmo autor, os alunos ficam mais familiarizados com cada um dos sistemas semióticos, separadamente, mas sem compreensão de como eles trabalham juntos para criarem um texto multimodal. Na maioria das vezes, sem consciência do que o modo visual, especificamente, pode representar em termos de sentido. Talvez, não há incentivo do professor ou mesmo conhecimento para explorar ou habilitar os alunos para essa nova modalidade de letramento. Assim, o que realmente precisamos ensinar e compreender, antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Lemke (2010) considera que enquanto as crianças estão aprendendo a distinguir recursos semióticos diferentes, estamos ensinando-as a usar apenas um deles: a escrita, quando, na verdade, e, conforme Royce (2002), a imagem, por exemplo, pode também ser utilizada para introduzir os alunos em novos e diferentes gêneros com foco em como os gêneros visuais são organizados, nas diferenças entre um gênero e outro, como também para a produção e compreensão textual, dentre outros. Além disso, para Lemke (2010), devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e a interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem. Tudo isso requer, ao menos para professores e especialistas da mídia, uma compreensão útil de semiótica multimídia.

Para Fortune (2005), embora seja de fundamental importância, nas atribuições e leituras dos alunos, não há nenhuma atenção para a interação entre o visual e o verbal, quando deveríamos considerar o que ressalta Lemke (2010), ao afirmar que esses dois modos juntos (verbal e visual) significam mais do que a soma do que cada um significaria, separadamente. Ou seja, nenhum modo sozinho é capaz de representar o que dois modos juntos e integrados podem comunicar.

Apesar disso, ainda conforme Fortune (2005), mesmo nesses dias, em que se sugere tanto, os modos visuais têm estado ausentes, na maioria dos cursos de escrita. Consequentemente, segundo o mesmo autor, os alunos ficam mais familiarizados com cada um dos sistemas semióticos, separadamente, mas sem compreensão de como eles trabalham juntos na criação de um texto multimodal. Cabe aos educadores darem um novo destino às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, apostando nas diferentes

manifestações de sentidos desveladas pela polissemia do signo (VIEIRA, 2007) e procurando desenvolver nos alunos o letramento visual necessário para melhor lidar com os novos e diversificados gêneros com os quais precisam lidar no seu dia a dia. Segundo essa perspectiva, os alunos precisam estar cientes de que pode haver interpretações referidas ou dominantes de uma imagem, com os quais eles nem sempre podem concordar¹² (CALLOW, 1999, p. 03), daí a necessidade urgente de uma prática que privilegie também o letramento crítico. Tal prática contempla capacitar aprendizes na tomada de posições contra ou a favor do que leem/veem, na avaliação das imagens a que são expostos, na percepção da carga ideológica explícita e, principalmente, implícita, transmitida pelas imagens, além de habilitá-los para o discernimento de tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito (OLIVEIRA, 2006).

Na compreensão de Royce (2002), questionamentos podem ativar o conhecimento de mundo dos alunos, como também conhecer sobre suas expectativas em relação ao texto, trazendo-os para dentro do texto, o que significa promover a interação entre texto e leitor/espectador. A sala pode, na visão do autor, explorar questões mais aprofundadas e discutir sobre a confirmação ou não das expectativas, como também, discutir sobre o surgimento de alguma ambiguidade entre o que leram e o que visualizaram (ROYCE, 2002).

Outra habilidade possível de ser adquirida a partir da leitura crítica inclui a avaliação da autenticidade e a validade do texto (impresso ou eletrônico), bem como a formulação de opinião acerca dele, conforme defende Oliveira (2006). A autora compartilha da ideia de que faz parte do letramento crítico, “avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber prever e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito” (BOND; WAGNER, 1966; SPACHE, 1964, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 23). Portanto, habilidades que não serão desenvolvidas através dos gêneros multissemióticos, se esses vierem apenas com o propósito de ilustrar ou de entreter. Na verdade, é preciso que capacitemos os alunos para que possam visualizar além do que os olhos podem ver e para que se tornem conscientes de que nenhuma escolha multimodal é feita aleatoriamente ou destituída de grandes significados. Sabemos que, como parte do sistema social de comunicação, todos os modos trabalham para realizar cultura e poder. Temos em mente que a imagem é tão ideológica e carregada de poder quanto a palavra. Isso traz questões importantes sobre como a imagem, a palavra e o *design* de outros modos são entendidos como recursos disponíveis para a sala de aula (JEWITT, 2008).

¹²Students need to be aware that there may be referred or dominant interpretations of an image, with which they might not always agree (CALLOW, 1999, p. 03).

Para Cloonan (2011), um professor que pergunta aos alunos de que imagens eles gostam em uma história, assume uma posição teórica diferente daqueles que explicam como os elementos visuais trabalham para fazer sentido em uma mesma história. Um professor que dá oportunidade para pequenos grupos ou em atividades individuais explorarem a imagem dentro de um texto, tem uma posição diferente de um professor que lê o livro uma vez e fala aos alunos sobre as principais ideias que estavam nas imagens.

Essa questão tem relação direta não só com a ação do professor em sala, mas também com o livro didático no que diz respeito ao como alguns aspectos importantes do ensino têm sido tratados no livro didático. A compreensão leitora tem estado no cerne dessas questões, segundo Araújo (2012). Para a autora:

A tese subjacente é a de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado pelo livro. Esse material didático assume um papel de sujeito ‘ativo’ que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e sequencial, definindo, também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino. (ARAÚJO, 2012, p. 146).

Esse reconhecimento do papel do livro didático, foi talvez o que levou a sua adoção também no ensino de língua inglesa da escola pública, desde 2011. Compreendo que não há mais dúvidas sobre a adoção ou não dessa ferramenta. O que está em curso, agora, são as abordagens, as decisões e, portanto, a prática que envolve o professor e as suas ações com o livro didático. Como afirma Tilio (2012, p. 208-209), “cabe ao professor (e ao material didático) a escolha dos seus contextos de uso: se abstratos ou se sócio-historicamente situados”. Isso dá, tanto ao material didático, como ao professor, a responsabilidade, o espaço e a importância que de fato têm, no processo de ensino de língua estrangeira. Biasi-Rodrigues (2002, p. 58) já chamava a atenção para o fato de que: “é claro que o livro didático não tem o compromisso e nem condições de propor cada tarefa passo a passo ao professor”. A autora sugere a necessidade de o professor “ter embasamento teórico e estar preparado para lidar com os novos conceitos e para construir uma nova prática que atenda a atual demanda das interações comunicativas” (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 58).

Sobre a concepção de leitura presente nos livros didáticos, ressalto que há décadas essa temática tem sido preocupação de muitas pesquisas. Nesse momento de transformações sociais e, por conseguinte, de mudanças na comunicação, exigindo habilidades em termos de leituras multimodais, torna-se necessário que retomemos essa preocupação, tendo em vista que.

A concepção de leitura que muitos professores e muitos livros didáticos apresentam ainda reflete uma visão passiva, ou seja, uma atividade de decodificação das palavras

e de partes do texto, muitas das vezes em uma tarefa linear. O sentido é produzido a partir do texto, principalmente através do uso da tradução palavra por palavra. Essa visão ainda reflete o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras da década de 70 (ARAÚJO, 2012, p. 151).

A realidade descrita acima, ao mesmo tempo em que preocupa pesquisadores e educadores, fortalece a ideia de que é preciso insistir em um estudo que investigue as atividades de leitura do livro didático que ultrapasse esse limite da decodificação e da tradução das palavras ou do texto linear. Diferentemente, a imagem não impõe uma ordem, mas sim, deixa o caminho da leitura aberto para o aluno (BEZEMER; KRESS, 2008). O letramento visual crítico, foco deste trabalho, é, talvez, a abordagem que pode preencher essa lacuna e romper com essa tradição, tão passível de críticas por muitos pesquisadores. Essa questão crítica da leitura está entre alguns problemas apontados por Cristóvão (2001, p. 8), enfrentados na escola:

Uma visão falha de compreensão subjacente aos materiais; as próprias características dos materiais, em especial, o tipo de uma atividade e o tipo de pergunta; a ausência de uma perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento; a falta de objetivos de leitura; o tipo de aula que se privilegia com o tipo de material usado; o papel do professor e dos alunos em função do material; a questão do nível do conhecimento de vocabulário; a seleção de textos e o tipo de avaliação proposta.

Das falhas apontadas por Cristóvão (2001) a partir de sua pesquisa, chamaram-me a atenção: a) o tipo de uma atividade e o tipo de pergunta; b) a ausência de uma perspectiva crítica; c) o papel do professor e dos alunos em função do material. Essas são questões de interesse deste estudo, no que se refere ao letramento visual crítico. Assim como na leitura verbal, igualmente na leitura visual,

ler em língua estrangeira é um processo dinâmico e interativo, pois o leitor proficiente (re)formula hipóteses, faz uso de antecipações, realiza inferências, utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto e utiliza-se de informações não verbais como gráficos, tabelas, ilustrações, diagramação e assim por diante (ARAÚJO, 2012, p. 153).

Diante desses argumentos, é compreensível que eu advogue a favor da adoção do LD na sala de aula de inglês da escola pública. Embora Araújo (2012) tenha diagnosticado muitas falhas no trabalho com a leitura, presente no LD do Ensino Médio, foi possível perceber também alguns avanços, como uma tentativa de um trabalho com os gêneros textuais, apresentando uma considerável variedade de gêneros. Além disso, ainda que o LD analisado não se configure como uma proposta de atividade que propicie ao aluno uma reflexão crítica sobre o que é posto pelos conteúdos dos LD, a compreensão do texto tornou-se um meio

(processo), e não mais um produto, para o aluno ampliar a sua visão de mundo através da leitura enquanto uma atividade social (ARAÚJO, 2012).

Nessa perspectiva, vale ressaltar a contrapartida do professor, a necessidade da parceria professor-livro didático. No que se refere, por exemplo, aos temas explorados, Tílio (2012, p. 208) observa que: “embora muitas vezes sejam aparentemente irrelevantes, tais temas podem ser transformados pelo professor em oportunidades de discussão crítica, questionando, inclusive, sua inserção no livro didático: por quem e por quê”.

A questão de escolha dos temas é apenas um dos aspectos que podem ser questionados e/ou adaptados pelo professor, nessa tarefa de desenvolver o letramento crítico dos alunos e de perceber as ideias representadas no LD. Pensemos sobre o que reflete Tílio (2012, p. 214), fazendo referência a Martin (2000):

As experiências, os contextos e a realidade trazidos pelo livro didático podem contribuir para incluir ou excluir socialmente os aprendizes da construção de significados durante o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que podem permitir ou negar acesso a determinados conhecimentos. Presentes em qualquer discurso, relações de poder entre participantes são também estabelecidas no discurso do livro didático, e os contextos e experiências representados no livro podem influenciar o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o mundo do aluno pode estar ou não nele representado. É importante atentar para a construção de desigualdade através do exercício de poder e é preciso entender quem são os participantes do discurso do livro didático, identificando quem atua, que tipos de ações produzem e se sujeitam, e sobre o quê ou quem (MARTIN, 2000, *apud* TÍLIO, 2012, p. 214).

O argumento de que precisamos continuar a pesquisar sobre o livro didático e seu trabalho com letramentos outros necessários ao engajamento social dos alunos é fortalecido se pensarmos em dados de pesquisa, como a de Tílio (2012), por exemplo. Os resultados apontam que, embora algumas coleções demonstrem foco no letramento crítico e nos gêneros textuais/discursivos, muitas vezes, essa preocupação limita-se ao discurso do livro do professor, sem se concretizar, efetivamente, no livro do aluno. Dessa forma, o interesse maior de algumas coleções, segundo o autor, parece continuar nas dimensões linguísticas, ou seja, nos aspectos estruturais da linguagem, o que compromete as dimensões do sociointeracional e do letramento visual crítico, tão comprovadamente exigido na realidade multimodal em que vivemos. Já Bezemer e Kress (2016) concluíram que algumas mudanças têm acontecido em termos de *design* nos livros didáticos entre 1930 a 2000. As mudanças aconteceram na relação funcional entre imagem e escrita, da imagem como ilustração da escrita para a imagem com funções complementares e para a imagem como semioticamente dominante. Também perceberam que

o *layout* tem um grande papel, sendo útil tanto para a construção de sentidos composicionais, como para prover meios de produção coerentes.

Portanto, não há dúvidas de que novas investigações devem surgir com o intuito de refletir sobre o ensino de línguas, sobre livros didáticos, a partir do desenvolvimento dos vários letramentos exigidos pela diversidade cultural e linguística vigentes, em especial do letramento visual crítico, uma vez que, como resultado dessa realidade invadida pela imagem, o sentido de pedagogia de letramento também deve mudar (ROJO, 2012). Para Anstey e Bull (2006), o conceito de multiletramentos tem evoluído em resposta à preocupação de como o ensino de letramento pode preparar alunos para mudarem o mundo em que vivem. Com esse objetivo em mente, professores precisarão ajudar alunos a desenvolver a capacidade de produzir, ler, criticar, avaliar e interpretar a língua falada, impressa e os textos multimidiáticos.

Entretanto, não posso deixar de corroborar a ideia de que o professor, sem orientação, pouco pode fazer, nesse sentido. Endosso a ideia de Biasi-Rodrigues (2002, p. 62), que defende a necessidade de investimento na formação dos professores “para que possam ter acesso direto ao conhecimento e, conseqüentemente, tomar decisões e posições bem fundamentadas teoricamente ao selecionar material de ensino e ao definir metodologia de trabalho em sala de aula”. Em se tratando de uma área recente como a multimodalidade, cuja noção de texto, de gênero, de comunicação que subjaz à sua orientação, muda substancialmente, ter acesso a uma formação contínua, certamente, poderá influenciar no deslocamento metodológico que ainda precisa acontecer na sala de aula.

No próximo capítulo, serão expostos os caminhos percorridos para a realização deste estudo. No meio deste caminho longo, escolhas e definições foram demandadas. A descrição desse caminho é importante para sabermos as motivações, as limitações e os passos que foram determinantes para chegarmos aonde chegamos.

5 METODOLOGIA

“Segunda à direita e sempre em frente até o dia amanhecer”: foi assim que Peter havia explicado a Wendy o caminho para a Terra do Nunca. Mas nem mesmo os pássaros, se possuísem mapas e os consultassem nas esquinas do vento, conseguiriam chegar lá com essas instruções. Peter, como você já percebeu, costumava falar qualquer coisa que lhe passasse pela cabeça. A princípio seus companheiros confiavam nele cegamente, e estavam tão encantados com o voo que perderam tempo rodeando torres de igreja ou qualquer outro objeto alto que aparecesse no caminho”.

(James Matthew Barrie, em Peter Pan).

Neste capítulo, apresento os aspectos metodológicos. Em primeiro lugar, mostro a natureza do estudo, através da qual discuto os elementos teórico-metodológicos da investigação. Em seguida, apresento o universo da pesquisa, no qual descrevo: o *corpus*, o *locus*, os informantes envolvidos, os instrumentos e os procedimentos para a coleta dos dados e os procedimentos de análise. Incluo, nesse subtópico, as categorias gerais a serem desenvolvidas nos capítulos de análise.

5.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa ora apresentada se insere no universo das ciências sociais, aplicada à educação, ou seja, às ciências sociais aplicadas, e se constitui como sendo uma investigação de natureza fenomenológica, primordialmente descritiva e interpretativista, com características etnográficas, com análise qualitativa.

Nesse sentido, inserida no contexto das ciências humanas, esta pesquisa se enquadra no campo da abordagem fenomenológica, uma vez que investiga fenômenos de ensino, i.é., fenômenos da realidade educacional, tomando como base o livro didático. Em outras palavras, o objetivo da pesquisa fenomenológica é a descoberta dos fenômenos extraídos do contexto real em que acontecem e a valorização das percepções humanas. Sua fundamentação está nas diferentes teorias existencialistas que descrevem e ressaltam a importância das experiências e do sujeito perante os fenômenos (CHIOZZOTTI, 1995). Desse modo, posso afirmar que este estudo se enquadra nessa abordagem, haja vista ter como alvo o desvelamento de fenômenos

ocorridos no contexto educacional, envolvendo a abordagem de um professor na utilização das imagens presentes no livro didático, com ênfase na observação de sua sala de aula.

Considerando a característica da pesquisa fenomenológica de desvendar, descrever e analisar os fenômenos, esta pesquisa se delineia como um estudo de campo, com características descritivas. Sobre as pesquisas descritivas, compartilho da ideia de que “descrever é narrar o que acontece” (RUDIO, 1998, p. 71), ou seja, quem descreve não está interessado em influenciar fenômenos, mas apenas descrevê-los, e, no caso de pesquisa, descrevê-los para tentar interpretá-los de acordo com as escolhas teóricas. Ainda com o objetivo de compreender o estudo descritivo, conforme assevera Triviños (2010, p. 110), podemos perceber que:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

No objetivo de minha pesquisa, o alvo é o ensino de língua inglesa na perspectiva multimodal, envolvendo abordagens do livro didático e aquelas empregadas pela professora. Sobre essa perspectiva de descrição dos fenômenos, Triviños (2010, p. 110) ressalta também que “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Nesse sentido, acredito que essa descrição é parte de minha investigação, para, em seguida, construir uma análise e interpretação dos dados.

Além disso, este estudo tem natureza exploratória, sobretudo na fase inicial (quando da aplicação dos questionários), quando proponho-me a explorar concepções e a observar fenômenos, para em seguida, procurar descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Acrescente-se a isso que, como realizei a pesquisa em contexto de segunda língua, no caso, língua inglesa, é pertinente também descrever atitudes, opiniões, visões, estilos de aprendizagem/ensino de pessoas envolvidas no contexto escolar. Ao descrever a realidade observada, é também meu objetivo analisar criticamente o livro didático e as ações do professor utilizando o livro multimodal na perspectiva da multimodalidade, do letramento visual crítico, a partir de um aporte teórico que nos servirá de suporte para tal descrição e análise.

Sobre o caráter interpretativista deste estudo, vale ressaltar que este enfoque de pesquisa é considerado, segundo Moita Lopes (1994), uma forma inovadora de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA), por considerar aspectos qualitativos e subjetivos dos informantes. Além disso, esse autor expõe que: “na posição interpretativista, não é possível

ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O fato de a LA considerar os aspectos sociais, as visões de mundo, as ideologias, os valores e os interesses daqueles que trabalham, agem, no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2006), nos permite identificar o encontro entre esta minha pesquisa e os interesses dessa área.

Como uma das formas de se fazer pesquisa de base interpretativista e qualitativa, temos a pesquisa etnográfica¹³, que, como afirma Erickson (1986, *apud* MOITA LOPES, 2006), considera que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se considere a visão que os participantes têm sobre o contexto social. Nessa perspectiva, compreendo que minha pesquisa apresente características que a inserem nesse contexto metodológico, uma vez que, além de estar envolvida com a observação no campo onde os fenômenos acontecem, tive a participação dos informantes no que diz respeito a suas concepções e valores sobre o objeto de estudo. Segundo Moita Lopes (2006, p. 334), nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador deseja é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo”. Isso corresponde aos princípios êmico (considera o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia, visão interna de uma cultura particular ou comunidade) e holístico (examina a sala de aula como um todo; tudo é relevante para análise em foco) em que a etnografia se baseia (PINTO, 1998).

Além disso, Moita Lopes (2006) ressalta que esse é um paradigma cada vez mais utilizado na área de pesquisa de sala de aula. Talvez, por isso tenha suscitado discussões dentro da área da multimodalidade. Kress (2011), baseando-se no paradigma da sociossemiótica, acredita que a etnografia pode ajudar a entender as reações de usuários a diferentes modos ou descobrir os modos mais usados ou preferidos destes. No caso de uma pesquisa escolar, o foco, obviamente, poderia ser em alunos ou professores. Portanto, adequa-se aos meus objetivos que pretendem observar escolhas e práticas do professor, sob uma perspectiva multimodal. Isso inclui perceber como o modo visual interfere nas ações de alunos e de professores de língua inglesa como LE, convergindo ou não para o desenvolvimento do letramento visual crítico. Por seu aspecto de buscar uma compreensão crítica da realidade e de tentar transformá-lo, tem sido largamente utilizado nas ciências sociais, bem como se evidencia cada vez mais como uma maneira confiável de se investigar o ensino de línguas (SIQUEIRA, 2014).

¹³ Tipo de pesquisa advinda da tradição de investigação naturalística (NUNAN; BAILEY, 2009).

Emerson, Fretz e Shaw (1995) destacam que a pesquisa etnográfica envolve o estudo de grupos e de pessoas, realizada no lugar onde os fenômenos acontecem, observando suas ações no cotidiano. Nesse meu estudo, isso significa estudar o dia a dia do professor de inglês, no que tange à utilização das imagens contidas no livro didático.

No campo de pesquisa, o pesquisador deve se adaptar ao ambiente e registrar todas as suas impressões. Noutro momento, deve escrever sistematicamente o que foi investigado, analisando e interpretando os fenômenos observados. Os autores chamam a atenção, conseqüentemente, para as escolhas que o pesquisador precisa fazer no instante de organizar e pensar sobre o que escrever. Eles ressaltam que, “primeiro, os etnógrafos devem fazer registro de suas impressões iniciais”¹⁴ (EMERSON, FRETZ E SHAW, 1995, p. 26). Essas impressões podem abranger aspectos sobre o ambiente, o material didático utilizado, o comportamento das pessoas e as emoções desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho de “captar essas impressões fornece uma maneira de começar o trabalho em um ambiente que pode parecer desafiador”¹⁵ (EMERSON, FRETZ E SHAW, 1995, p. 26). Como segundo procedimento, eles revelam que “os pesquisadores de estudo de campo podem focalizar na observação de eventos ou incidentes chaves”¹⁶ (EMERSON, FRETZ E SHAW, 1995, p. 26). Os pesquisadores, além de captarem os fenômenos com as suas primeiras impressões, precisam também confiar nas suas experiências e intuições para selecionar os eventos úteis para a pesquisa. Em outras palavras, é fundamental haver o posicionamento do pesquisador por meio de interpretações das interações entre as pessoas e dos eventos ocorridos no *locus* de pesquisa. É o que eles chamam de *reação às experiências*, i.e, o posicionamento positivo ou negativo frente aos fenômenos. Como destaca Martins (2008, p. 13), “para se fazer ciência, não basta deixar que os fatos falem por si mesmos. É preciso saber observá-los e interpretá-los”. A etnografia significa o pesquisador estar inserido no *locus* da pesquisa, convivendo com os sujeitos e registrando seus eventos através da técnica de observação, bem como construindo uma interpretação mais ampla da participação dos atores sociais nesse ambiente sociocultural (MARTINS, 2008).

Considerando a distinção que Pinto (1998) faz, trazendo para a discussão os postulados de Johnson (1992), entre pesquisa macroetnografia e microetnografia, esta pesquisa caracteriza-se como microetnográfica educacional por tratar dos “eventos e processos de pequena escala dentro da sala de aula e em outras interações comunicativas” (*op. cit.*), sendo, nesse caso, o

¹⁴Nossa tradução para: “First, ethnographers should take note of their initial impressions”.

¹⁵Nossa tradução para: “Recording these impressions provides a way to get started in a setting that may seem overwhelming”.

¹⁶Nossa tradução para: “Second, field researchers can focus on observing *key events or incidents*.”

contexto de sala de aula o fenômeno de observação e investigação. Também por tratar o fenômeno a ser estudado em um período curto de um ano envolvendo o tempo de observação de aula e os encontros de formação com a professora.

Levando em conta que, após as observações, realizei uma ação com a professora, e que, assim, pude, talvez, interferir em seus planejamentos e em suas práticas, não podemos ignorar também o caráter intervencionista desta pesquisa. Essa intervenção deu-se pela realização de encontros de formação com a professora participante. Meu escopo era intervir na realidade através da construção desses encontros que têm como foco a discussão e a reflexão sobre a prática docente e o uso dos textos multimodais em sala de aula. Possivelmente, esse é um dos fatores que fortalece e que diferencia o meu estudo de outros já realizados.

5.2 O universo da pesquisa

Neste tópico, apresento o universo da pesquisa, ou seja, os elementos metodológicos básicos da constituição do *corpus* da investigação. Inicialmente, fazemos a descrição do *corpus* a ser analisado, que inclui: os questionários, o livro *Alive!*, as observações de sala de aula, as notas dos encontros de formação, além da entrevista com a professora cooperadora. Em seguida, apresento o *locus* da pesquisa, e, por último, descrevo os informantes participantes deste estudo.

5.2.1 O corpus da pesquisa

O *corpus* deste estudo é constituído das informações advindas das respostas do questionário (Apêndice B), do livro didático escolhido (descrito abaixo), das anotações nas fichas de observações das aulas (Apêndice C) e das respostas à entrevista realizada com o professor participante (Apêndice E).

Foram cinco os professores convidados para responder a este questionário, e que responderam afirmativamente ao convite, conforme detalhado no tópico que trata sobre os informantes (5.2.3). A etapa seguinte foi selecionar as imagens do livro *Alive!*, utilizado no contexto de Ensino Fundamental, da escola pública, na cidade de Pau dos Ferros-RN. A imagem da coleção pode ser vista a seguir:



Figura 3– Coleção do livro *Alive!* para o nível fundamental

O livro, aprovado pelo PNLD, é da autoria de Vera Menezes, Kátia Tavares, Junia Braga e Claudio Franco, e foi publicado pela editora UDP, em São Paulo, no ano de 2012 (1ª edição). A coleção é formada por quatro livros destinados, respectivamente, ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Cada um contém oito unidades divididas em quatro partes que devem representar os quatro bimestres. Assim, cada parte traz duas unidades.

Na apresentação, os autores se dirigem aos alunos afirmando que ouviram jovens da mesma idade de seus destinatários, cujos desejos eram que os livros os ensinassem a falar o inglês, usando uma linguagem própria de sua faixa etária, com músicas e assuntos atuais. Além disso, era desejo desses alunos, segundo os autores, que o livro fosse bonito. Os autores afirmam atenderem a essas solicitações, ilustrando o livro com textos reais, orais e escritos, além da linguagem cotidiana e de temas variados. Assim, de acordo com os autores, o livro oferece oportunidade dos alunos ouvirem o inglês real, interagirem com os colegas em inglês, usarem a língua em situações cotidianas e escreverem vários textos diferentes para construir um “*tourist booklet*”.

Nessa apresentação, os autores ainda deixam claro que têm a concepção de língua vinculada aos aspectos sociais, e, portanto, “para aprender inglês, temos de ir além da sala de aula e procurar oportunidades em vários contextos” (MENEZES *et al*, 2012, p. 03). A promessa do livro é proporcionar estratégias de aprendizagem para que o aluno amplie suas experiências com a língua inglesa e se torne “um cidadão do mundo, capaz de falar, ouvir, ler e escrever em inglês” (MENEZES *et al*, 2012, p. 03). A apresentação é seguida de uma espécie de tutorial que

explica como as seções do livro estão organizadas. A seção “*Let’s start!*” tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto que será tratado, além de apresentar estruturas e vocabulários que serão aprofundadas no decorrer da unidade. Essa seção sempre traz muitas imagens, como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos. Há também a seção “*Art corner*” que, de acordo com os autores, a partir de imagens e pequenos textos, propõe atividades relacionadas a alguma expressão artística, como pintura, escultura, fotografia, entre outras. A seção “*Let’s focus on language!*” apresenta tópicos gramaticais, embora prometa fazer isso de forma contextualizada. A seção “*Let’s talk!*” propõe atividade de oralidade, a partir da interação com o colega, atividades de pronúncia e entonação. A seção “*Let’s listen!*” traz diferentes gêneros textuais sobre assuntos relacionados ao tema e a atividades para desenvolver habilidades de compreensão global e de compreensão oral. A seção “*Let’s learn about free time activity*” apresenta vocabulário, além de informações relacionadas ao tema estudado. “*Let’s learn and read!*” procura integrar as habilidades de compreensão escrita e oral e de produção também escrita e oral e, especificamente, na parte de leitura, promete explorar o letramento crítico.

As últimas duas seções são: “*Let’s act with words!*”, que encerra a unidade com propostas de atividades de produção escrita de diferentes gêneros textuais, envolvendo planejamento, escrita, avaliação e reescrita. Envolve também a oportunidade de usar as estruturas da língua e o vocabulário apresentados na unidade de forma contextualizada. Já a seção “*Let’s sing!*” traz músicas para ouvir e cantar, como também atividades variadas de compreensão oral, além de discussão dos temas abordados na letra. Além disso, explora também vocabulário e produção oral.

Inicialmente, a ideia era focar a análise nas seções “*Let’s start*”, *let’s read* e *let’s corner*”, já que, conforme a descrição dos próprios autores, essas seções buscariam utilizar imagens (“*let’s start*” e “*art corner*”) e desenvolver o letramento crítico (“*let’s read*”). Porém, essas seções não são fixas em todas as unidades, o que poderia nos dar uma amostra muito pequena para análise. É preciso levar em conta que a professora só trabalhou duas unidades em cada turma, durante os dois bimestres observados, sendo a primeira unidade, a única trabalhada integralmente nas duas turmas.

O livro apresenta o que os autores chamam de “boxes” com o intuito de complementar o conteúdo. A maioria traz os seguintes títulos: *Language in action* com o objetivo de cada unidade; *Language for life*, indicando os usos que fazemos da língua em práticas sociais; *Language variation*, que, como o próprio nome diz, trata das variações linguísticas; *Did you know?* que traz curiosidades, informações culturais e vocabulário relacionados a uma atividade

ou a um texto. *Learning strategy*, oferecendo dicas e estratégias de aprendizagem; *Pronunciation spot*: apresentando questões relacionadas à pronúncia; *Grammar Note*, com informações gramaticais complementares; *On the web* com sugestões de websites como material complementar.

O livro parece ter uma abordagem muito voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. As seções “*Learning strategies*”, que procura ajudar os alunos com sugestões de estratégias de aprendizagem, bem como as seções “*Let’s reflect on learning*” evidenciam isso ao convidá-los a serem corresponsáveis pela própria aprendizagem e a avaliarem o que aprenderam. O quadro “*I am autonomous*” explicita esse aspecto.

Ao final das unidades, o livro traz as “*Extra activities*” que são atividades relacionados a cada uma das quatro partes do livro para que os alunos aprofundem os conteúdos propostos a partir de textos e de atividade novas. Os autores ressaltam que nos volumes do oitavo e do nono ano, essa seção traz atividades de compreensão e de produção textual/oral que procura oportunizar a construção de sentidos a partir de textos mais longos. No final, o quadro de “*Language reference*” sistematiza os conteúdos linguísticos apresentados e serve como material de referência para um estudo mais autônomo. O livro ainda conta com glossário, lista dos verbos irregulares, e, conforme imagem anterior (Figura 1), acompanha também CDs.

Dessa coleção, optei por selecionar para a análise, os livros do sétimo e do nono ano, tendo em vista serem níveis que contam com um público iniciante, embora não totalmente inexperiente (7º ano), e outro concluinte do ensino fundamental, com vistas ao ensino médio (9º ano).

Convém informar que foram analisadas as aulas em que a professora trabalha as atividades do livro didático que, de preferência, fossem baseadas em imagens. Também algumas aulas em que a professora utilizou material verbo-visual extra, ou proposto pelo livro ou selecionado pela própria professora com o objetivo de adaptar o livro. Em alguns momentos, a professora acrescentou atividades extras como forma, segundo ela, “de variar um pouco”, assim, a partir do critério de relevância que o texto imagético tinha para a resolução das atividades, algumas dessas aulas foram trazidas para discussão, constituindo-se também como *corpus* desta pesquisa, sendo observada e analisada a sua relação com a proposta do livro. O contrário também ocorreu, ou seja, considerando o baixo potencial e, ainda, a não utilização do livro didático durante as observações, algumas imagens não fizeram parte do *corpus* para análise. No caso daquelas que tinham potencial, mas não contemplavam, satisfatoriamente, o letramento visual crítico, foram inclusas na análise, mas, na discussão, incluí propostas e questões, a fim de promover reflexões e de melhor explorar as escolhas semióticas de cada uma

delas, tendo em vista que, na visão que adotamos aqui, todas as escolhas dos autores e *designers* foram motivadas.

Não somente as imagens dos livros didáticos, como também as atividades baseadas nessas imagens foram consideradas. Para definir atividades, utilizo o conceito de “*tasks*” de Richards *et al.* (1986), que as definem como uma ação que é realizada como resultado do processamento ou da compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Desenhar um mapa, ouvir uma instrução e execução, um comando que pode ser referido como atividades, algo comum nos enunciados do livro analisados, são alguns exemplos citados pelos autores. Elas podem ou não envolver a produção de linguagem. Uma atividade, segundo os Richards *et al.* (1986), geralmente requer o professor para especificar o que será considerado como a conclusão com êxito da tarefa. O uso de uma variedade de diferentes tipos de atividades no ensino de línguas é para fazer o ensino das línguas mais comunicativo, uma vez que fornece um propósito para uma atividade de sala de aula que pode ir além da prática do idioma. Corroborando a definição de Richards *et al.* (1986) para “*tasks*”, Breen (1987) define-as como qualquer esforço estruturado para a aprendizagem de língua que tem um objetivo particular, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado, e uma série de resultados para aqueles que assumem a atividade, que é, portanto, assumida para se referir a uma variedade de planos de trabalho. Esse é o conceito de atividade assumido neste trabalho e nos interessa saber que tipo de atividade, ou seja, que tipo de ação, de instrução, esforço e resultados são demandados dos alunos, a partir das imagens e, algumas vezes, da associação destas, com textos verbais.

5.2.2 O *locus* da pesquisa

A escola *locus* desta pesquisa está localizada na cidade de Pau dos Ferros, localizada na região do Alto Oeste Potiguar, no estado do Rio Grande do Norte. A escola apresenta infraestrutura com condições de uso: 9 (nove) salas de aulas, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) sala de supervisão/professor, 01 (uma) biblioteca, 01 sala de laboratório de informática, 01 sala de laboratório de Ciências (uma) sala de almoxarifado, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) sala de direção, 01 (um) arquivo passivo, 01 (uma) sala para secretaria, 01 (um) depósito, 01 (uma) sala de depósito de merenda, 06 (seis) banheiros masculinos e 06 (seis) femininos, 01 (uma) área coberta para eventos e atividades diversas.

No ano de 2015, a escola matriculou 935 alunos, sendo, 265 no Ensino Fundamental (6º ao 9º) ano; 279 alunos no Ensino Médio regular e 391 alunos no Ensino Médio na

modalidade Educação de Jovens e Adultos. Corresponderam a um total de 935 alunos no período diurno e noturno. Conta com três professoras de língua inglesa, todas concursadas há mais de quatro anos, tendo, portanto, alguns anos de experiência no ensino dessa língua e no contexto de ensino investigado. Uma das professoras também é graduada na língua espanhola e não atua no ensino da língua inglesa no nível fundamental, mas apenas no nível médio. Por esse motivo, essa professora não é parte dessa investigação.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico (2014), a instituição também oferece a EJA (Educação de Jovens e Adultos). A oferta dessa modalidade é motivada “pela necessidade de melhorar o nível de escolaridade dos jovens que não tiveram a oportunidade de cursar a educação básica no tempo considerado regular” (PPP, 2014, p. 05). A escola dispõe de uma Comissão Permanente de Ensino Supletivo que no biênio 2010/2011 atendeu 262 alunos, sendo 94 no Ensino Fundamental e 168 no Ensino Médio, contribuindo para o crescimento do número de alunos com o reconhecimento e certificação do Ensino Médio.

É importante também saber que a equipe de professores e técnicos da escola constitui-se, na sua maioria, com formação acadêmica compatível com a área de atuação. Conta no seu quadro, com professores especialistas e alguns mestres, que, segundo o PPP (2014, p. 06), “optam por uma educação que pressupõe o crescimento histórico e sociocultural do educando, para que seja capaz de construir novos conhecimentos, desenvolver a autonomia, buscar resoluções de problemas, exercer a cidadania, expressar-se e tornando-se livre e respeitado”.

Conforme ainda esse documento, a escola possui recursos didáticos e pedagógicos disponíveis na Biblioteca Comunitária da escola, cujo acervo é de 4.585 exemplares, desde romances, poesias, material bibliográfico de pesquisas e enciclopédias, dicionários de língua portuguesa, 20 exemplares de língua espanhola e igual número de dicionário de língua inglesa. Há livros didáticos de todas as disciplinas ofertadas na matriz curricular. Dispõe também de sala de informática com 14 computadores conectados à internet.

Vale também ressaltar parcerias com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e o Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte – IFRN. Recebe os Programas do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) e do PIBIC (Programa de Iniciação Científica), além de se constituir como campo de estágio para cursos de licenciatura da UERN. O PIBID é desenvolvido pelos cursos de Geografia, Letras Vernáculas e Estrangeiras (inglês e espanhol), Química e Educação Física, além de um projeto interdisciplinar que envolve os cursos de Enfermagem, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e

Geografia. São 08 (oito) professores supervisores que acompanham os alunos bolsistas na instituição escolar e nas reuniões institucionais da UERN.

A escola passa por momentos de avanços no que se refere aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica) referentes aos anos de 2011-2013 que mostram que a escola apresentou melhoras nas médias de 3.1 para 3.4. Em relação ao Ensino Médio, a escola se destacou no resultado do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), se comparado aos anos anteriores e às demais escolas ligadas à 15ª DIREED (Diretoria Regional de Educação), obtendo média 458, 20.

O PPP da escola reconhece e destaca a importância do planejamento, caracterizando-o como imprescindível para a ação do educador, argumentando que é através dele que se pode “organizar, delimitar, prever e objetivar uma ação adequada. Materializado como forte ferramenta didática da prática docente, o exercício de planejar se constitui em uma das principais atividades que dão configuração ao trabalho educativo de uma instituição” (PPP, 2014, p. 21). Além disso, vincula sua concepção de ser humano a uma “realidade mundialmente globalizada – econômica e tecnologicamente” (PPP, 2014, p. 15). A ênfase é na autonomia, e na emancipação desse ser humano “visando à formação de sujeitos de direitos e de deveres, capazes de construir a sua história, encadeada pela consciência crítica e que possibilita autonomia pessoal e profissional” (PPP, 2014, p; 17).

Por fim, o projeto político afirma reconhecer que a escola assume um papel como central na vida humana e social dos sujeitos, de modo que a relação entre a educação e a cultura se torna cada vez mais intrínseca, exigindo que as diretrizes e as orientações que consolidam o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, “se articulem com a realidade e diversidade sociocultural, devendo inter-relacionar o local e o global, como forma de garantir uma formação ampla, diversificada e integral do sujeito” (2014, p. 15). Considerando que a escola atende a um público que pertence a classes sociais não muito privilegiadas, sendo a maioria deles moradores de uma comunidade que apresenta sérios problemas sociais, é bastante pertinente e necessário adotar e enfatizar tais pressupostos teóricos.

5.2.3 O perfil dos participantes da pesquisa

A cidade de Pau dos Ferros conta com 05 (cinco) professores de língua inglesa que dão conta do ensino fundamental II das escolas do Estado e do Município – dar aula nesse nível de ensino foi o critério adotado para a seleção dos professores, nessa fase. Os cinco professores foram convidados a participarem da etapa inicial da pesquisa, ao que responderam

positivamente, concordando e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A)¹⁷, conforme exigem os procedimentos éticos de uma pesquisa científica¹⁸. Foi entregue um questionário cujas questões investigavam sobre suas concepções e práticas pedagógicas a partir da multimodalidade dos gêneros presentes no livro didático adotado pela escola, especialmente, no que diz respeito às imagens.

A primeira parte do questionário destinava-se a conhecer o perfil dos investigados e solicitava informações referentes a dados pessoais e à formação acadêmica e profissional. Deixei que eles escolhessem a forma como gostariam de serem nomeados e pedi que escolhessem um pseudônimo, na tentativa de evitar qualquer identificação. Apenas alguns o fizeram, já outros deixaram o espaço em branco ou preencheram com os seus nomes reais. Por ter havido essa variação, optei por criar o código PROINF (Professor de Inglês do Ensino Fundamental) seguido de um número que representa a ordem em que os questionários foram devolvidos. Assim, teremos uma ordem de participantes que vai do PROINF 1 ao PROINF 5. Na verdade, a ideia inicial era marcar um encontro com os professores e pedir que eles os preenchessem no momento da entrega para evitar alguns riscos como a não devolução dos questionários ou por haver necessidade de esclarecimento de algumas questões. No entanto, todos os professores pediram prazo para o preenchimento e para a entrega do questionário devido à sua extensão e às muitas tarefas que tinham, já que estavam em período de provas e eram muitas as responsabilidades para aquele momento. Vale lembrar também que alguns são professores concursados de escolas do estado e do município, o que resulta em uma carga horária semanal exaustiva. A solicitação de que o questionário fosse entregue noutro momento foi atendida. Fiquei na espera de um chamado desses professores para o recebimento do questionário, embora não deixasse de lembrá-los, através de telefones ou de redes sociais, sobre a necessidade de recebê-lo de volta. Os cinco questionários foram respondidos e devolvidos.

Para essa fase, conforme dito acima, contei com os cinco professores de inglês do ensino fundamental de escolas públicas de Pau dos Ferros-RN cujo perfil pode ser descrito da seguinte forma: A faixa etária varia de 31-35 anos (duas professoras – PROINF 1 e PROINF 5); 36 a 40 anos (um professor – PROINF 5); 46 a 50 anos (dois professores – PROINF 2 e PROINF 3). Os anos em que concluíram as suas graduações em Letras variam de 1984 (PROINF 3); 1987 (PROINF2); 2002 (PROINF 1); 2006 (PROINF5); 2007 (PROINF 4).

¹⁷ Encontra-se nos anexos o referido documento.

¹⁸ O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da UECE, sob o número 46796615.1.0000.5534.

Questionados sobre cursos de pós-graduação, três afirmaram que possuíam especialização: PROINF 1 e PROINF 4 (Especialização em Ensino de Língua Inglesa); PROINF 3 (Especialização em Linguagens). Dois afirmaram não possuir curso de pós-graduação (PROINF 2 e PROINF 5).

Os participantes do estudo apresentam certa extremidade no que se refere a tempo de serviço que vai de 05 (cinco) anos (PROINF 1 e PROINF 5); 29 e 30 anos (PROINF 2 e PROINF 3, respectivamente); e 13 anos (PROINF 4). Todos são docentes do Ensino Fundamental II, sendo o PROINF 1 professora do Ensino Fundamental II e também do Ensino Médio. Destaco também que todos os professores são supervisores e bolsistas do PIBID (Programa de Bolsa e Iniciação à Docência), seja do PIBID disciplinar de língua inglesa, seja do interdisciplinar da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Portanto, têm uma relação bastante próxima com a universidade e com o departamento ao qual sou vinculada (Departamento de Letras Estrangeiras – DLE), o que facilitou em muito o meu contato e acesso a esses professores.

Para a fase da observação das aulas e para as etapas seguintes, foi selecionada apenas a PROINF 1, nomeada nessa etapa de observação como professora Anny. Algumas razões foram determinantes para a escolha dessa professora como participante da pesquisa na etapa da observação. A sua disponibilidade e pronta aceitação foram certamente muito importantes. Desde a fase de aplicação do questionário, a professora foi extremamente receptiva, demonstrando interesse em me receber em sua casa, em atender meus telefonemas ou fazer contato através das redes sociais. Foi a primeira a responder o questionário e não hesitou em abrir as portas de sua sala de aula.

Outro motivo que favoreceu a participação da professora Anny foi o fato de trabalhar com o livro *Alive!* e de defendê-lo em suas respostas, apresentando muitos pontos positivos do livro. Outros professores, participantes da fase inicial, também afirmaram no questionário usar esse mesmo livro, mas um deles alegou não ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa, já que trabalhava em outra escola como gestor (PROINF4); e outro que disse estar esperando uma licença e depois aposentadoria, assim não podia garantir ainda estar na ativa no início do semestre seguinte, em março (quando essa fase de observação teve início), tampouco, até o final da pesquisa.

Devemos ressaltar que Anny também não é o nome verdadeiro da professora. Como foi explicado, no início da primeira etapa da pesquisa, foi solicitado aos professores a indicação de um pseudônimo, ao que nem todos responderam. Criamos, então, aquele código para a análise daquela fase. Com o passar das observações, e depois de um contato mais próximo com

a professora, pedi para que ela escolhesse um nome pelo qual gostaria de ser chamada e foi assim que a própria professora escolheu *Anny* (foi sua escolha o nome e a grafia).

A minha informante principal, Anny, tem 32 anos, é casada, mãe de dois filhos, é professora do ensino fundamental e médio já há mais de cinco anos, formada pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte em 2002. Possui pós-graduação *lato sensu*, com foco no ensino de língua inglesa e, como atualmente é supervisora do PIBID/INGLÊS/INTERDISCIPLINAR, seu engajamento com as teorias e metodologias de prática docente está sendo contínuo. Na época da observação, era professora em 09 (nove) turmas de língua inglesa, sendo seis no ensino fundamental II (6º ano I, 6º ano II, 7º ano I, 8º ano I, 8º ano II, 9º ano I) e três no ensino médio (2º ano I, 2º ano II, 3º ano I). Além disso, também dava aula de história no 2º ano do ensino médio. A professora Anny consegue concentrar todas as suas aulas no turno matutino. Esses dados são para que tenhamos uma ideia das experiências da professora, já que estas, certamente, ajudam na construção de sua identidade e do seu perfil enquanto professora.

5.3 Os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados

Para a coleta dos dados, os seguintes instrumentos foram utilizados: questionário de sondagem, encontros de formação, entrevista e observação com gravação de aulas em áudio. Conforme destaca (CHIOZZOTTI, 1995), é importante ressaltar que a utilização adequada de diferentes fontes pode auxiliar muito o pesquisador na condução da investigação. Acreditamos, assim como defende Vieira-Abraão (2006, p. 221), que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. Podemos dizer que a triangulação dos dados ajuda a garantir uma maior confiabilidade ao trabalho de pesquisa e possibilita um confronto de perspectivas resultantes dos diferentes instrumentos (NUNAN; BAILEY, 2009; SIQUEIRA, 2014).

Assim sendo, o nosso primeiro instrumento utilizado foi o questionário (Apêndice B). O objetivo com esse primeiro instrumento foi diagnosticar o que os professores participantes tinham em mente a respeito do tema multimodalidade – seu conceito, sua aplicação ao ensino de língua inglesa; e de tentar perceber como o informante descreve as próprias ações em relação à utilização dos gêneros multimodais presentes no livro didático com o qual trabalha. Também, sondar o que eles pensam sobre o livro adotado, a abordagem adotada, se este atende aos objetivos do currículo escolar. Além disso, vale dizer que o questionário exploratório respondido por (05) cinco professores lançou luz para outros passos metodológicos. Neste

estudo, utilizei itens fechados, mas dei ênfase aos itens abertos para darmos mais espaço às vozes dos professores. Segundo Vieira-Abraão (2006, p. 222), “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Esses questionários buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”. Entendo que o questionário, por conter questões específicas, verticaliza melhor as questões, diminuindo a possibilidade de o investigado entrar em outros méritos que fogem àqueles de interesse da pesquisa. A autora salienta ainda que as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados, em relação às perguntas fechadas.

Os questionários têm o seu lugar nas pesquisas etnográficas porque eles são meios eficientes de coletar dados, apesar de todas as preocupações e problemas associados ao seu uso. O pesquisador só precisa estabelecer a relevância de um questionário particular para a cultura ou subcultura alvo antes de utilizá-lo (SIQUEIRA, 2014).

Confirmando a proposição de Feterman (1990), um estudo piloto realizado mostrou-se como uma fase importante na tentativa de eliminar qualquer erro, incluindo perguntas vagas, questões que podem levar ao erro, tamanho excessivo, má qualidade de impressão nos instrumentos, na elaboração do questionário inicial. Pensando como esse autor e acatando a sua sugestão, foi que realizamos uma primeira sondagem utilizando questionários contendo perguntas abertas e fechadas, objetivando diagnosticar qualquer problema com o uso desse instrumento como incoerência, perguntas vagas, dentre outras questões. Tal instrumento foi aplicado com 18 (dezoito) professores de inglês da escola pública, tanto do estado do Rio Grande do Norte, como do estado Ceará, aplicados antes da qualificação do projeto de Tese. Esse questionário contava com 09 (nove) questões que versavam sobre o conceito dos informantes a respeito multimodalidade, sobre como eles descrevem a própria prática e sobre a visão deles em reação ao livro didático e aos gêneros multimodais nele presentes, especialmente imagens. O problema detectado com o instrumento, dizia respeito à ausência de questões necessárias à exploração de alguns aspectos. Essas questões foram devidamente acrescentadas.

Considerando que esta pesquisa tem características etnográficas, precisei me inserir no ambiente natural, onde a participante principal trabalha. Em um primeiro momento, conversei com a professora, sujeito da pesquisa, que me possibilitou inserção no seu ambiente de sala educacional, para torná-la consciente dos possíveis riscos provenientes dessa pesquisa. Esses riscos vão desde comprometer um pouco seu planejamento, como também a rotina de sala de aula, já que os alunos precisam, talvez, de um tempo para se acostumar com a presença constante do pesquisador. O pesquisador tem, neste caso, um papel de pesquisador

coparticipante, considerando que terá um papel periférico de observador na sala de aula, ao registrar os dados em fichas, diários e outros.

Sobre a observação, “é possível afirmar que, talvez, seja o instrumento mais importante de geração de dados em uma pesquisa de sala de aula de línguas” (SIQUEIRA, 2014, p. 25). Podemos dizer que é um instrumento muito importante da pesquisa, o qual viabiliza a reflexão sobre o objeto de estudo. Isso se dá pela compreensão dos fenômenos, pelo acompanhamento dos eventos e suas regularidades empíricas que necessitam de explicação” (MARTINS, 2008), considerando que somente a observação não é suficiente para compreender o agir docente. Grosso modo, as observações giram em torno de aspectos ligados a questões de pesquisa e ao ambiente onde acontecem os fenômenos. Vale salientar também que toda observação é influenciada pelos pré-conceitos que carrega o pesquisador, mas, ele deve tomar uma postura que atenuar esse pré-julgamento (SIQUEIRA 2014), de forma a não se deixar influenciar por eles.

Quanto aos procedimentos e equipamentos de observação, a primeira proposta foi de gravar a aula em áudio e vídeo. Somente nesse momento, sentimos um pouco de preocupação da professora, justificando pelo receio dos alunos não se sentirem confortáveis. Pedi para que ela pensasse a respeito, mas a resposta não foi positiva. Resolvi não insistir e pedi a sua permissão para gravar em áudio. Quanto a isso, a autorização da professora me foi dada. Segundo Pinto (1998, p. 131), esse instrumento pode permitir imparcialidade ao observador no momento de examinar o fenômeno, de perceber como a interação está estruturada, organizada, e buscar possíveis unidades de análise (*op. cit.*).

A observação e gravação em áudio das aulas da professora participante realizaram-se durante o primeiro semestre de 2015, mais precisamente de 28 de julho a 25 de agosto. Como a língua inglesa conta com apenas 02h/a semanais, investigar apenas uma turma poderia nos trazer dados insuficientes para a minha análise e comprometer a precisão dos resultados. Convém informar que analisamos as aulas em que a professora trabalha as atividades do livro didático que, de preferência, sejam baseadas em imagens. Também analisamos algumas aulas em que a professora utilize material verbo-visual extra, ou proposto pelo livro ou selecionado pela própria professora com o objetivo de adaptar o livro. Em alguns momentos, a professora acrescentou atividades extras como forma, segundo ela, “de variar um pouco”, assim, a partir do critério de relevância que o texto imagético tinha para a resolução das atividades, algumas dessas aulas foram trazidas para discussão, sendo observada e analisada a sua relação com a proposta do livro.

A coleta dos dados foi realizada em duas turmas do ensino fundamental da escola selecionada. Foram observadas 40 (quarenta horas aulas), sendo (20) vinte em cada turma, cada hora aula correspondendo a 50 minutos de aula. No meu planejamento inicial, o total seria muito superior a esse número, no entanto, imprevistos como: cancelamento de aulas, necessidade da professora ficar em duas turmas ao mesmo tempo – levando em conta que a escola passou boa parte do bimestre sem professor de matemática, cuja lacuna era, muitas das vezes, preenchida com aulas de inglês¹⁹ – realização de eventos, dentre outros, reduziram na prática, a quantidade de aulas de língua inglesa, e, por consequência, a minha observação. As aulas tinham início às 08h40min. No sexto ano, aconteciam em dois dias, uma aula na quinta-feira e outra na sexta-feira, no mesmo horário, com término às 09h30min. No nono ano, aconteciam nas sextas-feiras, das 09h50min às 11h20min, já que as aulas são em bloco. Na sexta-feira, portanto, eu assistia aulas tanto no sexto como no nono ano.

No início, já nos corredores, a minha presença causou muito interesse nos alunos. Alguns revelaram que pensavam se tratar de uma “nova estagiária”, o que é compreensível, já que a escola recebe estagiários com muita frequência. No primeiro dia, expliquei o motivo e o objetivo do meu trabalho. Não houve objeção e todos aceitaram prontamente a minha presença e a gravação das aulas em áudio, conforme eu já tinha firmado com a professora. A gravação das aulas se deu por meio de um ou dois aparelhos celulares que ficavam sempre em um lugares estratégicos para garantir a qualidade do áudio.

Vale dizer que em momentos em que o registro da imagem também era pertinente, além do registro do áudio, o fiz através de fotografias, para não deixar escapar detalhes importantes. A necessidade se dava, por exemplo, quando a professora levava atividade extra, quando afixava material na lousa ou quando os alunos produziam materiais visuais como cartazes, por exemplo. No capítulo de análises, é possível ver parte desses registros, de acordo com a seleção que fiz. Com esses recursos e também como na minha pesquisa, dados como movimento do corpo, gestos, expressões faciais, postura do corpo, dentre outros, não eram requeridos e não precisavam ser transcritos, a gravação em vídeo não se fez indispensável. Além disso, o preenchimento das fichas de observação contribuíram muito para complementar ou para esclarecer o que vi e o que ouvi na sala de aula. De certa forma, através dessas fichas, já

¹⁹ Esse fato prejudicou a minha observação, visto que eu tinha sempre que escolher apenas uma das turmas para observar. Seguindo o horário normal do calendário, eu observaria as turmas, separadamente, podendo contabilizar as horas. Com a professora ocupando as aulas nas duas turmas ao mesmo tempo (6º e 9º ano), durante algumas sextas-feiras, a observação das duas turmas tornava-se inviável. Essa situação também afetou, de certa forma, a utilização do livro por parte da professora, tendo em vista que uma das turmas, quando acontecia essa alteração, geralmente recebia atividade extra, trazida do banco de dados da própria professora.

inicie a sistematização da análise. Aspectos importantes da aula da professora já podiam ser apontados.

A transcrição dos discursos orais da professora e dos alunos para a forma escrita também foi feita de forma que já se pudesse excluir e incluir dados da análise, isto é, com exceção da entrevista que foi transcrita *ipsis litteris* (apêndice D), as transcrições das 40h/a aulas e dos encontros foram realizadas com vistas a selecionar dados e a excluir outros, como aqueles momentos em que a professora interrompe a explicação para repreender os alunos, para responder alguma pergunta que não se adequava ao que está sendo posto em termos de conteúdo, além de outros momentos que não contribuíam diretamente com o meu estudo. Esses momentos foram suprimidos e, algumas vezes, na transcrição, foram substituídos pelo símbolo [...]. O processo de transcrição envolveu ouvir o áudio muitas vezes, por conta da rapidez das falas e pela acústica da sala que dificultava um pouco a compreensão.

Um dos trabalhos de Kress *et al.* (2014) discute sobre alguns procedimentos de coleta de dados que já podem ser vistos como uma representação de nossa conceitualização teórica das relações entre os modos. Acreditamos que este estudo é um desses exemplos de pesquisa, produto de um processo interpretativo entre nós e dados que envolvem o diálogo e a interação de diversos modos. Cada um considerado pelas suas limitações e pelas suas potencialidades, contribui com esse processo de produção de significado por parte do pesquisador. Deve-se a esse fato, em alguns momentos, eu ter que recorrer à escrita nas notas de campo e nos questionários, aos áudios e às fotografias. Texto visual, verbal e sonoro foram, portanto, necessários e compuseram os significados do meu *corpus*. A consciência disso foi possível a partir dos contatos que tive com professores da área, durante meu no Estágio de Doutorado Sanduíche, no Exterior. Não só o acesso a esse texto, como as próprias discussões com os professores Bezemer e Kress orientavam para a necessidade de, como pesquisadora e conhecedora da área, atentar para a contribuição da teoria, também nesse aspecto metodológico.

As duas turmas escolhidas para observação foram o sexto ano I e o nono ano I. Embora a ideia não seja comparar a metodologia utilizada nesses dois diferentes níveis, o fato de ser uma turma iniciante e outra concluinte do ensino fundamental, foram questões que nos motivaram na escolha. Na primeira, temos crianças que, supostamente, estejam sendo apresentadas à língua inglesa pela primeira vez. Já a outra é uma turma de jovens adolescentes que já têm três anos de estudo da língua-alvo. Além do mais, se por um lado, pesquisas dizem que as crianças são mais dadas ao visual (DIONÍSIO, 2008; KRESS, 2010), por outro, adolescentes que estão em fase de refletir sobre a vida, sobre questões sociais e, portanto, precisam exercitar, mais do que antes, a capacidade de reflexão, de ideologia, de crítica. Chamo

atenção para o fato de que, nessa fase, jovens estão mais vulneráveis e expostos a muitos riscos, como por exemplo, envolvimento com drogas, com álcool e violência, principalmente se estão inseridos em contextos em que esses riscos são mais evidentes. Ressalto ainda que a fase de observações teve início no mês de março, tendo fim no mês de julho, quando do fim do semestre.

5.3.1 Encontros de formação: algumas tomadas de decisão

Após a aplicação do questionário com os professores informantes, da análise de algumas unidades do livro didático e das observações realizadas em duas salas de aulas da professora Anny, pude realizar os encontros de formação com a professora cooperadora que também foram gravados em áudio. Foram 06 (seis) encontros cada um com duração de 02 (duas) horas aulas, e que tiveram início no mês de julho (27), com término no final do mês agosto (25), conforme especificado acima. O estudo seguiu um roteiro planejado pela pesquisadora (Apêndice E) que contemplava conceitos pontuais e introdutórios da multimodalidade e de sua inserção no ensino. A discussão deu-se a partir da exposição de textos teóricos e de amostras de imagens a serem interpretadas pela professora, com a ajuda da pesquisadora, sempre levando em conta questões sociais, contextuais e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A transcrição da gravação se deu de forma mais fácil, tendo em vista que, como o diálogo era apenas entre professora e pesquisadora, não houve muitas interrupções que pudessem dificultar o entendimento. Apenas a extensão do material dificultou um pouco por tornar cansativo o trabalho de transcrever.

O primeiro encontro (2h/a), dia 28/07/2015 objetivou apresentar alguns gêneros multimodais em que as imagens e outros recursos visuais têm papel importante na comunicação. Iniciei conversando sobre a nova realidade multimodal em que estamos inseridos sobretudo com o advento da tecnologia; falamos sobre os *emoticons* e outros; sobre o bombardeio das imagens nos ambientes virtuais, nos livros didáticos. Discutimos algumas tirinhas e charges atuais, em que o visual trabalha com o verbal e expressa significados sociais. Inserimos citações do primeiro capítulo de Rojo (2012) – multiletramentos na escola, através de um fichamento que foi por mim confeccionado previamente e exposto através de slides.

No segundo encontro (2h/a – 31/07/2015), concluímos a discussão do texto de Rojo (2012). Na oportunidade, apresentei trechos do texto do “*The New London Group*” (2000), já discutido em Rojo (2012), mesclado com citações de Jewitt (2008, 2009), no que se refere aos multiletramentos. No terceiro e quarto encontros (2h/a cada, em 04/ e 11/07/2015,

respectivamente), apresentei o resumo da GDV (2006), seguido de exemplos. Discuti junto com a professora, sua aplicação e sua funcionalidade no ensino de língua inglesa do ensino fundamental. O quinto encontro, em 13/08/2015 (2h/a) foi dedicado a associar a GDV e a teoria de Callow (2013), apresentando exemplos. O foco foi sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental. No sexto encontro, em 21/08/2015 (2h/a) concluímos a discussão da teoria de Callow (2013), ilustrando com exemplos, sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental.

Finalizados os encontros, realizei uma entrevista semiestruturada (em 25/08/2015), com roteiro de entrevista (apêndice D) que também foi gravada e depois transcrita para análise. O objetivo desse procedimento, foi verificar se houve mudanças nas concepções da professora sobre a multimodalidade e letramento visual crítico, bem como mudanças na forma como diz agir em sala de aula, sob a ótica dessa temática. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador procura obter informações através de uma conversação livre, dando pouca ênfase a um roteiro prévio (MARTINS, 2008). A ideia é preencher lacunas deixadas pelo professor ao responder o questionário, especialmente nas questões abertas, após os encontros de formação.

A entrevista permitiu, assim, o aprofundamento da compreensão dos fenômenos por meio das triangulações de informações, vistas de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a intenção era garantir um maior grau de confiabilidade para os resultados. Optei por levar um roteiro, mas sem a rigidez e a obrigatoriedade de limitar nossa “conversa” a ele, considerando a possibilidade de que, no momento da entrevista, a condução de perguntas mais espontâneas poderia acontecer, daí a escolha pela entrevista semiestruturada.

5.4 Procedimentos e criação de categorias de análise

A análise dos dados seguiu um enfoque qualitativo e foram consideradas as teorias discutidas no referencial teórico deste trabalho. Os procedimentos para a análise dos dados, neste estudo, incluíram: a) uma primeira leitura dos dados, com o intuito de extrair deles uma visão geral; b) um resumo das declarações dos professores em frases, conceitos, que devem representar a essência das respostas dos informantes; c) a tabulação dos dados sistematicamente – nessa fase, privilegiamos os itens que contemplam o referencial utilizado e que respondem às questões da pesquisa, observando o que foi mais recorrente; d) a organização dos dados em tópicos, de acordo com as categorias, as quais foram estabelecidas a fim de responder a cada uma das perguntas elaboradas pela pesquisa. Segundo Pinto (1998, p. 132), um dos conceitos

de análise “decorre do fato de a etnografia desenvolver-se com base nos dados”, a partir de categorias usadas para a análise, a partir da descoberta dos padrões e da relação entre eles.

Assim, construí algumas categorias gerais de análise e de discussão dos dados, que numero e delinear a seguir:

1. *A descrição da proposta do livro didático* no que se refere ao letramento visual crítico – uma descrição com base na GDV, com base em como está disposta na página, nas funções dadas às imagens e, portanto, com base nos letramentos que são solicitados dos alunos. O propósito era apresentar uma descrição do livro didático *Alive!* do ensino fundamental, apreciando sua estrutura composta de diferentes seções e as propostas de atividades de letramento visual crítico com os textos multimodais nele presentes, com destaque para as imagens. Também, discuto o que foi aproveitado e o que foi perdido pelos autores, no que concerne ao potencial e aos limites da imagem em termos de seus significados. É importante salientar que, embora eu entenda por imagem, a distinção entre a fotografia, o desenho, a pintura (cf. BEZEMER, KRESS; 2015), dentre outros, uma vez que são produzidas a partir de recursos tecnológicos diferentes, utilizarei, nesse trabalho, o termo “imagem” contemplando todos eles.

2. *Concepções de professores sobre a presença de textos multimodais no livro didático e as propostas de atividades de compreensão* – Discussão sobre o entendimento, sobre conceitos de multimodalidade e de multiletramentos atribuídos pelos professores de língua inglesa – concepções mais recorrentes e que poderão contribuir ou não para o letramento visual crítico dos alunos. Opinião dos professores sobre o papel do livro didático nessa tarefa. Descrevo, desse modo, as concepções de professores de língua inglesa sobre os textos multimodais e sua presença no livro didático. O objetivo era diagnosticar a compreensão desses professores participantes da fase inicial da pesquisa sobre a multimodalidade, o livro didático e a prática docente na utilização dos textos multimodais.

3. *As abordagens utilizadas pela professora* observada na prática com os textos multimodais presentes no livro didático – uma descrição com base no modelo “*Show me*” de Callow (2013), no potencial das imagens, a partir da descrição de como a professora explora as imagens, como ela se utiliza do livro, da imagem e no que deixa de explorar. O objetivo era averiguar, ao final, perdas e ganhos de sua abordagem em relação ao que é possível de se utilizar ou de acrescentar, a partir das imagens do livro didático. Minha ênfase foi nos procedimentos, nos discursos e nas estratégias que a professora utiliza para mostrar aos alunos as imagens trazidas pelo livro *Alive!*.

4. *A relação entre livro didático e as ações da professora de língua inglesa* no momento de interação de sala de aula – Discussão sobre a relação entre o que há no livro didático e as ações realizadas pelo professor, explorando as duas formas de conhecimento: o visual e o verbal. Faço um paralelo entre o que é mostrado no livro e o que é ensinado pela professora, como ela se posiciona perante as atividades multimodais do livro didático. O objetivo era identificar aspectos que assemelham-se, completam-se ou confrontam-se nas propostas e na aplicação dos recursos imagéticos do livro e da professora.

5. *Perspectiva de mudanças de concepções da professora* observada a partir dos encontros de formação, externada na entrevista final. O objetivo era buscar reconhecer, a partir dos depoimentos da professora, sinais que indiquem ou não mudanças nas suas ações. Nessa quinta e última categoria, descrevo e interpreto questões de nossa intervenção, na fase em que trouxemos a professora para momentos de consciência teórica, e de reflexão sobre sua própria prática com as imagens do livro didático, antes e depois de conhecimentos das teorizações acerca do tema. Observamos discursos que retomam suas práticas anteriores e que sinalizam para o interesse da professora pela área e para uma ressignificação de sua prática. Foi um momento de trocas de experiências teóricas e práticas.

Gostaria de destacar que a análise dos dados, na sua fase de amadurecimento, foi, indiscutivelmente, muito influenciada pela realização do Estágio de Doutorado Sanduíche, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, de setembro a dezembro de 2015. Obviamente que o capítulo teórico também foi revisitado, mas, sobretudo, no que diz respeito ao delineamento das categorias de análise, ao aprofundamento de suas discussões, foram primordiais o acervo à bibliografia naquela instituição e, principalmente, a discussão com os professores Bezemer e Kress. A partir dessa experiência, alteração em questão de pesquisa, clareza de alguns conceitos adotados, e, principalmente, mudança no rumo das discussões da análise foram alguns dos desdobramentos. A partir da leitura de textos aos quais tivemos acesso, da apresentação e do debate das análises com os professores, foi possível o deslocamento de uma análise mais descritiva para uma análise que, agora, parece melhor dialogar, na nossa percepção (minha e dos professores, de acordo com seus comentários), com os pressupostos da semiótica social.

O próximo capítulo dá início às análises, a começar pela descrição e interpretação do livro didático utilizado nas turmas de inglês do sexto e do nono ano, sob a perspectiva multimodal. O foco será nas imagens e nas atividades propostas pelos autores, considerando seu potencial para o desenvolvimento do letramento visual crítico.

6 O LETRAMENTO VISUAL/MULTIMODAL CRÍTICO NAS ABORDAGENS DO LDLI: INVESTIGANDO LIMITES E POSSIBILIDADES

“Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, ‘sem figuras nem diálogos?’.”

(Lewis Carroll, em Alice no País das Maravilhas)

Neste capítulo, propomo-nos a responder a pergunta que está relacionada especificamente ao livro didático: 1) De que forma as propostas das atividades de compreensão presentes no livro didático objetivam desenvolver o letramento visual/multimodal crítico dos aprendizes? Para responder esta pergunta, a análise das propostas do livro didático se baseia: na descrição do manual do professor; na análise da proposta baseada nas imagens; nas atividades; na discussão sobre os limites e sobre o potencial que as imagens e as atividades apresentam em termos de significados visuais, considerando a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) e o modelo “*Show Me*” (CALLOW, 2008, 2013). Está organizado em seções e subseções que se apresentam com a seguinte sequência: O *Alive!* por ele mesmo: auto descrição na apresentação e no manual do professor; O livro didático *Alive!*: letramentos e habilidades possíveis; O *Alive!* do sexto ano: levando o inglês aos alunos da escola pública; O *Alive!* do nono ano: encerrando o ensino fundamental; Os livros do 6º e 9º ano: algumas considerações.

6.1 O *Alive!* por ele mesmo: auto descrição na apresentação e no manual do professor

Conforme delineamento proposto pelos próprios autores (MENEZES *et al.*, 2012), na apresentação da obra, seção que abre o manual do professor, inclui os objetivos, a concepção de linguagem na qual se respaldam e outras concepções que guiaram as escolhas dos autores. Utilizarei citações dos próprios autores para entendermos as concepções teóricas e também a forma como o livro está organizado em termos de unidades, seções, *layouts* e propostas. Isso pode ajudar a compreender a motivação dos autores para todo o trabalho semiótico feito quando do planejamento e da produção do livro didático adotado.

Publicado pela primeira vez em 2012 pela editora UDP, o livro didático *Alive!* (Língua estrangeira moderna), com manual do professor contido e acompanhando o CD como parte integrante do livro do aluno e do manual do professor, foi o livro escolhido por três das escolas da rede pública de ensino da cidade de Pau dos Ferros-RN. Pelo nível, considerado avançado pelos professores, alguns profissionais optaram por não adotá-lo. Mesmo assim, o livro é adotado por três dos cinco professores do ensino fundamental desse contexto.

De acordo com a descrição dos próprios autores, o livro está organizado por seções que têm objetivos e focos específicos. A seguir retomamos cada seção, por meio de um resumo no quadro, seguida de seus objetivos e focos, de acordo com o exposto na apresentação do livro pelos autores (p. 04), e que está melhor detalhado no capítulo metodológico deste trabalho, ao descrever o *corpus* desta pesquisa (ver tópico 5.2.1). Geralmente, o foco já vem explicitado nos nomes dessas seções. Porém, ao fim da análise de cada unidade, retomaremos esse quadro, acrescentando observações sobre o que a nossa análise detectou de diferente ao que foi apontado pelos autores, em relação a letramentos e a habilidades (além ou aquém do que foi inicialmente apontado pelos autores).

Seção ²⁰	Objetivo	Habilidade/aspecto da língua	Texto/Gênero/Modo
1. <i>Let's start!</i> (seção que inicia a unidade)	Ativar o conhecimento que o aluno já tem sobre o assunto	Vocabulário e estrutura	Não explicitado
2. <i>Let's read!</i>	Estimular o posicionamento crítico	Leitura	Diversos gêneros sobre temas relevantes para o aluno e a sociedade
3. <i>Art corner</i>	Não explicitado	Não explicitado	Imagens, pequenos textos, expressão artística
4. <i>Let's focus on language!</i>	Levar os alunos a deduzir regras gramaticais e emprega-las de forma contextualizada	Tópicos gramaticais	Não explicitado
5. <i>Let's talk!</i>	Propor atividades para o aluno falar e interagir com os colegas em inglês	Fala (pronúncia e/ou entonação)	Não explicitado
6. <i>Let's listen!</i>	Desenvolver a habilidade de compreensão global e de compreensão de informações específicas	Compreensão oral	Diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e de programas de TV, poemas, <i>podcasts</i> , trechos de palestras.)

²⁰ Tradução nossa para as seções, respectivamente: 1. Vamos começar! 2. Vamos ler! 3. Canto da arte 4. Vamos focar na língua! 5. Vamos falar! 6. Vamos escutar! 7. Vamos aprender sobre... 8. Vamos... e...! 9. Vamos agir com as palavras! 10. Vamos cantar! A fim de evitar repetições, essas expressões não serão mais traduzidas no decorrer da análise.

7. <i>Let's learn about...!</i>	Apresentar informações sobre assuntos relacionados ao tema da unidade	Vocabulário	Não explicitado
8. <i>Let's ... and....!</i>	Integrar as habilidades de compreensão e de produção escrita e oral Oportunizar os alunos a experimentar contextos de uso da língua mais ricos e mais próximos do cotidiano	Compreensão oral e escrita Produção oral e escrita	Ex.: Notícia, entrevista, conversa com os colegas
9. <i>Let's act with words!</i>	Usar as estruturas linguísticas e o vocabulário apresentados na unidade de forma contextualizada	Produção escrita Gramática Vocabulário	Diferentes gêneros textuais
10. <i>Let's sing!</i>	Ouvir e cantar músicas Discutir temas abordados na letra	Compreensão oral Produção oral Vocabulário	Músicas (com a letra)

Quadro 9 – Adaptação das descrições das seções do *Alive!* feita pelos autores (MENEZES *et al.*, 2012)

No manual do professor, os autores apresentam um quadro semelhante ao Quadro 8, em que apresentam conteúdos e objetivos para cada seção. A partir da análise do livro, percebemos que nem todas as unidades trazem todas essas seções, podendo, assim, variar de acordo com o tema e com o aspecto linguístico trabalhado na unidade.

Identificamos que o letramento visual (ou não verbal, de acordo com nomenclatura utilizada pelos autores) e o letramento crítico estiveram explicitamente presentes nas seguintes seções (três seções de um total de dez), mas nunca de forma integrada, de acordo com o quadro 9, que fiz para destacar as três seções em questão:

Seção	Conteúdo	Objetivo
1. <i>Let's start!</i>	Imagens e, em algumas unidades, pequenos textos relacionados aos temas da unidade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento prévio dos alunos sobre os temas a serem abordados na unidade. ▪ Introduzir vocabulário e algumas estruturas que serão apresentados e aprofundados ao longo da unidade. ▪ Introduzir vocabulário e algumas estruturas que serão apresentados e aprofundados ao longo da unidade. ▪ Explorar a linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e estabelecer relações com a linguagem verbal.
2. <i>Let's read!</i>	Textos de diversos gêneros sobre temas relevantes para os alunos e a sociedade com atividades variadas de compreensão escrita (geral e/ou detalhada), incluindo atividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer contato com textos de diversos gêneros. ▪ Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão geral do texto e suas ideias principais, assim como a identificação de informações específicas.

	nas etapas de <i>pre-reading</i> , <i>reading</i> e <i>post-reading</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) texto(s) e sua vivência pessoal. ▪ Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) texto(s) lido(s) e sua vivência pessoal. ▪ Levar os alunos a posicionar-se criticamente diante do texto lido.
3. Art corner	Imagens, pequenos textos e atividades relacionadas a alguma expressão artística, como pintura, escultura, fotografia, entre outras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular nos alunos o interesse pelas artes. ▪ Levar os alunos a estabelecer relações entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal.

Quadro 10 – Adaptação e resumo das descrições das seções do *Alive!* feitas pelos autores (MENEZES *et al.*, 2012).

A partir desse quadro, podemos inferir que letramento visual e letramento crítico são colocados como objetivos a serem alcançados, mas nunca estão juntos no mesmo objetivo. Então, não se trata do letramento visual crítico, mas de cada um, separadamente. Ou seja, letramento crítico é colocado quando da leitura do texto verbal, como se a imagem não fosse texto e não pudesse suscitar discussões ideológicas, afetivas, críticas e composicionais. Ao ser colocada como objeto de estudo, a imagem é sempre ligada aos objetivos, envolvendo: o conhecimento prévio dos alunos, os temas a serem abordados na unidade, o vocabulário e algumas estruturas que são apresentadas e aprofundadas ao longo da unidade. Também é mencionada a exploração da relação entre a linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e a linguagem verbal. Nos primeiros objetivos, vemos se repetirem as concepções de imagem como pré-leitura, como ativação do conhecimento prévio, como meio para trabalhar o vocabulário. Já o letramento crítico tem sido explicitamente relacionado unicamente aos textos verbais de compreensão e de produção da escrita. Imagens, fotografias e pinturas utilizadas nas atividades propostas não são exploradas em seus significados para o desenvolvimento do letramento crítico, e os sentidos do texto e das imagens parecem não se unirem pelos objetivos e pelas propostas dos autores. O último objetivo nos chama atenção para a exploração da relação entre os dois modos – verbal e visual – e nos instiga o interesse de entendermos como os autores procuraram estabelecer e explorar essa relação que deve revelar-se nas propostas materializadas no livro didático.

Como foi dito no capítulo metodológico, a coleção do livro didático *Alive!* traz, de acordo com o manual do professor, uma proposta voltada para a abordagem dos gêneros textuais, pressupondo um “ensino-aprendizagem de inglês como uma atividade social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores, e não restrita a formalizações feitas em sala de aula” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 03). A promessa é de que o material contribua para a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, incluindo a

formação de cidadãos participativos e críticos, o que vem ao encontro do interesse dos estudos do letramento crítico e da vinculação desta área com os novos tipos de linguagens.

O manual do professor, dizendo-se seguir orientações do MEC (BRASIL, 2004), leva em consideração “o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” e afirma levar em conta, dentre outras coisas, que “o ser humano é ser de múltiplas dimensões”. Segundo ainda o manual do professor, o livro adota o conceito de uma língua inglesa “em uso, em ação, com todas as características de um sistema complexo vivo que muda no tempo e no espaço” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 03). Os autores do livro são muito claros ao afirmarem adotar o conceito de língua vinculado ao seu uso, “para comunicação e interação, para divertimento, para fazer estético, enfim, para se estar no mundo mediado pela linguagem” (*op. cit.*). Nesse sentido, a proposta é de que os textos não são postos no livro como instrumentos para o ensino de estruturas gramaticais. Nas palavras dos autores no manual do professor, “a gramática estará sempre a serviço de uma situação de ação da linguagem” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 03), estando conforme os PCN de Língua Estrangeira do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 1998), adota uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas, sugerindo sempre atividades que privilegiem o trabalho conjunto e discussões em classe.

Seguindo orientação dos estudos dos gêneros, uma diversidade deles é defendida pelos autores como forma de chamar a atenção dos alunos para o inglês que existe fora da sala de aula e que se divulga através desses gêneros. Portanto, orientados pelos documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras no nosso país, em especial pelos PCN (BRASIL, 1998), alguns objetivos foram considerados pelos autores, no manual do professor, dos quais destacamos alguns que vêm ao encontro dos interesses desta tese:

- Levar os alunos a identificar, no universo que os cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo *plurilíngue*;
- Desenvolver nos alunos competências que os tornem aptos a se engajar em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele *criticamente*;
- Desenvolver nos alunos *consciência linguística* e *consciência crítica* dos usos que se fazem da língua estrangeira que estão aprendendo;
- Levar o aluno a reconhecer as variações linguísticas (regionais, de classe social, de gênero, de registro.) e a *questionar* possíveis preconceitos a elas relacionados (MENEZES *et al.*, 2012, p. 4).

Como vimos, dos PCN, interessam aos autores a preocupação com a multiplicidade de linguagens, bem como o desenvolvimento por parte dos alunos da consciência crítica e da

habilidade de refletir, questionar e compreender o mundo em que vivem, a partir de usos reais da língua(gem). Reconhecemos nesses objetivos, traços da teoria dos multiletramentos, defendidos nesta investigação, como fundamental para o contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Isso se confirma quando, mais adiante, de forma explícita, os autores se reportam à citada teoria, destacando o letramento visual e o letramento digital. Em uma subseção do manual do professor intitulada “As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos” do manual do professor, os autores vinculam as tradicionais habilidades linguísticas – leitura, escrita, compreensão oral e produção oral (respectivamente *reading*, *writing*, *listening*, *speaking*) a práticas sociais, reconhecendo que “a era digital em que vivemos, a integração hipertextual, de texto escrito, imagem e som, tornam ainda mais evidente a conexão entre as diferentes habilidades” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 05). Os autores citam a teoria dos letramentos, explicando que:

para denominar os usos heterogêneos da linguagem em que formas de leitura e escrita interagem em práticas socioculturais, pode-se recorrer ao termo ‘letramento’ ou ‘letramentos’ (no plural para dar conta de diferentes tipos de letramento, como ‘letramento visual’, ‘letramento digital’, etc.) (manual do professor, p. 05).

Também é destacado no manual do professor, o uso do termo “multiletramentos”. Os autores fazem referência a Cope e Kalantzis (2000), e ressaltam que o uso do termo é “para designar a multiplicidade de usos da linguagem e de habilidades envolvidas nesse novo contexto multimodal que se constitui em um processo mais complexo (re)criação e negociação de sentidos” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 05). Assim, explicando a relação entre as quatro habilidades e os multiletramentos, os autores sustentam que farão referência às quatro habilidades, mas sem deixar de considerar os multiletramentos necessários para que os alunos possam agir e interagir no mundo, em seus variados contextos. A promessa é de utilizar gêneros autênticos diversos, inclusive aqueles da internet, com seu *layout* original. Mantém-se também os textos verbais na sua originalidade, sem simplificação linguística dos textos autênticos. A não adaptação desses textos, embora fique mais complexo, é justificada pelos autores pela crença de que é através do contato de textos reais e não artificiais que o aluno poderá desenvolver conhecimentos e habilidade da língua.

As imagens do livro didático se apresentam quando da descrição de atividades da compreensão leitora, na fase que chamam de *pré-leitura*. Sobre esse recurso, os autores afirmam, no manual do professor, que:

Na fase de pré-leitura, propomos perguntas, geralmente a partir da observação de imagens e/ou títulos e legendas, a fim de ativar e resgatar o conhecimento prévio dos alunos e levá-los a fazer previsões sobre o assunto ou gênero do texto a ser lido. A partir do levantamento de hipóteses sobre o texto, os alunos se sentem mais estimulados a se engajar na construção de sentidos envolvida na atividade da leitura. As questões de pré-leitura são apresentadas no Livro e enriquecidas com sugestões no Manual do professor (MENEZES *et al.*, 2012, p. 05).

Embora os autores demonstrem valorizar a teoria dos multiletramentos e sua importância para o engajamento dos alunos nesse mundo plurilíngue, a partir dessa citação, parece-me claro que o código verbal ainda é o central. As imagens são colocadas como pré-leitura, como antecipação do texto verbal, e, portanto, como dependente dele, em termos de significados. Também está manifesta a opção pelas imagens para estimular e engajar os alunos na construção dos sentidos da atividade, supostamente baseada no texto verbal. O trabalho com a imagem com função de pré-leitura foi extremamente citado.

Na etapa da *leitura*, ao mencionar as estratégias de leitura, a saber, a compreensão geral do texto (*skimming*) e também a identificação de informações específicas (*scanning*), sempre vinculadas a propósitos comunicativos, os autores citam como orientação, nessa fase, observar: “‘palavras transparentes’, nomes próprios, datas e números, sinais de pontuação e convenções gráficas (como o uso de diferentes letras). Além disso, propõem relacionar as informações verbais às não verbais que acompanham o texto (ilustrações, fotos, quadro)” (p. 06). Mais uma vez, a multimodalidade faz-se presente nas orientações para os professores. Com uma linguagem simples, sem adentrar-se na metalinguagem, as orientações são para que os professores explorem recursos visuais e que prezem pela relação entre as informações verbais e visuais.

Na etapa de *pós-leitura*, identificamos preocupações concernentes ao letramento crítico. A proposta, veiculada através do manual do professor, busca, nessa fase, explorar:

questões e atividades que convidam os alunos a se posicionar criticamente sobre o texto lido e ampliar as discussões suscitadas pela leitura, relacionando-as com outros textos, conhecimentos e vivências, e traçando possíveis implicações para a vida dos alunos e de suas comunidades” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 06).

Na apresentação do livro, os autores não deixam dúvidas de que o livro é pensado e planejado com base na teoria dos gêneros textuais, numa abordagem sociointeracionista. Aspectos como tema, papéis do autor e de possíveis leitores, o contexto de produção, o suporte que faz o gênero circular e o local de circulação, conteúdos típicos do gênero em questão, organização estrutural do texto são alguns aspectos que os autores afirmam abordar.

O letramento visual é, mais uma vez, mencionado quando os autores afirmam trabalhar as quatro habilidades de forma integrada, “dentro de um conceito de ‘letramento visual’, ‘letramento digital’, remetendo-nos ao conceito de multiletramentos” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 06), fazendo referência a Cope e Kalantzis (2000). Na proposta de produção escrita, os autores (MENEZES *et al.*, 2012) propõem uma etapa de planejamento, na qual os alunos têm que decidir o que vão escrever, incluindo recursos semióticos como tipo de papel, tipo de letra, cor, ilustrações, citados pelos autores.

Percebemos, portanto, que a proposta do livro dá ênfase à teoria dos gêneros e não deixa de fora, pelo menos na apresentação da obra, aspectos relacionados aos multiletramentos, em especial ao letramento visual/multimodal e ao letramento digital, além de fazer menção à multimodalidade. Se considerarmos as inúmeras passagens em que demonstraram preocupação com o engajamento social e com a consciência crítica dos alunos, podemos dizer que, no livro, há uma proposta para o desenvolvimento do letramento crítico.

O próximo tópico descreve, interpreta e discute as atividades visualizadas no livro do aluno, especificamente, no livro do sexto e do nono ano, de acordo com os paradigmas teóricos adotados para esta pesquisa, com os objetivos e com as questões pensadas e direcionadas para esta etapa.

6.2 O livro didático *Alive!*: letramentos e habilidades possíveis

Este capítulo de análise apresenta descrições e interpretações que contemplam: o livro didático e sua abordagem multimodal, com foco nas imagens, em se tratando do seu potencial para desenvolver o letramento visual/multimodal crítico. Ou seja, o seu potencial para estimular a capacidade reflexiva e de produção de sentido do aluno de língua inglesa, a partir dos recursos imagéticos. As seções e subseções procuraram descrever a atividade proposta com base na imagem em foco, nos enunciados, nas orientações dadas ao professor nas seções e no manual do professor; e ainda apresenta nossa interpretação do potencial e da limitação de ambos, imagem e atividade, à luz da GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006) e do modelo “*Show Me*” (CALLOW, 2008, 2013), para o desenvolvimento do letramento visual/multimodal crítico dos alunos, contemplando discussões acerca das implicações dessa proposição para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa – seus ganhos e suas perdas.

Em conformidade com o que tem sido discutido aqui, considero que um trabalho semiótico foi feito quando das escolhas do *layout* e das imagens pelos seus produtores, a saber os *designers* gráficos, os editores das imagens, os autores dos livros didáticos, os professores e

os alunos, no intuito de criar potenciais para a aprendizagem (cf. BEZEMER; KRESS, 2014, 2015). Daí sua relação com a semiótica social e com a multimodalidade que está no cerne das reflexões. A noção de letramento que defendo é a mesma dos autores Bezemer e Kress (2008), de que professores e alunos não se configuram apenas como usuários, mas também como produtores, visto que cada um, à sua maneira, reinterpreta e re-produz os materiais que têm em mãos. As atividades e os conteúdos apresentados e explorados no livro didático especificamente são os aspectos a serem levados em conta no subtópico a seguir.

6.2.1 O *Alive!* do sexto ano: levando o inglês aos alunos da escola pública

O livro se inicia com a “*Part 1*” (parte 1) que antecede a unidade e que vem intitulada como “*People and school*” (pessoas e a escola). Os autores apresentam essa unidade e elencam como objetivos gerais: “Falar sobre você; Falar sobre a sua escola; Interagir com o seu professor e colegas”. Esse é o plano de aprendizagem (*Learning plan*) posto pelos autores. Além disso, a página traz um projeto de produção escrita a ser realizado durante todo o ano: a produção de um *scrapbook*²¹. O plano traz a imagem de um exemplo de *scrapbook* que, além de imagens e fotos, traz uma coleção de palavras em inglês.



Figura 4 – *Alive!* Unidade 1, p. 09 “*My scrapbook*” – “*learning plan*”

²¹ O gênero consiste em reunir uma “coleção de minhas memórias. Nós usamos fotos, imagens, partes de textos de revistas e anotações”, de acordo com definição dada pelos próprios autores no livro do professor e do aluno (MENEZES *et al.*, 2012, p.09). O texto original para essa definição e utilizado pelos autores, foi: “It is a collection of my memories. We use photos, images, parts of texts from magazines and notes” (MENEZES *et al.*, 2012, p.09).

As análises que se seguem se referem à primeira unidade do livro do sexto ano, intitulada “*Who am I?*”, das páginas 10 a 23. É importante salientar que, para a maioria desses alunos, esse é o primeiro contato com a língua inglesa. Isso explica o título dessa unidade que pergunta “Quem sou eu?”, sugerindo que esses alunos terão que se apresentar. O tema dessa unidade envolve: esportistas, nacionalidades, alguns dados pessoais. Informações que parecem incentivar a apresentação desses alunos e a habilidade de saberem dizer/escrever quem são.

Logo após a página dessa proposta, inicia-se a unidade 1, conforme descrição a seguir:

Volume	Unidade:	Páginas
6º ano	1. <i>Who am I?</i>	10 a 23

Como já foi dito, estou analisando a versão do professor, de forma que sempre estarei me remetendo às orientações e indicações de abordagens, atividades e técnicas por parte dos autores dos livros didáticos. Acredito que é importante trazer essas orientações para a discussão, porque, através delas também, poderei inferir quais letramentos e habilidades estão no cerne dos interesses dos autores do livro didático; quais situações de aprendizagem pretendem oportunizar; e, ainda, o potencial que está por trás de cada atividade, de cada gênero, de cada imagem e de cada recurso semiótico. Não tem como negar que, no manual do professor, os autores são mais explícitos em seus direcionamentos. Além do manual do professor, é importante notar as observações que vêm em azul e em fontes menores, dispostas nas lições, localizadas nas bordas, no topo ou no canto de cada página. Além do destaque da cor azul e do tamanho da fonte, outros recursos visuais também são utilizados, como o negrito ou o itálico, a depender do destaque que os autores querem dar a determinada dica ou técnica, como podemos ver nos exemplos:

Pode-se aproveitar esta atividade para apontar registros mais informais, típicos de adolescentes, como: *What's up?* e *How you doing?*, e registros mais formais, como *How do you do?*, geralmente usados por adultos. Para ampliá-la e possibilitar o uso de diferentes registros, os alunos podem imaginar que são pessoas famosas ou pessoas em situações formais.

Como **atividade de pré-leitura**, pedir aos alunos que observem o formato do texto sobre César Cielo. Pode-se perguntar se eles conhecem a Wikipedia e, em caso afirmativo, perguntar para que tipo de pesquisa eles geralmente a consultam.

Figura 5 *Alive!* Orientações do Manual do professor
Figura 6 *Alive!* Orientações do Manual do professor

As unidades analisadas, neste capítulo, dizem respeito apenas às utilizadas pela professora, durante os dois bimestres observados, que são a unidade 1 e a unidade 2. A primeira unidade intitulada “*Who am I?*” vai da página 10 à 23. A seção “*Let’s start!*” traz uma subseção intitulada “*Language in action*”, apresentada em forma de quadro de fundo verde com esse título em vermelho. É uma página com fotografias de atletas conhecidos mundialmente por se destacaram em seus respectivos esportes. Assim, sentidos representacionais são aferidos, mais especificamente, numa estrutura conceitual. Todos se relacionam entre si e são participantes de um mesmo grupo: todos são atletas e como cada um é considerado o melhor, ou um dos melhores em suas modalidades, hierarquicamente, pertencem à mesma classe, a uma mesma categoria. É bom lembrar, como ressaltam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), que essas classificações são feitas a partir da visão do produtor das imagens, no caso, dos autores dos livros que não produziram as imagens, mas as escolheram.

A página é praticamente toda ocupada por imagem dos esportistas atuando, e traz como texto verbal apenas os nomes dos atletas seguidos de suas modalidades esportivas em inglês (Cesar Cielo, *swimmer*; Daiane dos Santos, *gymnast*; Fernando Alonso, *formula one racing driver*; Marta, *soccer player*; Cristiano Ronaldo, *soccer player*).



Figura 7– *Alive!* Unidade 1, p. 10, seção “*Let’s start!*”

A imagem não deixa dúvida do esporte que cada um pratica. Inclusive, os próprios nomes dos atletas são fáceis de serem pronunciados ou escritos já que são nomes bastante utilizados no contexto brasileiro e não desafiam muito os alunos a lerem a imagem e a relacioná-la ao texto verbal. Por outro lado, trazer nomes e imagens de personagens brasileiros (três dos esportistas) ou famosos é importante para relacionar ao conhecimento prévio e ao contexto dos alunos. A atividade fala de quem os alunos conhecem, a partir da sua realidade e com grandes chances de ser assunto de seus interesses.

Abaixo do título da unidade, em fonte de tamanho menor, na cor azul, é apresentado ao professor a sugestão de oportunizar o aluno a se apresentar, trabalhando, assim, a oralidade. O professor podia dizer seu nome e escrever no quadro *My name is...* e, em seguida, pedir a cada aluno para dizer o seu nome. Também sugeria usar a forma contraída *I'm* ou *My friends call me...* Ainda sugere trabalhar com os nomes completos *What's your full name?*. Sobre a atividade com os desportistas, os autores do livro propõem instigar os alunos a dizerem se conhecem os desportistas cujas imagens estavam reproduzidas na página de abertura ou outros que praticam o mesmo esporte. Com o intuito de ampliar a atividade, os autores recomendam trazer para a aula imagens de desportistas brasileiros (especialmente da comunidade local) e de outras nacionalidades.

De início, os autores sugerem nas orientações, localizadas no topo da página, que os professores utilizem a sala de aula como contexto para a atividade de apresentar pessoas, dando aos alunos a oportunidade de se apresentar. Em seguida, orienta os professores a pedirem que cada aluno se apresentem, usando estruturas como *I'm... My friends call me... My family name is...* Já as orientações em azul, do lado direito da página, indicam que a discussão parta de perguntas que requerem descrição da imagem, como por exemplo: Quem são eles? O que fazem? De onde são? Informações que se encontram, escritas a seguir, de cada fotografia. Essas questões suscitam aprendizagem do tópico estudado que é o vocabulário, relacionado, respectivamente, a como apresentar-se, ao esporte e à nacionalidade. Ou seja, espera-se dos alunos a descrição do que veem na imagem ou a reprodução da definição de alguma palavra nova memorizada, definida previamente pelos autores e prescrita pelo currículo.

Com a ativação do conhecimento de mundo, é possível que os alunos descubram, sem a necessidade de olhar para o verbal, caso fossem convidados para isso. No entanto, a intenção parece ser unicamente ajudar o aluno a desenvolver o vocabulário, internalizando os nomes das modalidades de cada esportista em Inglês, através da associação com as fotos. Certamente, os autores acreditam na facilidade de se fixar o léxico através da visualização das imagens.

Atividade 1 – Seção 1 Let's start!:

Na atividade seguinte, os autores, mais uma vez, instruem os alunos a voltarem-se para as imagens, a fim de responderem as questões – Olhe as imagens na página 10 e complete as lacunas com as palavras da caixa. “Escute e confira as suas respostas” (*Look at the pictures on page 10 and complete the gaps with the words from the box. Listen and check your answers*).

1. Look at the pictures on page 10 and complete the gaps with the words from the box. Listen and check your answers.

soccer player – Portugal – Spain – swimmer – Spanish

Marta is a _____ soccer player _____ .
She is from Brazil. She is Brazilian.

Cristiano Ronaldo is a soccer player.
He is from _____ Portugal _____ . He is Portuguese.

Cesar Cielo is a _____ swimmer _____ .
He is from Brazil. He is Brazilian.

Fernando Alonso is a Formula One racing driver.
He is from _____ Spain _____ . He is _____ Spanish _____ .

Destacar as semelhanças entre as formas dos nomes dos países e das nacionalidades (como em Brazil, Brazilian; Spain, Spanish) e comentar que isso também acontece em português. É uma oportunidade para levar os alunos a perceber que os nomes das nacionalidades são formados por sufixos.

Language for life

We use language to

- engage in casual conversation;
- make friends;
- learn about classmates;
- talk about friends and family;
- talk about things and people.

Comentar que o quadro *Language for life* apresenta algumas ações que realizamos com a linguagem e que serão mobilizadas ao longo da obra. A partir das palavras transparentes, você pode ajudar os alunos a deduzir os diferentes objetivos de uso da língua.

Figura 8 – *Alive!* Atividade - Unidade 1, p. 11, seção “*Let's start!*”, questão 1

Intercalando entre pedir o que fazem os atletas e as suas nacionalidades (esta última sem relação nenhuma com as imagens), a atividade pede que os alunos recorram às imagens apenas para copiar o que fazem as personagens. Por outro lado, os alunos teriam que recorrer ao conhecimento de mundo deles para saberem relacionar as palavras da caixa *soccer player – Portugal – Spain – swimmer – Spanish* às lacunas das sentenças. Vale ressaltar a semelhança também em termos de grafia entre algumas dessas palavras e palavras em português (*Brazil – Brazilian; Spain, Spanish*). Nas orientações, os autores sugerem ao professor destacar esse fato e lembram que é uma oportunidade de levar os alunos a perceberem que os nomes das profissões são formados por sufixos, no caso o “*er*”.

Essa página apresenta o quadro “*Language for life*”, que destaca o objetivo da linguagem usada naquele contexto. Nas orientações para o professor, os autores sugerem comentá-lo, falando das ações sociais que realizamos, através da linguagem. Partindo das palavras chamadas de transparentes pelos autores (cognatas), eles recomendam que o professor ajude os alunos a deduzir os diferentes objetivos de uso da língua, listados no quadro. Esses quadros são recorrentes e parecem seguir um padrão na sua composição multimodal. São sempre verdes com uma faixa branca que traz o título saliente em vermelho. Esse,

especificamente, está localizado do lado direito da página do livro e traz a informação nova, complementar, listando cada uma das ações feitas com a linguagem, topicalizadas com marcadores em vermelho, conforme vemos na imagem anterior (indicado pela seta vermelha inserida por nós). Essa observação lembra a concepção de linguagem de Bakhtin, tão bem defendida no manual do professor, que chama a atenção para nossas ações linguísticas (BAKHTIN, 2000). Parece ser uma abordagem que vai além do verbal e que tem a ver com o desenvolvimento de uma reflexão por parte dos alunos sobre o papel e a função da linguagem nas nossas vidas, mas que não está diretamente ligada aos recursos presentes na página.

A Figura 6 mostra que, de fato, a seção que trata da “língua em ação” traz a imagem para trabalhar a linguagem verbal. Não há autonomia das imagens em termos de significados, tampouco há qualquer atividade que busque desenvolver o letramento visual/multimodal crítico. Talvez, o conhecimento prévio é requerido para reconhecimento dos atletas, como forma de associar ao vocabulário pretendido, mas apenas com esse fim. Além do conhecimento prévio, cuja menção se encontra nas orientações dos autores dos livros didáticos, não há qualquer interesse em explorar questões afetivas ou críticas, apesar de o tema ser esporte, o que daria margem para conhecer opiniões e preferências dos alunos. Para vertentes mais tradicionais, como trata-se do ensino de língua estrangeira, parece óbvio que essa abordagem seja adequada e suficiente, especialmente para um ensino de inglês que requer apenas a aprendizagem da escrita, já que essa abordagem tem por objetivo levar os alunos a descrever, nomear, memorizar pessoas, profissões e nacionalidades visualizadas nas imagens. Assim, fica claro que a função das imagens é a aprendizagem de vocabulário da língua-alvo. As ideias veiculadas a partir delas, que, inclusive podem variar de acordo com a reinterpretação dos alunos, poderiam ser exploradas. Não sabemos, por exemplo, se é consenso, entre os alunos, o que cada um desses atletas significa para o esporte brasileiro ou mundial. Diferente do que, às vezes, faz a mídia brasileira (“vender” um produto, um famoso, uma notícia, sob estereótipos que, muitas vezes, ela mesma cria), o livro didático poderia, nesse contexto, dar chance aos alunos para exteriorizarem suas opiniões e impressões, sem que precisem acatar o que o livro já traz de pronto. Falar de suas concepções é falar do que faz sentido para eles. Ouvir diferentes concepções é trabalhar não só a capacidade de argumentação, mas de tolerância, de negociação de sentidos, de saber lidar com as diferenças ideológicas e de conhecimento de mundo.

Entretanto, nas orientações, os autores sugerem perguntar se os alunos conhecem os desportistas ou outros que praticam o mesmo esporte. Também sugerem que os alunos tragam para a aula imagens de desportistas brasileiros (especialmente da comunidade local) e de outras nacionalidades. Como é somente uma sugestão, fica a critério do professor executá-la ou não.

Resta, então, saber se a professora adota a ideia ou se sua abordagem limita-se às atividades do livro do aluno que restringem-se a questões meramente linguísticas.

Essas atividades podem, a meu ver, preencher a lacuna deixada por atividades anteriores e são oportunidades de explorar dimensões críticas e afetivas, o que seria um ganho para os alunos. Nessa atividade, embora os autores não detalhem, seria possível estimular as crianças a dizerem por que selecionaram tais imagens e tais esportistas, o que sabem sobre suas histórias de vida, de profissão, de superação, sobre suas regiões, suas influências para a sociedade esportiva e em geral. Perguntar sobre que tipo de inspiração essas pessoas trazem para suas vidas, para suas formações enquanto estudantes e cidadãos.

Sobre o potencial da imagem, podemos destacar alguns pontos à luz da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) e do modelo “*Show me*” (CALLOW, 2008, 2013) que possibilitam discussões com vistas ao desenvolvimento do letramento visual crítico dos alunos. É importante destacar que as imagens, no caso fotografias, são todas autênticas, ou, do ponto de vista da GDV (*op. cit.*), são todas naturalísticas, e mostram eventos e personagens representados em ação. Essas ações poderiam ser recuperadas pela professora, a fim de estimular o letramento visual crítico dos alunos através dos recursos semióticos disponibilizados na imagem.

Do ponto de vista composicional, considero alguns pontos que poderiam ser explorados: na primeira fotografia, há apenas a presença do ator, César Cielo, já a meta não está presente na imagem, sugerindo uma ação não transacional. Hipoteticamente, e apenas baseados no que sabemos previamente sobre o atleta, podemos dizer que ele dirige-se à piscina e está preparando-se para mergulhar. A toca, a forma como se posiciona e como aparece na fotografia (apenas parte do ator é visível, no caso, ombros e cabeça), o cenário e o fato de estar sem camisa indicam isso. A fotografia de Daiane segue essa mesma linha. Não há uma meta e a sua ação não é feita para ou destinada a alguém ou a alguma coisa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como conhecedores desse tipo de esporte e da ginasta, é possível inferir a ação que está ocorrendo ou que ocorrerá na imagem. Mais uma vez, cada elemento que compõe a imagem como a vestimenta, a postura e a saliência da atleta, o plano de fundo, dentre outros, ajudam a entender a ação ocorrida e podem suscitar respostas sobre as percepções dos alunos.

Nas demais fotografias, parece haver mais de um participante – Marta, Cristiano Ronaldo e as bolas. Embora estejam interagindo com a bola, pelos seus olhares, percebemos que a meta parece ser algo que está fora da imagem. Novamente, ativando o nosso conhecimento prévio, podemos imaginar que os jogadores estão tentando levar a bola à rede, e, portanto, estão reagindo a uma dada situação. Os participantes, assim, olham e se dirigem a

algo que está fora da imagem. Não se sabe para quem (se para um outro jogador que pode ser do seu time ou que pode ser um adversário por quem se sente ameaçado), ou para o que (se para a rede que pode estar próxima ou não, e que é para onde deve chutar a bola para tentar o gol). Temos, portanto, reatores e fenômenos, ao invés de atores e metas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). As circunstâncias são fundamentais para a realização das ações nessas imagens, e situam os participantes em um cenário – locativas (o gramado do estádio, o ginásio, pessoas nas arquibancadas ao fundo são alguns elementos que compõem o todo da imagem) e também poderiam ser exploradas.

Com exceção de Fernando Alonso e Cristiano Ronaldo, os atletas apresentam-se em perfil, e até mesmo por estarem em ação, ou seja, cada um praticando o esporte nos quais são especializados, nenhum deles parece interagir ou demandar qualquer tipo de reação dos observadores. São todos apenas objetos de contemplação. Até mesmo Fernando Alonso que se mostra mais próximo e que é o único que não está em exercício, e sim recebendo o troféu numa ação após a competição, não parece interagir com o observador. A escolha por esse tipo de imagem parece mesmo ser de indicar aos alunos sobre quem são e em que se destacam. As roupas, os acessórios e os objetos que trazem nos reportam ao processo analítico como atributos possessivos dos portadores (no caso, os atletas) presentes em cada foto, e que não deixam dúvida sobre o que fazem ou quem são.

Acredito, pois, que as fotografias possibilitariam uma leitura mais profunda se considerados todos os elementos que as compõem, que é o que forma o global da composição, e que seria possível explorar o vocabulário estudado, sem necessariamente, dar às imagens uma função tradutória, de apenas introduzir o assunto ou ainda de facilitar a memorização dos vocábulos. Neste trabalho, não priorizo a utilização da metalinguagem por parte do professor, como defende Unsworth (2006), embora acredite que alguns termos como símbolo, perspectiva, cor, tom e ângulo, distância, talvez, já conhecidos pelos alunos, podem ser inseridos. Essa abordagem associada à perspectiva crítica de leitura tem potencial para promover o letramento visual crítico dos alunos.

Atividade 2 – Seção 1 *Let's start!*:

A atividade seguinte traz a imagem da ginasta brasileira Daiane dos Santos. Ao lado de sua foto que, supostamente, é a sua foto do perfil em alguma rede social, vem um balão de fala contendo informações que os ajudam a completar o perfil da atleta. Informações sobre quem é, apelido e o que faz estão no balão de fala e são requeridas no seu perfil. A atividade

requer dos alunos, a leitura do texto nos balões para completar o seu perfil e chama a atenção para as palavras cognatas.

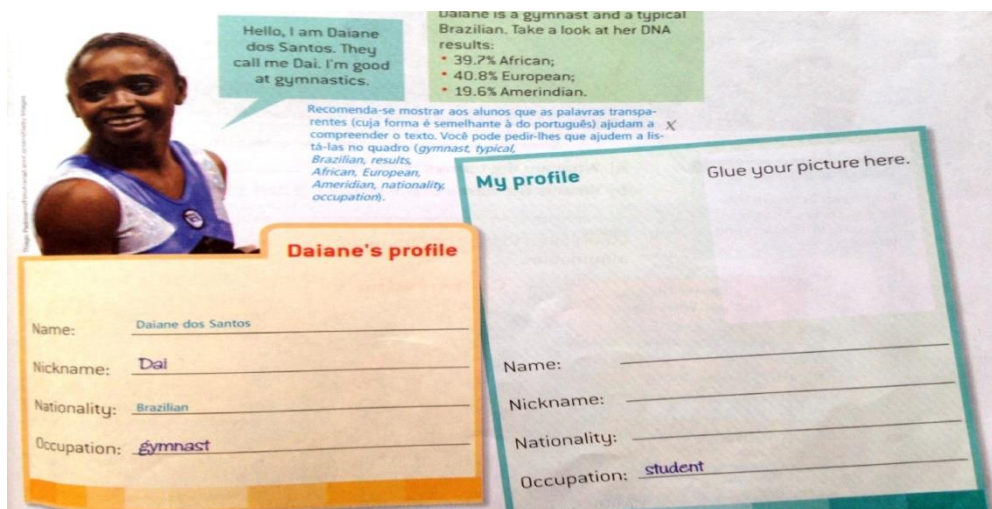


Figura 9 – *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let’s start!*”, questão 2

No que se refere à composição da imagem, alguns aspectos poderiam ter sido destacados com os alunos, associando as características da foto ao local de sua publicação e à sua função dentro desse ambiente. Podemos perceber que a foto mostra Daiane, como é de costume nesses perfis de ambientes virtuais, exibindo apenas parte do seu rosto, pouco abaixo dos ombros até seu rosto alegre e sorridente. Associar a produção ao ambiente onde vai circular é uma prática válida. Segundo Newfield (2011), o local onde o texto aparece afeta o seu significado.

Apesar disso, a atleta não olha diretamente para o observador e não demanda nenhuma ação do leitor que tem o papel de um observador invisível. Nenhum contato é feito, assim, Daiane se dirige de forma indireta ao leitor, lançando um olhar de oferta e apenas como item de informação. Por outro lado, a atleta parece sugerir certa proximidade com o observador, na forma em que está enquadrada. É apresentada em um plano fechado (estão inclusos a cabeça e os ombros da participante), ou seja, numa distância social pequena, representada como pessoa íntima, como amiga ou pelo menos próxima dos que a observam. Apesar disso, no que se refere ao ângulo, a ginasta aparece num ângulo oblíquo, mostrada de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento. Daiane é a informação dada, já os conteúdos do balão e do quadro verde, a serem lidos pelos alunos, são as informações novas, levando para essa direção de leitura e estabelecendo, assim, a relação entre os dois modos: visual e verbal. Dentro dessa discussão, algumas perguntas sugeridas por Callow (2008), com base na dimensão composicional, com ênfase na metafunção interativa da GDV, por exemplo, poderiam ser lançadas: nós estamos

próximos ou distantes da personagem na imagem? Estamos olhando-a no nível do olhar, na imagem? Como você se sente diante desse personagem na imagem? Por que você acha que o ilustrador usou esses elementos em particular? (CALLOW, 2008).

Na seção “Objetivos, temas e sugestões por unidade” do manual do professor, os autores apontam que, caso o professor ache relevante, é oportuno discutir questões raciais a partir do DNA de Daiane dos Santos. Como podemos ver, o DNA da ginasta indica 39.7% africana, 40.8% europeia e 19.6% ameríndia. A partir dessa dica, muitas questões poderiam ser lançadas e os alunos poderiam se posicionar, retomar histórias que viveram ou que ouviram sobre o tema preconceito; discutir sobre como os aprendizes agiram ou agiriam diante de uma cena de preconceito; oportunizar discussões que os façam refletir sobre questões de humanização, de cidadania, de libertação de estereótipos e estigmas. Seguindo o exemplo de Gilbert (2013), considero que a imagem associada às informações verbais tem potencial para, a partir do DNA de Daiane, estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades raciais, incluindo os alunos que se denominam brancos. Possivelmente, essa discussão poderia auxiliar alunos a refletirem sobre seus preconceitos acerca de raças e de classes sociais. Seria uma oportunidade para, como sugere Gilbert (2013), levar os alunos a entenderem como representações visuais podem perpetuar estereótipos e assinalar privilégios. A discussão desses conceitos é, como defende Washabaugh (2008, citado por GILBERT, 2013), necessária, por interromper práticas de racismo.

Nesse sentido, o letramento crítico teria o seu espaço, apesar de não estar incluído nas atividades, mas apenas nas orientações do manual do professor, ficando, novamente, a critério do professor, trazer ou não essa questão à tona, explorar ou não o assunto. Mesmo seguindo o manual, era preciso habilidade e autonomia do professor para pensar questões que provocassem toda discussão, já que o livro dava a ideia, mas não explicava o “como” fazer.

Depois de completar o perfil da esportista, o livro pede que os alunos produzam seus próprios perfis, colocando uma foto e preenchendo com seus dados, conforme preenchido no perfil da atleta.

Também, nessa atividade, não é possível visualizar dimensões como as afetivas e composicionais (CALLOW, 20013, 2005). Além do vocabulário e da escrita do vocabulário aprendido, a formação das palavras (sufixo “*er*”) e as palavras transparentes (cognatas) faziam parte do repertório de atividades e das metas a serem alcançadas, ou seja, somente elementos da estrutura da língua.

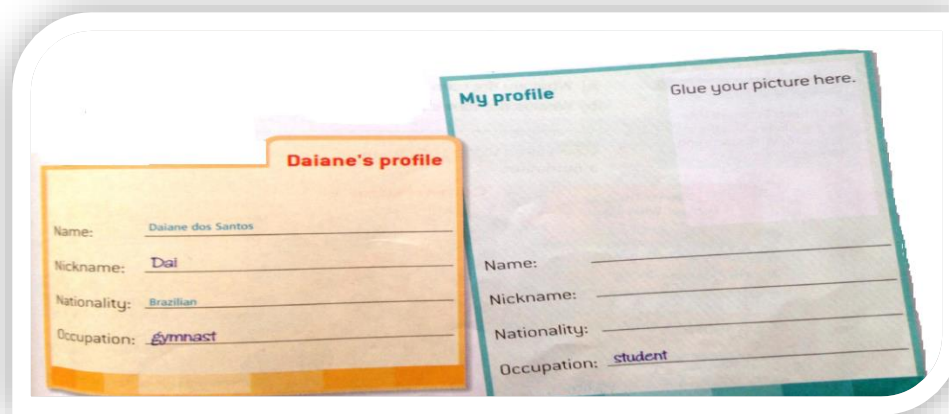


Figura 10 – *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let’s start!*”, questão 2

Entretanto, reconhecemos potencial dessa produção para o desenvolvimento do letramento/multimodal visual. A utilização dos mesmos elementos composicionais identificados na foto de Daiane (olhar, ângulo, distância) poderia ser tópico para discussão. Os alunos poderiam escolher se utilizariam ou não fotos cuja composição se assemelhassem a de Daiane e justificar suas escolhas. A prática de associá-las ao meio de circulação também seria útil, já que o comum nesses ambientes é que os jovens escolham as fotos a partir de critérios variados e muito subjetivos, como: beleza, valor, saliência, importância e outros. As fotos sempre expressam algum tipo de emoção.

Sobre a vertente crítica, o livro não recomenda, mas essa atividade tem chances de ser muito bem aceita pelos alunos e de promover discussões pertinentes sobre as redes sociais, além de discutir o significado das fotos de perfil para esse contexto. Poderia também ter sido discutida a questão de idade mínima exigida para abrir contas em determinados ambientes interativos, como é o caso de redes sociais. Algumas crianças não respeitam esse critério e, às vezes, com ou sem o apoio dos pais, mentem sobre suas idades para conseguirem se cadastrar. Não deixa de ser oportuno conversar com a turma e discutir, inclusive, sobre o porquê deles não poderem se inserir nesse contexto virtual, estimulando a conscientização da turma.

Atividade 1 – Seção 2 *Let’s listen, talk, and sing!*:

A seção 2 “*Let’s listen, talk, and sing!*” Traz, já no topo da página, a orientação para que os professores indaguem sobre o conhecimento dos alunos a respeito dos filmes ou livros de Harry Potter, sobre o qual, certamente, muitos dos alunos, no mínimo, já ouviram falar, tendo

em vista ser uma obra voltada para crianças que ganhou fama no mundo inteiro. É possível que os alunos gostem e se envolvam com a imagem.

Grammar note
I'm Colin. =
My name's Colin.
I'm = I am

Let's listen, talk, and sing!

1. Listen to the conversation and then read it. After that, answer the questions.
A partir do uso de hiya, outras variações de hello podem ser exploradas, como hi, howdy, g'day (Austrália).

Hiya, Harry.
I'm Colin Creevey. I'm in Gryffindor too.

Hi, Colin. Nice to meet you.

Figura 11 – *Alive!* Unidade 1, p. 12, seção “*Let’s listen, talk, and sing!*”, questão 1

Os quadros verdes, com informações adicionais continuam nessa página. Um com o “*grammar note*” que explica a forma contraída de “*I’m Colin. = My name’s Colin ou I’m = I am*”. Além disso, traz explicação sobre o que é a *Gryffindor*, no contexto da obra, no caso, uma das casas de *Hogwarts*. As questões postas se referiam às informações contidas no texto verbal. Como “*what are the names of the boys?* (informação contida nos balões de fala) “*What is the name of the movie?*” (informação contida na legenda da imagem).

Os autores sugerem aos professores escreverem no quadro títulos das obras de J. K. Rowling. Indicam, também, fazer a relação entre os títulos em inglês e em português, cujas informações se encontram na seção *objetivos, temas e sugestões por unidade*, no manual do professor. Além de um resumo breve sobre a série, também constam um quadro com os títulos em inglês e as versões em português, e a sugestão de escrever o nome dos principais personagens do livro que se encontram na imagem (Harry Potter, Hermione Granger, Ronald [Ron] Weasley). Sugerem, ainda, que, como atividade oral, os alunos possam usar os nomes desses personagens para fazerem dramatizações com novos diálogos de apresentação. O objetivo, mais uma vez, é enfatizar a estrutura da língua.

No entanto, elementos visuais mostram-se importantes para a compreensão global dos alunos, e poderiam ter sido explorados. Vetores formados pelos personagens que se entreolham,

os sorrisos, embora não muito à vontade dos colegas de Harry, a atenção de todos voltada para Colin e a ausência de interação com o observador da imagem (é como se ele nem existisse) dão a ideia de que interagem entre si. Constitui-se, pois, uma representação narrativa com processo de ação ora bidirecional, no caso de Harry e Colin, que são ao mesmo tempo ator e meta, ora transacional, no caso de Hermione e Ron que são atores e olham para Colin, que nesse caso é apenas meta. As circunstâncias, mais uma vez, auxiliam na compreensão do todo da imagem, mostrando um cenário voltado para hora da refeição, em que todos estão juntos, sentados à mesa e conversando. Todos os olhares estão voltados para Colin, e ao lermos o texto verbal nos balões de fala, confirmamos que ele é a informação nova, já que está apresentando-se aos colegas, e que Harry – tanto pelo seu protagonismo no filme, pelo posicionamento e pelo lugar que ocupa na imagem, ganhando certa saliência, como também por estar acompanhado do seu balão de fala – é a informação dada. A imagem vem acompanhada de balões de fala entre os principais personagens representados na imagem, suscitando um processo de fala, em que Colin e Harry são dizentes. O texto verbal mostra Colin Creevey saudando e apresentando-se para Harry – “*Hiya, Harry, I’m Colin Creevey. I’m in Gryffindor too*”. E Harry, por sua vez, respondendo: “*Hi, Colin. Nice to meet you*” (Oi, Harry, eu sou Colin Creevey. Eu sou da Grifinória também. Oi, Colin. Prazer em conhecê-lo). A orientação dada ao professor, como podemos observar, é no sentido de explorar apenas esse texto verbal, em que a partir de *hiya*, o professor pode explorar outras variações como *hello, hi, howdy, g’day* (Austrália).

A ideia é estimular a produção de diálogos entre os alunos, utilizando o vocabulário apropriado, e todos esses elementos citados anteriormente podem contribuir para compor os sentidos dessa imagem, já que são também características de um diálogo – a menos que apenas o código verbal seja considerado no gênero. A união do verbal e do visual, nessa imagem, poderia contribuir significativamente para que os conhecimentos dos alunos fossem além daqueles referentes ao vocabulário estudado.

Atividade 2 – Seção 2 *Let’s listen, talk, and sing!*:

A questão seguinte traz duas conversações através de balões de falas (pag. 12 e pag. 13), com imagem ao centro. A ideia é ainda trabalhar o verbo “*to be*”, e a orientação é que os alunos observem os diálogos das atividades 1 e 2 e apontem algumas características semelhantes nos diálogos. Ainda sugere enfatizar quais são as informações que envolvem a apresentação entre as pessoas.

Figura 12 - *Alive!* Unidade 1, p. 12 e 13, seção “*Let’s listen, talk, and sing!*”, questão 2, 3 e 4

Observemos que as imagens pouco têm a acrescentar, a não ser indicar que as informações dos balões de fala se referem às pessoas retratadas nas imagens, com função, portanto, ilustrativa. Entendemos que as imagens escolhidas não têm muito potencial a ser explorado e que as atividades confirmam isso. Na primeira imagem, palavras como *name*, *Daniel*, *nice* e *Brazil* são requeridas. Na segunda imagem, as palavras como *hey*, *fine* e *thanks* são as que completam as lacunas. A centralidade do código verbal continua evidenciada nas orientações em que os autores pedem para explorar a linguagem mais informal, típica de adolescentes, como “*what’s up*”²²? “*How you doing*”? E outros mais formais “*how do you do*”?, geralmente usados por adultos em cumprimentos e saudações em inglês. Além disso, propõem a sistematização do uso de perguntas com “*wh*”, bem como do verbo auxiliar “*do*” e do sujeito nas perguntas.

A atividade é composta por meio de alguns recursos multimodais como quadros, balões de fala, setas, no sentido de orientar para a resolução da atividade que explora gramática e vocabulário. A escrita ainda traz as principais informações na página, mas temos que considerar que também agrega outros recursos como linhas, quadros, caixas de textos, marcadores, diferentes fontes, cores, que são usadas para guiar o aluno na resolução das atividades. Esses novos aparatos disponíveis colocam em cheque perguntas do tipo: como os produtores (incluindo autores e *designers* gráficos) aproveitam o potencial desses recursos para estimular a produção de sentidos? Esse questionamento provoca uma discussão também sobre a tipografia, o que não é foco do nosso trabalho, e as várias possibilidades de escolha dos

²² As expressões anteriores dizem a mesma coisa, diferenciando-se pelo grau de formalidade. Podem ser traduzidas como: *What’s up?* (e aí, como tá?); *How you doing?* (Como você tá?), sendo as duas expressões bem informais. Já *How do you?* (Como você está?) é mais formal.

designers para promover o desenvolvimento dos letramentos dos alunos (cf. BEZEMER; KRESS, 2016).

Atividade 1 – Seção 3 *Let's learn about greetings!*:

A página 14 traz várias imagens para trabalhar as saudações na seção “*Let's learn about greetings!*”. O personagem Garfield aparece em diferentes momentos do dia. Em uma etiqueta ou através de um balão de fala, temos as saudações: “*Good morning*”, “*Good afternoon*”, “*Goodbye*”, “*Good evening*”.



Figura 13 – *Alive!* Unidade 1, p. 13, seção “*Let's learn about greetings!*”, questão 1

A atividade a ser realizada com essas imagens pressupõe, ainda com os livros fechados, apresentar esses períodos do dia com os recortes de revistas. Os autores recomendaram pedir aos alunos que trouxessem gravuras de pessoas exercendo atividades em diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). Em seguida, orienta o professor a tocar o CD para que os alunos ouçam as saudações e identifiquem qual delas seria mais adequada em cada situação das gravuras. A sugestão de fazer a atividade com o livro fechado é para o caso de, segundo os autores, o professor preferir incentivar o uso da habilidade oral, o que pode trazer resultados interessantes. A atividade requer escolhas dos alunos que envolvem o modo visual, no caso as gravuras recortadas por eles nas revistas, e, ainda, pede que as relacionem com o vocabulário identificado no som. Além de envolver escrita, acredito que envolve observação das imagens, ao terem que avaliar quais das ações representadas nas imagens se adequam em cada um dos turnos. Com isso, há ganhos, no sentido de os alunos não apenas adquirirem

vocabulário, mas também procurarem encontrar sentido na relação desse vocabulário com as imagens que foram selecionadas por eles próprios.

Sobre a atividade de trazer figuras recortadas, algumas questões sugeridas por Callow (2008) que podem ser adequadas são: Por que você escolheu essa imagem? Você sabe me dizer que ações estão acontecendo? Fale sobre o cenário onde essa história está acontecendo. No momento da interação, é possível que haja discordâncias entre os alunos, o que poderá enriquecer ainda mais as interpretações e os argumentos, a depender de como serão conduzidos em sala.

Após essa atividade introdutória, o livro traz a imagem do Garfield em vários momentos do dia e realizando diferentes atividades. Uma imagem e um personagem ficcional, mas muito conhecido pelas crianças. O livro não chama atenção e não faz menção aos recursos imagéticos, tampouco ao que cada um deles representa para a atividade a ser resolvida e para o vocabulário a ser desenvolvido. Se ela será explorada em seus detalhes, dependerá da abordagem utilizada em sala pelo professor. Assim, sobre a imagem do livro em si, não há qualquer sugestão ou aproveitamento dos recursos ali empregados.

No entanto, considero que essas imagens e seu personagem possibilitam discussões semelhantes às que foram sugeridas na atividade anterior com os recortes de revistas, ainda mais se considerarmos as especificidades dessas imagens, as opiniões que os alunos podem ter ou não do Garfield e que podem estar ou não explícitas nessas imagens. Em praticamente todas as imagens, o Garfield aparece fazendo jus à sua fama de preguiçoso, seja à noite, quando já está de pijama, ou durante o dia, aproveitando a vida tomando sol, bebendo algo ou descansando. Os olhares do gato e suas expressões faciais são recursos passíveis de interpretações: de sono, como no primeiro quadrinho, fechado na imagem central, de certo sarcasmo ou vaidade, como nas imagens diurnas, representando a vida boa e tranquila que tem. Essas interpretações são estimuladas pelos recursos visuais utilizados, como também pelo que conhecemos do perfil do personagem. E por que trazer imagens de um personagem conhecido pelas crianças, pelo seu jeito preguiçoso, guloso, sarcástico e ao mesmo tempo carismático, se não for para explorar também o que as crianças sabem e, principalmente, pensam sobre o personagem, bem como sobre cada uma das situações visualizadas? Todos os alunos aprovam alguns comportamentos do Garfield? Por quê? Na perspectiva do *modelo Show me*, as perguntas poderiam ser: Qual dessas imagens você mais gosta? Por quê? E qual a que você não gosta? Por quê? Vocês podem descrever as ações do Garfield? E os sentimentos do Garfield? Como a imagem mostra isso? Como são os cenários onde as ações do personagem acontecem? (CALLOW, 2008).

Explorar a imagem, além do vocabulário adquirido, pode mostrar diferentes ângulos, atrair olhares para diferentes ações e comportamentos representados. Recursos que o texto escrito, sozinho, não promove, tendo em vista algumas das suas limitações (KRESS; BEZEMER, 2015). Nessa fase em que as crianças estão em plena formação de identidade, de personalidade e de ideias, conhecer suas opiniões e emoções, e conseguir com que elas se engajem na interpretação e na “re-produção” desses diferentes recursos (CALLOW, 2008, 2013) são oportunidades que os textos multimodais, nesse caso, especificamente os imagéticos, podem proporcionar. No entanto, as atividades não proporcionam tal ação e as crianças continuam sendo expostas a práticas de priorização e de valorização da escrita, confirmando dados da pesquisa de Teixeira (2008) que aponta para a supremacia do texto verbal (escrito ou oral) presente nas páginas e no CD das unidades.

Atividade 2 – Seção 3 Let's learn about greetings!:

A presente atividade questiona: “Bom dia, boa tarde ou boa noite?”. Em outras palavras, pede-se para que o aluno identifique a devida saudação de acordo com a figura 12, que representa os diferentes períodos do dia.

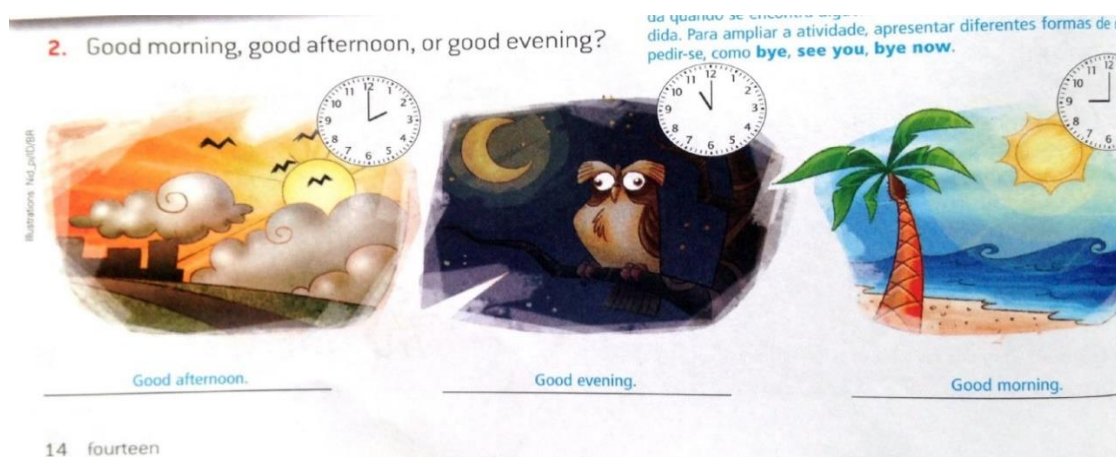


Figura 14 – *Alive!* Unidade 1, p. 14, seção “*Let's learn about greetings!*”, questão 2


A resposta solicitada deve ser realizada através do texto verbal, após analisá-lo e associá-lo à imagem. O aluno relaciona o que ouve no CD com a saudação que combina com cada período representado na imagem. As cores são fundamentais para o reconhecimento de turno. A cor escurecida para representar a noite e o tom alaranjado para indicar o sol da tarde. Além disso, elementos da natureza como a lua e a coruja para representar a noite; o sol para representar a manhã, além do cenário praia, culturalmente mais visitada pela manhã; e um sol


entre as nuvens indicando a tarde, tendo no fundo um horizonte alaranjado. Não podemos esquecer o relógio presente em todas as figuras, indicando a hora do dia através dos números, e que deve auxiliar na descoberta da resposta. Abaixo das imagens, linhas sobre as quais o aluno deve inserir a resposta para cada questão, no caso, a informação verbal.


Embora o aluno precise visualizar as imagens para descobrir se é manhã, tarde ou noite e, assim, colocar a expressão equivalente em inglês, acredito que essa tarefa demanda e desenvolve um nível baixo de letramento visual. Com apenas um olhar voltado ao cenário, associado às horas marcadas no relógio, os alunos conseguem escolher a saudação correta. E vale salientar que nenhuma referência foi feita aos recursos que compõem a imagem. Não houve, por parte dos autores, indicação de exploração desses recursos. Trabalhada de forma diferente, essa atividade poderia integrar som, imagem e texto verbal, resultando em um trabalho multimodal. No entanto, cada imagem foi escolhida como simples objeto pedagógico, como material para um fim pedagógico específico e não pelo seu potencial comunicativo, pela sua característica de poder carregar significado. A atividade com som e com o texto verbal não deixou de ser o foco da atividade. Pela quantidade de imagens que temos no livro, percebemos que os autores as valorizam, mas, muitas vezes, para introduzir novas palavras ou expressões, como é o caso em particular, dessas últimas atividades analisadas. A memorização desses novos conhecimentos continua sendo a meta dos autores desse livro didático.

Atividade 3 – Seção 3 *Let's listen and talk!*:

O livro traz um globo dividido em forma de quebra cabeça, em que cada peça é acompanhada por um nativo do lugar representado. O círculo na cor azul trazendo mapas salientes na cor amarela evidencia a representação do globo, embora não se trate de um globo convencional, ou seja, naturalístico (do contrário do que os autores dizem no manual, nem todas as imagens são autênticas, reais e não artificiais). Os balões de fala, contendo saudações na língua de cada nativo, portanto, trazem o código verbal. Pela nossa análise, apresenta processos narrativos através de processos de ação, além de processos verbais. O vetor é realizado por meio das mãos que ligam cada nativo a uma das peças do mapa, percebido pelo posicionamento dos participantes representados. Os personagens na imagem não interagem entre si, apenas olham para o observador, sem demandar dele nenhuma reação.

4.  Read the greetings from people all over the world. Where are they from? Listen and complete the information.



5.  Now, listen to the CD and check your answers.

6. In pairs, practice the dialog "Where's?" / "It's in...". Follow the example below.

a) Where is João from?
João is from Brazil.

b) Where is Jean from?
Jean is from France.

c) Where is Mei from?
Mei is from China.

d) Where is Pablo from?
Pablo is from Mexico.

e) Where is Annette from?
Annette is from Germany.

f) Where is Michiko from?
Michiko is from Japan.

4 e 5. Antes de tocar o CD, sugerimos ajudar os alunos a identificar as línguas faladas nos balões e indicar os países onde são faladas. Como atividade interdisciplinar, os alunos poderão pesquisar outros países que falam as mesmas línguas apresentadas nos balões. Essa pesquisa poderá ser feita com o apoio do professor de Geografia.

Figura 15 – *Alive!* Unidade 1, p. 17, seção "Let's listen and talk!", questão 4

A atividade ao lado da imagem requer como resposta o país de origem de cada um dos personagens representados na imagem: "Where is... from?". Os autores sugerem em nota que antes de tocar o CD, o professor ajude os alunos a identificarem as línguas faladas nos balões e a indicar os países onde são faladas. Os autores também direcionam os professores a trabalharem em parceria com o professor de geografia, em pesquisa sobre que outros países falam cada uma das línguas expressas nos balões. Há uma preocupação em ir além do livro e em promover a interdisciplinaridade. No entanto, não é mencionado o globo em forma de mapa que, de imediato, nos remete a diferentes partes do mundo, nem tampouco a quais recursos da imagem poderiam ajudar, através da associação do verbal e do visual, de forma a complementar o sentido. A instrução no enunciado da atividade não envolve a imagem, mas apenas a leitura das saudações das pessoas em cada um dos lugares mostrados no mapa. A compreensão é proposta a partir somente do verbal, primeiro no que está nos balões, e, depois, no que é ouvido no CD para confirmar as respostas.

No entanto, pelo que observamos da imagem, ela tem em si potencial para ser explorada. As roupas, atributos possessivos dos personagens, dão indicação de onde eles podem ser, eliminando, já de início, algumas possibilidades. Por exemplo, *Annette* representada com sobretudo e botas, elimina a possibilidade de ser de um país tropical como o Brasil, por exemplo. Os olhos apertados de *Michiko* e de *Mei* já sugerem que as duas podem ser chinesas ou japonesas. A pele morena de *João* e seus atributos possessivos (shorts, tênis e camiseta) elimina também a possibilidade de ser da França, país europeu conhecido por ser bastante frio? Por quê? Ou seria esse mais um estereótipo? Isso tudo, associado ao próprio nome de cada um (texto verbal) e às informações trazidas em áudio, facilita o entendimento do texto e a resolução

da atividade. Saliento também que o globo não é o convencional, ou seja, ele foi orquestrado para essa atividade, o que parece ser motivada a escolha, por exemplo, de onde está cada um dos países. Do lado esquerdo, de cima para baixo, temos países da América Latina, Brasil e México. Do lado oposto, países europeus como França e Alemanha, e ainda o Japão, país asiático que, por sinal, ficou numa localização oposta à do Brasil.

Considero, assim, que a associação da imagem, da fala nos balões, além do som e do conhecimento de mundo dos alunos, ou seja, os diferentes modos semióticos, são o que pode proporcionar aos alunos o entendimento global de toda a composição. No entanto, a imagem foi sequer referenciada, o que trouxe como implicação a perda da oportunidade de explorar a compreensão desses aspectos, o que contribuiria para a compreensão global não só do conteúdo, como da resolução das atividades e do significado geral de toda a composição. A imagem oportuniza explorar recursos visuais como cores, características físicas, posicionamento dos personagens, dos países. No início, é fundamental explorar o conhecimento prévio dos alunos, com o intuito de saber se eles têm ouvido algumas dessas saudações. Também que sejam estimulados não apenas a descrever a imagem, mas fazer interpretações que os ajudem a inferir as respostas exigidas. As discussões, as opiniões dos alunos, contribuindo uns com os outros, seriam muito pertinentes. Por fim, como cada língua é falada em diversos países, escutar o CD confirmaria as respostas e sanaria as dúvidas dos alunos. Percebo que o livro, indicando a leitura dessas expressões, sai um pouco do foco de trabalhar a língua inglesa para verificar o conhecimento intercultural dos alunos, o que talvez se justifique pela proposta de interdisciplinaridade com o professor de geografia. As expressões indicadas estão em espanhol, francês, japonês e chinês. Se o objetivo era saber de onde os personagens são para praticar a pergunta “*where are you from?*”, os nomes dos países bastavam.

Numa perspectiva multimodal crítica, as crianças teriam, nessa atividade, a oportunidade de experimentar, no mínimo, três modos em uma única tarefa: o escrito, o visual e o sonoro, além das contribuições a partir de debate, envolvendo o conhecimento cultural e de mundo de uma diversidade de alunos. Defendo, em consonância com Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e com Lemke (2010), que, quanto mais modos disponíveis, além da escrita, mais ampla será a aprendizagem e mais aptos estarão os alunos para lidar, interpretar e produzir a comunicação na contemporaneidade. Cada modo limita e possibilita o trabalho semiótico, e, como consequência, limita e possibilita diferentes letramentos e diferentes aprendizados. Retomando Lemke (2010), é preciso ajudar os alunos a desenvolverem letramentos além daqueles da metade do século XX.

Atividade 1 – Seção 4 *Let's focus on language!*:

A imagem a seguir traz a foto dos principais atores de Harry Potter, de um grupo de dança de rua e a imagem do mascote da Grifinória (uma das escolas de Hogwarts da qual faziam parte os protagonistas do filme). Traz também balões e setas relacionadas a cada uma das fotos.

2. Look at the pictures and read the sentences.

2. Sugerimos levar os alunos a refletir sobre o uso dos pronomes em destaque nas frases. Perguntar a quem ou a que se refere cada pronome a fim de levá-los a observar o uso das diferentes cores (espera-se que eles diferenciem os pronomes femininos dos masculinos).

His name is Daniel Radcliffe.
He's from England.
He's an actor.

His name is Rupert Grint.
He's from England.
He's an actor, too.

Her name is Emma Watson.
She's from France.
She's an actress.

Their names are Daniel, Emma, and Rupert.
They're in the Harry Potter movies.

Our group is from Brazil.
We're street dancers.
We're Grupo de Rua.

Its mascot is the lion.
It's Gryffindor.

Figura 16 – *Alive!* Unidade 1, p. 18, seção “*Let's focus on language!*”, questão 1

As setas ligam o “*he*” a Rupert Grint e Daniel Radcliffe, e o “*she*” a Emma Watson e levam os alunos a diferenciarem os pronomes femininos dos masculinos. Além disso, os pronomes vêm destacados em cores variadas (azul, vermelho, verde, marrom e lilás) e mais intensas, através do negrito, diferenciando-se da cor preta e sem negrito do restante da frase, demonstrando que esse é o foco da lição. As explicações também vêm dentro do quadro, ligadas pelas setas, a cada uma das fotos ou figuras às quais estão relacionadas. As setas também se destacam por virem na cor verde, pela espessura um pouco mais grossa e pelo sombreamento em branco. As orientações em azul lembram os professores de mostrarem a diferença dos pronomes – masculinos dos femininos, singular do plural e aqueles próprios para coisas e objetos. Também chamam atenção para o uso do verbo “*to be*” no presente, nas diversas pessoas. Como o próprio nome da seção diz, o foco é a língua em sua estrutura, inclusive os recursos visuais como a imagem, as cores e as setas estão a serviço desse propósito, não fazendo referência nenhuma a qualquer outra questão, como de gênero, por exemplo, já que as cores ligadas a cada um dos personagens segue a cultura de que azul está para o menino, assim como

o vermelho está para a menina. Já o verde seria uma cor neutra e comum aos dois gêneros, por isso podia estar ligado aos dois, no caso o pronome “*They*”/Eles.

Não há dúvidas de que os recursos visuais auxiliam na mediação desse conhecimento. As escolhas por personagens conhecidos e que, certamente, caíram no gosto dos alunos, já que fizeram sucesso no mundo todo com crianças e adolescentes, seja através de livros ou de filmes, pode ter sido muito acertada por despertar a curiosidade e o interesse dos alunos. A forma como se apresentam, olhando diretamente para o observador, sorrindo, procurando interagir, tentando criar com este um vínculo e demandando uma interação, denotam essa proximidade. Ao tentar lembrar a regra, a imagem e a lembrança dos personagens poderão ser referências para os alunos. Obviamente que isso não é garantia, mas pode sim ser muito mais eficiente do que imagens longe do contexto dos alunos, principalmente no caso daqueles que aprendem mais pelos recursos visuais. A ideia é, portanto, que as setas, as cores, o negrito e outros recursos didatizem e facilitem o conhecimento almejado, que refere-se à estrutura da língua.

Porém, a imagem é, mais uma vez, mencionada como um tipo de apoio visual, tanto que o próprio enunciado diz: olhe as imagens e leia as sentenças. Claramente, a imagem apenas liga o conhecimento gramatical a uma ilustração com o intuito de facilitar a memorização por parte dos alunos. A escrita é prioridade, ou seja, o modo visto realmente como significante. A atividade não requer em si uma leitura da imagem, já que esta, na forma como foi arranjada, não carrega potencial para significados ideológicos e, por conseguinte não contém informações que demandem uma exploração mais profunda. O que pode ser discutido é o fato de estar reforçando a cultura tradicional de que um gênero é representado por determinada cor. E, assim, que menino está, obrigatoriamente, “ligado” à cor azul, por exemplo. Isso revela uma crença dos próprios autores da qual eles podem até não ter consciência, mas que, de alguma forma, revela-se nessa imagem. Seria essa uma boa oportunidade para sabermos que ideias os alunos carregam sobre essa questão. O que eles têm ouvido a respeito? Com o que concordam ou discordam? Como essa questão é tratada em suas famílias? Ao invés de esperar apenas que os alunos, por meio desse estereótipo, consigam diferenciar pronomes femininos dos masculinos. Pode não ficar claro, mas por essa simbologia das cores, perpassam muitas questões sociais que refletem valores, crenças e mitos que precisam ser repensados pela sociedade. Como defende Callow (2006), o letramento crítico tem sua relevância para a justiça social.

Atividade 1 – Extra activities 1:

Como proposta de atividade extra, encontrei nas páginas 132 e 133 uma atividade que é praticamente baseada somente em recursos visuais, mais especificamente em fotografias de celebridades.

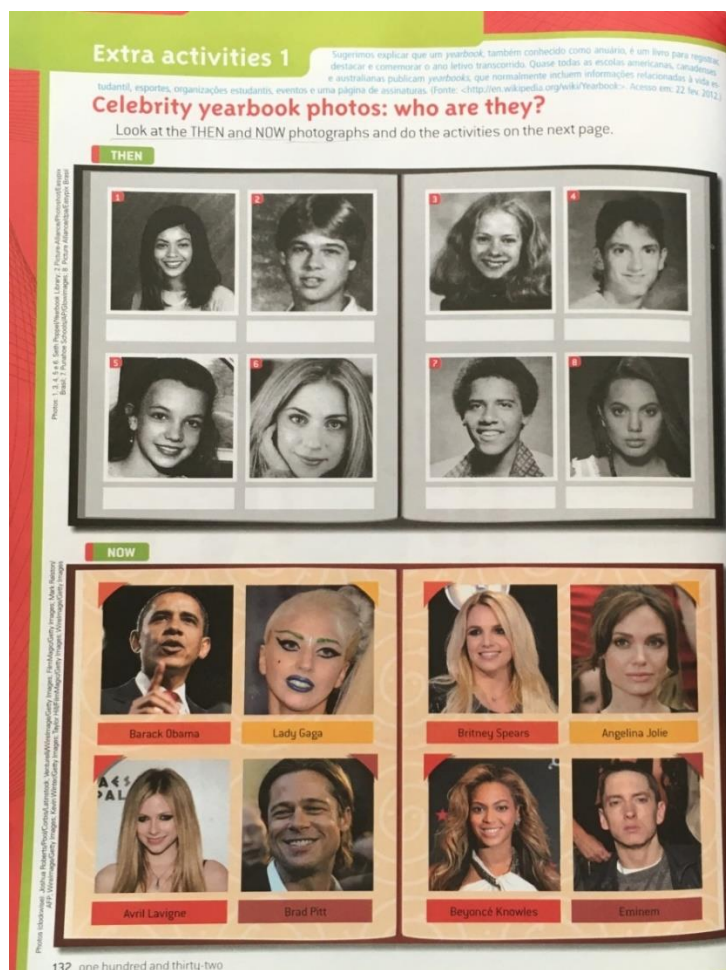


Figura 17 – *Alive!* Extra activities 1 – Celebrity Yearbook, p. 132

Os autores dos livros, através de nota na cor azul, na parte superior da página, sugerem explicar aos alunos o que é um *yearbook*. Na orientação, eles afirmam que, também conhecido como anuário, o *yearbook* é um livro para registrar, destacar e comemorar o ano letivo transcorrido. Além disso, também lembram que quase todas as escolas americanas, canadenses e australianas publicam *yearbook*, e que, normalmente, eles incluem informações relacionadas à vida estudantil, esportes, organizações estudantis, eventos e uma página de assinaturas (MENEZES *et al.*, 2012).

O título da atividade vem destacado em vermelho: “*Celebrity yearbook photos: who are they?*” (Fotos do anuário de celebridades: quem são eles?). São duas galerias diferentes: uma, em preto e branco com uma etiqueta escrito THEN, trazendo espaços vazios logo abaixo, para o preenchimento de seus nomes; e outra galeria de fotos coloridas com a etiqueta escrito NOW, constando seus nomes em cada foto. Pelas cores e porque na primeira galeria são fotos de crianças e adolescentes, enquanto na segunda são fotos de celebridades mais maduras, já percebe-se que se tratam das mesmas celebridades em épocas diferentes, sendo possível, assim, inferir o significado de antes e agora, nas palavras “*then*” e “*now*”. O objetivo é relacionar as celebridades antes, quando crianças ou adolescentes, e como elas estão hoje. A atividade trazia o comando: “*look at the THEN and NOW photographs and do the activities on the next page*”.

Na página seguinte, os autores sugerem perguntar aos alunos se eles conhecem as pessoas e incentivá-los a compartilhar com os colegas os traços físicos que auxiliaram nas suas decisões, direcionando para uma atividade de leitura visual. Outra questão pede que os alunos relacionem as celebridades (representadas pelos números de 1 a 8, conforme a imagem), às sentenças que ficam à direita, com informações sobre cada um dos famosos.

A imagem, nesse exemplo, é central e os alunos precisam lê-la e observá-la atentamente para terem suas atividades resolvidas. O código escrito também está presente, mas, como nunca acontece, parece estar apoiando a imagem. As atividades escritas só são possíveis depois de resolvidos aqueles de domínio visual. A imagem possibilita as atividades seguintes: os alunos escolhem quais informações e detalhes visuais podem facilitar a compreensão deles sobre o antes das celebridades, sobre quem são; podem concordar e discordar uns dos outros e ainda argumentarem para defender os seus pontos de vistas; podem associar suas conclusões às sentenças escritas na página seguinte, que trazem informações sobre os famosos; nisso, eles podem acrescentar ou confirmar o que já sabem sobre cada um dos personagens representados nas imagens. Acrescentaríamos apenas que, aos alunos, fossem solicitadas opiniões sobre as celebridades, de forma que as dimensões afetivas e críticas fossem contempladas. Os alunos devem ter suas impressões sobre cada um desses personagens, baseados em histórias ou notícias às quais têm acesso.

Acredito que esse exemplo de atividade ilustra uma possível direção que os autores de livro didático devem tomar: um *design* em que a imagem tenha o mesmo valor e tenha seus momentos de ser também prioridade. Quando a escrita é usada como modo dominante, o poder de engajamento do aluno com outro modo fica comprometido. Também fica comprometida a sua autonomia enquanto leitor (KRESS; BEZEMER, 2015). Podemos ver que nesse exemplo,

o aluno tem opções e pode caminhar livremente por elas. Ele não precisa ficar preso a um caminho de leitura que já vem determinado pelo seu formato, pela sua linearidade.

Volume	Unidade:	Páginas
6º ano	2. <i>My class</i>	24 a 41

Como parece ser de praxe em todos os inícios de unidade, e como já haviam descrito os autores, essa página é estruturada a partir de imagens que apresentam o tema. A escrita é bem reduzida e a imagem ocupa praticamente toda a página.



Figura 18 – *Alive!* Unidade 2 - Seção *Let's start!* 1, p. 24

As imagens trazem ações próprias da sala de aula, seguidas de etiquetas com alguns verbos: *open*, *write*, *listen*, *close*, *read*, *talk*, *look*, como podemos ver. O *layout* não varia: o mesmo cabeçalho, com as mesmas cores e o quadrinho ao lado esquerdo intitulado “*language in action*”, que apresenta os objetivos da lição em termos do que se pretende realizar, a partir da linguagem apresentada na lição: aprender como interagir com os colegas e com os professores em inglês; falar sobre suas coisas favoritas. Além disso, sob o título da seção *Let's*

start!, a atividade faz referência às imagens através do comando: “*Look at the images below and to the activities on the next page*”/(Olhe as imagens abaixo e faça as atividades na próxima página).

Atividade 1 – Seção 1 *Let's start!*:

Os autores orientam usar mímica e as imagens dessa página para apresentar os verbos. Sugerem que elementos da sala também podem ser aproveitados para exibir frases que aparecem na página em seguida, como *open the door, close the window, read a book*. Depois, segundo os autores, o professor pode pedir frases e mímicas correspondentes, além de promover uma atividade na qual os alunos façam mímica de diferentes ações para que os colegas adivinhem. Na outra página, acontece a exploração dos verbos através de atividades escritas.

A imagem (16) apresenta uma das personagens com cara de espanto e, apesar dos poucos alunos, vê-se que os produtores quiseram mostrar uma turma heterogênea e inclusiva. Vemos na imagem um deficiente físico em uma cadeira de rodas, interagindo com uma aluna negra, além de uma aluna ruiva, um aluno loiro que usa óculos e que traz a etiqueta “*read*”, já que se apresenta lendo. Também estão outros dois alunos, um de pele morena mais escura e outro de pele morena mais clara. Algo que pode não ser muito importante, mas chamou a atenção é que este último que traz a etiqueta “*look*” está olhando para uma mochila de cor rosa. Não se sabe se é dele ou da garota que está à sua frente. É possível que ele esteja olhando a mochila da colega, já que trata-se de aprender o verbo olhar em inglês. A imagem não deixa isso claro. Alguns estereótipos se reforçam nessa imagem, como alunos inteligentes usarem óculos? Outros são quebrados como meninos não poderem usar mochila da cor rosa? E a cara de espanto dessa personagem que parece ser a diretora, ao chegar na sala e abrir a porta, o que significa? Um espanto? Por quê? Espantada com quê? Ou denota estar surpresa ou ainda contrariada com alguma coisa? O que denotam todas essas ações? Como podem ser interpretadas as expressões faciais de cada um? E o que a turma, público desse livro, pensa sobre rotinas de sala de aula?

Embora o livro não proponha, essa imagem tem o potencial de ser trabalhada a partir de muitos significados representados, por exemplo, na diversidade da turma, nas expressões e recursos visuais, além de se associar muito à realidade dos alunos. Cada característica citada em nossa descrição pode promover muitas discussões, tanto numa perspectiva afetiva, como numa perspectiva crítica. Entretanto, não foi dado o espaço, e o desenvolvimento do vocabulário (verbos) e da escrita foi mais uma vez o alvo da proposta. Escrita e imagem não

foram inteiramente integradas para produzir significado por meio de discussão, mas apenas para traduzir a ação das personagens para o verbo a ser memorizado em inglês. Nesse caso, a imagem foi colocada em segundo plano, apenas como suporte para a compreensão do sentido dos verbos e, ainda, para tornar o livro mais atraente, funções dadas às imagens com frequência, ao longo dessas análises.

Atividade 2 – Seção 2 Let's write!:

As imagens continuaram a se destacar na forma como estão espalhadas nas duas páginas (26 e 27), e, aparentemente, são o foco da atividade se considerarmos a seguinte orientação dos autores: “antes da realização da atividade, sugerimos pedir aos alunos que observem as imagens, identifiquem as situações retratadas e estabeleçam relações entre as imagens e situações vivenciadas na sala de aula”. Além disso, a referência feita às imagens no enunciado é explícita: “*Look at the pictures and complete the lines with*”/(Olhe as imagens e complete as linhas com).

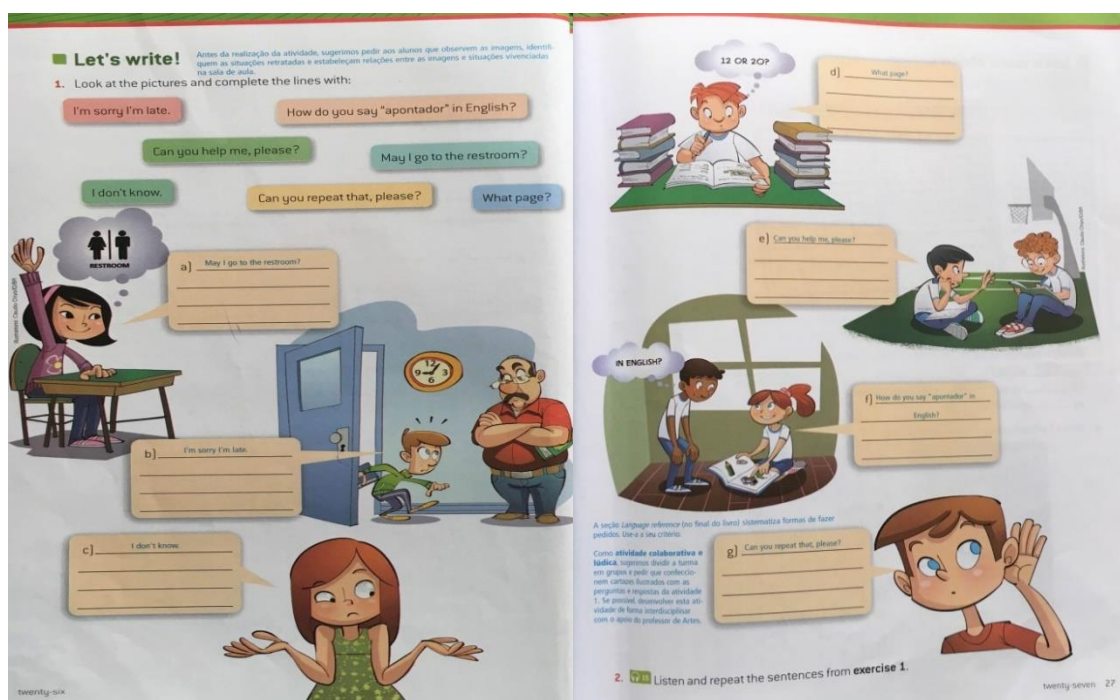


Figura 19 – *Alive!* Seção Let's write! 1, p. 26 e 27

Frases comuns de sala de aula são distribuídas em caixas coloridas, como “*I'm sorry I'm late*”, “*How do you say 'apontador' in English?*”, dentre outras. Baseada nelas, a atividade dada aos alunos, através das figuras, é, de acordo com a orientação, fazer uma pré-leitura, e, de

acordo com o enunciado, relacionar as frases ao que veem, uma atividade em que verbal e visual se traduzem. Há ainda a ideia de realizar uma atividade colaborativa e lúdica, a partir da divisão da classe em dois grupos para confecção de cartazes ilustrados com as perguntas e respostas da atividade, o que só reforça a ideia de tradução entre os dois modos. Se possível, desenvolver essa atividade de forma interdisciplinar com o professor de Artes, mas não explicam como. Há uma recorrência, como podemos ver, no conceito da interdisciplinaridade. Os autores ainda lembram que na seção “*language reference*” há uma sistematização de formas de fazer pedido. Nessa seção, que fica no final do livro, os autores resumem regras gramaticais e dão dicas de vocabulário.

A abordagem acima reforça a compreensão da gramática e do vocabulário como centrais nessas atividades. Além disso, reforça o pensamento da imagem com um fim pedagógico específico e não como potencialmente produzida para “fazer sentido”. Os alunos podem até traduzir cada imagem dessa com uma frase, mas não passaria de uma descrição superficial e de estratégia para memorizá-las. Os alunos, sob essa perspectiva, estão sendo preparados apenas para a escrita. Até mesmo quando são convidados a descreverem uma imagem, a nomearem em inglês personagens e objetos baseados nas imagens, os alunos estão sendo preparados para se tornarem escritores apenas. A ideia, segundo Callow (2006), não é fornecer alunos com um rico vocabulário, é estimular interpretações críticas sobre esses e outros textos que encontram em outros contextos. Mesmo considerando a proposta voltada para a tradução, seria válido perguntar aos alunos os elementos visuais que os fizeram compreender os significados das expressões, uma vez que cada personagem apresenta expressões faciais, gestos, posições, olhares e ações diferentes. Eles se reconheceram nesses alunos? Eles usam esses gestos? Em que situações?

Atividade 1 e 2 – Seção 3 *Let's learn about school subjects!*:

Ainda continuando o assunto relacionado à sala de aula, os autores exibem duas imagens com o intuito de explorar o gênero “*report card*”/boletim, cada uma seguida de algumas atividades. Nas duas, vemos o explícito comando para que os alunos olhem o boletim a fim de responder as questões. No que se refere à primeira atividade, o objetivo é estimular os alunos a deduzirem do que trata a imagem, além de compará-la ao modelo de boletim utilizado na escola, conforme vemos na Figura 18 abaixo.

Let's learn about school subjects!

1. Look at this report card and choose the correct options.

1. Sugerimos pedir aos alunos que observem a imagem a fim de deduzir o que é um *report card*. Você pode, com a colaboração deles, compará-lo com o modelo de boletim da escola e explorar as características do gênero *report card*, como presença do nome do aluno e das disciplinas, notas, frequência, etc. Recomendamos levar os alunos a deduzir também o significado dos termos em inglês que aparecem no *report card*, destacando as palavras transparentes (como *Communication, Art, Music*).

REPORT CARD				
GRADING PERIOD	1	2	3	4
READING	A			
WRITTEN COMMUNICATION	A			
MATHEMATICS	C			
SCIENCE/HEALTH	B			
SOCIAL STUDIES	B			
ART	A			
MUSIC	A			
PHYSICAL EDUCATION	C			
Grade Average	B			
Attendance:	Present	20		
	Absent	0		
	Tardy	0		
A = Excellent B = Good C = Satisfactory N = Needs Improvement U = Unsatisfactory I = Insufficient / Incomplete				
Student: _____		Grade: _____		Year: _____

The student is good at:

a) sports.
 b) music.
 c) math.
 d) arts.
 e) writing.

3. Mostrar aos alunos que, em inglês e português, há prefixos com sentido de negação (*insufficient* e *unsatisfactory* em inglês; *insuficiente*, *impossível*, *impossível*, *impossível* em português). A seção *Language reference* (no final do livro) sistematiza os usos dos prefixos trabalhados na unidade. Use-a a seu critério.

2. The words **unsatisfactory**, **insufficient**, and **incomplete** are very similar to Portuguese. They

Figura 20 – *Alive!* Seção Let's learn about school subjects 1, p. 28

A ideia é explorar as características do gênero, como: frequência, nome do aluno, nome das disciplinas, notas, além de chamar a atenção para os termos em inglês que aparecem, com destaque às palavras transparentes (ou cognatas). Explicar os prefixos de negação como “*in*” e “*im*” também foi lembrado, além de recomendar a sistematização dos prefixos trabalhados na unidade. A imagem não carrega personagens, mas traz potenciais que valem ser retomados. O livro recomenda uma conversa com os alunos sobre as disciplinas nas quais têm melhor rendimento e estimulá-los a identificar o que colabora para esse resultado positivo. Segundo os autores, é possível incentivar uma conversa sobre estratégias para melhorar o desempenho nas disciplinas em que o resultado não é bom. Nessa última orientação, vejo a possibilidade de um debate em sala muito interessante, que explore a experiência, a opinião, a reflexão e os argumentos dos alunos. As dimensões críticas e afetivas (CALLOW, 2008, 2013) têm chances de serem largamente trabalhadas, o que possibilita o trabalho a ir muito além da exploração do vocabulário, das palavras cognatas e dos prefixos.

A segunda imagem na Figura 19 traz um *cartoon*. A imagem nada tem de naturalística, já que tratava-se de uma rena chamada Rudolph recebendo o seu *report card*. Rudolph está no centro da imagem verificando suas notas e, abaixo, o texto verbal: *Rudolph goes down in history*/Rudolph caiu em História.

5. What are your school subjects? *Personal answer.*
English.

Para ajudar na realização da atividade 5, orientar os alunos a observar a lista de disciplinas apresentada na atividade 4. Recomendamos destacar o quadro *Language variation*, comentando que as línguas podem apresentar variações regionais e que há algumas diferenças entre o inglês usado nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Language variation
Art – American English
Arts – British English
Math – American English
Maths – British English

6. Read the cartoon. **History** is the full form of **His**. What is the full form of:

a) Math? *Pedir aos alunos que observem a expressão facial da rena Rudolph, o uso de abreviações nos nomes das disciplinas do report card e as notas. Estimula-os a identificar no rosto de Rudolph algum elemento que mostre surpresa ou descontentamento com as notas. É importante destacar como a informação verbal e a não verbal se complementam na construção de sentido.*
Mathematics

b) Sci? *Sciences*

c) Eng? *English*

7. In your opinion, what are Rudolph's favorite school subjects?
Personal answer.

8. Match the letter grade (A, B, C, D and E) to the number grades (%) and to the concepts (Average, Excellent, Very good, Good, and Weak).

65%-69% → Average

Figura 21 – *Alive!* Seção *Let's learn about school subjects 1*, p. 29

A imagem foi posta na atividade como parte das questões de número 6 e 7. Na primeira, os nomes das disciplinas “*Math, Sci e Eng*”, abreviados, são apresentados para que os alunos respondam com seus nomes completos. Nas orientações dadas, os autores ressaltam a importância de convidar os alunos a observarem a expressão facial de Rudolph para identificar algum elemento que mostre surpresa ou descontentamento com as notas. Os autores, nas orientações aos professores, enfatizam que: “é importante destacar como a informação verbal e não verbal se complementam na construção do sentido” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 29).

Há, portanto, preocupação na forma como os recursos visuais comunicam ou como os alunos podem produzir significado a partir destes. Como também, a percepção de que a escrita não descreve especificidades ou a forma como os personagens se parecem, como eles aparentam, ângulos, olhares e outras perspectivas que só as imagens possibilitam comunicar de imediato. Dispondo da inteira integração da imagem com a escrita, os alunos ganham em aprendizagem e em aptidão para lidar, interpretar e produzir os diferentes “modos” de comunicação, na contemporaneidade. A partir da união de significados dos dois modos, estende-se a oportunidade dos alunos de ampliarem esses conhecimentos, e, claro, de ampliar o trabalho semiótico na sala de aula.

Atividades 1 e 2 – Seção 4 *Let's learn about school objects!*:

A seção “*Let's learn about school objects*” traz uma proposta de atividade, baseada em imagens, que é muito comum nos livros didáticos. Distribuída em duas páginas, a atividade traz, na primeira parte, uma lista de material didático, geralmente dada aos pais em cada início

de semestre, em algumas escolas. Os autores sugerem que os professores peçam aos alunos para descreverem as características do gênero, como: indicação do nome da escola, que está representado pelo recurso visual da logomarca, da série, o uso de tópicos, a indicação de quantidades, a organização por disciplina. Fazer associações com a lista da própria escola e utilizar o material presente em sala para apresentar o vocabulário, foram propostas dadas nas orientações. Também foi mencionada a ideia de pedir aos alunos para trazerem fotos ou desenhos de itens ou material escolar, que, depois, acompanhados de legendas em inglês, poderão compor um mural. Esse mural teria, talvez, muita semelhança com a página seguinte, que traz as imagens que serão associadas à lista de material didático, de forma que os alunos escrevam o nome do item, abaixo de cada uma delas.

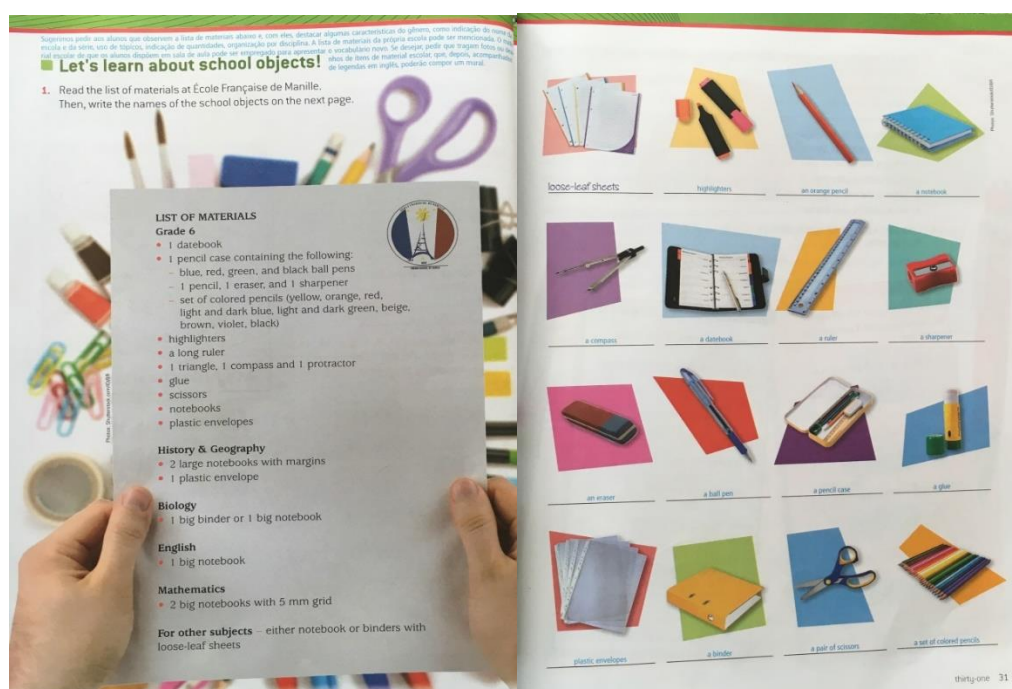


Figura 22 – *Alive!* Seção Let's learn about school objects 1, p. 30 e 31

O título da atividade já mostra que todos os itens fazem parte de um mesmo grupo: objetos escolares. No caso da atividade proposta, há uma tentativa de associação entre verbal e visual, porém, a função dada à imagem, limita-se a traduzir um modo para o outro. Apresentam-se o desenho e, abaixo, o espaço para colocar o nome do objeto em inglês. Que tipos de significados uma criança poderá produzir com essas imagens? Os itens são conhecidos e categorizados, igualmente, para todas as crianças? Nas imagens, por exemplo, que requerem, segundo o livro do professor, a resposta “*notebook*”, “*datebook*” e “*binder*”, os alunos saberiam fazer a distinção? Baseados em quê? Outro detalhe que nos chama atenção é: Por que os alunos

teriam que responder o item lápis com a resposta “*an orange pencil*” se no item seguinte não exigiram deles a resposta “*a blue notebook*”? Como essa diferença pode interferir na produção de sentidos por parte dos alunos? Contribui para facilitar ou para dificultar?

Essas foram imagens trabalhadas na sala de aula, a partir da decisão da professora de selecionar algumas unidades/páginas do livro didático, uma vez que há um número razoável de atividades extras que não estavam no livro, mas que foram retiradas, na sua maioria, da internet. Como não houve essa sequencialidade, em termos do uso do livro didático, o plano do curso, feito segundo os autores, foi completamente alterado. Na divisão dos autores, ficaram duas unidades por bimestre, ou seja, quatro unidades, além da primeira seção de atividades extras que seria feita ao longo ou ao final dos bimestres. Com algumas alterações próprias da rotina do trabalho escolar (atividades extras a critério do professor, eventos escolares, datas comemorativas, dentre outros), apenas duas unidades foram trabalhadas nesses dois bimestres. Devemos também considerar que as unidades eram extensas e que o número excessivo de alunos e seus comportamentos dificultavam um pouco o andamento e a produção nas aulas. Quanto à opção de substituir o livro por atividades extras, segundo a professora, “era para variar um pouco”. Essa informação foi obtida após uma das aulas em que a professora não utilizou o LD, quando o gravador de voz ainda estava ligado, ficando, portanto, registrado.

O quadro, a seguir, sistematiza os dados de acordo com as habilidades linguísticas e outros objetivos, além dos linguísticos, tendo em vista os autores apresentarem concepções voltadas para o engajamento social e interacional dos alunos. Também contempla dados com base nas dimensões propostas por Callow (2008, 2013).

Quadro 11 – Resumo dos letramentos e habilidades exploradas no *Alive!* 6º Ano

<u>Elementos visuais</u>	<u>Habilidades linguísticas e não linguísticas almeçadas</u>	<u>Outros objetivos</u>	<u>Dimensões Exploradas²³</u>		
			CRI	AFE	COM
Imagem 5: <i>Athlets</i>	#Escrita: ✓ Oralidade ✓ Vocabulário ✓ Formação de palavras-sufixo “er” ✓ #Letramento visual/multimodal	✓ Ativar o conhecimento prévio			
Imagem 7: <i>Profile</i>	#Escrita: ✓ Palavras cognatas ✓ Vocabulário	#Letramento crítico			

²³ As dimensões referem-se àquelas sugeridas por Callow (2013): **CRI** (Crítica); **AFE** (Afetiva); **COM** (Composicional).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção Textual 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir sobre o preconceito ✓ Ativar o conhecimento 			
Imagem 9: <i>Cena do filme Harry Potter 2</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática (verbo “be”) ✓ Vocabulário ✓ Variação linguística ✓ Forma contraída do verbo “to be” ✓ Compreensão oral, ✓ Oralidade 				
Imagem 10: <i>conversations</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Variação linguística 				
Imagem 11: <i>Garfield</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Compreensão oral Pronúncia 				
Imagem 12: <i>Good... morning, afternoon, evening.</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Compreensão oral ✓ Pronúncia <p>#Letramento visual/multimodal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdisciplinaridade 			
Imagem 13: <i>Globe</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Compreensão oral 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ativar o conhecimento prévio (cultura) ✓ Interdisciplinaridade 			
Imagem 14: <i>Harry, street dances etc.</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática: pronomes pessoais/adjetivos possessivos/ verbo “be” 				
Imagem 15: <i>Yearbook</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Leitura do texto verbal <p>#Letramento visual/multimodal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ativar o conhecimento prévio 			
Imagem 16: <i>My class</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário: verbos ✓ Palavras cognatas <p>#Letramento visual/multimodal</p>				
Imagem 17: <i>Classroom 2</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Gramática 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdisciplinaridade 			
Imagem 18: <i>Report Card</i>	<p>#Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário ✓ Formação das palavras 	<p>#Letramento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar com as experiências dos alunos; ✓ Conhecer as preferências dos alunos ✓ Explorar as características dos gêneros 			

Imagem 19: <i>Rudolph</i>	#Escrita: ✓ Vocabulário, ✓ Leitura verbal, #Letramento visual/multimodal	✓ Conhecer as preferências dos alunos ✓ Relacionar com as experiências dos alunos			
Imagem 20: <i>List of material</i>	Escrita: ✓ Vocabulário ✓ Tradução	✓ Explorar as características dos gêneros			
TOTAL: 14			2	5	5

Podemos ver que, apesar de muitas, as imagens foram orquestradas, ou com o fim de reafirmar um argumento que já foi feito verbalmente ou para facilitar a memorização do conteúdo aprendido, estando o vocabulário no centro de interesses desses conteúdos. Isso evidencia o *status* de prioridade que é dado ao modo escrito, semelhante a resultados de Teixeira (2008) e Novellino (2011) e Vasconcelos (2012). As dimensões críticas, afetivas e as composicionais são raramente exploradas. As afetivas, por exemplo, são contempladas, quando muito, a partir da ativação do conhecimento prévio dos alunos, sem reportar-se às suas opiniões. Menos ainda são contempladas as dimensões críticas, não havendo estímulo para virem à tona ideias e argumentos dos alunos. Já as composicionais acontecem, com raras exceções, através da indicação de que os aprendizes observem a imagem, demandando dos alunos mera tradução ou relação com o verbal, sem perguntas aprofundadas ou muito significativas. Apesar de algumas estarem categorizadas como atividades que exploram o letramento visual/multimodal crítico no quadro 10, é importante lembrar que o nível desse letramento, nesse tipo de atividade, é baixo, considerando a proposição de Callow (2012). Esses dados se apresentam distribuídos em dois gráficos. O Gráfico 1 representa as habilidades linguísticas exploradas e o Gráfico 2 representa outros objetivos além do linguístico.

Gráfico 1 – Recorrência das habilidades linguísticas exploradas por meio das imagens no LD *Alive!*

Como podemos constatar, os dados do gráfico 1 revelam uma abordagem que procura chamar a atenção para a imagem, mas que prioriza a aprendizagem *através* do visual e não *sobre* o visual. Assim, tais recursos são utilizados para instruir, explicar tarefas e desenvolver habilidades linguísticas, em detrimento de uma aprendizagem que extrapole os limites da língua e procure extrair significados dos recursos visuais, além de suscitar análises críticas (CALLOW, 2012). Destacamos que, apesar de verificarmos 5 (cinco) recorrências do letramento visual/multimodal, é importante percebermos que apenas 2 (duas) delas trazem uma abordagem efetiva, cujo foco seja, diretamente, na composição imagética, escolhida pelos autores (figuras 15 e 19).

Outros objetivos, além dos expostos, foram identificados, tais como: estimular o conhecimento prévio dos alunos, desenvolver a atividade de forma interdisciplinar, explorar a relação entre a imagem e a vivência dos alunos, distribuídos, numericamente, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Recorrência de outros objetivos almejados com as imagens no LD *Alive!*

Se considerarmos que, com exceção de duas imagens, cujas atividades relacionadas contemplaram mais diretamente o letramento visual/multimodal (imagens 15 e 19), e que 100% explorou o vocabulário, a oralidade, a leitura verbal, a gramática, a pronúncia, dentre outros elementos próprios da comunicação verbal, o gráfico anterior pode, então, ser alterado para o seguinte:

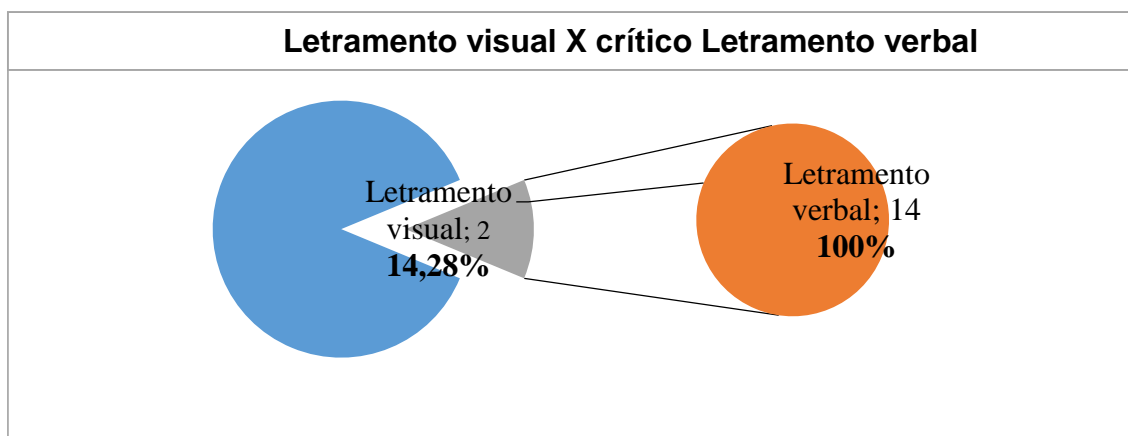


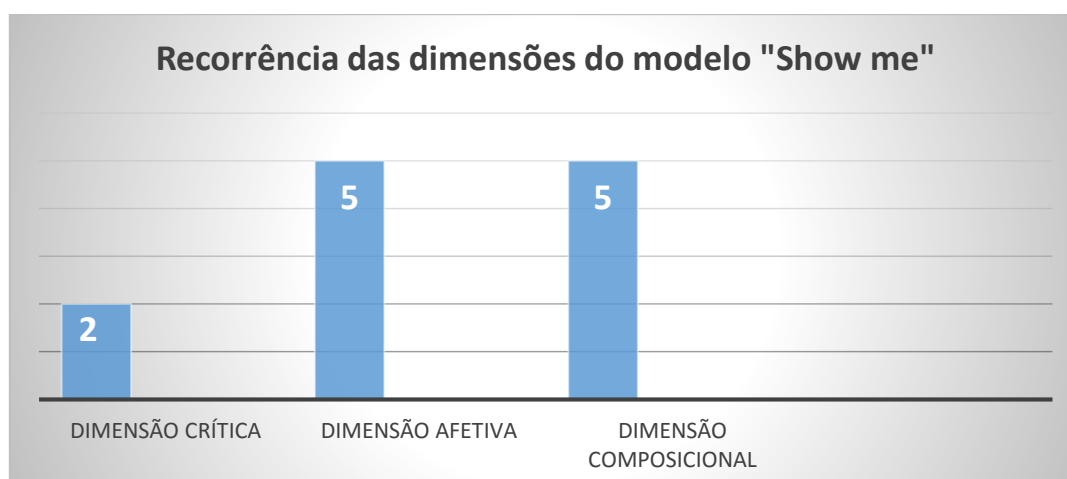
Gráfico 3 – Recorrência do letramento verbal X Letramento visual

Esses dados, vistos superficialmente, podem não impressionar, já que é possível pensar que, como se trata de um ensino de língua, o comum (pelo menos numa visão tradicional) é que se explore o código escrito. No entanto, esses mesmos dados podem ser surpreendentes se pensarmos que, embora o recurso seja imagético, visual, o modo verbal é explorado em 100% das imagens (14 das 14 imagens), ao passo que o letramento visual/multimodal só é proposto em 35,7% (5 das 14 imagens) das atividades pautadas nas imagens. Vale ressaltar que se

fôssemos considerar apenas as imagens, cujas atividades demandassem uma leitura mais profunda das imagens, apenas duas teriam se enquadrado (14,28%). Assim, se levarmos em conta a recorrência das dimensões do modelo “*Show Me*” de Callow (2013), a saber, das dimensões afetivas, críticas e composicionais, temos que as dimensões afetivas e as composicionais foram exploradas numa mesma recorrência (5=35,7%), embora com uma ressalva: na afetiva, destaca-se a frequência com que as imagens se apresentam com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos (4=28,5%), considerado por Callow (2013), apenas uma das formas de explorar a dimensão afetiva. Na dimensão composicional, a referência é feita à imagem, mas, na maioria das vezes, de forma superficial. Quanto às dimensões críticas, foram ainda menos frequentes (2=14,28%). Como vemos, todas com recorrência evidentemente menor do que as habilidades linguísticas.

Ao tratar das preferências dos alunos, as perguntas eram sempre muito genéricas. Além disso, para uma real exploração da dimensão afetiva, Callow (2009, 2013) propõe um vasto repertório de questões que vão além de perguntas sobre o que os alunos preferem, que, na maioria das vezes, promovem uma resposta em uma única palavra. São perguntas que têm a ver com o estado emocional dos alunos e que exigem deles refletir, buscar entender melhor suas próprias emoções, saber externá-las, na tentativa de engajá-los no real desejo de querer comunicá-las. Já no que se refere à dimensão composicional, as perguntas propostas por Callow (2009, 2013) também são muito mais amplas do que pedir para ver as imagens e relacioná-las a algum tópico linguístico. Mesmo considerando que, muitas vezes, a dimensão afetiva e a dimensão composicional foram apenas parcialmente exploradas, os dados numéricos estão representados no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Recorrência das dimensões do modelo “*Show me*” (Callow, 2009, 2013)



Embora, no manual do professor, a promessa é de que o letramento visual, pautado na teoria dos multiletramentos e da multimodalidade, bem como o letramento crítico, sejam de interesse das propostas desse livro, por enquanto, nessa unidade e para esse nível, não percebemos a efetivação desses letramentos através das atividades propostas e analisadas, detectados numa frequência muito baixa. Embora bastante imagético, colorido, trazendo *layouts* modernos e multimodais, a linguagem verbal é o foco do desenvolvimento de habilidades e letramentos dos alunos, com grande destaque do vocabulário (13=92,85%), atividades de gramática (3=21,42%), de compreensão oral (4=28,5%). Em seguida, atividades de formação de palavras e de oralidade (3=21,42%). E, também com duas recorrências, temos o letramento crítico (14,28%).

Destacamos que, mesmo quando é sugerida a leitura dos elementos visuais, não há indicação explícita e consciente dessa tarefa. Ou seja, aos alunos não é informado que precisarão saber “ler” ou “visualizar” cada um dos recursos que compõem as imagens. As dimensões composicionais tiveram cinco recorrências, porém, de forma muito implícita e superficial, e sem conscientizar o aluno do porquê da importância de ler cada um dos recursos presentes para compreender o sentido geral do texto. Essa tarefa fica por conta do professor.

Além disso, decidimos fazer uma triagem de outras atividades que envolveram as imagens e que não foram contempladas pelas aulas da professora, durante a nossa observação. Como são muitas, ao longo de todo o livro, e por não termos tempo e espaço para uma análise exaustiva, demos prioridade àquelas cujos enunciados convidam diretamente os alunos a apreciá-las.

As referências feitas às imagens, em muitas das atividades presentes nos livros didáticos, dão a entender que a imagem é o foco, é o principal recurso a ser explorado nessas atividades. Essas instruções são feitas explicitamente através de comandos como “*Look at the images below...*” (Olhe as imagens abaixo) ou através de questões citando diretamente as imagens. No entanto, referenciar esse recurso nem sempre faz dele, de fato, prioridade, como veremos nos quadros a seguir. Por conta disso, fizemos uma busca para saber com que objetivo as imagens geralmente são chamadas de forma direta nesse processo de aprendizagem. Percebemos que são 36 referências diretas, através de comandos como o citado anteriormente, nas oito unidades do livro do sexto ano. Desse modo, o quadro 11 apresenta-se para demonstrar a relação das imagens referenciadas com o objetivo pedagógico. Esse objetivo é apresentado com base no enunciado da questão e nas orientações dadas aos professores. Incluímos todas as imagens, inclusive as já analisadas, para facilitar a sistematização das ocorrências e um possível número estatístico envolvendo o todo do livro didático. O quadro 11, a seguir, mostra a

recorrência das referências feitas, sob algum tipo de comando ou de questionamento direto, envolvendo as imagens, distribuídas de acordo com suas respectivas funções.

Quadro 12– Referências feitas às imagens com suas respectivas funções – 6º ano

Função: Traduzir o texto verbal		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the pictures on page 10 – p. 11	Completar as lacunas com as palavras da caixa	Vocabulário (Esporte)
Look at the pictures and read the sentences – p. 18	Associar os personagens aos pronomes correspondentes	Gramática – Pronomes
Look at the images bellow and do the activities on the next page – p. 24	Associar a imagem com os comandos de sala de aula	Vocabulário (Sala de aula)
Look at the pictures and complete the lines with: - p. 26-27.	Associar a imagem com as frases que estão na caixa	Vocabulário (Sala de aula)
Look at the pyramid and complete the grid on the next page with the words from the box – p.78.	Associar a pirâmide com o vocabulário	Vocabulário (comida)
Look at the food on page 78 and the two menus from Olentangy Local Schools – p. 79.	Características do gênero menu ; conhecimento prévio; palavras cognatas; dias da semana.	Vocabulário; estratégias de leitura.
Label the pictures – p. 107.	Escrever o nome do esporte correspondente de acordo com a imagem.	Vocabulário
Pay attention to the quotation and picture – p. 108.	Responder a partir da imagem e da citação sobre as partes do corpo mais importantes no futebol	Tradução
Match the greeting with the pictures – p. 136.	Identificar os cumprimentos	Vocabulário (saudações); Oralidade
[...] Replace the pictures with adequate words [..]– p. 151	Substituir as imagens pelas palavras correspondentes	Vocabulário Escrita Gramática (verbos)
What are they wearing? – p. 155.	Relacionar a imagem com os nomes de roupas e de acessórios.	Vocabulário (roupas e acessórios)
Total: 11		
Função: Promover descrição		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
[...] Look at these painting by Van Gogh. They show different houses. What are these houses like? – p. 64.	Resolver a atividade de relacionar cada pintura (A, B, C e D) com o tipo de casa indicado nas quatro colunas apresentadas.	Leitura verbal
Look at the photographs of four bedrooms and answer. – p. 66.	Relacionar a imagem com a realidade dos alunos ; Pré-leitura; introduzir adjetivos.	Vocabulário (Casa) Descrição
Look at the photographs bellow [...] Mark the rooms and the items you can see in the photos. They are key words to describe houses – p. 70.	Associar as imagens com o vocabulário trabalhado ; levar os alunos a fazer inferência ; estimular a opinião dos alunos	Vocabulário (Casa) Estratégia de leitura
[...] Can you identify some of the elements in the paintings? – p. 86.	Localizar e escrever frutas, vegetais e flores vistas nas imagens	Escrita

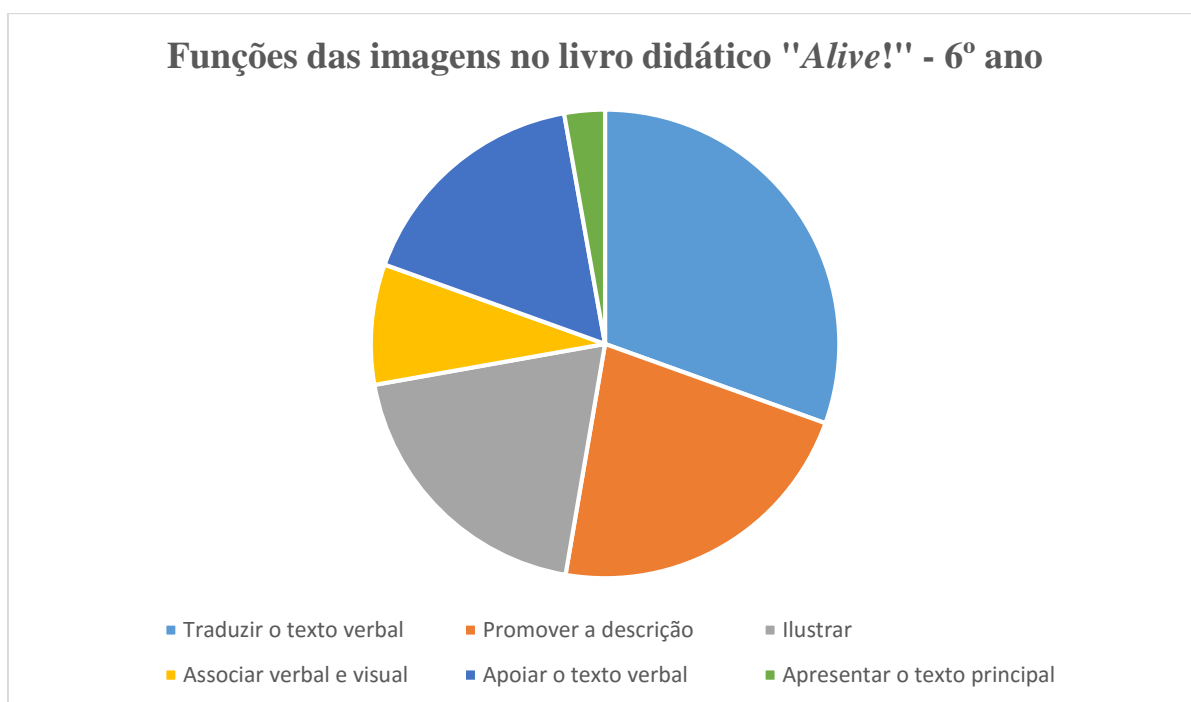
Look at the diagram below and do the activities on the next page p. 104.	Ler as imagens para identificar ações e locais; Falar sobre conexões e ações em progresso; Palavras cognatas e desconhecidas; inferência.	Estratégias de leitura Vocabulário (connections) Descrição
Look at this painting on the right by Piet Mondrian. What colors can see in it? – p.113.	Identificar cores	Vocabulário (cores)
Look at the photos below and do the activities on the next page – p. 138.	Descrever as pessoas presentes nas imagens;	Vocabulário (migration)
Read these signs and choose the correct letter [A-F] to answer questions. – p. 160.	Observar o local onde a placa foi colocada; compreender a função das placas.	Leitura verbal; Vocabulário (lugares)
Total: 8		
Função: Ilustrar		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the colors red, yellow, and blue. – p. 34	Explorar cores primárias e secundárias	Vocabulário
Look at the pictures and complete the descriptions with have and has . – p. 49.	Associar os personagens à forma correta de usar <i>have</i> e <i>has</i> .	Gramática – Have e has
Look at this house and the text about it. Then, complete the sentence answer the question. – p. 59.	Responder questões sobre a casa de Pablo Neruda completando as sentenças com informações que se encontram no texto escrito.	Leitura
Observe some clocks from different parts of the world – p. 68	Explorar as horas em cada relógio; conhecimento cultural.	Vocabulário
Look at the picture and the title of the text below to answer the questions – p.106.	Introduzir o assunto do texto verbal. Ativar o conhecimento cultural.	Pré-leitura
Take a look at the sports represented below. Then, in pairs, ask and answer questions according to the example – p.110.	Elaborar perguntas conforme o exemplo: Can you play soccer? O tipo de esporte era indicado pelas imagens e pelas palavras escritas correspondentes abaixo de cada imagem.	Oralidade; Gramática (can em perguntas e respostas); Vocabulário (esporte)
Look at the texts and photos – p. 116.	Reconhecer alguns sinais de protestos; Relacionar a discussão às experiências dos alunos; Explorar o vocabulário crítico.	Vocabulário Estratégias de leitura (protesto);
Total: 7		
Função: Associar verbal e visual		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Read the cartoon. –p. 29	Associar a abreviação das disciplinas aos seus nomes completos	Vocabulário (Disciplinas) Leitura
Look at the pictures and answer the questions. – p. 51	Entender a relação familiar dos personagens em uma árvore genealógica.	Leitura/Vocabulário
Read and interpret the following food pyramid – p. 78.	Ler e entender a pirâmide	Leitura visual
Can you identify the fruits and the animals in the pictures? – p. 86.	Relacionar as imagens (A, B, C) esculpidas em formas de animais	Interpretação Visual Vocabulário (frutas)

	com os nomes das frutas escritos abaixo.	
Look at the THEN and NOW photographs and do the activities on the next page – p. 132.	Identificar e associar as celebridades antes e depois	Leitura visual Vocabulário
Look at the Royal family tree – p. 142.	Conhecer a família real britânica; explorar o vocabulário (família); oportunizar atividade interdisciplinar com professor de história; explorar o visual. Ativar o conhecimento de mundo cultural.	Vocabulário;
Total: 6		
Função da imagem: Apoiar o texto verbal		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the photos on page 58 and answer the following questions. – p. 59.	Prever o assunto, ler as imagens e conhecer a opinião dos alunos sobre sua casa favorita, entre as mostradas nas imagens e conhecer sobre a casa dos alunos	Estratégias de Leitura Conhecer opinião dos alunos
Look at the photos and do the activities on the next page – p. 76.	Inferir os significados de algumas palavras; conhecer sobre <i>false friends</i> ; explorar o conhecimento prévio; refletir sobre hábitos de alimentação e sobre, saúde; conectar palavras e imagens.	Estratégias de leitura/ Vocabulário (Comida)
Take a look at the picture , the title, and the subtitle of the text to answer the questions – p. 150.	Identificar o assunto do texto verbal.	Pré-leitura Gramática – Verbos de rotina
Total: 3		
Função da imagem: Apresentar o texto principal		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look carefully at the pictures and do activities below – p. 156.	Conhecer as preferências dos alunos sobre seus super heróis; ler as imagens. Conhecimento prévio.	Leitura visual.
Total: 1		

Pelo que observamos não só no quadro, mas em todas as análises anteriores, a imagem é mencionada no início ou no fim. Os objetivos para isso mudam, mas não muito. Na maioria das vezes, ela se divide em traduzir o texto verbal (11=30,5%), estimular apenas uma descrição do que os alunos veem nas imagens (8=22,2%), ilustrar a página (7=19,5%) e apoiar o texto verbal (3=8,3%). Pudemos ver que houve uma evolução na forma como os autores aproveitaram o potencial das imagens, aproximando a abordagem a uma abordagem multimodal crítica. Desse total, uma boa parte associava verbal e visual (6=16,7%) e apenas uma propunha a

imagem como texto principal (1=2,8%), totalizando 7 imagens (19,5%). No entanto, esse percentual ainda é muito baixo, se considerarmos que a grande maioria dos recursos imagéticos (29 de 36 = 80,5%) foram utilizados para explorar o letramento verbal em detrimento do visual crítico, secundarizando a imagem. O Gráfico 5, a seguir, expressa essa frequência:

Gráfico 5 – Funções das imagens no livro didático *Alive!* – 6º Ano



Portanto, apesar das inúmeras imagens encontradas, pelo que vejo, os alunos continuam sendo preparados apenas para a escrita. Até mesmo quando são convidados a descreverem uma imagem, a nomearem, em inglês, personagens e objetos baseados nas imagens, eles estão sendo preparados para se tornarem escritores. Desse modo, a questão que nos fazemos é: até que ponto as mudanças feitas no *design* dos livros, nos últimos anos, fazem diferença na forma como os alunos aprendem? Imagens naturalísticas como fotos, e fictícias como *cartoons*, tirinhas e desenhos foram frequentes, com a função de: estimular a descrição (o que o personagem está fazendo), prever o conteúdo, ativar o conhecimento prévio, estimular discussões acerca de alguns temas, conhecer sobre experiências dos alunos, explorar vocabulário, gramática, formação das palavras, facilitar a memorização, traduzir o verbal. Dessa maneira, na maioria das vezes, para mediar o conhecimento estrutural da língua.

Já a escrita esteve sempre lá também, mas com funções diferentes: nomear objetos, profissões, saudações, nacionalidades e outros que são vistos nas imagens; validar a imagem, explorar a habilidade da leitura e da produção do código escrito. Nessa perspectiva, imagem e

As análises que se seguem descrevem e discutem sobre a primeira unidade do livro do nono ano, intitulada “*Movie*” (filme), das páginas 10 a 23. Ao contrário dos alunos do sexto ano, esse público já conta com três anos de estudo da língua inglesa, completando quatro anos ao término desse ano de 2015. O tema não poderia ser mais instigante, já que os filmes têm se popularizado com o acesso um pouco mais democrático da internet e com a divulgação de filmes por vários meios de comunicação.

Volume	Unidade:	Páginas
9º ano	1. <i>Movie</i>	10 a 23

Inicialmente, os autores sugerem perguntar aos alunos se eles gostam de cinema e o tipo de filme que preferem, oportunidade, segundo os autores, de trabalhar algumas categorias de filmes. Em seguida, sugerem que os professores explorem as imagens, pedindo aos alunos que as relacione com as categorias mencionadas.

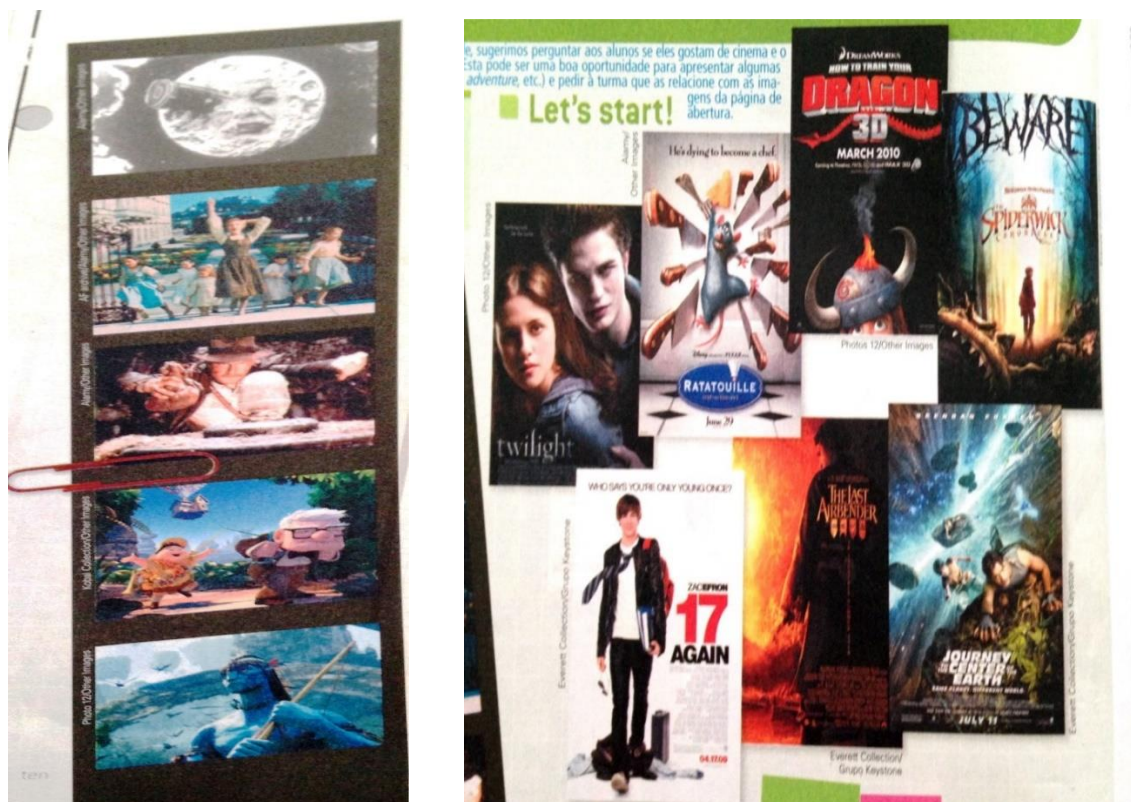


Figura 24 e 25 – *Alive!* Unidade 1, p. 10, seção “*Let’s start!*”

Os filmes representados nas Figura 22 e 23 contemplam algumas categorias e gêneros, variando entre mais antigos e outros contemporâneos, como podemos ver na imagem. A seção

explorada, como sempre acontece em cada início de unidade, é a “*Let’s start!*” e traz, no quadro verde, intitulado “*language in action*”, também recorrente, os objetivos da unidade: “*Learn to talk about movies and make recommendations*” (Aprenda a falar sobre filmes e a fazer recomendações). De acordo com o objetivo estabelecido pelos autores, essa seção explora, principalmente, o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, mas, além disso, traz um pequeno texto que resume a história do cinema, desde o seu nascimento. No que se refere às imagens, o objetivo resume-se em relacionar os filmes nelas representados a categorias mostradas pelo professor.

Como podemos perceber, as imagens são capas dos DVDs, portanto, identidades visuais dos filmes que representam cada uma das histórias. No enunciado não há sugestão para relacionar esses e outros filmes às experiências dos alunos, a não ser nas orientações, que estão presentes apenas na versão do professor. Nelas, eles recomendam perguntar se os alunos gostam de cinema e o tipo de filme que preferem. Há, pois, oportunidade de explorar dimensões afetivas nessas duas perguntas, embora superficiais, e vale lembrar que não estão relacionadas diretamente às imagens. O objetivo é mesmo associar essas respostas às categorias dos filmes, que é o vocabulário a ser explorado. Aos alunos, é solicitado que relacionem essas categorias com as imagens apresentadas (22 e 23). Ou seja, as imagens são relacionadas ao conteúdo pretendido em uma tarefa de tradução. O conhecimento de mundo também é requerido nessa atividade com vistas a conhecer as categorias dos filmes já vistos pelos alunos, sem relação direta com as imagens.

Há, assim, uma introdução ao levantamento de opiniões dos alunos. No entanto, embora fosse oportuno, não vemos interesse em aprofundar essas opiniões. Considerando o modelo de Callow (2008, 2013), cremos que questões outras poderiam ser ocasionadas, tanto no que diz respeito à afetividade como ao senso crítico dos alunos, tais como: a) apontar o filme preferido; b) dizer o que sentem ao ver as imagens; c) como se sentem ao lembrar dos filmes ou de cada gênero correspondente; d) que lembranças essas imagens trazem acerca do filme? e) questionar de qual cartaz ou capa de DVD gostam mais e por quê; f) apontar que recursos visuais os fazem associar as capas às categorias de filmes citadas; g) perceber quais filmes são antigos e quais são mais recentes, e como as imagens os ajudam a identificar isso; h) recomendar um ou alguns dos filmes da imagem; i) opinar sobre quais dessas imagens realmente representam bem o filme; j) saber quais filmes os alunos ainda não viram, mas gostariam de assistir após olharem essas as imagens e por quê. A meu ver, a discussão seria mais interessante se os alunos pudessem refletir e interagir um pouco mais a partir do que viam e de como viam cada uma das imagens. Oportunidade para desenvolver a formação de opinião e as habilidades

argumentativas, como proposto por Pinto e Pessoa (2009), bem como por Callow (2005, 2006, 2012, 2013).

Todavia, mais uma vez, vemos os modos, especialmente o visual, ser valorizado e utilizado para realizar o que o currículo prescreve. Embora pudesse trazer muitas discussões interessantes acerca de filmes vistos pelos alunos, por exemplo, suas preferências, seus argumentos, dentre outros, o objetivo dessa discussão inicial era de apenas trazer à tona as categorias de filmes, para depois relacioná-las às suas versões em inglês, e, assim, facilitar a memorização das categorias de filmes pelos alunos. As imagens estão como mera ilustração desses filmes, que são exemplos de algumas das categorias que seriam apresentadas aos alunos. Estes não teriam a oportunidade de falar sobre os sentidos produzidos a partir das capas que viam, independentemente de terem ou não assistido aos filmes – porque também os filmes que não foram vistos poderiam ser explorados a partir das imagens, de forma que lessem as capas e fizessem interpretações. A proposta do livro estimula apenas a habilidade de reproduzir as novas palavras apresentadas e memorizadas, no caso, as categorias dos filmes.

Atividade 1 e 2 – Seção 1 Let's star!:

A página 11 traz uma questão que envolve apenas imagens. De acordo com a história do cinema e com o avanço da tecnologia, a câmera apresenta cores mais ou menos saturadas, representando invenções e recursos tecnológicos que contribuíram para o nascimento e para o avanço do cinema, como vemos na figura 24.

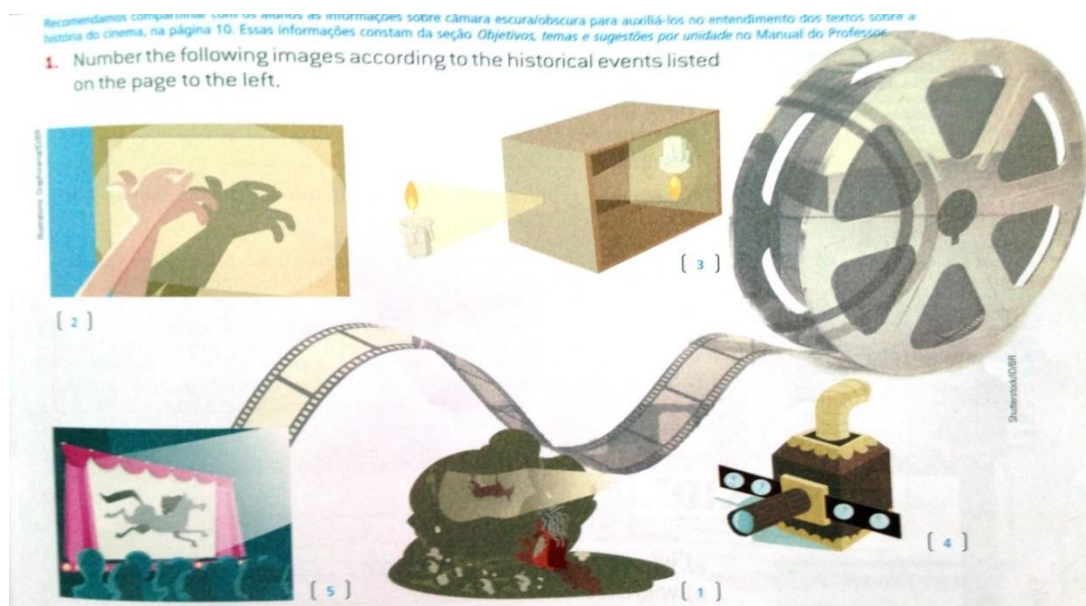


Figura 26 – *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let's star!*”

Essas imagens, na Figura 24, requerem um nível maior de interpretação e de letramento visual dos alunos, embora, anteriormente, o livro apresente um texto intitulado “*A brief history of projection screens: the birth of cinema*” que aponta os momentos e recursos apresentados visualmente nessa atividade. Os alunos precisam ler as imagens para resolver as atividades, o que consiste em considerar cada elemento, cada pista visual que pode ajudar na identificação dos conceitos e de cada evento histórico representado, bem como associá-las ao texto verbal (essa última indicação não é feita explicitamente). Cores, ações e objetos são fundamentais para discernir os eventos em sua ordem cronológica. Sentidos conceituais estão impressos nessas imagens através de uma taxonomia fechada. Todas as imagens fazem parte de um mesmo grupo, isto é, cinema. No entanto, pela história e pela evolução que ocorreu nesse processo, considero ser o número cinco que representa o cinema como é hoje, o superordinado, o que, conceitualmente e hierarquicamente, faz dos outros elementos subordinados a esse grande evento. Essa relação parece estar implícita, o que faz com que a consideremos uma representação classificacional fechada (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). A própria atividade, que consiste em enumerar as imagens de acordo com o evento correspondente até chegar ao nascimento do cinema, parece sugerir isso. Não há saliência, linha ou diagrama que apresente qualquer hierarquia, mas sim apenas a relação que se estabelece entre uma sequência que vai do mais obsoleto ao mais moderno.

Acredito, assim, que, do ponto de vista composicional, e levando em conta o que Newfield (2011) considera como letramento visual – engajamento com os textos visuais e com a forma como eles operam para construir significados – essa atividade tem potencial para desenvolver letramento visual/multimodal crítico nos alunos. Há, de fato, a necessidade de uma associação entre os recursos verbais, nesse caso, através de estratégias de leitura, e os recursos visuais, através de cores, gestos, cenários, para que fosse possível a resolução das atividades. O potencial desses recursos é aproveitado e eles precisam ser considerados para a construção de sentidos. Como trata-se de uma sequência de fatos, de invenções, cada recurso semiótico é importante para diferenciar uma invenção de outra, para colocá-la em certo lugar e em certa época, dando coerência aos eventos e à evolução do cinema. A segunda atividade requer ainda a interpretação dos alunos em relação a essas imagens, ao questionar o foco da atividade: *The images on exercise 1 focus on: () The inventors who contributed to the birth of cinema; () the inventions which contributed to the birth of cinema*. Observo que o que diferencia uma alternativa da outra são as palavras “*inventors*” e “*inventions*”, respectivamente, “inventores” e “invenções”, que contribuíram para o nascimento do cinema. Nessa atividade, os autores associam, portanto, o conhecimento linguístico ao letramento visual.

Porém, do ponto de vista do letramento visual crítico, não houve aproveitamento. Considerando que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) defendem que as imagens estão inteiramente no campo da ideologia, e que, dessa forma, uma dimensão crítica é sempre necessária (CALLOW, 2012), entendo que, mais uma vez, o potencial da imagem não foi inteiramente aproveitado.

Atividade 1 e 2 – Seção 2 Let's read!:

A seção, como vemos na figura 25, explora a habilidade de leitura. Nas questões, estão presentes textos verbais e visuais, representando resenhas de filmes e seus respectivos cartazes. De início, traz à tona o cinema mudo, apresentado por uma imagem do filme “*The Kid*” de Charlie Chaplin.

Personal answers.

2. Take a look at the poster and read the review of this famous silent movie. Then, answer the questions.

Often cited as being overly sentimental, Charlie Chaplin prefaces *The Kid* with an inter-title proclaiming that it is “a story with a smile – perhaps, a tear”. The film certainly pulls on the heart strings, most notably when social workers threaten to tear the kid away from the Tramp in a scene that comes from Chaplin's own experience at seven when his mother was committed to a mental institution. Charlie and his brother Sydney were assigned to an orphanage, and Chaplin clearly was emotionally scarred by the experience. So, in a very real sense, *The Kid* stands as a landmark for Chaplin. Not only is this his most personal film, but it marked a turning point in his career.

Adapted from: <http://oldschoolreviews.com/rev_20/kid.htm> .
 Accessed on: August 20, 2011

Figura 27 – *Alive!* Unidade 1, p. 12, seção “*Let's read!*”

Primeiramente, a sugestão dada ao professor pelos autores dos livros é compartilhar com os alunos informações extras sobre o cinema mudo que contam na seção “*Objetivos, temas e sugestões por unidade no Manual do Professor*”. As informações dizem respeito a aspectos da vida pessoal e da carreira de Chaplin, complementando as informações do quadrinho verde “*Did you know?*” que traz já uma breve introdução sobre quem foi o artista.

A primeira questão é pessoal e sonda a experiência dos alunos com o cinema mudo. Também pede para nomear alguns famosos e dizer sobre o que eles falam (*Have you seen a*

silent movie? Can you name some famous silent movies? What are they about?). O início da atividade deu-se de modo produtivo. No entanto, as perguntas, que poderiam engajá-los através da dimensão afetiva, questionando sobre as emoções dos alunos sobre esse tipo de filme e sobre o que já viram e ouviram a respeito, resumiram-se nestas perguntas explicitadas. De acordo com Callow (2012), engajar os alunos nas três dimensões (composicional, afetiva e crítica) requer sempre informações de “*background*” e informações subjetivas, trazidas “de dentro”, como disse o autor.

A segunda atividade apresenta um texto verbal, mais especificamente uma resenha sobre o filme “*The Kid*” (O garoto) e a imagem do cartaz do referido filme. As questões retomam informações contidas no texto verbal. Mais uma vez, não vemos exploração da imagem. O texto verbal está no centro de interesse das atividades. A imagem está apenas acompanhando o texto verbal e em nenhum momento suas informações são requeridas, apesar da expressão marcante de Chaplin e do garoto, e do quanto essa expressão pode ser explorada, se associada às informações verbais. Como o texto verbal afirma, *The Kid* é uma obra considerada extremamente sentimental, com cenas baseadas na própria experiência do ator. O olhar de Chaplin para o observador, a sua mão segurando a mão do garoto, levando-o consigo a algum lugar, as roupas de ambos, o sentimento que a imagem pode despertar no observador são informações que, associadas às informações do texto verbal, podem gerar discussões que explorem dimensões afetivas e críticas, especialmente. E, apesar de parecer bastante emotivo, as questões que envolvem o filme baseiam-se em informações bem pontuais como: quem escreveu o filme, quem o dirigiu, qual o personagem de Chaplin. As questões solicitam dos alunos também circular as palavras associadas à carreira do artista. Lembremos que o enunciado convida os alunos a olharem o pôster do filme, mas em nenhum momento, as atividades denotam a necessidade desse olhar, tampouco da utilidade do pôster para respondê-las.

Além dessas questões, vale destacar outra pedindo aos alunos para sublinharem as palavras que expressam que o filme é tocante, denotando a ideia de que o interesse é mesmo em aspectos lexicais, levando em conta a leitura do texto verbal apenas. Observemos que eles pedem que os alunos associem os recursos linguísticos à natureza emotiva do filme, mas a imagem que demonstra visualmente essa característica não é considerada. A pergunta poderia ser também: que recursos visuais presentes na imagem denotam que o filme é tocante? Quais? Vale pensar que se expressões verbais denotam emoções, imagens permitem visualizar emoções. Nessa ideia, de fazer da imagem um objeto apenas decorativo, é que perdemos de estimular e de ver outros ângulos, outros olhares, outras possibilidades de leitura, de perspectiva e de construção de sentido (cf. OLIVEIRA, 2006).

Atividade 3 – Seção 2 Let's read!:

A seção segue explorando a habilidade de leitura com mais uma resenha e um cartaz de filme. A imagem é do “Menino Maluquinho, o filme”. Após perguntar quem escreveu o “Menino Maluquinho”, uma breve resenha sobre o filme é apresentada.

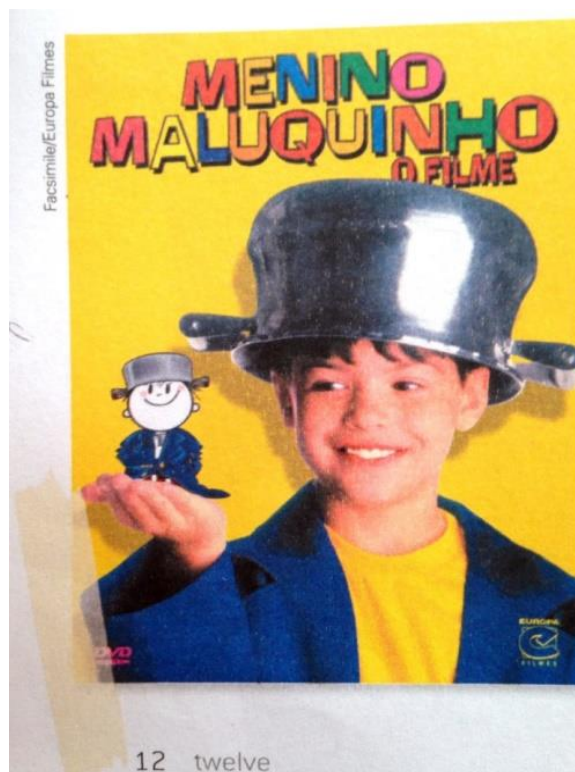


Figura 28 – *Alive!* Unidade 1, p. 12, seção “*Let's read!*”

A primeira questão proposta na atividade faz referência à imagem, ao perguntar que elemento visual expressa o conceito de maluquice do menino (“*What visual element in the poster conveys the idea that the boy is ‘crazy?’*”). Os questionamentos seguem explorando as informações do texto verbal como, por exemplo, em que o filme é baseado e o pensamento do autor da resenha sobre o público a quem é destinado o filme, porquanto, questões orientadas pela teoria de gêneros. Acredito que ao explorar apenas o vocabulário baseado no texto verbal, sem relacioná-lo às informações visuais, perde-se muito nessa atividade. Perde-se de explorar o potencial de cada modo e de entender como os dois trabalham juntos para compor o texto multimodal (FORTUNE, 2005).

Porém, uma questão referiu-se diretamente a um dos elementos visuais. O objeto “panela”, por sinal muito saliente na imagem, foi o alvo dessas questões por suscitar o conceito

de “maluquinho” no menino, já que não é comum crianças colocarem uma panela na cabeça. A pergunta é: que elemento visual no pôster transmite a ideia do garoto ser “louco”? No entanto, a discussão não passou disso. O terno na cor azul, em contraste com a camiseta e com o pano de fundo, ambos na cor amarela, também reforçam esse conceito, pelo destaque que se dá ao terno, realçando o seu tamanho exagerado, dando a ideia de ser de uma pessoa adulta, provavelmente do seu pai. Esse elemento reforça ainda mais a característica de travesso do menino e poderia ser objeto de discussão de sala de aula, já que se trata do comportamento de uma criança. Do ponto de vista crítico, seria importante conhecer sobre as opiniões dos alunos a respeito desse comportamento. Eles conhecem o personagem? Que histórias podem contar? Baseado no que eles já sabem, o menino “maluquinho” é tão “maluquinho” quanto parece? Que fatos eles conhecem que podem justificar suas respostas?

Na verdade, os dois filmes trazem crianças da mesma faixa etária como tema principal, embora cada um com um perfil diferente. É possível que alguns dos adolescentes se identifiquem com um ou outro perfil – mesmo não sendo mais tão crianças quanto os personagens representados – o que abre ainda mais possibilidades para discussões e para a exploração de dimensões críticas, afetivas e composicionais, a partir dos sentidos veiculados nas imagens. Abre também outras possibilidades de leitura, já que na imagem os alunos são mais livres na direção de suas leituras. Entretanto, infelizmente, os elementos visuais são pouquíssimos explorados nessas atividades, especialmente na primeira. Na minha visão, a escrita é usada como modo dominante, assim, o engajamento dos alunos, na maior parte, é com o texto verbal, desenvolvendo apenas o letramento linguístico e comprometendo a utilidade e a relevância das imagens, nas atividades propostas.

Atividade 1 – seção 6 “*Let’s read and sing!*”:

A seção “*Let’s read and sing!*” traz o gênero “*blurb*” (sinopse) do filme *Armageddon*, na sua forma original: uma composição multimodal que compreende a imagem, o texto verbal escrito e o *layout*, elementos visuais que lhe são próprios. Inicialmente, os autores recomendam apontar as características do gênero para auxiliar os alunos no seu reconhecimento e a desenvolver as atividades propostas na seção seguinte (“*Let’s act with words!*”). Trata-se da produção de uma sinopse com finalidade publicitária para o “*My art blog*”, projeto descrito no início do livro e no início deste capítulo.

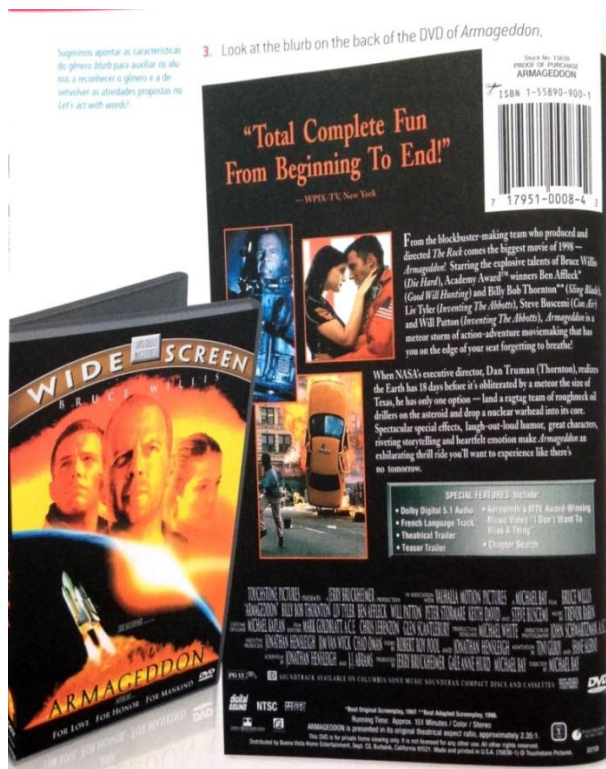


Figura 29 – *Alive!* Unidade 1, p. 22, seção “Let’s read and sing!”

A atividade planejada para essa composição multimodal também foca a atenção dos alunos para apenas informações contidas no texto verbal. São duas questões: uma que requer dos alunos a identificação de palavras e frases que elogiam o filme, e outra que questiona o tipo de filme.

Todavia, a Figura 27, com características muito multimodais, ocupa praticamente o espaço da página inteira do livro. Traz a capa de frente e a do verso do DVD com o *layout* e com as informações necessárias sobre o filme. Suas características nos reportam a significados composicionais. No topo da página, a promessa de diversão do começo ao fim, já na parte inferior, dados mais técnicos e reais de sua produção. À esquerda, imagens de algumas cenas – provavelmente aquelas com cenas mais tensas ou mais significativas ou que podem instigar o interesse. À direita, a sinopse que resume, elogia e recomenda o filme. Tudo orquestrado para persuadir o leitor a assistir-lo, confirmando o que Callow (2006) diz sobre as imagens serem “potencialmente persuasivas”. Na minha concepção, essas características não foram levadas em conta pelas propostas de atividades do livro didático.

Essa é mais uma imagem potencialmente rica, mas ao letramento visual crítico não é dada a devida atenção, não contribuindo para a formação crítica dos aprendizes de língua inglesa, de forma que os auxilie a pensar nos sentidos veiculados na fotografia e sua relação

com o texto verbal. A atividade pede apenas para que os alunos retirem palavras que dão qualidade ao filme, bem como que os alunos identifiquem o tipo do filme. Ambas as informações encontram-se no texto verbal. Obviamente que, logo ao vermos a foto e o nome de Bruce Willis na capa, já podemos inferir o tipo de filme. Esse ator é conhecido por atuar em grandes produções de filmes de ação, mas essa informação também estava no texto verbal. Em nenhum momento, as questões ou as orientações em azul fizeram referência à composição visual. Espera-se que o professor o faça oralmente, já que os autores sugerem explorar as características do gênero “*blurb*”, conforme vemos.

Atividade 1 – seção 6 “*Let’s act with words!*”:

Essa proposta de atividade também baseia-se na Figura 27 da seção “*Let’s read and sing!*” que explora a habilidade de leitura sobre o filme Armagedon.

Let's act with words!

DVD blurb

Genre: Blurb	Purpose: To recommend a DVD by making a summary about the movie and by advertising it.	Tone: Formal
Setting: Blog	Typical grammar patterns: Simple Present	Key vocabulary items: Genres (comedy, drama, action, love story, etc.), adjectives of opinion (hilarious, amazing, touching, heart-breaking, etc.)
Writer: You		
Audience: Blog readers		

Text structure: A quotation from a newspaper or other kinds of media; a note about the producer, director, and actors; a brief summary of the plot and an appraisal on the movie.

Language for life
We use language to write blurbs.

Writing Guidelines

Organizing

1. Read the example of a movie blurb on the previous page of this unit.
2. Read some more DVD blurbs in catalogs, magazines, or newspapers and on the Internet.

Preparing the first draft

3. Make the first draft.
4. Use the glossary or a dictionary to help you.
5. Find pictures to illustrate it.

Peer editing

6. Evaluate and discuss it with a classmate.
7. Make the necessary corrections.

Publishing

8. Write the final version of your blurb and post it in your blog.

Figura 30 – *Alive!* Unidade 1, p. 22, seção “*Let’s read and sing!*”

Dessa vez, a habilidade a ser desenvolvida é a de produção de uma sinopse de DVD tal como a que foi apresentada e de acordo com as coordenadas dos autores no quadro anterior. Identifico, nessa proposta, uma preocupação interessante quanto a questões relacionadas ao gênero. Elementos como o propósito comunicativo, o tom de formalidade, quem produz, para

quem, o lugar de circulação, o vocabulário utilizado e a estrutura que segue o texto, são itens contemplados pelos autores quando da orientação para a produção de uma “*blurb*”, nessa seção intitulada “*Let’s act with words*”.

Chamo a atenção para o fato de que, mesmo com a imagem tendo um espaço tão notável no gênero, e mesmo os próprios autores recomendando aos alunos a utilização de imagens, a seção se chama “Vamos agir com as palavras”, limitando a produção ao código escrito. O título da seção já revela que a imagem não é vista como parte significativa do gênero, embora seja apontada como parte, de acordo com o que mostra o ponto número 5 das orientações (imagem anterior). Esse ponto já pressupõe que os autores entendem o “*blurb*” como um gênero multimodal. No mínimo, é composto pela escrita e pela imagem. Então, por que não, “Vamos agir com palavras e imagens”? Seria porque, nas concepções dos autores, a imagem não teria potencial para comunicar? Seria válido considerar o lugar de publicação sugerido, no caso, o *blog*, e, apesar de, nesse suporte, as imagens serem especialmente adequadas e solicitadas, não há qualquer menção a esse fato. O contexto de publicação, como já foi dito, é importante em termos de significado e de impacto (CALLOW, 2012). Possivelmente, isso acontece porque os recursos visuais são pensados apenas como ilustração, como apontam explicitamente os autores no ponto número 5. Perde-se, novamente, a oportunidade de explorar a habilidade dos alunos para a compreensão multimodal, e, como sugere Walsh (2012), torná-los capazes de entender, usar e combinar esses diferentes modos. Segundo esse autor, proficiência no letramento requer práticas de falar, escutar, ler e escrever juntos.

Assim, mais uma vez, fica claro o lugar genérico, secundário e até insignificante que continua tendo o recurso semiótico da imagem nas atividades de leitura e de produção de textos no livro didático desse nível de ensino. Vale ressaltar que, nesse gênero, além de ilustrar, as imagens exercem papel comunicativo, uma vez que apresentam sempre imagens representativas do filme, pensadas e selecionadas com o propósito de motivar o público para assisti-lo, bem como para evocar suas emoções. Se a ideia é produzir um “*blurb*” semelhante, se orientam para o uso das imagens, no que, então, os alunos deverão pensar no momento de selecionar ou de criar imagens para suas produções? Que significados poderão ser articulados nessas composições multimodais? Como os aprendizes atentarão para a função comunicativa das imagens, se não forem orientados nessa perspectiva? Aliás, por que usar imagens? Perdeu-se, nesse caso, a oportunidade de conscientizar os alunos a considerar a imagem como recurso utilizado para representar significados, e, que, como tal, tem potencial para análise crítica.

A reflexão que faço é que, tanto na leitura quanto na produção de imagens, as escolhas precisam fazer sentido para o aluno, para o seu engajamento com o significado. Livres dessa função, não entendo outra justificativa para sua inserção, a não ser ilustrar a página. Questiono: o custo com a confecção dos livros, com o trabalho de *design*, compensa, se não apresentar potenciais para o desenvolvimento de letramentos importantes para alunos como o verbal, mas também, e, principalmente, como o visual, tão secundarizado nessas propostas? Lembremos que os autores procuraram atender ao pedido dos alunos de que o livro de língua inglesa fosse “bonito”, conforme afirmaram na introdução. Mas isso é suficientemente eficaz, do ponto de vista pedagógico?

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), imagem e texto verbal não comunicam da mesma forma, um não diz a mesma coisa que o outro porque cada um tem potenciais diferentes, limitações diferentes. Enquanto continuarmos a pensar a escrita como central nas situações de comunicação, os recursos visuais que compõem os textos multimodais não serão explorados em seus significados, nos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. As implicações para isso é que, quanto menos modos semióticos disponíveis, mais restrita será a aprendizagem e menos preparados estarão os alunos para lidar com diversas formas de comunicação, na contemporaneidade. Cada modo é limitado, como já dissemos, baseados em autores como Bezemer e Kress (2008, 2014, 2015) e Lemke (2010).

Em seguida, iniciaremos a análise da segunda unidade do volume do nono ano, cujas atividades são planejadas utilizando textos multimodais das mídias, dessa vez, a televisão.

Volume	Unidade:	Páginas
9º ano	1. <i>Television</i>	24 a 39

Diferentemente do livro do 6º ano, pudemos perceber que essa unidade apresenta um número muito reduzido de composições multimodais, em que as poucas imagens existentes têm a função de ilustrar, ou de apenas acompanhar o texto verbal e as atividades que exploram a gramática. A afirmação de Kress (2015) parece ser pertinente quando afirmam que as imagens são mais recorrentes em materiais didáticos destinados a crianças menores, como se fossem uma forma de brincadeira²⁷. Até a seção que introduz a unidade “*Let’s start!*”, que prometia sempre iniciar por imagens, não apresenta imagens que suscitem significados representacionais,

²⁷ Em uma das conversas informais com o professor Kress (2015), gravada em áudio para posterior consulta, ele diz que esse fato realmente acontece e é como se dissessem: “acabou a brincadeira, agora vamos falar sério!”. É quando inserem a escrita, a gramática, e excluem ou diminuem significativamente as imagens dos livros didáticos de crianças maiores.

interativos ou composicionais. Entendo que ter muitas ou poucas imagens também não é garantia para um trabalho multimodal efetivo. Então, nos cabe a pergunta: ainda que raras, quais funções as imagens exercem dentro da proposta pedagógica desse volume? E, principalmente, como estão arranjadas de forma a promover o letramento visual dos alunos? Nesse caso, vemos que o tema proposto, bem como as atividades, sugerem potenciais para o desenvolvimento do letramento crítico, porém, mais uma vez, esse potencial não é explorado na atividade no que se refere às imagens, mas no texto escrito que ainda mais do que na unidade anterior, aparece extenso e muito frequente.

Nas orientações dos autores, o trabalho da sala de aula com essa unidade, começaria com a discussão sobre aspectos relacionados à televisão, que podem ser reconhecidos pelos alunos.

unit 2 Television

Language in action
Use language to present arguments for and against a topic and to make summaries.

Let's start!

1. Before you read, answer the questions below. Personal answers.

a) Is television harmful? c) Does it promote learning?
b) Does it promote violence? d) Is it a good source of information?

LOS ANGELES TIMES
Television has been blamed for increased violence, growing...
January 24, 1988
Television has been blamed for increased violence, growing illiteracy and a decline in physical fitness in its audience. But there is another side. Some of our finest programs have informed and inspired TV watchers to take positive action. For example, viewers of the value-oriented "Starman" series, distressed by the untimely death of the show, organized Spotlight Starman and are sponsoring events across the nation and in Canada to benefit Literacy Volunteers of America. One of the last "Starman" shows was about illiteracy and fans were moved to help solve this problem. Concerned and caring people can be motivated by quality programming on TV.
Available at: <http://articles.latimes.com/1988-01-24/news/tv-57747_1_illiteracy-literacy-volunteers-tv-watchers>. Accessed on: August 30, 2011.

Daily Times
Your right to know A new voice for a new Pakistan
Monday, February 7, 2011
Foreign cooking shows banned on Iranian TV
TEHRAN: Iran's state-run television has been banned from screening cooking shows that promote foreign cuisine as conservatives seek to fight Western influence in the Iranian culture, media reported on Sunday. "From now on teaching how to cook non-Iranian dishes is banned", deputy head of Iran's state broadcaster Ali Darabi was quoted as saying by Aftabnews, a moderate website, and several other media outlets. Iran boasts a rich cuisine and cooking shows are very popular, with chefs teaching a variety of Iranian and foreign recipes on daytime television. Italian, Chinese and Indian dishes are also favoured by many Iranians, while officials warn against the increasing consumption of unhealthy fast food.
Available at: <http://www.dailytimes.com.pk/default.asp?page=2011%5C02%5C07%5Cstory_7-2-2011_pg1_5>. Accessed on: August 30, 2011.

Figura 31 – *Alive!* Unidade 2, p. 24, seção “*Let's start!!*”

Além de possibilitar essa discussão, os autores lembram que a atividade oportuniza o uso das estratégias de leitura para o bom entendimento do texto. Isso mostra que os interesses dos autores nessas primeiras atividades são, principalmente: estimular o conhecimento prévio dos alunos sobre aspectos relacionados ao suporte “*Television*” e desenvolver estratégias de leitura do texto escrito. Para isso, foram utilizados gêneros escritos retirados de jornais como o

Los Angeles Times e do *Daily Times* que trazem artigos de opinião sobre a televisão. A atividade traz questões sobre as informações contidas nos artigos, bem como investigam as opiniões dos alunos sobre televisão, sobre sua influência para problemas sociais e para o ensino.

Na página 29, os autores apresentam em áudio com texto transcrito no livro, um debate publicado em um site no mês de agosto de 2011, que traz argumentos a favor e argumentos contra o uso da TV. A ideia é propor também um debate entre a turma que se dividirá entre esses dois diferentes pontos de vistas. Em toda a unidade, o código escrito é predominante, extenso, assim também como suas atividades. O que temos de recursos visuais são, ou extratos de jornais (em que a imagem representa apenas o suporte jornal, trazendo apenas a linguagem escrita), ou algumas pequenas figuras colocadas às margens do livro para ilustrar os textos escritos, mas que não têm potencial para a promoção do letramento visual crítico. Sequer funções de descrição ou de tradução puderam ser identificadas.

Nas aulas, a professora decidiu trabalhar o tema televisão a seu critério, a partir de atividades extras e de apresentações feitas pelos alunos. Essas atividades serão analisadas no próximo capítulo, no qual descreveremos e discutiremos sobre o trabalho de sala desenvolvido pela professora. Discutiremos como as imagens analisadas neste capítulo contribuem para o desenvolvimento do letramento visual crítico dos alunos, quando da interação de sala de aula. No entanto, assim como fizemos com o livro do sexto ano, numa tentativa de sistematizar e resumirmos os dados apresentados, trazemos um quadro que resume a unidade 1, levando em conta as habilidades linguísticas almeçadas, outros objetivos propostos pelas atividades através dos recursos visuais e a dimensão explorada (crítica, afetiva e composicional).

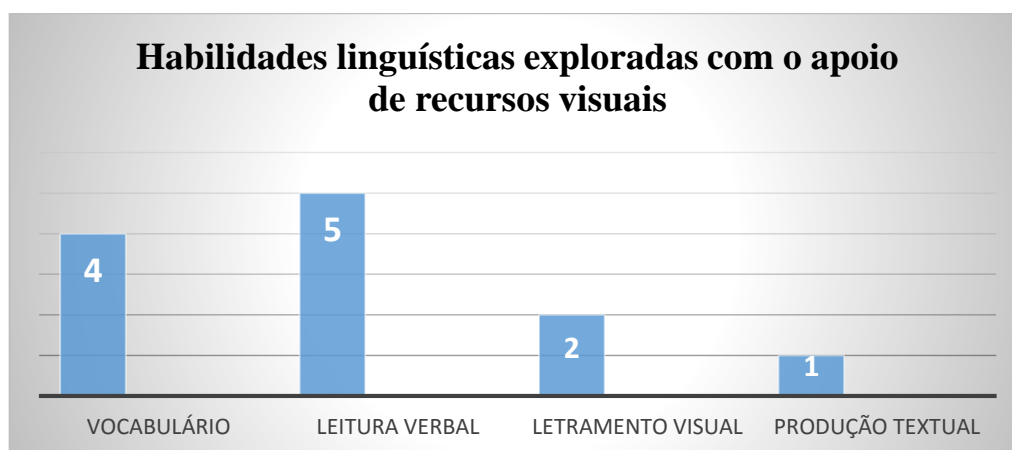
Quadro 13 – Resumo dos letramentos e habilidades exploradas no *Alive!* 9º Ano

<u>Elementos visuais</u>	<u>Habilidade linguística almeçada</u>	<u>Outro objetivo</u>	<u>Dimensão explorada</u>		
			CRI	AFE	COM
Imagem: 22 e 23: <i>Movies</i>	#Escrita: ✓ Vocabulário	Ativar o conhecimento prévio			
Imagem 24: <i>Birth of cinema</i>	✓ #Letramento visual/multilodal ✓ #Escrita: ✓ Leitura verbal	–			
Imagem 25: <i>Film “The kid”</i>	#Escrita: ✓ Leitura do texto verbal ✓ Vocabulário	Ativar o conhecimento Relacionar com as experiências dos alunos			

Imagem 26: <i>Film Menino Maluquinho</i>	#Escrita: ✓ Leitura do texto verbal #Letramento visual/multimodal	–			
Imagem 27: “blurb” 1 – <i>Armageddon</i> (leitura)	#Escrita: ✓ Leitura do texto verbal ✓ Vocabulário	–			
Imagem 28: “blurb” 2 – (produção textual)	#Escrita: ✓ Vocabulário ✓ Leitura do texto verbal ✓ Produção de texto	Explorar características do gênero			
Imagem 29: “television”	#Escrita: ✓ Vocabulário ✓ Leitura do texto verbal				
Total: 7			0	2	2

Os números evidenciam que a quantidade de imagens, nesse nível, diminuiu bastante em relação ao livro do sexto ano. Enquanto as páginas do volume do sexto ano estão repletas e trazem menos textos verbais, no volume do nono ano, os textos verbais escritos são mais frequentes e mais longos, como já havíamos comentado. Tanto que as propostas de leitura verbal cresceram, em termos de proporção, em relação ao do sexto ano. Das sete imagens analisadas, quatro exploravam o texto escrito e um número igual, o vocabulário (4=57,1%).

Gráfico 6 – Habilidades linguísticas exploradas com o apoio ou por meio de recursos visuais



Esses números representam a frequência com que cada habilidade é explorada no livro. Dessa forma, apontam que, apesar de o livro ser rico em composições multimodais, estas não são propícias ao desenvolvimento do letramento visual crítico. O modo escrito, através das atividades que enfatizam o vocabulário (4=57,1%), a leitura verbal (5=71,4%), principalmente, esteve no centro das questões. Sob o meu ponto de vista, as imagens têm uma função no livro

didático de auxiliar na aprendizagem de vocabulário e gramática da língua inglesa. Segundo Callow (2012), visualizar a imagem envolve buscar intenções, desejos e propósitos do produtor de sentidos, bem como nossas próprias interpretações e respostas pessoais. É válido ressaltar que, embora tenhamos identificado duas atividades em que a leitura visual era pretendida, apenas em uma delas havia realmente a necessidade de ler atentamente cada elemento visual, sem muito apoio verbal (cf. figura 24, neste capítulo). A segunda atividade foi superficial e não exigia atenção ou criticidade dos alunos (cf. imagem 26, neste capítulo).

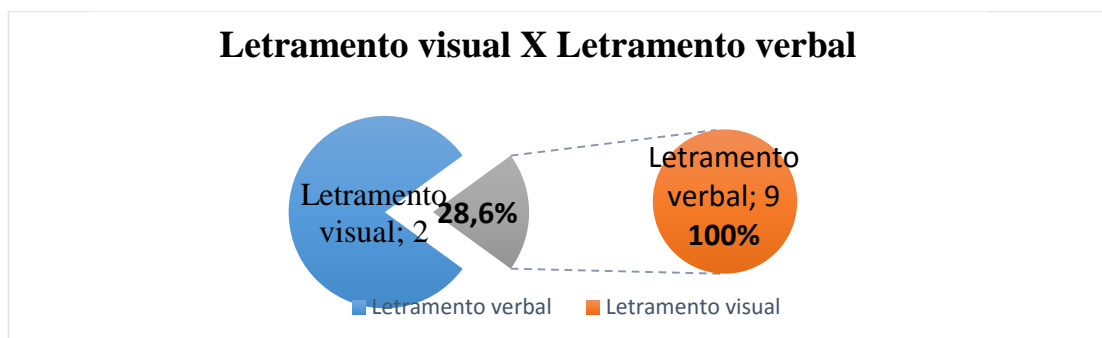
Outros objetivos, além do linguístico, também foram perceptíveis, quais sejam: ativar o conhecimento prévio dos alunos e explorar as características do gênero/suporte, embora a frequência de foco como o conhecimento prévio tenham diminuído ($2=28,6\%$), em relação ao livro do sexto ano, conforme vemos:

Gráfico 7 – Recorrência de outras habilidades exploradas por meio de recursos visuais



Se considerarmos que, com exceção dessas duas imagens que também exploraram a leitura visual, e que todas as outras focaram em vocabulário, leitura e escrita do código verbal, o gráfico anterior pode, então, ser alterado para o seguinte:

Gráfico 8 – Comparação no desenvolvimento entre os letramentos visual e verbal

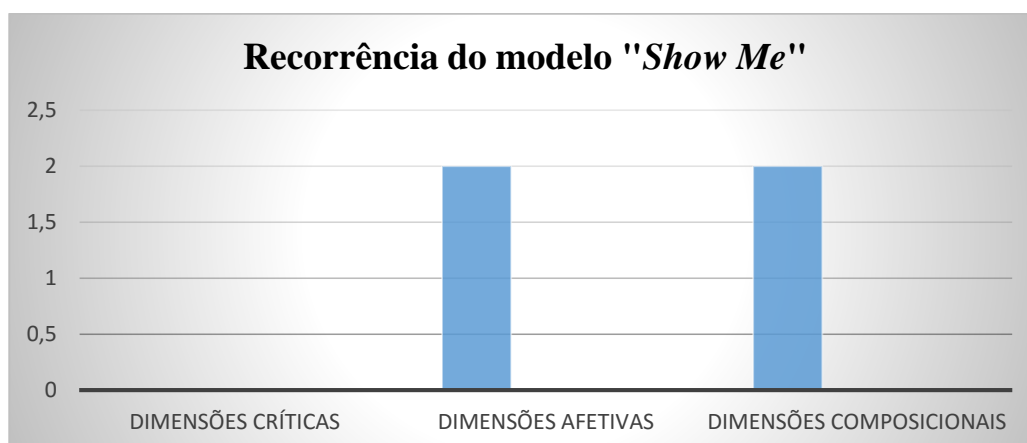


No que diz respeito às dimensões propostas por Callow (2008, 2013), o Gráfico 9 confirma que o desenvolvimento do letramento verbal ainda é predominante em todas as atividades do livro, apresentando-se nas sete imagens apresentadas (100%). Já a dimensão afetiva, assim como a dimensão composicional, foi explorada a partir de duas das imagens (28,6%). Perguntas sobre as experiências, as opiniões e as emoções dos alunos não foram encontradas, pelo menos não a partir das imagens. Quando exploradas, as dimensões afetivas se realizaram apenas através da ativação do conhecimento prévio. A dimensão crítica não foi possibilitada em nenhuma das imagens.

Considerando o potencial delas para a promoção do letramento visual crítico, das temáticas abordadas pelos autores, é notória a necessidade de um trabalho mais efetivo desse letramento. Certamente, seria possível aproveitar mais o potencial ideológico das imagens, de forma a não perder a oportunidade de exercitar os alunos a lerem, de forma ampla, também o modo visual e não apenas o modo verbal.

Esses achados, em relação às dimensões críticas, afetivas e composicionais, referem-se, respectivamente, a: 0%, 28,6% e 28,6%, e estão representados através do seguinte gráfico.

Gráfico 9 – Recorrência do modelo "Show me"



Nesse volume, também verificamos as funções das imagens em enunciados em que elas são referenciadas. No que diz respeito às funções dos recursos visuais (fotografias), no livro do nono ano, podemos constatar que as funções das imagens são principalmente de ilustrar, promover descrição, apoiar a leitura verbal, associar o verbal ao visual e traduzir de um para o outro. Isto é, praticamente todas as categorias observadas no volume do sexto ano são repetidas nesse volume do nono ano, no que se refere à função dada à imagem, conforme veremos no Quadro 13:

Quadro 14 – Referências feitas às imagens com suas respectivas funções - 9º ano

Função: Ilustrar		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Take a look at the poster and read the review of this famous silent movies. Then, answer the questions. – p. 12.	Compreender informações presentes na resenha sobre o filme mudo para responder as questões.	Vocabulário (Esporte)
Look at the blurb on the back of the DVD of Armageddon – p. 22.	Retirar informações do texto verbal relacionadas a categorias de filmes	Vocabulário (Adjetivos relacionados ao filme)
Before you read the following text about Shakespeare’s adapted plays, consider its title and pictures to answer questions a to c – p. 52.	Compreender significado do vocabulário	Vocabulário
Read the comics stripes on the previous page and answer: What are about? – p. 81	Fornecer informações com base no texto escrito	Leitura verbal
Read the comics more carefully and choose the correct answer – p. 81	Fornecer informações com base no texto escrito	Leitura verbal
Read the comic strips on the previous page and answer: What are they about? – p. 85.	Sugerir discussões sobre o relacionamento da filha com o pai e com o ambiente digital	Leitura verbal
Look at the picture and make a list of nature-made and man-made elements – p. 111.	Citar elementos de cada tipo de paisagem (natural ou não). Pesquisa sobre construções que preservam a natureza.	Leitura verbal Letramento crítico
Total: 7		
Função: Promover descrição		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the poster and read a brief review about the Menino Maluquinho movie – p. 12	Associar o personagem à resenha para responder as questões	Leitura verbal e visual–
The pictures on the previous page show one of the most famous plays in the world, <i>Phantom of the Opera</i> . Take a look at the and check the correct option – p. 40.	Perguntar aos alunos o que ela retrata e o que as personagens estão fazendo	Vocabulário (Tipos de filmes)
Look at the pictures on the opposite page and the definitions below. What does limb mean in the context? – p. 97.	Levar os alunos a entenderem o significado da palavra pelas ações dos dançarinos em cena	Vocabulário Leitura visual

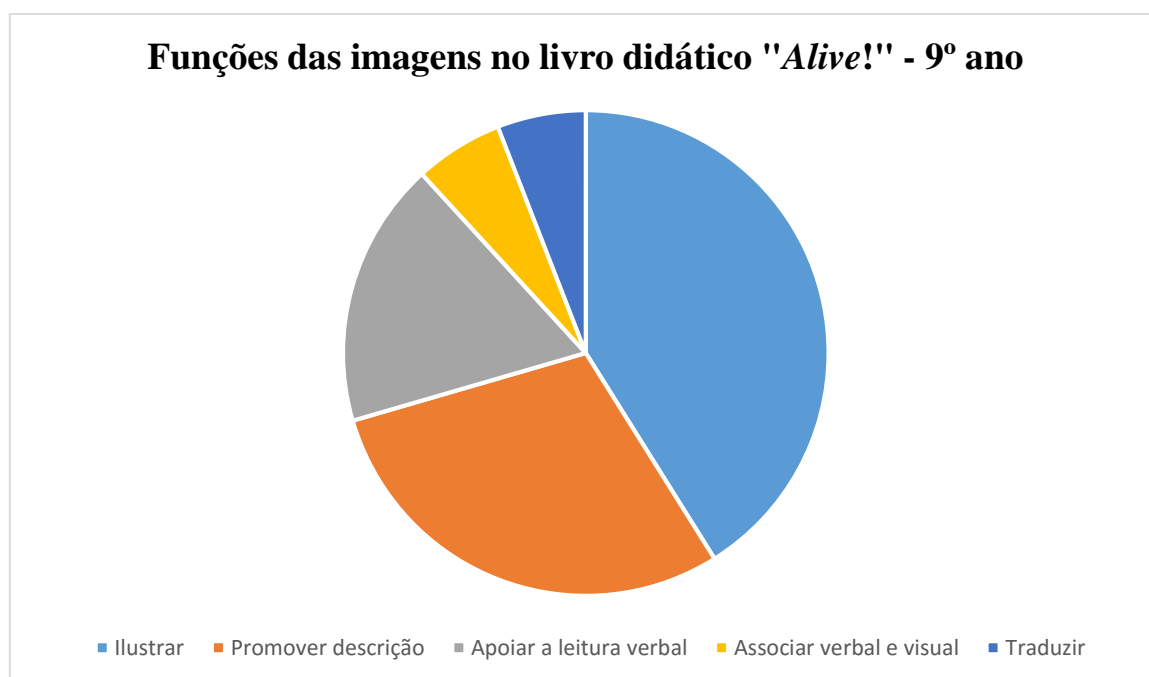
Look at the different types of dance represented below. Read the vocabulary related to dance and group the words that best describe types of dance – p. 98.	Associar os diferentes tipos de danças com palavras que se encontram numa caixa de texto	Leitura visual Vocabulário
[...] Look at the picture and do the following activities – p. 109.	Suscitar discussões sobre paisagens das regiões dos alunos; descrever e comparar pinturas.	Leitura verbal Letramento crítico
Total: 5		
Função: Apoiar a leitura verbal		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the pictures on the previous page and headings of Macbeth and Henry V to answer these questions – p. 51	Compreender informações relacionadas às peças de Shakespeare	Leitura verbal
Look at some photographs of buildings overlooking different places and match the photographs with each description – p. 111.	Descrever e relacionar a cada sentença	Leitura verbal Letramento crítico
Pay attention to these two sculptures , by Edgard de Souza, and two photographs of children imitating them. Then do the activities on the page to the right – p. 113.	Descrever as esculturas e dar opiniões	Descrição Letramento crítico
Total: 3		
Função: Associar verbal e visual		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the poster and read a brief review about the Menino Maluquinho movie – p. 12	Associar o personagem à resenha para responder as questões	Leitura verbal e visual
Total: 1		
Função: Traduzir		
Enunciado	Objetivo da atividade	Habilidade
Look at the pictures on the opposite page and the definitions below. What does limb mean in the context? – p. 97.	Levar os alunos a entenderem o significado da palavra pelas ações dos dançarinos em cena	Vocabulário Leitura visual
Total: 1		

Em ordem de ocorrência do maior para o menor, são elas: Ilustrar a página (7=41,1%); estimular apenas uma descrição do que os alunos veem (5=29,4%); apoiar o texto verbal (3=17,7%); associar o texto visual ao verbal (1=5,9%) e, por último, a função de traduzir o código escrito (1=5,9%). A imagem como texto principal, cujo sentido independe do código verbal, não foi identificada no volume do livro do nono ano. No total, das 17 imagens analisadas, concluímos que 15 (88,2%) exploravam o código verbal e apenas uma (1=5,9%) usa a imagem para associar seu sentido ao código verbal, sem necessariamente traduzi-lo, que

é um percentual baixíssimo, comprovando que a imagem não é vista como modo que tem seus próprios significados, sua forma peculiar de articular sentidos. O código escrito, segundo essa perspectiva, é quem possui potencial legítimo para o fim de comunicar, de informar e de ensinar a língua. Portanto, texto verbal e texto visual não possuem o mesmo *status* de importância ou de funcionalidade nos volumes analisados do livro *Alive!* para o ensino fundamental.

O Gráfico 10, a seguir, representa esses dados:

Gráfico 10 – Funções das imagens no livro “*Alive!*” – 9º ano



6.2.3 Os livros do 6º e 9º ano: algumas considerações

Analisamos quatro unidades do livro em referência, sendo duas do sexto ano e duas do nono ano. A partir dessa análise, podemos apontar algumas características que envolvem a relação entre as imagens, o texto verbal escrito e o letramento visual crítico nessas unidades.

De início, já percebemos que o livro do sexto ano apresenta um número expressivo de imagens, comparado ao livro do nono ano que apresentou uma quantidade reduzida, e, em contrapartida, elevou o número e o tamanho dos textos verbais. O livro apresenta propostas, muitas vezes, orientadas pela teoria dos gêneros, como a preocupação com o propósito comunicativo, o lugar de circulação, a estrutura, para citar alguns, principalmente em propostas de produção textual, como é o caso do livro do nono ano. Nessa perspectiva, vejo que o livro apresenta um significativo avanço. Há, ainda, o interesse de utilizar imagens que reflitam as

experiências, o contexto e a cultura dos alunos, com o intuito de despertar o interesse e de atraí-los. No entanto, funciona apenas para atrair o aluno na resolução das atividades, que na sua maioria, secundariza a imagem e privilegia o código verbal, a quem geralmente serve de apoio, confirmando as afirmações de Fortune (2005) de que não há atenção para a interação entre o visual e o verbal, como já foi discutido. Retomando o pensamento desse autor, a implicação disso é os alunos ficarem mais familiarizados com cada um dos modos separadamente, sem terem noção de como funcionam juntos. A imagem, como explorada a partir do livro, apresenta-se numa função mais ilustrativa ou de tradução. Quando muito, é útil para sondar o conhecimento prévio dos alunos e fazer alguma relação com as suas experiências. Além de traduzir, às vezes, ela apoia o texto escrito, ou seja, não traduz, mas reforça as ideias defendidas.

É comum, através dos enunciados, convidar os alunos, de forma imperativa, a se voltarem à imagem, o que gera a expectativa do texto imagético ser trabalhado pelos seus próprios significados, pela sua maneira singular de comunicar. No entanto, a intenção é, meramente, pedir aos alunos que descrevam o que veem na imagem. Talvez, essa seja uma forma equivocada dos autores pensarem que estão explorando os recursos visuais. Certamente, é o início de um trabalho visual/multimodal, mas que ainda não parece suficiente. O que se há para fazer, então, é buscar formar os professores para esses novos letramentos.

Em alguns poucos casos, a imagem toma lugar central, de forma que os alunos são motivados a realizarem a leitura visual, mas de forma ainda muito genérica. Além disso, essa atividade é realizada apenas intuitivamente, sem despertar a consciência dos alunos para os significados que cada imagem veicula nas composições multimodais. Não há orientação para que os alunos leiam, no sentido amplo, as imagens, para que explorem cada um dos recursos como cores, elementos salientes, *layout*, expressões faciais ou outros potenciais que só a imagem possibilita, tampouco para que reflitam sobre a função e sentido de cada elemento visual.

Embora a perspectiva crítica seja fortemente defendida pelos autores dos livros e tenha sido assinalado como um de seus interesses, não o identifico como efetivamente presente nas propostas – resultado que se assemelha ao de Tílio (2012), já discutido nesta tese, no capítulo 4, em que essa preocupação também limita-se ao discurso do livro do professor, sem se concretizar no livro do aluno. Nas poucas vezes em que foi sugerido, não passou de indicação no manual do professor, não se materializando nas atividades e na versão do livro do aluno.

A meu ver, o código verbal é, sem dúvida, preponderante. Mesmo as imagens sendo recorrentes, estão sempre se referindo aos textos verbais, e com função de explorar uma habilidade linguística, seja para desenvolver vocabulário (o mais almejado no livro do sexto

ano), gramática, pronúncia, produção textual, compreensão oral ou auditiva ou a leitura verbal (a mais frequente no livro do nono ano). Esse dado repete resultados já atestados por Vasconcelos (2012). Além disso, a relação entre esses dois modos é sempre da imagem como ocupando papel irrelevante na produção de significados.

Constato que letramento visual crítico (no caso, visual + crítico juntos) não é uma realidade. Algumas vezes, até reconheço o potencial da imagem e a possibilidade de exploração desses aspectos, mas os autores não fazem menção ou direcionam as atividades no sentido de aproveitar o potencial das imagens.

É notório que o *layout* apresenta características fixas em todas as unidades: as mesmas cores, onde o verde é predominante, acompanhado de detalhes nas cores vermelha e branca, apresentando coerência textual segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006); quadrinhos com informações adicionais, sempre com os mesmos títulos e quase sempre, ou no lado esquerdo ou no lado direito da página; títulos e cabeçalhos no topo; notas de rodapé e orientações aos professores que se localizam nos espaços entre os títulos ou próximos às atividades. Bezemer e Kress (2015) consideram que as composições fixas de *layout* e de escrita trazem implicações para o leitor. De acordo com os autores, composições com novos arranjos demandam mais do aprendiz. Em outras palavras, quanto menos fixos os caminhos de leitura, mais os leitores serão desafiados a estabelecer coerência por eles mesmos – de acordo com os seus interesses. Portanto, considerando o que dizem os autores, apesar de muito multimodal, o *layout* também não tem potencial para desenvolver habilidades referentes ao letramento visual ao longo de todo o livro.

A escrita, no *layout*, é ainda o que traz as principais informações na página, mas não de forma tão rígida, já que agrega outros recursos como linhas, quadros, caixas de textos, tabelas, gráficos, pano de fundo, marcadores e diferentes fontes, usadas em diferentes partes do livro didático. Essas características poderiam provocar, em uma outra pesquisa, discussões também sobre a tipografia e as várias possibilidades de escolha dos *designers*. Com tantas estratégias e recursos ao alcance dos que considero aqui *designers* (autores e *designers* gráficos), é importante investigar a forma como aproveitar o potencial desses recursos para fomentar a produção de sentidos na sala de aula de línguas.

Por fim, reconheço e considero válidas as tentativas de adotar uma abordagem visual crítica. Saber que os autores procuram conhecer e adotar essa visão deve ser avaliado como positivo. Certamente, a veem como lucrativa para os alunos. Se considerarmos que: as propostas tentam seguir concepções de gêneros, como a baktiniana (2000), contemplando aspectos dessa teoria; que o livro demonstra, muitas vezes, associar o conteúdo, ainda que puramente

linguístico, às experiências dos alunos; que há um esforço em tratar a língua como viva, realmente (como sugere o nome do livro); que as dimensões críticas e afetivas são tocadas, embora sem muito aprofundamento – posso declarar que os autores estão tentando encontrar-se nessa teoria. É a partir, e baseados nessas abordagens, que buscam desenvolver o letramento visual dos alunos.

Portanto, se considerarmos a pergunta colocada no início do capítulo sobre *de que forma as propostas das atividades de compreensão presentes no livro didático objetivam desenvolver o letramento visual crítico dos aprendizes?*, apesar do interesse dos autores com a temática demonstrada no manual do professor, a resposta inclui uma abordagem tradicional, cujas estratégias não estão associadas ou não desenvolvem, efetivamente, o letramento multimodal/visual crítico dos alunos. Não acredito que uma abordagem tradicional seja dispensável, só considero que deve ser combinada com a prática de engajar os alunos na atividade de compreender outros aspectos do letramento e outros sistemas semióticos. Esse processo envolve entender como *affordances* de alguns modos constroem significados separadamente ou combinados com outros modos (WALSH, 2009). No caso desta pesquisa, isso significa entender o potencial do modo visual, articulado, quase sempre, com o modo verbal, para construir sentido.

Acredito que falta “resolver” algumas questões conceituais e de aplicabilidade da multimodalidade, numa perspectiva muito mais ampla do que o que eles propõem. Há que se ter cuidado para não cair no equívoco de repetir as velhas abordagens utilizando novos recursos. Confundir tradução, descrição, ilustração e repetição do código verbal por meio da imagem, com oportunizar o desenvolvimento do letramento visual crítico, não condiz com a perspectiva multimodal que vigora nos estudos atuais, na perspectiva da semiótica social e que ora adoto. Também não capacita os alunos para o engajamento eficaz, na comunicação contemporânea.

A expectativa é que os professores preencham com a sua prática, as lacunas deixadas pelos livros didáticos. A abundância de imagens nos livros didáticos e o potencial de muitas delas, mostrado na análise, exige novas demandas do professor. Este, por sua vez, pode ajudar aprendizes de inglês a entenderem as complexas formas pelas quais os significados são compostos no livro didático e a ajudá-los em como interpretá-los (AJAYI, 2012), abordagem não contemplada pelo livro didático em análise. No segundo capítulo de análise (capítulo 7), a partir da prática da professora observada neste estudo, que aqui nomeei de Anny, perceberemos como se dá o uso das composições multimodais do livro didático no contexto de interação de sala de aula.

7 LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NAS ABORDAGENS DA PROFESSORA A PARTIR DO USO DO LD: VISUALIZANDO GANHOS E PERDAS

“Os adultos me aconselharam a deixar de lado a mania de desenhar cobras, vistas por fora ou por dentro, e procurar estudar geografia, história, matemática e gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma promissora carreira de pintor. Fui desencorajado pelo fracasso de meu Desenho Número 1 e de meu Desenho Número 2. Os adultos nunca conseguem compreender nada sozinhos, e é cansativo para as crianças ter sempre que explicar as coisas para eles”.

(Antonie de Saint Exupéry, em *O Pequeno Príncipe*).

Neste capítulo, propus-me a responder às perguntas relacionadas à prática do professor de língua inglesa na sala de aula, observando suas abordagens e uso do material didático multimodal, bem como a percepção acerca de sua própria prática: 1) Como os professores descrevem suas práticas com os gêneros multimodais e qual o seu entendimento sobre o letramento visual? 2) Como a proposta do livro didático se efetiva na prática do professor de língua inglesa, no tocante ao letramento visual crítico? 3) Que abordagens os professores utilizam na prática com os textos multimodais? Assim, na tentativa de responder às três perguntas, a análise do letramento visual crítico no trabalho desenvolvido pela professora participante do estudo será apresentada em duas partes: I) a interpretação dos discursos dos professores sobre como concebem a multimodalidade, sobre como dizem explorá-la em sala de aula e sobre como avaliam a presença das imagens no livro didático adotado; II) a descrição e análise da abordagem da professora.

Nessa perspectiva, esse capítulo de análise apresentará descrições e interpretações que pontuam: a) os dizeres dos professores sobre a multimodalidade e o livro didático de língua inglesa, oportunidade em que expõem suas concepções e o seu entendimento sobre o tema; b) a prática de uma professora de língua inglesa dentre os cinco que responderam ao questionário no uso desse livro didático, com foco no letramento visual crítico. O capítulo compreenderá as análises dos seguintes instrumentos: questionário respondido pelos professores sobre suas concepções acerca da multimodalidade nas suas salas de aulas, assim como sobre as imagens presentes nos livros didáticos, e observação de aulas 20h/a selecionadas entre as 40h/a observadas (12h/a no 6º ano e 08h/a no nono ano) durante dois bimestres em uma escola estadual da cidade de Pau dos Ferros-RN, a partir da gravação das aulas em áudio e de notas de campos a partir de uma ficha de observação. A fase de observação foi realizada antes dos

encontros de formação com a professora, em que apresentamos textos teóricos sobre a multimodalidade e os multiletramentos.

O capítulo está dividido nas seguintes seções e subseções: A multimodalidade nos discursos de professores de língua inglesa; Recursos visuais na sala de aula de LI: visões dos professores do ensino fundamental sobre o LD; O professor de língua inglesa na prática de desenvolver o letramento visual crítico; O visual e o crítico no sexto ano de inglês: visualizando as ações da professora; O visual e o crítico no nono ano de inglês: visualizando as ações da professora; O letramento visual/multimodal crítico e a prática da professora: algumas considerações.

7.1 A multimodalidade nos discursos de professores de língua inglesa

A primeira etapa da análise dos dados, conforme mencionado no capítulo metodológico, diz respeito à aplicação de questionários. Esse instrumento foi aplicado com o intuito de sondar as concepções que os professores têm sobre a multimodalidade presente nos materiais/livros didáticos e na sua prática em sala de aula. Ou seja, tentar responder à primeira questão de pesquisa, qual seja: como os professores descrevem suas práticas com os gêneros multimodais e qual o seu entendimento sobre o letramento visual? A primeira pergunta do questionário versava sobre o entendimento dos professores sobre os gêneros multimodais. As repostas estão transcritas e analisadas a seguir:

PROINF1: Entendo que são **recursos tecnológicos** (texto e imagem, som animação) que devem estar presentes nas **estratégias de comunicação** no contexto escolar de maneira a promover **aulas mais significativas** e dinâmicas.

PROINF2: Escrita, oral e visual.

PROINF3: É um conjunto de **instrumentos pedagógicos** que auxiliam e levam o aprendiz ao caminho agradável do letramento.

PROINF4: Suscintamente falando são as **várias formas na qual o texto é apresentado** e os recursos presentes no mesmo.

PROINF5: São os gêneros que **envolvem mais de uma modalidade** de representação textual que **combinam recursos verbais e não verbais**.

Como vemos, os discursos se concentraram em concepções que se dividem em duas vertentes: 1) uma que reconhece a multimodalidade como a multiplicidade das formas de comunicação; 2) outra que a confunde com recursos, estratégias e instrumentos a serem

utilizados na sala de aula, unicamente. Mesmo quando reconhece que a multimodalidade dos gêneros está atrelada a recursos tecnológicos, à dinamicidade e a estratégias de comunicação, PROINF1 ressalta ser o contexto escolar o lugar (pelo menos o único citado e lembrado pela informante), desses gêneros.

PROINF2 é sucinto ao conceituar a multimodalidade dos gêneros como escrita, oral e visual. Não mencionou nada que pudesse denotar relação entre esses modos, seus significados ou sobre a variedade de modos que podem vir juntos, que é o que faz com que um gênero seja multimodal e possibilite o nosso engajamento com vários sentidos. O escrito, o oral e o visual isolados não fazem com que um determinado gênero seja “multi-modal”, porém, concordamos que todo gênero, inclusive os escritos, são multimodais se pensarmos que, no mínimo, dois modos semióticos se integram na constituição de um gênero (DIONÍSIO, 2008).

PROINF3 também está no grupo dos que atribuem os gêneros multimodais aos instrumentos pedagógicos e como forma de dinamizar ou tornar agradável o desenvolvimento do letramento. O professor não explicou a que tipo de letramento estava se referindo, encerrando a sua resposta nesse termo.

PROINF4 e PROINF5 apresentaram uma concepção mais abrangente e mais próxima das teorias sobre multimodalidade, embora respondendo de forma sucinta, como o próprio PROINF4 já observou. O primeiro ressaltou as várias formas em que o texto se apresenta, bem como os recursos que estão inseridos na composição desses textos. Já PROINF5 destacou o envolvimento de mais de uma multimodalidade textual e a combinação de recursos verbais e não verbais. Esses dois posicionamentos demonstram os gêneros multimodais como constituídos de diversos modos semióticos. Abaixo, o Quadro 14 resume as concepções que professores apresentam sobre a multimodalidade dos gêneros.

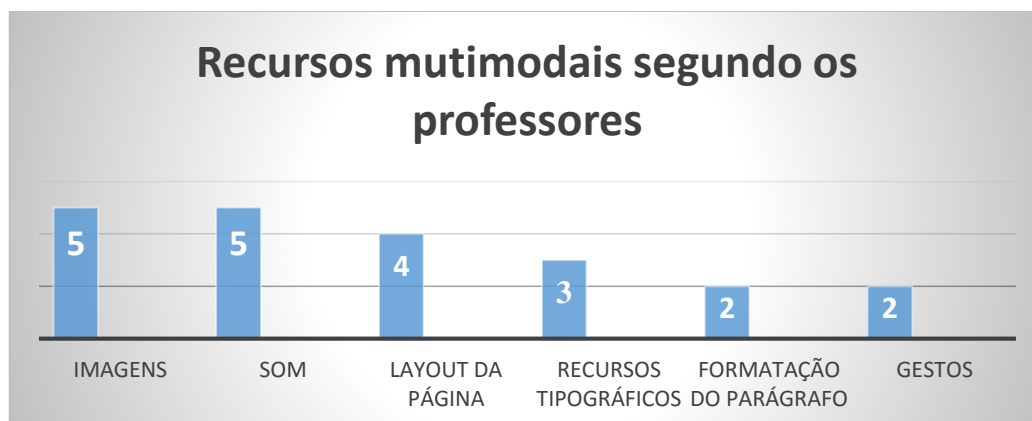
Quadro 15 - Resumo do que os professores entendem por gêneros multimodais

O que você entende por gêneros multimodais?	
PROINF1	Recursos tecnológicos; Estratégias de comunicação no contexto escolar; Promovem aulas significativas e dinâmicas.
PROINF2	Escrita, oral e visual
PROINF3	Instrumentos pedagógicos; Caminho agradável do letramento.
PROINF4	Várias formas em que o texto se apresenta; recursos presentes.
PROINF5	Mais de uma modalidade textual; Recursos verbais e não verbais.

Ainda com o objetivo de sondar o que os professores entendem por multimodalidade, elaborei uma questão de múltipla escolha que investigava sobre o que os professores consideram como multimodal. Os professores tinham seis opções para assinalar: Imagens, *layout* de página, recursos tipográficos, formatação do parágrafo, gestos, som. Coloquei entre parêntese a observação de que eles poderiam escolher mais de uma alternativa (ver Apêndice B). Como vemos no quadro 14, apenas “imagens” e “som” foram escolhidos por 100% dos professores respondentes (05 professores) e, portanto, são satisfatoriamente entendidas como multimodais. Quanto a esses dois recursos, não há dúvidas por parte desses professores de que eles carregam características multimodais.

O terceiro mais marcado foi o “*layout* da página” (04 professores), seguido dos “recursos tipográficos” (03 professores). É importante trazer para nossa discussão o pensamento de Unsworth (2006) que sugere que características do *layout*, por exemplo, são elementos cruciais na interpretação dos significados e em estabelecer uma postura avaliativa do escritor em relação aos significados. Nos livros didáticos atuais, os *layouts* têm sido caracterizados por uma variedade de cores, formatos, fontes, e, talvez, por isso, foram tão apontados pelos professores como multimodais. Deve ser um recurso com o qual o professor tem contato frequente através dos livros didáticos. Os recursos que mais deixam dúvidas sobre serem ou não multimodais, são a “formatação do parágrafo” e os “gestos”. A maioria dos professores não associa multimodalidade a esses dois recursos. O que podemos inferir disso é que recursos que estão ligados mais à escrita como os “recursos tipográficos” e a “formatação do parágrafo” não são ainda levados em conta quando se fala de multimodalidade, e sim os mais voltados ao visual, a cores ou ao auditivo, como as imagens e o som. Já os gestos, apesar de muito visuais, também não são considerados, talvez por serem gêneros mais primários e não ligados a nenhuma composição gráfica ou tecnológica. Isso confirma a associação que os professores fazem da multimodalidade com recursos tecnológicos ou com outros códigos que não o escrito, o que é uma concepção ainda restrita de multimodalidade. Não devemos deixar de reconhecer que a multimodalidade ganhou mais espaço e mais notoriedade com os recursos tecnológicos. Isso é óbvio e vem sendo defendido no nosso trabalho. No entanto, não devemos deixar de enfatizar que a multimodalidade está em diferentes fontes comunicativas, o que inclui a língua, a imagem, o som, o gesto, o olhar, a postura do corpo, a escrita. Todos organizados na tarefa de fazer sentido (JEWITT, 2008).

Gráfico 11 - Marque o que você considera como recurso multimodal (você pode escolher mais de uma alternativa)



Após a sondagem sobre o que os professores entendem sobre multimodalidade, as perguntas que seguiam no questionário estavam direcionadas à prática desses professores na sala de aula de língua inglesa. A questão seguinte interessava-se em saber o que eles poderiam reconhecer como multimodal dentro de suas escolhas em termos de material/livro didático. Além de PROINF3 que respondeu que costuma trabalhar “o texto escrito e oral com imagem e som”, os outros professores pontuaram alguns gêneros específicos. Foram citados os seguintes, listados por ordem de recorrência:

Quadro 16- Identificação de gêneros multimodais pelos professores, dentro de suas escolhas didáticas

Que gêneros multimodais você costuma trabalhar/ensinar para seus alunos em sala de aula de língua inglesa?
Tirinhas (3) Músicas (3) Revistas (2) Charges (2) Fotografias (2) Vídeos (2) Imagens/gravuras(2)
Marcações tipográficas (1) Cartoons (1) Cartão postal (1) Panfletos (1) Mapas (1) Áudio de programas de rádio (1) Jingles (1) Caça-palavras (1)

Não houve muita variação. Tirinhas e músicas estiveram no “*ranking*”, citados por três dos cinco professores. Revistas, charges, fotografias, vídeos, imagens ou gravuras foram

citados por dois dos cinco professores. Apenas um professor citou as marcações tipográficas como recurso explorado nos textos, e mais uma vez parece ficar claro que esse tipo de modalidade passa despercebido por esses professores, mesmo que não estejam no texto por acaso.

A questão seguinte investiga sobre concepções que os professores têm formado sobre a inserção das imagens no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Uma vez que as imagens são sempre reconhecidas por esses professores como multimodais, perguntar sobre o que eles pensam da presença delas como recurso de aprendizagem parece ser muito pertinente. Nas suas respostas, os professores falaram sobre as funções que acreditam que as imagens têm no material e na sala de aula de inglês.

PROINF1: A presença de imagens é de fundamental importância pois além de funcionar como **apelo**, auxilia na **compreensão geral** do assunto por meio da **relação imagem-> significado-> contexto**.

PROINF2: Desperta o **interesse pelas atividades**, desenvolve o **psíquico** e automaticamente a **aprendizagem**.

PROINF3: A **imagem unida ao áudio** é um **recurso genial** e extraordinário na sala do educador de língua estrangeira, é a **alegria do aprendiz**.

PROINF4: É um recurso muito importante, pois **temos alunos que são mais visuais**. A **imagem associada ao texto escrito ajuda e muito**.

PROINF5: Ajuda na **compreensão da temática**, na **construção de sentidos**. Por exemplo, numa charge a imagem é essencial à compreensão leitora.

Podemos dividir as respostas em, principalmente, duas categorias: 1) para chamar atenção/motivar o aluno que incluem respostas como: “funcionam como apelo” (PROINF1), “desperta o interesse” (PROINF2), “é a alegria do aprendiz” (PROINF3); 2); apoio para compreensão do assunto/temática ou do texto escrito, segundo respostas como “auxilia na compreensão geral do assunto” (PROINF1); “ajuda na compreensão da temática” (PROINF5); é essencial à compreensão leitora (PROINF5). Além disso, concepções isoladas ressaltam o desenvolvimento do psíquico; o fato de alguns alunos serem visuais; a construção de sentidos. Até quando falam da importância das imagens na construção de sentidos, os professores se referem aos sentidos limitados ao texto escrito ou à temática trabalhada na sala. Nenhuma menção aos sentidos próprios das imagens – que podem ser independentes do texto verbal – ou a outras questões sociais ou culturais que podem estar ligadas aos sentidos veiculados nas imagens. Esses resultados corroboram o que Oliveira (2006) tem defendido ao dizer que o status da imagem é secundário, ou seja, a imagem não passa de apêndice ilustrativo do texto verbal,

que é o único considerado como texto nos materiais didáticos. Isso anula o conceito da imagem como recurso que pode trazer seus próprios significados, acrescentando ou ampliando o significado do texto verbal. Consideremos que as imagens têm deixado “de ser suportes de informação mediados pelo texto escrito para se tornarem a própria informação”, conforme aponta Almeida (2009, p. 31).

Apenas PROINF1 ressaltou a importância da relação imagem-significado-contexto, mas ligando a importância disso à compreensão geral do assunto explorado em sala de aula. Não houve preocupação com o contexto geral, ligado à cultura, ao meio ou ao mundo fora da sala de aula.

A questão seguinte investiga mais diretamente a concepção que os professores têm sobre a relação do texto imagético com o texto verbal, enfatizando se essa relação é explorada por eles em sala de aula. As respostas foram as seguintes:

PROINF1: Sempre que possível. É uma relação, ao meu ver, de **interdependência**. Um sentido está atrelado ao outro. As vezes o que não é compreendido através das palavras é entendido por meio das imagens e vice-versa.

PROINF2: Ajuda a despertar a **compreensão** e o **interesse**.

PROINF3: Não pode ser de outra forma essa relação. Sobretudo com nossa clientela, simplesmente é agradável quando agregamos valores ao imaginário do aluno.

PROINF4: Importantíssima, as imagens são um **suporte** vital (item 5). Serve como **primeira leitura** e **suporte durante a leitura do texto**.

PROINF5: Sim. As respostas dos alunos é que direcionam na condução das atividades. Uma das atividades que realizamos foi trabalhar os gêneros cinematográficos e sinopses de filme utilizando capas de DVDs. Após a releitura da sinopse do filme UP, os alunos foram orientados a **identificar na imagem (capa) os personagens e objetos mencionados no texto**. Assistir ao filme rendeu outras atividades e produções de outras sinopses, inclusive.

As falas dos professores revelam uma valorização da relação do texto imagético com o texto verbal. Fica evidente, entretanto, que, embora os professores falem de “interdependência”, como no caso de PROINF1, o que eles têm em mente, na verdade, é uma relação da imagem como suporte do texto verbal, em que os sentidos da imagem, necessariamente, estão “atrelados” ou equivalem aos sentidos do texto verbal. As falas: “às vezes o que não é compreendido através das palavras é entendido por meio das imagens e vice-versa” (PROINF1); “serve como primeira leitura e suporte durante a leitura do texto” (PROINF4) demonstram claramente isso. Também a frase “os alunos foram orientados a identificar na imagem (capa) os personagens e objetos mencionados no texto” (PROINF5)

também evidenciam uma relação em que a imagem traduz o texto verbal. Já PROINF2 atribui à relação desses dois códigos, a função de “despertar a compreensão e o interesse”. PROINF3 não nos deu muitos elementos para análise na sua fala. Tais concepções vão de encontro ao que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) defendem sobre cada modo acrescentar seus próprios significados.

Ainda relacionada à sala de aula, a questão seguinte indaga sobre a percepção dos professores no que se refere à reação dos alunos frente às atividades que envolvem composições multimodais. Todos os discursos destacam pontos positivos nesse quesito.

PROINF1: Os textos que usam esse tipo de recurso **são geralmente melhor compreendidos** pelos alunos, uma vez que as imagens auxiliam na compreensão dos mesmos.

PROINF2: Melhora o interesse e a participação.

PROINF3: O feedback de **alegria e empolgação** no semblante do aluno é uma prova irrefutável de que o projeto pedagógico foi bom e funcional.

PROINF4: Com o auxílio do professor, o aluno ao observar, ler e analisar as imagens, o mesmo **ativa seu *background knowledge*** e assim a leitura se tornará mais **fácil e prazerosa**.

PROINF5: Maior envolvimento e concentração.

As vantagens de se inserir textos multimodais na sala de aula são justificadas pelos professores, principalmente por dois motivos: 1) desenvolve uma melhor compreensão por parte dos alunos: falas como “são geralmente melhor compreendidos” (PROINF1), “ativa seu *background*” (PROINF4); “torna a leitura mais fácil” (PROINF4) ilustram essa linha de pensamento; 2) instiga-os à leitura por se tornar mais prazerosa. Expressões como “interesse e participação” (PROINF2), “alegria e empolgação” (PROINF3), “leitura mais prazerosa” (PROINF5), “envolvimento e concentração” (PROINF5) são expressões chave desses depoimentos e evidenciam essa segunda corrente de pensamento. Assim, podemos concluir que, no que se refere à receptividade dos alunos, é consenso entre os professores que o modo visual, e, especificamente, as fotografias, têm repercussões bastante positivas na sala de aula de língua inglesa. Assim como no trabalho de Dionísio (2008), esses professores têm concluído, baseados em suas práticas, que os recursos visuais, mais do que o código escrito, despertam o interesse dos alunos, em especial dos mais jovens, como é o caso dos alunos do ensino fundamental.

Além de procurar descobrir como se dá a recepção dos alunos ao trabalho com os textos imagéticos, sentimos a necessidade de irmos além do afetivo e tentarmos saber a opinião

dos professores sobre a repercussão das imagens na aprendizagem de seus alunos. Assim, essa questão está ligada diretamente à potencialidade das imagens e à sua função, não como mero material lúdico, mas como possibilidade de desenvolver nos alunos habilidades e letramentos necessários à aprendizagem da língua inglesa. A pergunta estava assim elaborada: “Você acredita que a leitura das imagens pode desenvolver habilidades e letramentos nos alunos de língua inglesa do ensino básico? Caso a resposta seja positiva, indique quais habilidades e por quê”. As respostas estão transcritas abaixo, na sua íntegra.

PROINF1: Sim. **Habilidades de percepção, identificação e interpretação do que está sendo visualizado** e assim, apropriação de **conhecimentos inerentes a aquisição de uma segunda língua**.

PROINF2: Melhora a **habilidade para desenho**, facilita a memorização do **vocabulário**, desperta mais interesse e com isso melhora a aprendizagem.

PROINF3: Antigamente os livros eram simples na sua forma didática, e mais interessante era que os alunos aprendiam muita coisa por causa das figuras que mesmo simplórias, mas que indicavam a **ação e intenção da contextualidade**. Seguimos de certa forma esse caminho.

PROINF4: Sim, **associação de imagens a um texto escrito**, ativação do **conhecimento prévio** sobre a temática, **análise e leitura imagética** e utilização de imagens como recurso.

PROINF5: Sim. É um recurso muito rico que, dependendo da forma como o aproveitamos, como debates, exposição livre de ideias, produção de textos, a partir dessas imagens etc. ajuda o aluno a **construir sentidos**, a **identificar contextos**, desenvolver seu **poder de argumentação** etc.

Percebemos assim que, na concepção dos professores, as imagens possibilitam, principalmente, o desenvolvimento dos seguintes letramentos e habilidades, embora não tenham sido esses os termos utilizados: 1) letramento visual; 2) habilidades linguísticas; 3) letramento crítico. Fazem parte do primeiro grupo, os seguintes pensamentos: “habilidades de percepção, identificação e interpretação do que está sendo visualizado” (PROINF1); “análise e leitura imagética” (PROINF4); “a partir dessas imagens etc. ajuda o aluno a construir sentidos” (PROINF5). Os professores não se utilizam da metalinguagem, no entanto, seus discursos sinalizam para preocupações referentes ao desenvolvimento do letramento visual de seus alunos, visto que destacam a habilidade de poder ler, interpretar e construir sentido com base no que está sendo visualizado, de acordo com concepções de Callow (2008, 2013), Kress (2004, 2006), dentre outros. Também não deixam de lado a concepção de que é possível desenvolver habilidades linguísticas, ou seja, aquelas próprias do desenvolvimento sistêmico da língua, o que faz surgir o seguinte grupo, voltado para essas habilidades. É o que indicam os seguintes enunciados: “conhecimentos inerentes à aquisição de uma segunda língua” (PROINF1), “a

memorização do vocabulário” (PROINF2), “produção de textos” (PROINF5). Como observamos, há nesses depoimentos, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades próprias da língua, como o vocabulário, a produção textual e outras habilidades que não foram especificadas, mas que, segundo o participante, são inerentes à aquisição de uma segunda língua.

Uma terceira linha de pensamento parece associar a utilização das imagens na sala de aula de língua inglesa ao letramento crítico. Assim como no primeiro grupo, a metalinguagem não é utilizada, mas é o que sinalizam expressões como: “indicavam a ação e intenção da contextualidade” (PROINF3), bem como “desenvolver seu poder de argumentação” (PROINF5). Apenas dois professores sinalizaram essa possibilidade e, como podemos perceber, de forma sutil, não havendo aprofundamento nessas ideias. Mesmo assim, já vislumbro concepções que veem nas imagens funções além do lúdico, da tradução do texto verbal e da crença no código escrito como único veiculador de sentidos.

Além desses três grupos, vimos ainda em PROINF2, o destaque à função que a imagem tem de despertar o interesse dos alunos. O participante voltou a mencionar o fato de esse recurso contribuir para melhorar a aprendizagem, embora não tenha especificado em que sentido ou em que aspecto. Também mencionou a possibilidade de “melhorar a habilidade para desenho”. Interpretamos que o professor quis dizer com isso que os alunos podem desenvolver a habilidade de também produzirem textos imagéticos.

Apesar de considerarmos importantíssimas as concepções que os professores têm sobre os recursos visuais na sala de aula, não podemos esquecer de que outro fator pode ser decisivo na forma como os professores conduzem a exploração desses recursos em sala de aula: o material didático de que dispõem. Como dito na metodologia, esses professores adotam o livro didático disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação), e aprovado pelo PNL (Programa Nacional do Livro Didático). Nessa perspectiva, fez parte de nosso rol de interesses, a visão dos professores sobre a presença e a potencialidade das imagens disponibilizadas no(s) livros didáticos(s) utilizados(s) por esses profissionais. É o ponto de que trata o tópico a seguir.

7.1.1 Recursos visuais na sala de aula de LI: visões dos professores do ensino fundamental sobre o LD

Como o livro didático é um importante recurso utilizado na sala de aula para ensinar a língua inglesa, é do meu interesse entender a relação entre a forma como os recursos visuais se apresentam/ou são utilizados nesse material e a prática do professor.

Antes de partirmos para a análise da utilização do livro didático na abordagem do professor na sala de aula, pensei ser importante averiguar o que os professores pensam sobre o material que utilizam, no quesito utilização de imagens e suas reflexões sobre a forma como o utilizam ou dizem utilizar. As concepções que os professores têm sobre essa ferramenta antecedem a sua prática, assim, poderemos entender, futuramente, quando da análise da prática docente, por que os professores agem da forma como agem, no que se refere ao tratamento dado às imagens do livro didático, ou ao próprio livro didático como um todo.

A primeira pergunta sobre esse aspecto versa sobre a avaliação que os professores fazem da inserção das imagens nos materiais didáticos. As respostas diziam que:

PROINF1: É um recurso didático relevante. Acredito que tem como função **chamar a atenção, indicar possibilidades, estabelecer relações de sentido, aproximar os alunos do tema** em questão, favorecer as atividades de **predição e compreensão geral** do assunto.

PROINF2: Consegue-se **chamar mais a atenção** do aluno, desenvolve a aprendizagem.

PROINF3: A inserção de imagens na sala de aula, sobretudo no ensino fundamental é de extrema importância, pois **aproxima o instrumento pedagógico da realidade grupal**.

PROINF4: As imagens são o primeiro recurso que exploro e só após a leitura e análise das imagens é que partimos para o texto. A imagem como já falei é um **recurso facilitador**.

PROINF5: Há algumas atividades do livro didático que a **página parece “poluída”** por imagens inanimadas ou **óbvias demais** ou **grandes demais sem objetivo manifesto**. Mas na sua maioria, **as imagens são bem distribuídas**, com **conteúdos relevantes e relacionadas à temática** em questão.

Sobre a presença das imagens no material didático utilizado, é consenso entre os professores a sua importância no favorecimento da aprendizagem desses alunos. O que variam são as formas como concebem a função dessas imagens nesse material. Destacam-se nessas respostas, concepções que dizem ter a função de: 1) chamar a atenção (PROINF1 e PROINF2); 2) aproximar o aluno da temática ou predizer o texto verbal (PROINF1, PROINF4, PROINF5) e de ser, portanto, um “recurso facilitador” (PROINF4); 3) aproximar o instrumento pedagógico da realidade da turma (PROINF3). Esse último pensamento é bastante interessante, já que, segundo o participante, é através das imagens que os livros, no caso, aproximam-se da realidade da turma. Essa função remete aspectos sociais, culturais e contextuais que precisam ser levados em conta quando da escolha dos livros didáticos. No caso da escola pública, por exemplo, temos uma clientela bastante específica, mesmo respeitadas as suas individualidades. No geral, são

crianças oriundas de famílias pobres, de bairros periféricos da cidade, sem acesso aos grandes centros e a muitas oportunidades. Outra possibilidade é o professor acreditar que se aproxima dos alunos por serem crianças e, portanto, mais propensas a aceitarem o uso de imagens. A concepção do professor se assemelha com a de alguns autores que têm constatados essa visão em seus estudos: que o aluno que se encontra nesse nível ainda é bastante estimulado pela imagem, muito mais do que pelo código escrito. Assim, de acordo com essa concepção, no momento da leitura, costumam priorizar os textos visuais para só em seguida lerem o texto verbal (DIONÍSIO, 2008; KRESS, 2010). Ou ainda, selecionam o fragmento do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais (DIONÍSIO, 2008). Kress (2003, citado por GOMES, 2010, p. 90), afirma que “pode-se sentir que essa geração, e determinado grupo de alunos, é melhor atingido através da imagem, por uma série de razões”. Algumas razões enumeradas pelo autor são: o grande contato que os jovens têm com imagens no mundo moderno, a crescente acessibilidade da imagem e o uso da imagem na comunidade em massa.

Destaco também a opinião de PROINF5 que fez algumas críticas ao material utilizado, apontando pontos negativos das imagens, no que diz respeito à forma como estão dispostas e apresentadas nos livros. Para a professora, “há algumas atividades do livro didático que a página parece ‘poluída’ por imagens inanimadas ou óbvias demais ou grandes demais sem objetivo manifesto”. Isso demonstra consciência de que o fato do livro estar recheado de imagens não significa que favoreça ao ensino da língua inglesa e ao desenvolvimento do letramento visual crítico. Porém, endossando a ideia de Tílio (2012) discutida no capítulo 4 desta tese, defendo que, por exemplo, mesmo quando o tema não parece ser relevante, o professor pode transformá-lo em oportunidade para estimular a criticidade dos aprendizes quando ele é preparado para tal atividade. No entanto, PROINF5 afirma que, “na sua maioria, as imagens são bem distribuídas, com conteúdos relevantes e relacionadas à temática em questão”. A questão é saber se essas características são exploradas, proporcionando o desenvolvimento de letramentos relevantes ao ensino da língua inglesa e à formação desses alunos como cidadãos. Nesse momento do processo, a prática do professor pode fazer grande diferença. Como ainda defende Tílio (2012), cabe também ao professor e não somente ao livro didático, escolher os contextos de uso, se abstratos ou socialmente situados. É o momento em que o professor pode e deve dar a sua contrapartida. Destacou-se, mais uma vez, nessa questão, a imagem como função de chamar atenção e de facilitar a compreensão sobre o tema ou o assunto explorado. No Quadro 16, apresentamos o resumo dessas opiniões dos alunos.

Quadro 16 – Resumo com a avaliação dos professores sobre a inserção das imagens nos materiais didáticos e sobre suas funções

Como você avalia a inserção das imagens nos materiais didáticos? Na sua opinião, qual a função das imagens nos materiais didáticos?	
PROINF1	<p>É um recurso didático relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Chamar atenção; ✓ Indicar possibilidades; ✓ Estabelecer relações de sentido; ✓ Aproximar os alunos do tema; ✓ Favorecer as atividades de predição e compreensão geral do assunto.
PROINF2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Chamar a atenção do aluno; ✓ Desenvolver a aprendizagem.
PROINF3	<p>Sobretudo no ensino fundamental é de extrema importância</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproxima o instrumento pedagógico da realidade da turma.
PROINF4	<p>A imagem é um recurso facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Primeiro recurso; ✓ Leitura e análise das imagens.
PROINF5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Há às vezes uma “poluição” das imagens; ✓ Imagens óbvias demais e grandes demais sem objetivo manifesto; ✓ Na sua maioria, são distribuídas com conteúdos relevantes; ✓ Relacionadas ao tema.

A pergunta seguinte busca conhecer o livro didático adotado pela escola e a opinião dos professores sobre o material. Os professores respondentes comentam sobre dois livros didáticos adotados: o *Alive!* (autoria de Cláudio Franco, Vera Menezes e Júnia Braga), adotado por três dos cinco professores (PROINF1, PROINF 3 e PROINF4) e o *Vontade de Saber Inglês* (autoria de Mariana Killmer e Rosana Amancio), também adotado por três professores (PROINF2, PROINF4 e PROINF5). Vale ressaltar que PROINF4 adota os dois livros, um em cada escola que trabalha, tendo em vista que é professor da rede municipal e da rede estadual. Na escola da rede municipal em que trabalha, o livro adotado foi o “Vontade de Saber Inglês”. Cada escola, através de seus professores de inglês, fizeram a escolha do livro, separadamente. As falas dos professores dizem o seguinte:

PROINF1: O livro didático adotado no fundamental é o *Alive!* Considero um material **adequado, mas não autossuficiente** para o ensino de línguas, sabemos que o livro didático é apenas um dos inúmeros instrumentos que podemos e devemos usar em sala de aula para promover a aprendizagem.

PROINF2: *Vontade de saber Inglês* _ Mariana Killmer e Rosana Amancio. Se **tivesse mais gêneros multimodais e o lúdico, seria melhor**; o positivo é **que os textos são de fácil compreensão**.

PROINF3: Livro *Alive!* De Cláudio Franco, Vera Menezes, Junia Braga. **É um livro de linguagem avançada para nossa clientela e sua realidade**.

PROINF4: Vontade de saber Inglês e *Alive!*. O primeiro é mais básico, mais condizente com a realidade dos alunos, o segundo é o melhor, porém é complexo, mas se estudado e feito o devido ajuste é muito bom.

PROINF5: Vontade de saber Inglês, da Mariana Killmer e Rosana Amancio, editora FTD.

Compreendo, a partir das falas, opiniões que colocam os livros adotados em duas diferentes categorias: um que se apresenta em um nível mais avançado, o “*Alive!*” (PROINF3; PROINF4) e outro que se apresenta mais simples, o “Vontade de Saber Inglês” (PROINF2 e PROINF4). Os participantes apontam pontos positivos e negativos dos dois. O “*Alive!*” é colocado por PROINF1 como adequado e por PROINF5 como melhor, embora mais complexo. Já o “Vontade de Saber Inglês” recebe avaliação positiva por trazer textos de fácil compreensão (PROINF2) e mais condizente com a realidade dos alunos (PROINF4), embora, PROINF2 argumente que o livro não traz o lúdico, nem gêneros multimodais de forma satisfatória.

No momento de entrega do questionário por parte de PROINF5, que no questionário apenas citou o livro utilizado, pudemos verificar, através de questionamentos e de notas de campo, que a professora faz a mesma avaliação que alguns dos seus colegas. Para a participante, o “*Alive!*” é um livro excelente, porém, traz um nível muito avançado, sendo por esse motivo que os alunos não têm condição de acompanhá-lo. Já o livro “Vontade de Saber Inglês” exige menos dos alunos, é mais simples em suas propostas e, portanto, adequado ao nível de aprendizagem desses alunos. A participante apresenta o mesmo comentário quando é perguntado sobre a adoção do livro didático.

Abaixo, segue o Quadro síntese que compara as opiniões dos professores em relação a esses dois livros: o *Alive!* e o Vontade de Saber Inglês (VSI).

Quadro 17 – Opiniões dos professores sobre os livros didáticos adotados no ensino fundamental

Qual o livro didático adotado na escola em que você trabalha no nível fundamental? Que avaliação você faz desse material?	
PROINF1	ALIVE: Adequado; Não autossuficiente; Apenas um dos inúmeros instrumentos.
PROINF2	VSI: Necessitaria ter mais gêneros multimodais e o lúdico; Os textos são de fácil compreensão.
PROINF3	ALIVE! Linguagem avançada para a realidade.
PROINF4	VSI: Mais básico; Mais condizente com a realidade; ALIVE: melhor, mas complexo; se ajustado, muito bom.
PROINF5	-

Os professores também comentaram sobre como se deu a escolha desses livros e o que influenciou para a sua escolha, ou seja, os critérios que fizeram com que os professores ou a escola preferissem esses livros. Essa questão resultou em dados e depoimentos bastante interessantes:

PROINF1: A escolha **se deu de forma coletiva** (entre os três professores de inglês da escola). **Qualidade, linguagem, adequação a clientela, diversidade de gêneros textuais, coerência teórica-metodológica e atividades propostas.**

PROINF2: Reunimo-nos as Escolas X e Y²⁸, isto se referindo ao inglês e escolhemos pelos **critérios de gêneros textuais** como e-mail, cartas, cartão postal, bilhetes, **textos autênticos**, a **facilidade de compreensão**, como: as tirinhas, turma da Mônica, Garfield etc.

PROINF3: Estava de licença na época. Mas as políticas não são justas para esse fim.

PROINF4: Reunimos três professores de inglês e analisamos as obras.

PROINF5: Escolhemos esse livro em **acordo coletivo** entre professores de município e também do Estado. Após uma avaliação superficial, já que tínhamos pouco prazo para anunciar a escolha à Secretaria, e mesmo cientes da avaliação do MEC através do portal do FNDE no PNLD 2014 que colocava **outro livro (Alive)** no topo de ranking, optamos pelo Vontade de Saber Inglês pela **diversidade de temáticas e textos de diferentes**, gêneros que consideramos mais **acessíveis, atrativos e próximos da realidade** dos nossos alunos.

É unânime nas falas dos professores que a escolha se deu coletivamente entre, pelo menos, três professores de inglês de escolas municipais e estaduais (ver falas de PROINF1, PROINF2, PROINF4, PROINF5). Contudo, se levarmos em conta que foram escolhidos livros diferentes, concluímos que há divergências quanto aos critérios e às opiniões sobre cada livro, o que é notório se considerarmos as respostas dadas na questão anterior.

PROINF1, por exemplo, afirmou utilizar o “*Alive!*”, e, diferentemente de seus colegas que o avaliam como complexo e acima do nível dos alunos, a participante elencou exatamente características contrárias, tais como: “*linguagem, adequação à clientela*”. Além dessas, a participante também ressaltou “*qualidade, diversidade de gêneros textuais, coerência teórico-metodológica e atividades propostas*”, o que coloca esse livro, de fato, como uma ferramenta didático-pedagógica adequada.

Contrários a essa posição, estão PROINF2 e PROINF5 que, como evidencia a questão anterior, preferiram o livro “*Vontade de Saber Inglês*”. Os participantes justificam, respectivamente, pelos seguintes critérios: “*gêneros textuais, textos autênticos, facilidade de*

²⁸ Os códigos “X” e “Y” foram utilizados para substituir os nomes das escolas citadas pelo(a) professor(a), de forma a não haver qualquer identificação dessas instituições.

compreensão”, e “pela diversidade de temáticas e textos diferentes, gêneros mais acessíveis, atrativos e próximos da realidade dos nossos alunos”. Isto é, esses professores acreditam que, por ter um grau de dificuldade menor do que o *Alive!*, o Vontade de Saber Inglês está mais condizente com o nível linguístico dos alunos desse contexto investigado.

Lembro que, ainda em conversa com PROINF5, sendo registradas em notas de campo, a participante informou os três livros que foram sugeridos pelo MEC: O *Alive!* (que estava no topo do *ranking*), o *It Fits* (em segundo lugar) e, por último na lista de sugestões do MEC, o livro Vontade de Saber Inglês. A participante enfatizou, durante a conversa, o que sinalizou no questionário:

após uma **avaliação superficial**, já que tínhamos **pouco prazo** para anunciar a escolha à Secretaria, e mesmo cientes da avaliação do MEC através do portal do FNDE no PNLD 2014 que colocava outro livro (*Alive*) no topo do ranking, optamos pelo ‘**Vontade de Saber Inglês**’.

Os motivos são expostos pela professora no questionário e coincidem com aqueles dados por PROINF1, ao explicar a escolha pelo *Alive!*: “pela diversidade de temáticas e textos de diferentes gêneros que consideramos mais acessíveis, atrativos e próximos da realidade dos nossos alunos”. Podemos inferir que a realidade a que esses professores se referem tem a ver com o baixo nível de aprendizagem dos alunos, consequência de suas poucas experiências com a língua alvo, devido a problemas socioeconômicos e a oportunidades de aprender a língua. Há, assim, uma semelhança visível entre as opiniões de PROINF1 e PROINF5 ao se referirem, respectivamente, ao livro “*Alive*” e ao livro “Vontade Saber Inglês”. Questionados sobre se há a necessidade de adaptar ou acrescentar algo ao livro, eles responderam:

PROINF1: É sempre necessário utilizar **outros recursos** que venham a **complementar, dinamizar, intensificar** o processo de ensino/aprendizagem na escola, principalmente frente as crescentes **transformações tecnológicas** ora vivenciadas.

PROINF2: Não atende bem as funções, precisamos **complementá-lo**, mas entre os que tínhamos escolhemos o melhor.

PROINF3: Para nossa situação, vai sempre existir **adaptação**. É sempre útil um **complemento** por parte do educador, faz parte da verve de um bom professor.

PROINF4: Nenhum livro didático é uma obra pronta e acabada, até mesmo porque o público alvo é muito heterogêneo. **Faço adaptações** conforme a necessidade do alunado.

PROINF5: Não creio que algum dia possam publicar o “livro perfeito” para uma situação pedagógica específica. Por isso, **precisamos mediar o processo, adaptar algumas atividades, descartar** outras e **complementar** com outros materiais,

trazendo também temas relacionados aos projetos da escola, notícias de impacto e interesses nacionais, regionais etc.

Apesar de os participantes advogarem por um ou outro livro, e de terem escolhido o que julgavam melhor, não deixaram de reconhecer que o livro sozinho não pode assumir toda a responsabilidade na aprendizagem dos alunos. A totalidade dos professores defende a necessidade de utilizar outros recursos, de adaptar, de complementar, de descartar o que não for necessário, assumindo a função de mediar esse processo e de dar uma contrapartida. PROINF1 relaciona essa necessidade às transformações sociais no que diz respeito à tecnologia; PROINF4 e PROINF5 atribuem essa necessidade ao fato de nenhuma obra ser “pronta, “acabada” e de não ser possível algum dia publicar “o livro perfeito”, devido à heterogeneidade do público. PROINF5 ainda lembrou a importância de adaptação por haver “situações pedagógicas específicas” e da necessidade de trazer temas relacionados ao contexto local dos alunos, como “os projetos da escola, notícias de impacto e interesses nacionais, regionais etc.”. Essas concepções mostram-se bastante positivas e podem trazer resultados muito satisfatórios ao contexto e ao público alvo em questão.

Por último, sondamos sobre os gêneros multimodais mais frequentes no livro didático, cujos gêneros enumerados pelos professores podem ser vistos no Quadro 18:

Quadro 18 – Resumo dos gêneros multimodais mais frequentes no livro didático de língua inglesa segundo os professores

Que gêneros multimodais ocorrem com mais frequência no livro didático de língua inglesa adotado na escola?	
PROINF1	Imagens, tirinhas, sons, layouts.
PROINF2	Desenhos de: animais, objetos escolares, instrumentos musicais, quadros de pinturas famosas, e-mail, cartas e no 7º ano um grande despertar para a leitura com desenho da capa dos livros que estão na atualidade e de sucesso no passado.
PROINF3	-
PROINF4	Imagens, tirinhas, pictogramas, marcas tipográficas e layouts.
PROINF5	Fotografias, ilustrações, tiras, atividades com áudios diversos.

Apenas analisando o livro é que saberemos a função, o *status* e com que objetivo cada imagem está inserida nesses livros didáticos. No entanto, devido à delimitação desta pesquisa, analiso somente dois volumes do livro *Alive!*, por ser o livro adotado pela professora, objeto de investigação desse estudo.

A etapa de análise das aulas da professora Anny é pauta da próxima seção. Como sabemos, as turmas do 6º e do 9º ano foram as turmas observadas. Abaixo, descrições e apreciações dessa etapa que foi de extrema importância para este trabalho.

7.2 O professor de língua inglesa na prática de desenvolver o letramento visual crítico

Os dados aqui descritos e analisados, como já mencionado na metodologia, foram coletados em duas turmas do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros-RN.

Os tópicos a seguir descrevem e refletem sobre a prática da professora Anny. O primeiro tópico descreve a ação da professora no sexto ano. Em seguida, analiso a prática da professora no nono ano. Nesses tópicos, espero responder duas de minhas questões de pesquisa: Como a proposta do livro didático se efetiva na prática do professor de língua inglesa, no tocante ao letramento visual crítico? Que abordagens o professor utiliza na prática com os textos multimodais no ensino de língua inglesa?

7.2.1 O visual e o crítico no sexto ano de inglês: visualizando as ações da professora

As aulas observadas tiveram início às 08h40min do dia 20/03/2015. No sexto ano, as aulas, eram realizadas duas vezes por semana, uma aula na quinta-feira e outra na sexta-feira, no mesmo horário, com término às 09h30min. Nessa turma, estavam matriculados 40 alunos, mas, geralmente, eu conta de 30 a 33 alunos presentes. Segundo informação obtida com a professora, o sistema aceita até 45 alunos.

Em todas as aulas, a professora Anny iniciava pedindo silêncio. A turma era bastante dispersa e agitada. Tanto que algumas medidas foram tomadas para amenizar os problemas de indisciplina com essa turma, como reuniões entre direção, pais e professores, telefonemas aos pais e trocas de salas. Nesse início, a professora perdia cerca de dez minutos pedindo aos alunos para sentarem, pegarem o material e fazerem silêncio. Geralmente, iniciava a aula fazendo uma retomada do que foi apresentado na aula anterior.

As aulas foram selecionadas segundo o critério do uso do livro didático ou de alguma atividade extra pautada no uso de imagens. Assim, o número que acompanha a aula (Aula 1, 2, 3...) pode corresponder ao número de aula analisado na sequência em que ocorreu, mas não corresponde ao número da aula no total analisado.

Aula 1 – Atividade 1 e 2 – Seção 1 *Let's start!* + atividade extra

A primeira aula observada apresentou a primeira lição do livro didático: “*Who am I?*”. Ao retomar o conteúdo da aula passada, cuja semana foi de início do semestre, e da qual não participei²⁹, a professora lembrava sobre como conhecer alguém e como perguntar o nome de alguém. A retomada envolveu questões apenas de escrita e de estrutura de perguntas como: “*What's your name?*”, bem como da resposta “*My name is...*” e ainda “*My family name is...*”. Assim como sugere o livro, a professora lembra a função de cada uma dessas sentenças, seguindo também a abordagem de gênero.

A continuidade do conteúdo foi anunciada pela professora, porém, com a presença de um elemento novo: o livro didático. A lição inicia na página 10 com imagens de desportistas, conforme análise no tópico anterior.



Figura 32 – *Alive!* Unidade 1, p. 10, seção “*Let's start!*”

²⁹ Não estive na primeira semana de aula porque nem ao professor e nem aos alunos tinha sido disponibilizado o livro didático. Na verdade, a escola não tinha ainda o horário das aulas e nem professores para todas as disciplinas. A professora me comunicou que estava indo à escola sem saber em qual sala daria aula, o que dificultou a minha observação nessa semana, já que sem essas informações não poderíamos sistematizá-la. Desse modo, nesse primeiro dia de observação, também acontecia o primeiro contato dos alunos com o livro didático.

O direcionamento da professora era para que os alunos observassem o que tem nessa página. “Observem aí: quem são essas pessoas?” Eles respondem em português: “atletas, competidores, jogadores, nadadores...”. A professora continua:

Anny: **Quem são essas pessoas? Quais os nomes?** (Alguns nomes são ditos em meio a gritos). Agora, observando aí... observando agora, fazendo uma **leitura mais detalhada dessas imagens**, nós podemos ver que aí à frente de cada nome dessas pessoas tem a profissão ou o esporte que eles praticam, o que que eles são? Então, cada um desses personagens aí... todos são... **eles têm uma característica em comum**. Qual é essa característica?”

Alunos: Todos são atletas.

Anny: Todos são atletas. **Todos são desportistas, então, são da classe...** Agora, ainda tem outra informação aí que a gente pode perceber. Observem aí na frente de cada nome. Por exemplo: na frente do nome Cesar Cielo tem que palavra? Tem o quê? Cesar Cielo, olhe aí! Tem o quê?

Aluna: Swimmer.

Anny: Swimmer quer dizer o quê?

Alunos: Nadador.

Anny: Nadador. É a profissão dele, nadador. Depois, tem essa moça aí que é ginasta. Qual é o nome dela?

(Dessa forma a professora questiona cada um dos atletas)

[...]

Anny: Então, nós podemos perceber como podemos usar a estrutura: *What's your name?* Aí para responder como essas pessoas aí... como nós poderíamos responder sobre essas pessoas que estão aí no livro... O nome dele é... *What's your name?* Aí nós viemos dizer o quê?” O nome dele é ou o nome dela é... Então, eu posso usar “*he is*” ou “*she is*”. Quando eu uso para homem, quem for do sexo masculino, eu uso “*he*”. Para pessoas do sexo feminino, eu uso “*she*”. Então se eu perguntar “*who is he?*” quem é ele? “*He is*”... Quem foi a primeira personagem aí?

Alunos: Cesar Cielo...

É possível perceber que a professora usa de metalinguagens ao se referir à imagem. Quando diz: “eles têm uma característica em comum. Qual é essa característica?” [...] “Todos são atletas. Todos são desportistas, então, são da classe...”. Inconscientemente, talvez, e de forma não sistemática, a professora faz referência à GDV, à metafunção representacional, mais especificamente, representações conceituais, através do processo classificacional, relacionando os participantes entre si, como pertencentes a um mesmo grupo. A busca por informação é para estimular os alunos a predizerem o tema a ser trabalhado naquela unidade, além de os auxiliarem a relacionar as imagens a cada uma de suas modalidades esportivas, vocabulário a ser desenvolvido pelos alunos.

A professora Anny continuou essa atividade com todos os desportistas do livro. Enquanto isso, pregava na lousa um cartaz trazido de casa, com imagens de personagens ou pessoas conhecidas.

Anny: Agora, nós temos outras pessoas... outros... algumas outras pessoas que nós vamos conhecer [...]. Nós vamos ver, conhecer, vamos construir... **vamos construir**

o nosso... vamos construir o nosso conhecimento a partir do nosso dia-a-dia. Então, eu trouxe algumas gravuras de algumas pessoas ou personagens que sejam comuns para vocês e vocês... vou perguntar quem são eles? E vocês vão me responder... que eles são... que eles não são... que ela é... se tiver... se tiver mais de duas ou três pessoas na gravura, como é que eu poderia responder? Eu poderia responder “*They are...*” Por exemplo, se eu perguntasse: quem são Zezé Di Camargo e Luciano? Eles são cantores, eles são irmãos. Então, eu poderia dizer: “*They are...*”

Anny segue explicando a estrutura gramatical do verbo “*to be*”. O foco era nas formas de singular, plural, feminino e masculino. E volta-se para o cartaz: “então aqui o nosso cartaz vai ter o título: “*Who are they?*”. Quem são... eles? Que pode ser eles ou quem são.. elas?”. Então, vamos descobrir... vocês vão me dizer quem são essas pessoas... ou personagens para nós colocarmos...



Figura 33– Cartaz produzido pela professora

A professora seguiu pregando cada fotografia, ao passo que perguntava, oralmente, quem eram os participantes representados na imagem, dando ênfase à estrutura gramatical das sentenças, requerendo repostas orais dos alunos, sem escrevê-las no cartaz.

O livro sugere trazer para a aula, imagens de desportistas brasileiros (especialmente de comunidade local) e de outras nacionalidades, na tentativa, ainda, de trabalhar o vocabulário relacionado. A professora Anny procurou seguir as orientações do livro, mas trazendo gravuras de outros personagens (turma da Mônica, Chaves, Chiquititas, Harry Potter, Ivete Sangalo,

Sandy e Júnior, Homem Aranha, Luciano Huck e família) e de outras profissões. Enquanto pregava a fotografia de cada personagem, perguntava oralmente: “*Who are they?* Aí como é que responde, quando eu pergunto ‘*who are they?*’. *They are...* Assim vocês vão memorizando para nós irmos construindo o nosso painel”. Por fim, depois de dadas as respostas orais e escritas pela professora, o cartaz foi concluído da seguinte forma:

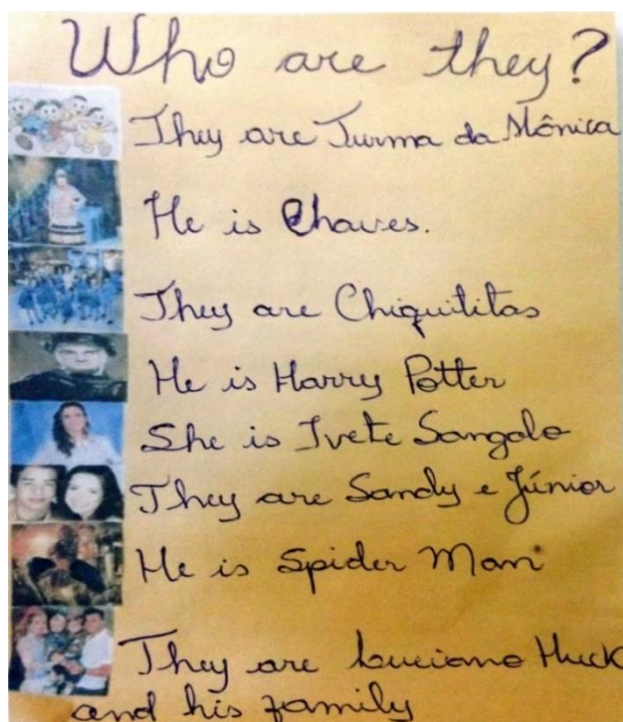


Figura 32– Cartaz após o preenchimento pela

Existe aí o propósito de relacionar a atividade às experiências e ao contexto cultural dos alunos, escolhendo personagens conhecidos por eles. No entanto, as perguntas são muito genéricas se restringindo a “Quem são eles?” como forma de exercitar o tópico gramatical. O foco, fica claro, é no sistema da língua.

Considerando as atividades dessa aula, percebo que foram trabalhados o vocabulário (através do tema esporte proposto pelo livro didático e de outras profissões através do cartaz) e a gramática (mais especificamente o verbo “*to be*”), cuja intenção era ensinar e levar os alunos a produzirem a língua inglesa estimulados pelo visual, por meio das imagens do livro de fotografias apresentados no cartaz. No letramento visual/multimodal, os alunos devem aprender *sobre* as imagens, mas também *por meio* das imagens (CALLOW, 2012), como é o caso dessas atividades. Callow (2012). Apesar do uso de imagens, especificamente, elas não foram exploradas quanto às dimensões afetivas, composicionais e críticas (CALLOW, 2008) para o

desenvolvimento do letramento visual/multimodal, mas serviu para engajar os alunos na interação de sala de aula. Na exploração das imagens do livro, Anny explorou as fotografias apenas para reconhecimento das personagens famosas, além disso, o conhecimento de mundo dos alunos também só foi requerido para responder a essa questão. O que é explorado nas imagens é o que está evidente nela. É a mesma coisa de explorar um texto verbal considerando apenas o que está na superfície do texto, o que parece ser óbvio e que nunca é. O afetivo, o crítico e o composicional em nenhum momento foi observado. Mesmo a professora dizendo: “vamos construir o nosso conhecimento a partir do nosso dia-a-dia”, e a intenção parecendo ser boa, a exploração não passa do que se pode ver, claramente, na imagem e de saber quem são as celebridades. Parafraseando Callow (2013), afirmo que os alunos enxergam, mas não veem. Na verdade, a imagem é citada, notada, porém, apenas como ponto de partida para introduzir o tema, e, assim, poder seguir com a resolução das atividades. Isso não seria nenhum problema se as questões não fossem apenas voltadas para a gramática, para o vocabulário e para o que parece estar implícito nas fotografias e nas imagens utilizadas. Se no caso do código verbal, às vezes, o texto é usado como pretexto para trabalhar a gramática, com o código visual, a prática não é diferente.

Outros termos voltados para a metalinguagem, como “personagens” e “leitura das imagens” foram repetidos durante as aulas da professora quando se referia à multimodalidade dos textos, em geral das imagens. Foram termos que identifiquei serem utilizados pela professora para se referir a quem estava nas imagens (personagens representados) e a quem realmente entende imagens como texto (leitura das imagens), e, portanto, que podem ser lidas, interpretadas e, portanto, veiculadoras de sentido, conforme propõe Callow (2013). Ao dizer isso, a professora Anny causou, em nós, certa expectativa, que foi logo quebrada ao vê-la chamar o aluno a observar a sentença escrita que acompanhava as imagens. Era para ver esse detalhe que a professora chamava os alunos a fazer uma “leitura mais detalhada da imagem” (observando agora, fazendo uma *leitura mais detalhada dessas imagens*, nós podemos ver que aí à frente de cada nome dessas pessoas tem a profissão ou o esporte que eles praticam, o que que eles são?). Assim sendo, a professora, embora convidasse os alunos a fazer uma “leitura mais detalhada da imagem”, como dizia, impulsionava-os a ler as palavras que acompanhavam as imagens, e não as imagens com seus significados próprios.

Aula 2 – Atividades 2, 3 e 4 – Seção 1 *Let's start!* + atividade extra

A aula seguinte realizada no dia 26/032015 foi dedicada à resolução de atividade da página 11. Houve muitas interrupções por conta de indisciplina dos alunos, o que sempre atrasava um pouco o andamento das aulas. A atividade da página 11 pede para retomar as imagens da página 10.

1. Look at the pictures on page 10 and complete the gaps with the words from the box. Listen and check your answers.

soccer player – Portugal – Spain – swimmer – Spanish

Marta is a soccer player.
She is from Brazil. She is Brazilian.

Cristiano Ronaldo is a soccer player.
He is from Portugal. He is Portuguese.

Cesar Cielo is a swimmer.
He is from Brazil. He is Brazilian.

Fernando Alonso is a Formula One racing driver.
He is from Spain. He is Spanish.

Language for life

We use language to

- * engage in casual conversation;
- * make friends;
- * learn about classmates;
- * talk about friends and family;
- * talk about things and people.

Destacar as semelhanças entre as formas dos nomes dos países e das nacionalidades (como em Brazil, Brazilian; Spain, Spanish) e comentar que isso também acontece em português. É uma oportunidade para levar os alunos a perceber que os nomes das nacionalidades são formados por sufixos.

Comentar que o quadro *Language for life* apresenta algumas ações que realizamos com a linguagem e que serão mobilizadas ao longo da obra. A partir das palavras transparentes, você pode ajudar os alunos a deduzir os diferentes objetivos de uso da língua

Figura 34 – *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let's start!*”

Inicialmente, a atividade apresenta um quadro contendo as palavras: *soccer player – Portugal – Spain – swimmer – Spanish* que deverão completar algumas lacunas. A professora estimulou os alunos a retornarem à página anterior para olhar as “figuras”, como ela mesma chamou, como também olhar para o “quadrinho verde”, nas palavras dela, para ajudar a completar as lacunas. A atividade foi explicada sempre em comparação com as nacionalidades em português, conforme sugestão dos autores.

Ainda na página 11, os alunos tiveram como atividade a produção de seus perfis/ “*profile*” que traz o da ginasta Daiane dos Santos como exemplo.

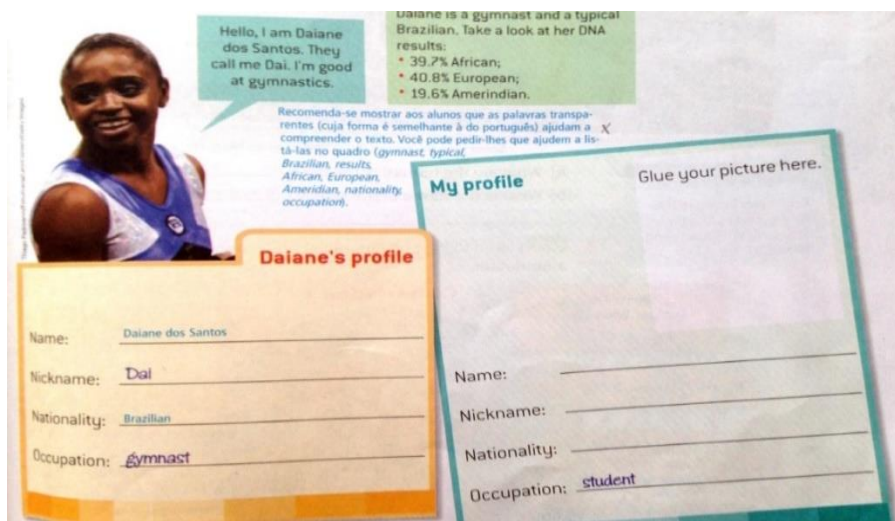


Figura 35 – *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let’s start!*”

Foi entregue um cartão para que os alunos completassem em casa com suas informações pessoais (*name, nickname, nationality, occupation*). A professora conduziu a atividade por meio da tradução de cada uma das informações acima (nome, apelido, nacionalidade, ocupação). A sugestão dada no manual do professor para explorar questões como o racismo, a partir do DNA da atleta Daiane dos Santos, não foi considerada pela professora. Seria uma oportunidade, como defendido no capítulo anterior, para termos o letramento crítico presente na aula, estimulando reflexões e vinculando a questões sociais pertinentes e a experiências dos alunos, de acordo com concepções vinculadas à semiótica social Kress (1996, 2006), Kress e Bezemer (2015, 2016) (Callow, 2006, 2009, 2013), Oliveira (2006), Janks (2011).

Outra proposta também foi apresentada. Tratava-se de uma atividade complementar, impressa, trazida pela professora e intitulada “*Nationalities*”. Imagens foram inseridas para ajudar na resolução das atividades que, como podemos ver, exibiam lacunas para que os alunos complementassem com as nacionalidades. Nas atividades, constam a presença de diálogos que envolviam saudações e as nacionalidades dos personagens, acompanhados de bonecos vestidos, de acordo com as características de cada lugar.

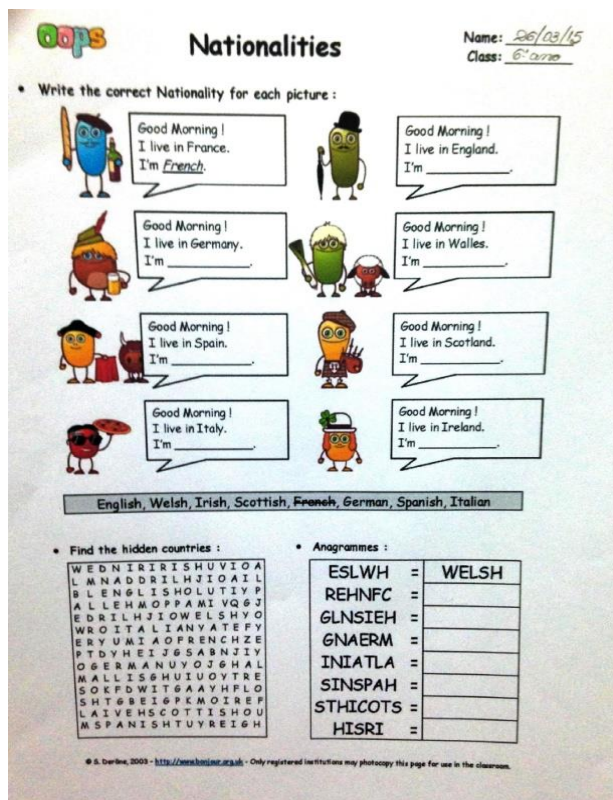


Figura 36 – Atividade extra impressa

Vemos que as fotografias escolhidas diziam muito de cada nacionalidade. Assim, além do quadrinho cinza que trazia as informações que deveriam ser utilizadas, se as fotografias fossem analisadas e associadas ao conhecimento de mundo dos alunos, seria possível deduzir de que país se tratava. Para alcançar esse objetivo, é claro que os alunos deveriam ter conhecimento de alguns costumes e de algumas características de cada país. Não tendo esse conhecimento, seria uma grande oportunidade para explorá-lo e trabalhar as questões culturais de cada país, fazendo eliminações. Observemos as orientações e explicações da professora:

Anny: Pra cada gravura aí oh que vocês estão vendo, esses personagenzinhos inanimados aí... cada um deles está representando o seu país, a sua nacionalidade. Professora, como é que eu vou saber? As nacionalidades deles estão escritas, oh, aqui abaixo. Preste atenção aqui olhando pra saber... aqui abaixo estão escritas... oh, as nacionalidades deles estão escritas de acordo com o país aqui que tem o nome onde eles vivem, aqui em baixo estão escritas as nacionalidades. Vai só riscando, observando o nome do país [...] Essas palavras que estão embaralhadas também são as nacionalidades. Todas essas palavras, tanto as que vão preencher essas gravurinhas animadas como as que vão ser encontradas no caça-palavras e as que estão embaralhadas também são os nomes das nacionalidades. Ok, as seis atividades serão completas com os nomes das nacionalidades que estão aqui nessa tirinha... todas as palavras encontradas.

Não há dúvidas de que o foco da professora para a realização da atividade foi o conteúdo escrito. Embora a professora tenha dito que cada personagem estivesse “representando o seu país”, em nenhum momento fez referência ao que indicava essa representação na fotografia. A resposta estaria no visual, na forma de se vestir, nos atributos que carregavam, no todo da fotografia imagem que veiculava cultura e costumes de cada país, elementos não mencionados ou explorados pela atividade complementar selecionada pela própria professora. Anny não se refere aos elementos visuais propriamente ditos, embora eles pudessem ser relevantes na resolução das atividades. Mesmo a professora tendo ressaltado que cada fotografia representava o seu país, a sua nacionalidade, essa representação não foi trabalhada ou chamada a atenção dos alunos. Tal dado corrobora resultados de Silva (2012), cujo estudo reflete o não preparo dos professores para a tarefa de explorar a comunicação multimodal na sala de aula. Anny até menciona a existência dos personagens na imagem, mas não se arrisca a encorajar os alunos a analisá-las. Se a professora tivesse iniciado a discussão com perguntas do tipo: “O que você vê na fotografia? O que é representado nela? Por que essas fotografias foram escolhidas? Se as pistas verbais são suficientes para a resolução, por que então utilizar as imagens? Como vocês reconheciam os países pelas imagens?”. Os alunos poderiam começar a desenvolver a consciência de que as imagens são importantes instrumentos veiculadores de sentidos e de aprendizagem.

O fato é que não se percebeu que a professora tenha conhecimento dos princípios da teoria da multimodalidade, sobretudo em relação ao letramento visual crítico, apesar de voltar-se às fotografias para desenvolver atividades de ensino de língua e de ter afirmado no questionário já ter noção sobre multimodalidade. Na verdade, a professora demonstrou com a sua prática, a partir dessa atividade, que a função dada às imagens é de servir apenas como instrumentos de aprendizagem. Tanto questões de dimensão composicional, uma das dimensões do Callow (2013) e que inclui conhecimento da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), como as dimensões críticas e afetivas, não são satisfatoriamente contempladas a partir da prática da professora, nas primeiras aulas observadas. Lembro, entretanto, que, nessa fase de observação, a professora ainda não havia passado pelos encontros de formação.

Aula 3 – Atividade 5, 6 e 7 – Seção 2 *Let's listen, talk, and sing!*

A terceira aula realizada no dia 09/04/2015 trouxe uma novidade: a sala foi organizada em círculo, atendendo à solicitação da professora. Na sala estavam presentes 33 alunos. A professora iniciou resgatando os assuntos vistos nas aulas anteriores: “como as pessoas se

apresentam, como elas dizem os nomes delas em inglês [...]”. A atividade encaminhada estava localizada na página 12 e envolvia também a habilidade de “listening”, necessitando, portanto, do CD que acompanha o livro.



Figura 37 – *Alive!* Unidade 1, p. 12, seção “*Let’s listen, talk and sing!*”

Os alunos logo identificaram o personagem Harry Potter e seus amigos. Além disso, instigados pela professora, recuperaram algumas histórias que disseram ver nos filmes. “*Quem é Harry Potter? Quem é ele?*”, questionou a professora. Não faltaram alunos para falar sobre a relação de Potter com a magia e com a bruxaria, com a escola de Hogwarts e para citar nomes de professores da escola. Todos respondendo de uma só vez. Alguns declararam ter assistido todos os filmes. A professora chamou a atenção para o fato de que “isso daí não é uma coisa que está distante da nossa realidade”, mas também não explicou a sua fala, nem explorou essa relação que ela diz ter entre o assunto e a experiência dos alunos.

A seção do livro trabalhada foi “*Let’s listen, talk and sing!*”, lida e traduzida pela professora. Em seguida, as questões são voltadas para a fotografia de uma das cenas do filme Harry Potter: “Pela cena que está sendo mostrada, eles estão em que hora aí?” A cena logo foi descrita por muitos dos alunos, causando certo tumulto na sala. A professora continuou: hora do almoço ou do lanche aí, né, na escola?”. E depois de reclamar os alunos pelo barulho, os convida a escutarem o CD, indicando que deverão acompanhar o diálogo, observando “os quadrinhos verdes aí e o quadrinho salmão abaixo”. Trata-se do diálogo entre os personagens

Harry e Colin, representados na fotografia. O diálogo, depois de ser ouvido, foi lido pela professora e repetido pelos alunos.

A professora Anny chamou a atenção para a legenda em letras menores abaixo da imagem, identificando de qual filme essa cena foi retirada, no caso, o segundo filme, “*Harry Potter and the Chamber of Secrets*” (Harry Potter e a câmara secreta). Na sequência, foram respondidas as questões propostas com a leitura e a tradução da professora.

O que se observou na realização da atividade é que a professora iniciou o trabalho tentando desenvolver o letramento visual, embora ainda em um nível superficial. Percebe-se também que ao reportar-se à legenda, o código verbal passou a ser o foco da atenção da professora. Ela está sempre recorrendo a ele nas explicações e tomando para ele a atenção dos alunos, o que acontece de forma rara com as imagens. Na verdade, houve sim um olhar lançado à imagem, mas não de forma a explorá-la em diversos aspectos e em todo o potencial. Já o código escrito é sempre requisitado como para confirmar o imagético. Essa prática corrobora resultados de pesquisas e pensamentos já mencionados aqui que sinalizam para práticas centradas no código verbal em detrimento de um trabalho que explore a multimodalidade (VIEIRA, 2007, DESCARDECI, 2002, SILVA, 2010).

A segunda atividade dessa seção ainda explora a habilidade de compreensão oral, numa tentativa de relacionar os modos visual e verbal, esse último por meio da escrita e da fala.

The image shows two pages from a textbook. The left page is titled "Conversation 1" and features a photo of two boys, Michael and Daniel, talking. The right page is titled "Conversation 2" and features a photo of two girls, Jessica and another girl, talking. Both pages include speech bubbles with missing words for students to complete. The left page also has a small text box at the bottom left that says "is que observem os diálogos das atividades...". The right page has a small text box at the top right that says "A seção Language reference (no final do livro) sistematiza cumprimentos e saudações em inglês. Utilize-a a seu critério." and a small text box at the bottom right that says "Pode-se aproveitar esta atividade para ap...".

Figura 38 – *Alive!* Unidade 1, p. 13, seção “*Let’s listen, talk and sing!*”

As habilidades exploradas na atividade da Figura 37 limitam-se ao vocabulário, ainda focalizando o tema saudações e nacionalidades. No máximo, a professora promoveu respostas sobre quem são, onde estão e o que fazem os personagens, como: “nessas duas conversações, elas estão fazendo o quê?”. Ou seja, mais uma vez, questões genéricas e que estão na superfície das imagens, demandando respostas superficiais e curtas, tais como as que foram dadas pelos

alunos, como por exemplo: “estão se arrumando pro treino”. Nessa questão acabou a discussão, e os alunos foram encaminhados à resolução de uma atividade seguinte, na qual puderam usar os seus nomes. Essa realidade também foi constatada pelo estudo de Ribeiro (2013), já mencionado na introdução deste trabalho, especialmente quando mostrou que, na prática, professores reconhecem a importância de aspectos não linguísticos, incluindo as imagens, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas muitas vezes não os enfatizam, e que tendem a concentrar a sua prática de ensino nos elementos linguísticos das atividades.

Aula 4 – Atividade 8 e 9 – Seção 3 *Let's learn about greetings!*:

A professora Anny iniciou a aula do dia 10/04/2015 pela correção das atividades, comunicando aos alunos que eles iriam escutar algumas saudações. Mas, antes, perguntou: “você conhecem esse personagem aí da página 14”? Alguns alunos responderam: “Garfield”. Anny continuou a discussão baseada nas imagens abaixo:



Figura 39 – *Alive!* Unidade 1, p. 14, seção “*Let's learn about greetings!*”

Anny: Como é que nós podemos perceber aí nessa gravura”?

[...]

Anny: Mais detalhadamente aí, se nós olharmos para essas gravuras, o que mais nós podemos perceber nelas?

Aluno: ele tá dormindo... pensando...

Anny: Ele tá... em algumas ele tá...

Aluna: Ele acordou, ele tá...

Anny: E o que fez vocês entenderem aí nessa gravura que ele acordou?

Aluno: Porque ele tá de pijama...

Anny: Porque ele tá de pijama e tá com os sapatinhos aí de dormir... que se chama pantufas...

Anny: Nessa outra gravura aí o que que nós podemos perceber? Ele tá sentado em que aí?

Alunos: Numa cadeira.

Anny: E parece que ele tá aonde aí?

[muitas respostas ao mesmo tempo... “na praia”, “não, na casa dele... num canto que tem uma piscina lá... na casa dele”... “tomando banho de sol”]

Anny: Tomando banho de sol... muito bem! E outra? [...]

Anny: E na outra ele está? Parece como se ele estivesse aonde?

Alunos: Numa cerca, dormindo.

Anny: É como se ele estivesse em cima do muro... observando o quê?

Alunos: Nada.

Anny: O que que tem atrás dele aí?

Alunos: A lua... e as estrelas...

Anny: Se tem a lua e a estrelas é porque está...

Alunos: De noite...

Anny: Nessa outra gravura aí?

Aluno: Qual?

Anny: Aqui, oh! (apontando para onde a gravura está no livro)

Aluno: Tá dando tchau!

Anny: Tá dando tchau... e na outra ele está...

Aluno: De boa... de boa...

Anny: De boa, né?

Aluno: Tá legal!

As atividades seguem com o som. A professora Anny pausou a cada expressão e os alunos completaram de acordo com a imagem e com o que escutaram: “*good morning*”, “*good afternoon*”, “*good evening*”, “*goodbye*”, “*have a nice day*”! As expressões foram seguidas de suas traduções.

Pela primeira vez, a professora foi além de questionamentos como: “quem é?” ou “o que estão fazendo?”. Houve uma exploração maior de alguns recursos e de elementos presentes na imagem, como a circunstância, que é ponto chave para a resolução das atividades. As imagens retomam, nessa prática, significado próprio, construído a partir do olhar atento dos alunos. Finalmente, eles foram incitados a realmente visualizem a imagem e os recursos que a compõem porque só assim o significado foi percebido. No caso dessa atividade, o significado está ligado a saudações e a períodos do dia em que aparece o Garfield, informações necessárias para o entendimento do vocabulário almejado para a realização da atividade.

A segunda e última atividade dessa seção também é baseada em imagens.



Figura 40 – *Alive!* Unidade 1, p. 14, seção “*Let’s listen, talk and sing!*”

A pergunta que orienta essa atividade é: “*good morning*”, “*good afternoon*”, or “*good evening*”?, de acordo com o que podemos ver na imagem da Figura 39. Essas expressões foram traduzidas pela professora Anny, que orienta:

Anny: Observem os relógios e as imagens e completem com as expressões adequadas. [...] O relógio está marcando que horas?

Alunos: Duas horas [muito barulho].

Anny: Então, qual é a expressão?

Aluna: *Good afternoon!*

Anny: Muito bem!

Aluna: rrsrrs

Anny: A segunda imagem...

Alunos: Onze horas

Anny: Onze horas de quê?

Alunos: Da noite!

Anny: Da noite. **Por que que vocês descobriram que são onze horas da noite?**

Alunos: Algumas respostas ao mesmo tempo como: por causa da lua, da coruja e das estrelas.

Anny: Da coruja, da lua, das estrelas...

Aluna: Tá escuro!

Anny: Muito bem... porque tá escuro... então, qual é a expressão?

Alunos: *Good evening!*

Anny: E na terceira gravura qual é a hora?

Alunos: Nove horas

Anny: Nove horas do dia... por quê?

Alunos: [...] porque tá fazendo sol... tá na praia [...]

A professora repetiu a abordagem utilizada na atividade anterior. Essa foi, talvez, a primeira aula em que a professora Anny explorou alguns recursos, além de questionar de forma mais aprofundada as imagens, indo além de perguntas referentes a quem são os personagens e às ações que ocorrem nas imagens. Os alunos responderam bem às atividades e foi nessas duas últimas, juntamente com a da página 12 sobre Harry Potter, pelas quais mais demonstraram

interesse e nas quais mais se envolveram. Eles demonstraram uma receptividade muito grande em relação às imagens e aos participantes que viram representados, numa identificação perceptível. Isso demonstra que a ideia de utilizar imagens situadas, reais e ligadas às experiências dos alunos, realmente resultam em engajamento e interesse por parte dos alunos. Porém, a discussão precisa ser estimulada pela professora. Percebemos uma relação próxima e bastante positiva entre a proposta do livro didático e a ação da professora, nessa atividade. Ambos convergiram para o desenvolvimento da prática de ler a imagem e de procurar atribuir significado a partir do visual. Imagem e texto verbal tiveram seus espaços e seus papéis na discussão e na atividade proposta, conforme defendem Jewitt (2008), Callow (2012), Unsworth (2006), Newfield (2011) sobre o que deve ser realizado na sala de aula com os textos multimodais. Portanto, em se tratando de visual e com base na acepção de Callow (2008), houve desenvolvimento do letramento visual/multimodal, nessa aula. Por algumas vezes, a professora questionou os recursos visuais que motivavam as respostas dos alunos, levando-os a analisarem a imagem.

Aula 5 – Atividades 10 – Seção 4 *Let's focus on language!*:

A aula 5 foi realizada no dia 23/04/2015 e a atividade da página 18 focava na aprendizagem de pronomes pessoais e adjetivos possessivos na língua inglesa. O enunciado orienta os alunos para ver as imagens e ler as sentenças. A professora iniciou lendo o enunciado e traduzindo-o.

2. Look at the pictures and read the sentences.

2. Sugerimos levar os alunos a refletir sobre o uso dos pronomes em destaque nas frases. Perguntar a quem ou a que se refere cada pronome a fim de levá-los a observar o uso das diferentes cores (espera-se que eles diferenciem os pronomes femininos dos masculinos).

His name is Daniel Radcliffe.
He's from England.
He's an actor.

His name is Rupert Grint.
He's from England.
He's an actor, too.

Her name is Emma Watson.
She's from France.
She's an actress.

Their names are Daniel, Emma, and Rupert.
They're in the Harry Potter movies.

Our group is from Brazil.
We're street dancers.
We're Grupo de Rua.

Its mascot is the lion.
It's Gryffindor.

Figura 41 – *Alive!* Unidade 1, p. 18, seção “*Let's focus on language!*”

Em seguida, questionou:

Anny: Tem aí, observem: nessa primeira gravura, tem quantas pessoas?

Alunos: Três.

Anny: Quantos homens?

Alunos: Dois.

Anny: E mulheres?

Alunos: Uma

Anny: Nós podemos ver aí nesses balões, existem cores... existem algumas palavras que estão com cores diferentes. Por que será? Observem aí por que que elas estão com cores diferentes?

[...]

Os alunos são chamados a observarem a imagem e as cores das palavras nos balões. Um dos alunos logo começou a levantar hipóteses sobre o que representava cada uma das cores nas sentenças. Para ele, a cor azul estava representando os meninos, o vermelho se referia à garota e o verde a ambos os sexos. A professora confirmou as observações do aluno e repetiu suas falas para que todos os colegas ouvissem. Em seguida, leu as sentenças, ao que perguntou no final de cada uma: “então, o que tá dizendo aí?”. Após a resposta de alguns alunos, ela voltou a chamar a atenção para os pronomes em foco. Também foram questionadas outras imagens. No caso da segunda foto, a questão foi sobre o que estão fazendo, estimulando sentidos representacionais da imagem. A isso os alunos responderam que estavam dançando. Anny perguntou com o que se parecia e uma aluna respondeu: “balé”, quando alguém tomou a fala para dizer: “é dança de rua”. A professora Anny voltou-se para o código escrito, chamando a atenção para as palavras no balão e questionando o significado das sentenças, mas não explorou o conhecimento ou experiências dos alunos acerca do que responderam. A última imagem logo foi identificada como mascote da escola de Hogwarts. A atividade final foi pedir aos alunos para escrever em seu caderno o que compreenderam em português sobre as expressões, os pronomes e sobre os significados das frases trabalhadas. “Pra facilitar vocês podem numerar, oh! 1, 2, 3, 4, 5 e 6” (mostrando os quadros). “*Vocês podem enumerar os quadrinhos aqui pra facilitar a compreensão, vocês podem enumerar de 1 a 6, oh! 1, 2, 3, 4, 5, 6*”. Com essa atividade, a aula foi encerrada.

Como o próprio título da seção deixa claro, o foco é no linguístico, mais precisamente, nos tópicos gramaticais. No entanto, acredito que, embora o livro não indicasse, a professora teve oportunidade de trabalhar pelo menos duas das dimensões propostas por Callow (2013): a afetiva e a crítica. Da afetiva, perguntas como: qual o seu personagem favorito e, principalmente, por quê, seriam muito pertinentes. A dimensão crítica poderia ter sido contemplada aproveitando a observação dos alunos de que cada cor se referia a um gênero.

Frequentemente, em nossa sociedade, o gênero é ligado a cores: o rosa ou o vermelho ligado às meninas e o azul ligado aos meninos. Procurar conhecer o que eles sabem sobre essa discussão, encorajá-los a desenvolver habilidades argumentativas teria sido relevante. Além disso, essas perguntas ajudariam a entender melhor a cultura na qual o aluno está inserido. Como aponta Costa (2011, p. 177), o aluno “consegue avaliar criticamente as representações visuais com que se depara diariamente, conforme a sua cultura”.


Pelo que foi observado, a professora corroborou a ideia do aluno de que há cores voltadas para meninos, outras para meninas e outras para os dois sexos, algo que suscita debate. Ela repetiu a constatação do aluno em voz alta, para que os outros escutassem. Perdeu-se, nessa aula, uma ótima oportunidade de tentar desconstruir a ideia de que há coisas, pré-definidas, que são específicas de homens e de mulheres. Na verdade, por trás dessa ideia das cores, há muitas outras. Culturalmente, outras ações são defendidas como não apropriadas ao sexo masculino ou ao sexo feminino (por exemplo, há a ideia de que homem não chora, de que mulher não pode seguir determinadas carreiras, consideradas tipicamente masculinas). Se continuarmos a propagar ou a sermos omissos diante de pensamentos como esses, a tendência é que estereótipos se perpetuem e que muitos outros problemas sociais sejam mantidos. Não podemos deixar de notar que pela ideia do sexismo perpassam relações de poder, de igualdade, de preconceito e outras. Uma discussão sob esse prisma, teria resultado em um efetivo trabalho pautado no letramento visual crítico. Essas discussões são de responsabilidade e precisam acontecer na escola. Reforçamos o que Rojo (2012) defende sobre o papel da escola em transformar o aluno em analista crítico.


A professora optou por enfatizar a gramática e a encaminhar uma atividade de escrita e de tradução. Mais uma vez, as imagens nessa atividade foram utilizadas com o fim de ensinar língua, e a abordagem da professora foi limitada a essa função. Retomamos, nesse sentido, outra responsabilidade da escola sugerida por Descardecí (2002), a de que ela deve considerar outras perspectivas além do código escrito. A preocupação da autora é de que a escola atual não permita que se prepare o educando para as demandas de comunicação da sociedade moderna (DESCARDECI, 2002).


Aula 6 – Atividades 10 – Seção 4 *Let's focus on language!*:

Na aula seguinte, realizada em 24/04/2015, a atividade desenvolvida, a imagem e a própria proposta da atividade se constituíram em boa oportunidade para estimular não só o

conhecimento prévio e cultural, mas também o letramento visual dos alunos. Foi mais uma atividade de muito engajamento por parte dos aprendizes.

4.  12 Read the greetings from people all over the world. Where are they from? Listen and complete the information.



5.  13 Now, listen to the CD and check your answers.

6. In pairs, practice the dialog "Where's?" / "It's in...". Follow the example below.

a) Where is João from?
João is from Brazil.

b) Where is Jean from?
Jean is from France.

c) Where is Mei from?
Mei is from China.

d) Where is Pablo from?
Pablo is from Mexico.

e) Where is Annette from?
Annette is from Germany.

f) Where is Michiko from?
Michiko is from Japan.

4 e 5. Antes de tocar o CD, sugerimos ajudar os alunos a identificar as línguas faladas nos balões e indicar os países onde são faladas. Como atividade interdisciplinar, os alunos poderão pesquisar outros países que falam as mesmas línguas apresentadas nos balões. Essa pesquisa poderá ser feita com o apoio do professor de Geografia.

Figura 42 – *Alive!* Unidade 1, p. 17, seção “*Let’s listen, talk and sing!*”

Anny convidou os alunos a ouvirem o CD e, antes mesmo de ouvir, os alunos já começaram a levantar hipóteses. Os autores sugeriam exatamente essa discussão como atividade anterior ao uso do CD: ajudar os alunos a identificar as línguas faladas nos balões e a indicar os países onde são faladas. Embora, voluntariamente, os alunos tenham se adiantado nessa tarefa, a professora Anny optou por explicar logo a atividade e a ligar o som.

Ao observar a imagem e o balão de fala, uma aluna ressalta: “*Bonjour* é da França, né, tia?” Ao que a professora Anny respondeu: “Vamos ouvir pra confirmar”. Outro aluno lembra: “*Konnichiwa* é do Japão”. Nada é comentado por parte da professora que voltou-se para o conteúdo do CD.

Ressalto que os elementos visuais não foram considerados. A atenção foi voltada para o CD e para as informações verbais nos balões de fala e, ainda, para as atividades escritas do lado direito da imagem. A resposta por escrito para a pergunta: “*where is Jean from*”, ou “quem é a próxima pessoa?”, dentre outras, que se reportavam a informações verbais, estiveram no centro das atenções da professora Anny. No CD, cada personagem expõe sua nacionalidade em frases como: “*I’m Chinese*”. A professora explica o que responder na sentença: “*Mei is from China*”. E logo em seguida a frase: “Vamos descobrir de onde Pablo é”. O som é ligado mais uma vez e, sempre dessa maneira, a atividade segue. Também não foram levados em conta,

como podemos ver, o conhecimento de mundo e cultural dos alunos sobre países e nacionalidades, embora houvesse oportunidade. Esse dado confirma resultados de Gilbert (2013), quando identificou que a instrução para o letramento visual é negligenciada e que os alunos são condicionados apenas a consumir passivamente as imagens.

Mais uma vez, os alunos demonstraram bastante motivação para participar, movidos pela possibilidade de acertarem as perguntas orais que a professora fazia. Isso foi percebido para quando das respostas às questões orais, mas notei que no momento de responder às questões por escrito, a motivação não era tanta. Não houve menção a nenhuma atividade interdisciplinar, como proposta pelo livro.

Aula 7 – Atividade 1 – *Extra activities 1*:

A atividade extra que se encontra na página 132, no final do livro, foi trabalhada na aula do dia 14/05/2015, porém é sugerida pelos autores, ser trabalhada no final da unidade ou no final do bimestre. A professora decidiu trabalhá-la após a avaliação do primeiro bimestre, no primeiro dia de aula do segundo bimestre. No início da aula, ela lembrou o que tinha acontecido na aula anterior, que foi a avaliação, conscientizando os alunos da conclusão do primeiro bimestre.

A aula começou com uma retomada do que foi aprendido no primeiro bimestre, incluindo cores, ocupações, nacionalidades, dentre outros, através de questionamentos feitos pela professora e de atividades na lousa. Em seguida, a professora apresentou a seção “*Extra activities*” que seria, segundo ela, para reforçar um conteúdo que foi aprendido durante o ano letivo, a cada unidade vista. Seria, assim, um “reforço”. A professora indicou a página e explicou do que se tratava a expressão “*yearbook*”, seguindo a definição dada pelos autores dos livros didáticos: “[...] Tem duas seções aí tem uma seção de foto que tem a palavra *then* e outra que tem a palavra *now*. Qual é a diferença dessas fotos que tem aí *then* e *now*”?


Extra activities 1

Sugerimos explicar que um yearbook, também conhecido como anuário, é um livro para registrar, destacar e comemorar o ano letivo transcorrido. Quase todas as escolas americanas, canadenses e australianas publicam yearbooks, que normalmente incluem informações relacionadas à vida estudantil, esportes, organizações estudantis, eventos e uma página de assinaturas. (Fonte: <<http://en.wikipedia.org/wiki/yearbook>>. Acesso em: 22 fev. 2012.)


Celebrity yearbook photos: who are they?

Look at the THEN and NOW photographs and do the activities on the next page.

THEN



NOW



132 one hundred and thirty-two

Figura 43 – *Alive! Extra activities 1* – *Celebrity Yearbook*, p. 132

O foco, como foi possível ver, é no vocabulário e em procurar saber se os alunos entenderam o significado das expressões em destaque. A imagem é, a princípio, pensada para auxiliar nessa tradução, no entanto, para responder às perguntas postas na página seguinte, é necessário ir além disso e procurar associar os dois *yearbooks*, que representam os personagens em diferentes épocas.

Nesse momento, foram muitas e rápidas as respostas. Todos os alunos ao mesmo tempo, demonstrando muito engajamento e motivação da turma, na tentativa de adivinhar quem eram as celebridades do primeiro “*yearbook*”. A possibilidade de acertar primeiro criou um clima competitivo, mas muito positivo. Isso os desafiava. A voz de uma aluna se sobrepôs, respondendo que “a de cima é eles antigamente e a de baixo é eles agora”, o que foi confirmado pela professora. Os alunos pareciam familiarizados com as celebridades, inclusive com a pronúncia de seus nomes, mesmo sendo todas elas internacionais, o que demonstra que, de alguma forma, os alunos têm acesso a informações que vêm de diversas partes do mundo, visto

que suas nacionalidades são variadas e os seus papéis também diferentes. Apesar do foco nas expressões “*then*” e “*now*”, os alunos foram, de certa forma, forçados a fazerem uma leitura visual, embora não tenham sido conscientizados disso. Mesmo que eles leiam as imagens, inconscientemente, não apenas nessa situação, mas também em outras, continuam a considerá-las como um meio que não requer análise, conforme sugere Gilbert (2013).

Aula 8 – Atividade 2 – Material Extra:

Na aula 8 realizada dia 11/06/2015, o tema trabalhado foi a família. A professora iniciou a aula com algumas perguntas tentando controlar melhor a disciplina da turma: “o que vocês compreendem por família?; “o que é família pra você?. Eu vou escutar a opinião de cada um de livro fechado”. O que a sua família representa pra você?”. Ao tentar ouvir as respostas de todos os alunos e, considerando que em toda aula estavam presentes uma média de 35 alunos, essa discussão levou um bom tempo da aula. Na família de alguns dos alunos, ou o pai, ou a mãe, ou os dois estavam ausentes, ao que a professora sempre perguntava sobre a falta que um dos dois ou o que os dois faziam. A expectativa que se criou é que a professora exploraria os diversos modelos de família surgidos na contemporaneidade, e, de fato, a professora mencionou que:

atualmente, **essa família, ela se apresenta de várias formas**. Antigamente, as famílias eram só o quê? O pai, a mãe e os filhos. Hoje em dia, é pai e madrasta, é mãe e padrasto, é vó e neto, é filha e filho, [...] é tio com sobrinho, então, **a constituição em família, ela vem se modificando ao longo do tempo**. Então assim, as nossas famílias elas estão sendo formadas de maneira diferente. Mas, embora que ela esteja formada de maneira diferente, mesmo [...] mesmo com essas constituições diferenças de famílias, nós temos e devemos receber amor, carinho, atenção [...] união e acima de tudo estão preocupadas com a educação de vocês porque vocês [...]. Então, em inglês, nós vamos estudar hoje uma família conhecida... uma família que é de personagem, uma família criada, mas que ela mostra uma formação de família da **família típica americana com algumas críticas à sociedade** e à família como um todo. Vamos estudar, ver a família dos *Simpsons*. Quem aqui já viu a família?

Algumas respostas foram dadas, sinalizando que os alunos conheciam os *Simpsons*. Alguns responderam e comentaram aprovando ou reprovando radicalmente o desenho. Assim, a primeira aula com conteúdo novo do segundo semestre trouxe o tema família através de uma atividade retirada da internet. O tema da atividade era: “Os integrantes da família Simpsons”! E perguntava: “O que você sabe sobre a Família Simpsons? Escrevam os graus de parentesco em Inglês. A figura abaixo irá te ajudar nesta tarefa”!

Os integrantes da Família Simpson!

O que você sabe sobre a Família Simpson? Escreva os graus de parentesco em inglês. A figura abaixo irá te ajudar nesta tarefa!

1. Bart is Lisa's _____.
2. Marge is Homer's _____.
3. Clancy is Selma's _____.
4. Abraham is Mona's _____.
5. Maggie is Ling's _____.
6. Lisa is Patty's _____.
7. Homer is Abraham's _____.
8. Selma is Ling's adoptive _____.
9. Bart is Herb's _____.
10. Maggie is Marge's _____.
11. Herb is Marge's _____.
12. Patty is Selma's _____.
13. Herb is Homer's _____.
14. Abraham is Marge's _____.
15. Herb is Maggie's _____.
16. Jackie is Homer's _____.
17. Marge is Herb's _____.
18. Homer and Marge are Lisa's _____.
19. Homer is Clancy's _____.
20. Bart and Lisa are Maggie's _____.
21. Abraham is Lisa's _____.
22. Bart and Lisa are Marge's _____.
23. Maggie is Jackie's _____.
24. Marge is Mona's _____.
25. Clancy and Jackie are Bart's _____.

Esta atividade é uma cortesia da professora Influence Aline Costa. Obrigada!

Figura 44 – *Alive!* Extra activities – Atividade impressa

Sob questionamentos da professora, os alunos afirmam que a família passa por muitos conflitos e muitas brigas e que há muita violência e confusão. Uma aluna também lembrou que eles falam muito de religiosidade. “Mas o que está por trás disso?”, pergunta a professora. Nesse contexto, a professora explica que é uma crítica a algumas famílias que se colocam como modelo de perfeição e que, apesar de ser uma família americana, há muitas semelhanças com as famílias brasileiras.

Nesse momento, a professora anuncia a atividade, cujo objetivo, segundo a professora, é ver como é composta a família dos *Simpsons* com seus personagens principais. São iniciadas as questões feitas, oralmente, pela professora, sobre quem seria o pai, a mãe e os filhos e logo após, a observação:

Nós vamos observar a gravura para tentarmos descobrir que membro da família corresponde... que nome será esse. A número 1 pergunta: Bart é o que de Lisa? Como é o nome do pai?” Os alunos respondem: ‘irmão’. E a professora: ‘como é que se escreve irmão em inglês?’ Brother. Procura lá no quadrinho o nome ‘brother’ e escreve no número 1.

A professora deu continuidade, estimulando outras respostas dos alunos a exemplo de como fez com a primeira. Em seguida, pediu que continuassem. Inicialmente, podemos pensar que a associação da linguagem verbal e a linguagem visual seria definitiva para o entendimento e para a leitura global do texto. Soma-se a isso o fato de que trata-se de uma família conhecida pelos alunos (na introdução feita pela professora, eles demonstraram já conhecer), o que pode motivá-los e ajudá-los, associando o que eles sabem das relações de parentesco de cada um dos membros (o dado) e vocabulário que estão aprendendo (o novo). Abaixo, um quadro com os nomes dos parentescos para ajudar os alunos na correção. No entanto, depois de responder as primeiras lacunas, é possível perceber que esse quadro, que deveria apenas auxiliar, traz os parentescos na ordem em que eles são respondidos. Ou seja, os alunos só se esforçarão até descobrirem que o papel do quadro é, praticamente, uma chave de resposta, e que só basta copiá-los, na mesma ordem, nos espaços deixados em branco na atividade. Assim, não é garantia que o aluno desenvolva o seu letramento visual crítico através dessa imagem.

Vale enfatizar que o livro didático na terceira unidade, p. 51, traz essa mesma imagem, com algumas pequenas diferenças apenas em algumas cores. O título da unidade é “*We are Family*”/Nós somos família. Na seção “*Let’s learn more about Family members!*”/Vamos aprender mais sobre membros familiares, traz a atividade sob o comando: “*Look at the pictures and answer the questions*” (“Olhe as imagens e responda às questões”).

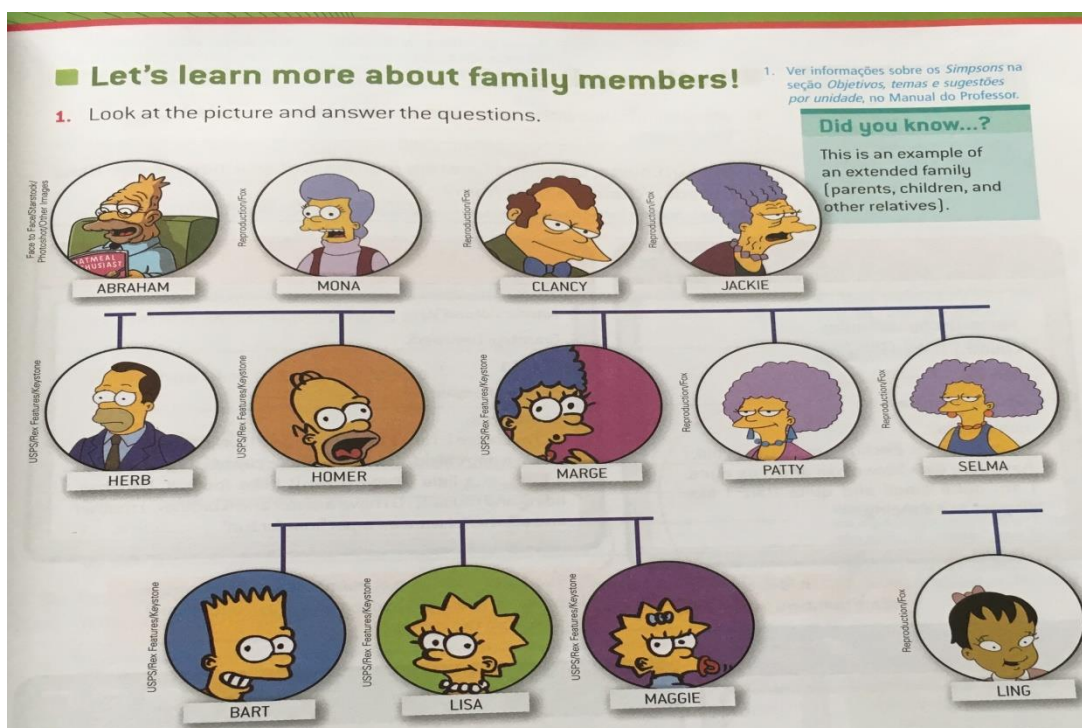


Figura 45 – *Alive!* Family Tree 1, p. 51

Assim como na atividade trazida pela professora, esta proposta pelo livro também faz referência à imagem, provavelmente, pela centralidade que ela ocupa nas árvores genealógicas. Recursos como as linhas que fazem as ligações entre um e outro parente, o lugar em que cada um está enquadrado na árvore (se na parte superior, inferior, à direita ou à esquerda) e a aparência de cada um dos membros possibilitam uma percepção quase imediata dos graus de parentesco. Se é um idoso, um adulto, um jovem ou uma criança, se são irmãos gêmeos, pessoas do sexo feminino ou masculino (já que nem sempre os nomes em inglês evidenciam isso pela nossa não familiaridade com alguns deles) são recursos potenciais da linguagem visual. Portanto, de fato, nesse caso, as limitações da linguagem verbal não dariam tantos detalhes para a resolução. As duas atividades, que usam o mesmo material praticamente, colocam a imagem como central. A diferença é como cada uma delas avalia a leitura feita pelos alunos através das tarefas propostas. Apesar desse capítulo analisar a prática da professora e não a proposta do livro didático, irei retomar a imagem do livro didático a fim de comparar as duas propostas.

A atividade selecionada pela professora comete o equívoco, segundo o meu ponto de vista, de trazer as respostas para as suas 25 lacunas apresentadas. Como trata-se de uma “*extended family*”, ou seja, envolve avós, pais, filhos e outros parentes, além de pai, mãe e irmãos, a atividade é muito extensa e um pouco cansativa. Porém, caso os alunos percebam que a sequência das respostas é a mesma que está no quadro, que deveria apenas apoiar os alunos, a atividade deixa de ser um desafio. Além disso, a atividade do livro não se resume apenas a questionar os graus de parentescos, como também a conhecer a relação dos alunos com o desenho animado (se o aluno é fã do desenho, por exemplo) e com o seu conhecimentos prévio (quem é o principal personagem e os nomes das crianças), sugerindo a exploração das dimensões afetivas e críticas propostas por Callow (2008, 2013).

Fica claro, pela descrição da aula, que a professora aproveitou orientações do livro, fazendo algumas perguntas, nesse sentido. A atividade com essas três questões de introdução e mais sete sobre os graus de parentesco não é tão extensa quanto a apresentada pela professora. Também acrescentou na sua discussão questionamentos que contemplavam a representação que os alunos têm de família, nos dias de hoje, embora a discussão também não tenha sido muito ampla, uma vez que deixou de tocar em pontos que estão em pauta nesse momento, como a adoção, seja por héteros ou por homossexuais. Ou seja, a discussão continuou numa concepção ainda muito restrita de família para os moldes atuais. Como não conhecemos o que a escola pensa a esse respeito, não sabemos até onde a professora se sente com liberdade para falar desse assunto que tanta polêmica vem causando na mídia. No entanto, a meu ver, é uma discussão que se faz necessária e urgente nas escolas, lugar onde deve-se instruir para a supressão de

qualquer forma de preconceito e de discriminação. Obviamente que essa educação deve ser iniciada em casa, mas deve também passar pela escola, como instituição que trabalha com pessoas e que precisa considerar as mudanças sociais contemporâneas onde essas mesmas pessoas vivem. No caso das famílias, há muito tempo que as mudanças ocorridas não se restringem à presença de padrastos e madrastas, ou ao fato de ser formada por outras pessoas além de pai e mãe, mas que tenham vínculo sanguíneo, como avô, avó, tios e tias. Tampouco, ao fato de a adoção ter que se restringir a um casal hétero. Essa atividade, na forma como a professora procurou conduzir de início, seria uma boa oportunidade para tratar do assunto em foco.

O livro ainda sugeria como atividade de vocabulário, desenhar um quadro com duas colunas – feminino e masculino –, para que pudessem reproduzir o quadro e inserir as relações familiares no espaço adequado. A seção *objetivos, temas e sugestões por unidade*, no material do professor, traz informações extras sobre a família *Simpsons* para que os professores repassem aos alunos. Uma das observações é que o programa é uma paródia do estilo de vida de uma família trabalhadora estadunidense, satirizando aspectos da cultura dos Estados Unidos e da própria condição humana, o que foi dito pela professora. Mas, para compreender melhor, os alunos precisariam saber o que é uma sátira. Que críticas são feitas pelo desenho a esses tipos de famílias representadas pela família *Simpsons*? Os autores dos livros colocam a critério dos professores discutir com os alunos a crítica social no desenho *Os Simpsons*. O texto ainda menciona os prêmios recebidos e o fato de ter ganhado uma estrela na calçada da fama, em Hollywood.

Na minha avaliação, a atividade proposta pelo livro, embora tenha semelhança com a atividade da internet, parece mais apropriada e mais útil, apesar de não ser tão extensa. Traz o ponto positivo de ir além do vocabulário na atividade em si, contemplando dimensões críticas e afetivas dos alunos. Nesse caso, lembro que faltou uma maior exploração dos recursos imagéticos, explorados apenas de forma implícita pelos autores, o que faltou também na prática da professora, tendo em vista as respostas estarem explicitamente colocadas no quadro. A professora Anny, em sua prática, buscou explorar alguns desses pontos, inclusive repassou algumas das informações contidas no manual, o que demonstra que ela seguiu as orientações do livro. Sendo assim, a dúvida que paira é: por que não trabalhar diretamente com o livro? Por que retirar da internet uma atividade que trazia a mesma imagem, o mesmo tema, cuja atividade era até mais limitada do que a atividade do livro? Além disso, é um material que os alunos já tinham em mãos, sem a necessidade de impressão e de gastos. Depois da aula, conversei com a professora sobre essa semelhança nas atividades para tentar ouvir dela alguma resposta nesse

sentido, mas a professora só confirmou o que já havia dito em aula, isto é, que ainda trabalharia essa parte do livro didático, futuramente, na terceira unidade.

A atividade solicitada para ser feita em casa foi a produção de suas árvores genealógicas que produzidas e entreguem pelos alunos.

Aula 9 – Atividades 1 e 2 – Seção 1 *Let's start!*:

Depois de algumas aulas sem utilizar o livro, a professora deu início à segunda unidade na aula realizada no dia 02/07/2015, cujo título é “*My class*”. Em uma das aulas anteriores ela tinha solicitado aos alunos que fizessem uma lista dos objetos utilizados na sala que têm relação com o tema desta unidade, atividade que não foi retomada.

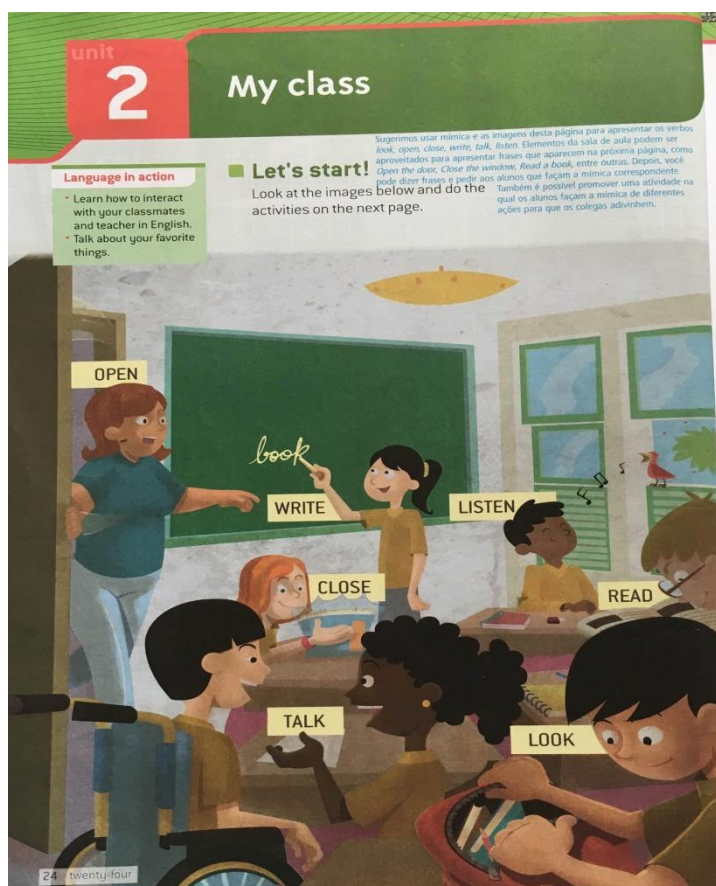


Figura 46 – *Alive!* Unidade 2 - Seção *Let's start!* 1, p. 24

Anny apresentou o título e a sua tradução. Iniciou chamando os alunos a observarem a gravura e dizerem sobre o que eles achavam que seria tratado na aula. Em seguida Anny já respondeu, dizendo:

a linguagem mais comum que nós usamos na sala de aula. Qual é? [...] Quais são as palavras, geralmente, que a gente usa?

Aluna: Saudações.

E depois, quando a gente vai fazer as atividades? O que é que digo quando é pra fazer as atividades?

Aluno: Manda abrir o livro...

Anny: Abrir o livro, escrever, ouvir,

Aluna: Se concentrar.

Anny: Se concentrar... abrir a porta... fechar a porta [...]ouvir, prestar atenção [...] ler... são todas as atividades que nós fazemos durante as nossas aulas de inglês.

Observem aí, nessa cena [...] nessa cena da página 24 [...] esse ambiente que vocês estão vendo aí na página 24, é o que isso aí? Que local é esse aí (direciona a pergunta a um aluno que sempre é chamado a atenção) [...] é o quê?

Aluno: Uma sala.

Anny: Uma sala de quê?

Aluno: de aula.

Anny: Quem está nessa sala de aula?

Alunos: Alunos e a professora.

Anny: Os alunos estão fazendo aí diferentes atividades. Preste atenção aí que atividade esses alunos estão fazendo. A menina que está no quadro ela está fazendo o quê?

Alunos: Escrevendo.

Anny: Escrevendo. Então, nós temos o verbo... a palavra write que é... escre...ver! ela está escrevendo. Que palavra foi essa que ela escreveu ali no quadro?

Alunos: Book.

Anny: Book... que significa o quê? (repete a pergunta)

Alunos: Livro.

Anny: Livro. Muito bem. **Esse rapaz que está ao lado dela está lá fazendo o quê?**

A professora, assim, continuou a explorar o visual, destacando a ação de cada um dos personagens representados e relacionando-as ao verbo destacado nas etiquetas. O que aconteceu nessa atividade, na verdade, foi uma tradução de um código em outro. Tanto que após isso, a professora relacionou na lousa os verbos em inglês e os alunos respondiam oralmente com a tradução em português. Esse tipo de prática de sala de aula não condiz com o que Kress (1996, 2006) e Walsh (2009) vêm defendendo nos seus trabalhos sobre cada modo ter significados independentes e sobre imagem e escrita não serem duas formas diferentes de dizerem as mesmas coisas. No entanto, vale considerar como válida a atenção que a professora dá à imagem, sugerindo o início de uma abordagem voltada para a linguagem não verbal.

Após essa atividade, Anny adotou a sugestão dos autores do livro didático de trabalhar com mímica na sala de aula. A turma foi dividida em dois grupos de acordo com as filas, e os verbos utilizados para a dinâmica foram: *listen*, *read*, *talk*, *look*, *close* e *write*, o que gerou muita disputa e muita interação. No geral, os alunos foram bem sucedidos na atividade. A aula foi finalizada com a resolução da questão de número 1 da página 25, que não necessitou da retomada das imagens.

Aula 10 – Atividade 1 – Seção 1 Let's write!:

Na aula do dia 03/07/2015, o livro didático foi novamente utilizado, dando continuidade ao tema e à unidade anterior. A atividade trazia muitos desenhos representando situações de sala de aula, espalhadas nas páginas 26 e 27. A professora Anny iniciou chamando a atenção dos alunos para esses recursos visuais:

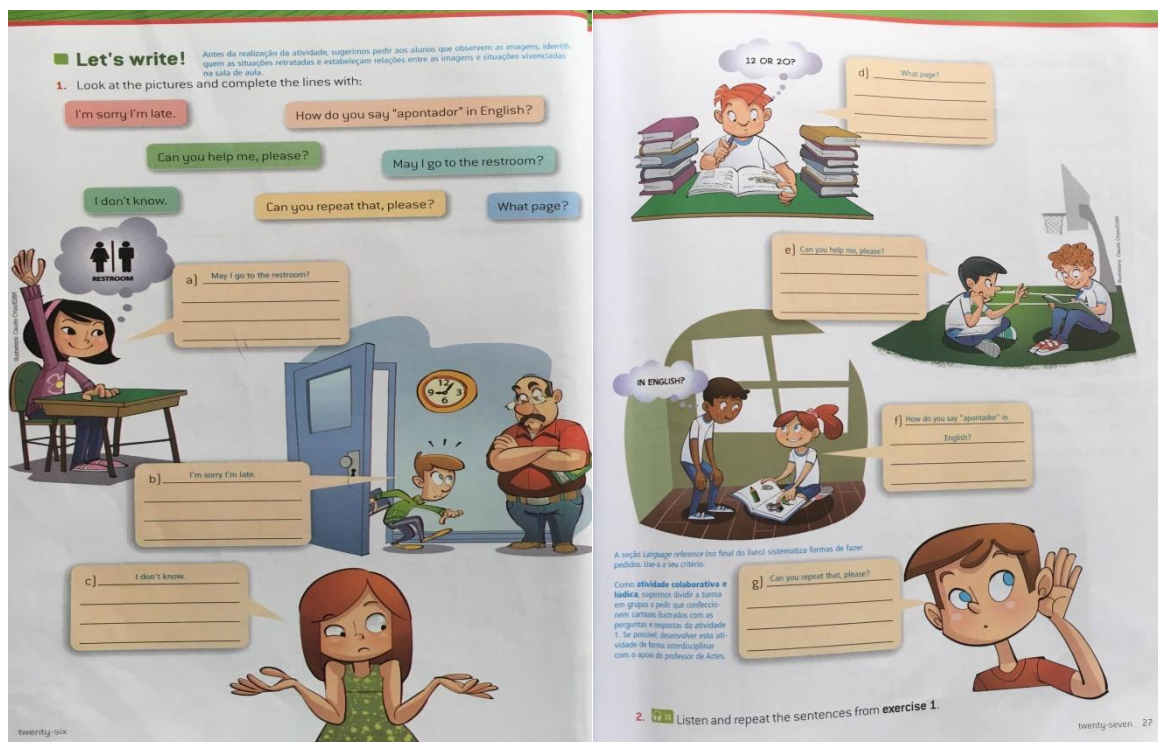


Figura 47 – *Alive!* Seção Let's write! 1, p. 26 e 27

Anny: Vocês vão observar pelas imagens que vocês estão vendo aí, que situações são essas que acontecem, que estão acontecendo aí em cada uma [...] O que está acontecendo aí [...] estão tentando mostrar sete situações diferentes. Tentem entender que situações são essas que estão sendo mostradas ... a que contexto... a que contexto essas situações aí pertencem? Elas acontecem aonde?

Alunos: Na escola.

Anny: Na escola. Muito bem! Uma coisa nós já sabemos, O contexto é a escola. **Nas imagens aí, o que vocês podem observar?**

Alunos: [...] A menina está levantando a mão pra pedir pra ir no banheiro [...] E o menino chegou atrasado.

Anny: [...] O que mais tem aí?

Alunos: A moça tá fazendo uma pergunta.

Anny: Alguém está uma pergunta... será?

Alunos: Ela está em dúvida.

Anny: Ela está em dúvida, muito bem. Na página 27 agora.

A atividade segue, sempre levada pela questão principal: “o eles estão fazendo o que aí?”, suscitando a observação das imagens pelos alunos, da mesma maneira como aconteceu na atividade anterior. Em seguida, Anny esclareceu o seguinte:

todas essas frases que vocês disseram de acordo com a leitura dessas imagens que vocês fizeram, elas estão aqui nesses quadrinhos da atividade número 1 da página 26. **Nós vamos agora descobrir quais dessas frases se adequam a cada uma dessas imagens que vocês descreveram agora.** “*I’m sorry. I’m late*”. Quem sabe o que que significa? [...] É uma dessas situações aí” [...].

Aluno: É essa aqui, oh!?! (mostrando uma das imagens no livro) [...]

Anny: Muito bem [...] O colega já descobriu a primeira frase. *I’m sorry I’m late* tá querendo dizer que ele tá pedindo desculpas porque ele está atrasado. Vamos colocar em qual gravura?

Alunos: “b”.

Anny: Na letra “b”. Muito bem! *I’m sorry, I’m late*. Sinto muito, eu estou atrasado. Corresponde a imagem da letra “b”

A professora seguiu sua abordagem nessa mesma dinâmica, e, aos poucos, os alunos foram completando todos os quadros do “a” ao “g”. A dinâmica de iniciar pela leitura das imagens, como ela disse, foi interessante para que os alunos realmente atentassem para as ações que estavam acontecendo nos desenhos.

A atividade iniciou com a descrição do que estava acontecendo na imagem, abordagem muito utilizada pela professora. De acordo com Callow (2008, 2013), pode-se considerar um trabalho de desenvolvimento de letramento visual, embora não contemple todas as dimensões propostas pelos autor. Após essa discussão, as imagens foram retomadas pela professora, indicando que os alunos as observassem novamente para relacioná-las ao texto verbal. Assim como na proposta do livro didático, algumas imagens passaram a ser utilizadas pela professora com o fim de traduzir as sentenças. Além disso, Anny ainda as usou com o objetivo de introduzir o vocabulário em inglês que seria trabalhado em seguida. Mais uma vez, há uma divergência entre essa prática e o que, por exemplo, Walsh (2009) sugere mostrando que é essencial que os alunos combinem os diferentes modos para conseguir entendê-los. Combiná-los, nesse caso, significa articulá-los, que é o que acontece quando múltiplos modos são processados, e não usar alguns a fim de apoiar outros, relegando esses outros a um segundo plano.

Aula 11 – Atividades 1 e 6 – Seção 3 *Let’s learn about school subjects!*:

A aula do dia 09/07/2015 deu continuidade ao assunto sobre objetos e gêneros próprios da sala de aula. Dessa vez, o boletim escolar era o objeto de discussão. Após anunciar sobre o que iriam falar, a professora utilizou como ponto de partida, a pergunta: “geralmente, quais são

as informações que estão presentes no nosso boletim escolar?”, na tentativa de explorar o que os alunos já trazem de informações sobre o gênero. Respostas como: “o nome das matérias, as notas e as séries...” foram algumas lembradas pelos alunos. A convite da professora, os alunos passaram a observar o que ela chamou de “modelo” presente no livro didático.

Let's learn about school subjects!

1. Look at this report card and choose the correct options.

1. Sugerimos pedir aos alunos que observem a imagem a fim de deduzir o que é um *report card*. Você pode, com a colaboração deles, compará-lo com o modelo de boletim da escola e explorar as características do gênero *report card*, como presença do nome do aluno e das disciplinas, notas, frequência, etc. Recomendamos levar os alunos a deduzir também o significado dos termos em inglês que aparecem no *report card*, destacando as palavras transparentes (como *Communication, Art, Music*).

REPORT CARD				
GRADING PERIOD	1	2	3	4
READING	A			
WRITTEN COMMUNICATION	A			
MATHEMATICS	C			
SCIENCE/HEALTH	B			
SOCIAL STUDIES	B			
ART	A			
MUSIC	A			
PHYSICAL EDUCATION	C			
Grade Average	B			
Attendance:	Present	Absent	Tardy	
	20	0	1	

The student is good at:

a) sports.
 b) music.
 c) math.
 d) arts.
 e) writing.

3. Mostrar aos alunos que, em inglês e português, há prefixos com sentido negação (*insufficient* e *unsatisfactory* em inglês; *insuficiente*, *impossível*, *im* gal, em português). A seção *Language reference* (no final do livro) sistematiza os usos dos prefixos trabalhados neste capítulo. Use-a a seu critério.

2. The words **unsatisfactory**, **insufficient**, and **incomplete** are very similar to Portuguese. They

Figura 48 – *Alive!* Seção Let's learn about school subjects 1, p. 29

Anny: Que informações você podem ver nele?

As notas aí estão em forma de quê?

Alunos: Letras [...]

Anny: O que mais nós podemos ver aí em baixo? O que que representa cada uma dessas letras?

[...]

Anny: Observem aí direitinho... **essas letrinhas menores** [...] Vemos aí que não tem... não tem aquela nota numérica, mas é uma nota através de... conceito [...] Quais são as letras aí encontradas em forma de conceito? [...] Quais são as letras aí? [...]

Aluno: A, B e C.

Anny: Mais em baixo aí tem dizendo o que que cada uma dessas letras representa em termos de desempenho do aluno... observem aí: o **A** representa o quê?

Aluno: Excelente!

Anny: Muito bem! O **B** representa o quê?

Aluno: Mais ou menos. Bom.

Anny: Bom, né? O **C**? [...] Satisfatório, né? Satisfatório. E o **N**... é precisa... melhorar. O **U** é insatisfatório e o **I** é insuficiente ou incompleto. [...] Tem aí também o lugar das presenças e das faltas. [...] Observando agora aí as notas que esse aluno tirou, do lado tem uma questãozinha entre parêntese para marcar. Do lado aí desse *report card* tem uma questãozinha de marcar que pergunta assim: *The student is good at*: Esse aluno é bom em quê? Aí tem aí cinco opções. Qual é a opção da letra “a”? Olhem lá nos conceitos se ele é bom em esporte.

Aluno: Não

Anny: Não, né? Então não marca. Só vai marcar no que ele é bom.

Assim a professora continuou a explorar cada uma das opções, pedindo suas traduções e as respostas dos alunos, considerando o *report card* apresentado. O vocabulário foi o foco, como os nomes das disciplinas (*school subjects*), os conceitos, e, logo após, a formação de palavras, especificamente nos prefixos de negação, conforme indicam os autores e as questões que se seguiram. Há referências às imagens para buscar informações, como indicou a professora, no entanto, as informações requeridas são as notas ou conceitos, representados pelas letras em destaque. Após os alunos apontarem os seus significados e conceitos equivalentes, o foco muda para os prefixos e a discussão sobre a imagem é encerrada. Até a discussão dessa imagem, a professora deixou de seguir algumas das sugestões dos livros. No caso dessa atividade, por exemplo, não fez a associação com as experiências dos alunos, através de comparação com o boletim adotado na escola, como orientam os autores. No entanto, no que disse respeito às orientações relacionadas ao conhecimento verbal, a professora conseguiu atender. Houve pouca discussão sobre as características do gênero.

A professora deu início, então, à explicação da atividade de número 6 (seis) da página seguinte que trazia um *cartoon*.

5. What are your school subjects? *Personal answer.*
English.

Para ajudar na realização da atividade 5, orientar os alunos a observar a lista de disciplinas apresentada na atividade 4. Recomendamos destacar o quadro *Language variation*, comentando que as línguas podem apresentar variações regionais e que há algumas diferenças entre o inglês usado nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Language variation
Art – American English
Arts – British English
Math – American English
Maths – British English

6. Read the cartoon. **History** is the full form of **His**. What is the full form of:

a) Math? *Mathematics*
b) Sci? *Sciences*
c) Eng? *English*

7. In your opinion, what are Rudolph's favorite school subjects?
Personal answer.

8. Match the letter grade (A, B, C, D and E) to the number grades (%) and to the concepts (Average, Excellent, Very good, Good, and Weak).

65%-69% → Average

Figura 49 – *Alive!* Seção Let's learn about school subjects 1, p. 29

Tratava-se da rena Rudolph recebendo o seu *report card*. A imagem trazia Rudolph no centro verificando suas notas e, abaixo, o texto verbal: *Rudolph goes down in history*. Baseados nessa imagem, eles teriam que responder a seguinte questão, explicada em seguida, pela professora:

Anny: A número sete pergunta: **observando aí o *cartoon* ao lado, na sua opinião, quais são as disciplinas favoritas de Rudolph?** Rudolph é esse personagem aí no *cartoon*. Quais são as disciplinas favoritas dele, pelas notas aí que vocês podem observar?

Aluna: Ciências, Artes e Educação física.

Anny: Muito bem!

A orientação da professora levava os alunos diretamente às informações verbais do *cartoon*, não para a legenda, mas para as disciplinas, especificamente aquelas das quais a rena mais gostava, já que era somente isso o que a questão pedia. No entanto, se considerada a imagem em si, o foco seria a disciplina em que ele não obteve muito êxito. Isso parece ficar claro se considerarmos a expressão facial de susto e de surpresa de Rudolph, bem como a legenda abaixo e o conceito dado. Esse é, claramente, o ponto de destaque do *cartoon*, uma vez que é a única disciplina em que ele recebeu conceito “D”, de acordo com a imagem do *report card*. No entanto, embora o livro, nas orientações em azul, sugira que a professora chame a atenção dos alunos para a expressão facial do personagem representado, isso não foi considerado, passando despercebido também pelos alunos.

Portanto, pelo que se pode visualizar, essas duas últimas atividades, e a maneira como são conduzidas pela professora, reforçam a ideia de que o conteúdo verbal ocupa lugar central na prática da professora, reforçando resultados como os de Descardecí (2002), Vieira (2007), Ribeiro (2013). Vocabulário, escrita e tradução foram destaque. As informações não verbais estão lá, mas, embora sejam retomadas algumas vezes, não se sustentam na discussão. Nem sempre as sugestões por parte dos autores de se considerar o letramento visual crítico são adotadas. Já as informações do texto escrito são as que tomam a atenção. Parece que responder a atividade posta pelo livro didático, que, muitas vezes, também deixa de lado o potencial das imagens, é o bastante. Embora, na primeira, tenha havido algumas referências à imagem, não considero que todo o seu potencial tenha sido ressaltado. Nesta última, por exemplo, deixou-se de explorar os recursos visuais que se tinha à disposição, bem como de associá-los às experiências dos alunos.

Aula 12 – Atividade – Seção 3 *Let’s learn about school objects!*:

A aula do dia 16/07/2015 começou com a retomada do assunto relacionado à sala de aula: o vocabulário relacionado aos verbos utilizados em sala de aula e ao boletim foram lembrados pela professora. A atividade da página 29 foi respondida. Logo após, Anny orientou os alunos a observarem a página 30.

Anny: Tem aí uma lista de alguns materiais escolares[...] Vocês vão tentar encontrar e responder o nome dos materiais escolares e vão completar a página 31. Vocês vão observar. A escola deu uma lista de materiais aí na página 30. Vocês vão **observar que materiais são esses pelo nome... associando aos nomes** e aqui na página 31, vocês vão completar **tirando palavrinhas aqui da lista dos materiais** que vocês acham que **representam os nomes desses materiais** escolares aí. Ela deu a lista da escola [...] Abram o livro na página 30 e 31. [...] Vocês observem aí na página 30, que tem [...] **Vocês observem aí na página 30, os tópicos que estão com um pontinho vermelho**, todos eles representam o nome de materiais escolares. Vocês só têm que compreender e descobrir quais são [...] Cada topicozinho desse aí tem um nome de um material escolar [...] No final do livro de vocês tem um vocabulário que pode ajudar vocês a compreender algumas dessas palavras aí pra que vocês respondam a atividade [...] No dicionáriozinho que tem no final do livro, pode ajudar vocês a compreenderem o significado de alguns materiais.

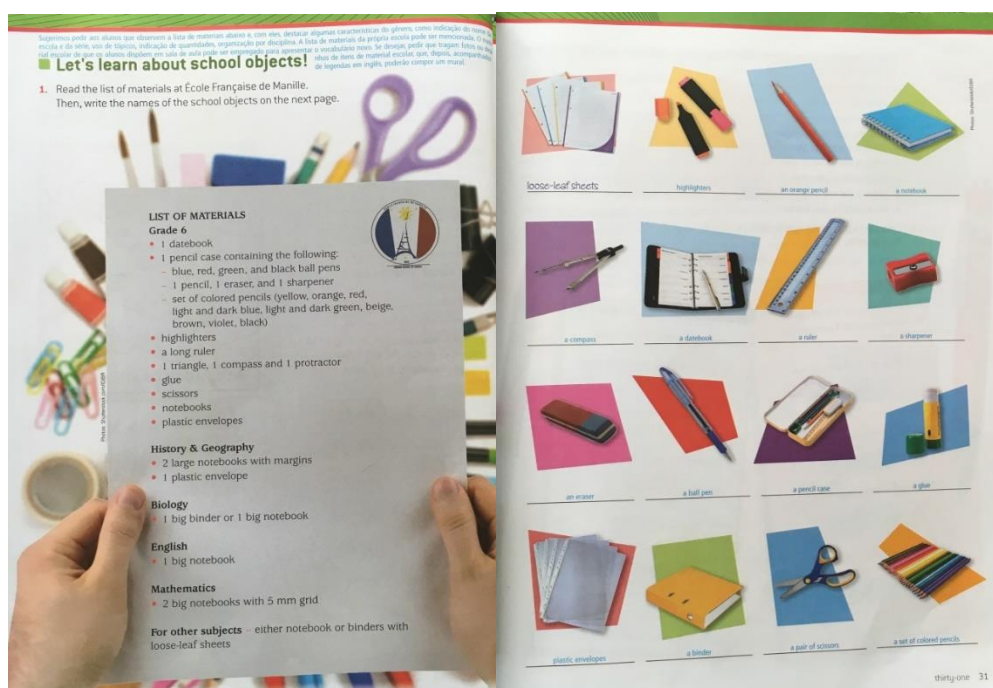


Figura 50: *Alive!* Seção Let's learn about school objects 1, p. 30 e 31

A lista de material apresenta-se com alguns recursos multimodais: o código escrito, marcadores em vermelho, as mãos que parecem ser de uma criança segurando. A professora aponta os tópicos ou os “pontinhos vermelhos”, como ela se referiu, explicando que os marcadores indicavam quais eram os materiais escolares.

Apesar de chamar a atenção para recursos multimodais como os marcadores e as cores, a abordagem da professora, assim como aconteceu no livro, voltou-se para a realização de tradução e para o a aprendizagem do vocabulário. Esse foco ficou claro, ao passo que explicou a tarefa e indicou o glossário disponível no final da página (da 163 à 169), encerrando a discussão sobre a imagem. Esse dado nos reporta, mais uma vez, à categorização que Callow

5	#Escrita Pronúncia Gramática Tradução									
6	#Escrita Vocabulário Compreensão oral									
7	#Escrita: Vocabulário #Letramento visual									
8	#Escrita: Vocabulário #Letramento visual									
9	Vocabulário Tradução									
10	Vocabulário Tradução									
11	Formação de palavras Vocabulário									
12	#Escrita: Vocabulário Tradução									
TOTAL		0	10	5	6	8	3	0	2	8

Ficou evidente o esforço da professora na tentativa de desenvolver o letramento visual dos alunos. Embora ainda de forma não muito consistente, a professora tem procurado introduzir ações que levem ao reconhecimento dos aspectos não verbais como merecedores da atenção dos alunos. No entanto, a sua abordagem ainda tem privilegiado uma relação em que o código escrito é central, em detrimento de um trabalho que considere os elementos imagéticos como perfeitamente imbuídos de sentidos, e que estimule uma leitura visual, conforme defendem estudos adotados nesta pesquisa (CALLOW, 2008, 2012, 2013; WALSH, 2009).

No tópico seguinte, veremos como se dá abordagem da professora ao lidar com as imagens do livro didático na turma do nono ano.

7.2.2 O visual e o crítico no nono ano de inglês: visualizando as ações da professora

As aulas do nono ano aconteceram somente nas sextas-feiras das 9h50min às 11h20min, sendo duas aulas em sequência. Na turma, estavam matriculados 40 alunos, mas, geralmente, estavam presentes também de 30 a 33. São adolescentes de, em média, 14 e 15 anos.

Aulas 1 e 2 – Atividades 1 e 2 – Seção 1 Let's star!

As duas primeiras aulas observadas no nono ano foram realizadas no dia 20/03/2015 e deram início à primeira unidade do livro didático com o tema “*Movie*” na seção “*let's start!*”! A seção apresenta alguns filmes famosos a partir da imagem de suas capas ou de fotografias de algumas cenas famosas.



Figura 51 – *Alive!* Unidade 1, p. 10, seção “*Let's start!*”, questão 1

A professora iniciou instigando os alunos a dizerem o significado do título “*Movie*”, explicando-o posteriormente. Em seguida, chamou atenção dos alunos para a imagem.

Anny: Observem aí na página 10... temos aí as gravuras de alguns filmes famosos que vocês talvez já tenham assistido. **Deem uma observada geral aí nessa página, nessas imagens da página 10... que filmes vocês já conhecem?**

[...]

Anny: Que filmes... quais filmes aí vocês conhecem?

Alunos: Ratatouille, Eclipse, Jornada ao centro da terra [...]

[...]

Anny: Vamos aí na sequên... vamos aí na sequência... essa primeira imagem aí que tem a lua... Já assistiram?

Aluna: Como é o nome?

Anny: A viagem à lua?

[...]

Aluna: Avatar. Todo mundo conhece esse aí.

Anny: Em relação a esses filmes aí, que características nós podemos observar?

Aluna: O número 1 é Ratatouille.

Anny: Não, não é em relação a essa parte não. **É em relação só às imagens aí... o que que nós podemos observar agora?** Que eles estão divididos em quê?

Alunos: Em quadros.

Anny: Não, mas o filme como um todo... eles se... eles se agrupam em...?

Alunos: [...] É ...

Anny: Quando você vai na vídeo locadora, eles estão divididos por...

Alunos: romance, animação, aventura....

Anny: Pronto... eles estão organizados, eles estão classificados

[...]

Anny: Então, nós temos aí categorias que são: ação, aventura... que mais? Que categorias a gente pode perceber aí nesses filmes?

Aluna: Romance

Anny: Romance...animação

Alunos: Aventura,

Anny: Aventura, ação,

Aluna: Ficção

Anny: Ficção

Aluna: Terror

[Risos]

Anny: Aqui nesses que nós estamos vendo não, mas de terror também é uma categoria... é uma categoria

Podemos perceber que as imagens são postas com a função de ativar o conhecimento prévio dos alunos e de retomar os nomes e as categorias nas quais os filmes se inserem. A professora limita-se, da mesma forma que o livro, a esse aspecto. Na verdade, a professora menciona e ainda relaciona as imagens à experiência prévia dos alunos, diferentemente do livro que só relaciona as categorias, ou seja, o verbal, às experiências dos alunos. No entanto, não há perguntas que questionem as experiências, as opiniões e a crítica dos alunos em relação aos filmes apresentados ou à forma como as imagens representam o filme. Pela proposta da atividade, se a professora tivesse o conhecimento da GDV, poderia ter explorado aspectos das metafunções representacional (conceitual e classificacional) e composicional (valor informativo, saliência, cores, layout) levando os alunos a perceberem os significados inerentes aos textos visuais e fazendo relação com o verbal.

A professora Anny deu continuidade ao conteúdo do livro com atividades das páginas 10 e 11. Na página 10, a atividade refere-se à leitura de um texto verbal, contando brevemente a história do cinema. Já na página 11, constam questões baseadas em imagens que retomam o texto lido na página 10. Vejamos:

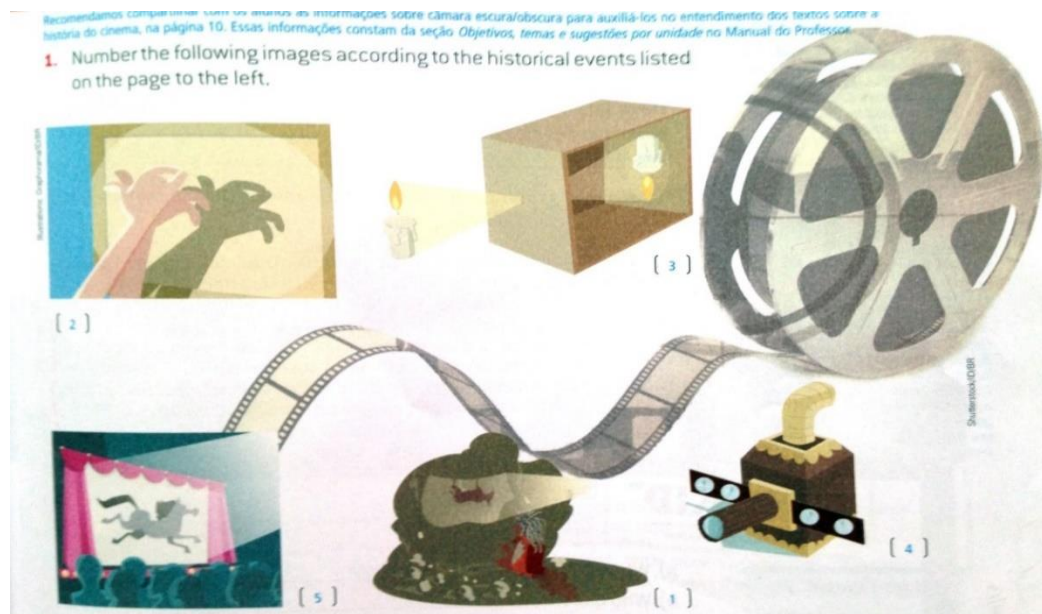


Figura 52: *Alive!* Unidade 1, p. 11, seção “*Let’s start!*”, questão 1

A atividade consiste em enumerar cinco imagens de acordo com os eventos descritos no texto verbal. Vale ressaltar que, nessa questão, as cores, a saturação das cores, os cenários, os recursos tecnológicos representados nas imagens são fundamentais para a resolução das atividades. Obviamente que o texto verbal lido antes faz referência a cada uma das fases, até chegar no momento atual do cinema, como representam as imagens. Mesmo assim, é preciso que os alunos voltem seus olhares às imagens, já que a questão está centralizada nelas. Caso os alunos sintam necessidade, podem se voltar ao texto verbal. Tais informações juntas se complementam e possibilitam aos alunos atender ao que se pede na questão. No momento da correção das atividades, envolvendo a correlação entre o texto verbal e o texto visual, a discussão se deu assim:

Anny: Lá no exercício pedia pra que vocês numerassem de acordo com a compreensão que tiveram do texto. **Qual, em qual gravura, vocês colocaram o número 1?**

Alunos: Na... na da caverna, aqui oh!

Anny: E diz o quê? O número 1 diz o quê?... O couro de animais era usado pelos... homens da caverna para... projetar... as imagens sobre as paredes da caverna [...]

Anny: A número dois, vocês colocaram em que imagem?

Alunos: Essa aqui, oh! [...] Na do cavalo.

Anny: Na do cavalo?

Aluno: A dois que tem uma caixa e uma vela dentro...

[...]

Anny: Onde tem aí... as mãos projetando... o texto número dois diz assim... No século onze, os chineses estavam projetando imagens de figuras em telas feitas de roupas e um pouco de luz por trás. Então aí aquela... que a gente faz em casa... aquela brincadeirinha que a gente faz com a sombra, né?... [...] dois... dois... a brincadeira que a gente faz com as mãos...

...que chama-se teatro de... sombras. [...] O número três, vocês colocaram o quê?

Alunos: A máquina fotográfica[...]

[...]

Anny: E por último...

Aluna: O cinema.

Anny: Ham ram. A primeira... menção de um projetor cinematográfico foi publicamente demonstrado por... pelos irmãos August e Louis Lumière em 1885 em Paris. A projeção mais aproximada do que a gente tem hoje como... cinema... produção cinematográfica foi a de gravura número...

Alunos: Quatro.

Anny: Isso. [...] Número 2 [Lê o enunciado em inglês e faz a sua tradução] Elas tentam demonstrar o quê? [...].

Aluna: As invenções.

A professora ainda mencionou que iria repassar aos alunos informações que se encontram no final do livro sobre câmeras obscuras, “como elas eram feitas, como acontecia isso, eu vou compartilhar com vocês. Câmera obscura é um tipo de aparelho óptico...”. Nesse momento, o sinal tocou e a professora rapidamente encaminhou a atividade para casa: trazer “a sinopse do filme favorito de vocês”. Em seguida, liberou os alunos. A informação que não foi dada pela professora por falta de tempo e que não foi retomada na aula seguinte, dizia o seguinte: “Câmara obscura é um tipo de aparelho óptico baseado no princípio de mesmo nome, o qual esteve na base da invenção da fotografia no início do século XIX. Ela consiste em uma caixa [ou também sala] com um buraco no canto; a luz de um lugar externo passa pelo buraco e atinge uma superfície interna, onde é reproduzida a imagem invertida” (Manual do Professor, p. 15).

Conforme discussão no capítulo 6, essas imagens, pelo potencial, possibilitariam um trabalho mais aprofundado e um olhar mais demorado por parte dos alunos. Para Gilbert (2013), parte do que os professores podem fazer é levar os alunos a se sentirem confortáveis para uma observação mais demorada das imagens. O autor sugere que esse tempo pode começar sendo curto e ir progredindo, até chegar ao ponto da imagem ser a base da discussão em sala e da produção escrita. Nesse caso, houve referência às imagens para o cumprimento da atividade, através de descrição, mas não houve exploração de cada recurso imagético, no intuito de saber em que esses recursos interferiram na leitura visual e nas conclusões dos alunos.

Aula 3 e 4 – Atividade extra

A partir da exibição em sala do filme “Se ela dança, eu danço” – na aula do dia 10/04/2015, segundo a professora, a escolha do filme foi motivada pela realidade dos alunos, já que trata de contextos e de personagens com os quais os alunos poderiam se identificar – a professora Anny solicitou aos alunos que escolhessem um filme e trouxessem a sinopse para

apresentar em sala. Dessa forma, na aula seguinte, nenhuma habilidade linguística em língua inglesa foi trabalhada. Os alunos apresentaram, em língua portuguesa, a sinopse escolhida e que resume o filme favorito de cada um, conforme solicitação da professora. Além disso, os alunos teriam que dizer por que escolheram o filme. Um a um dos 30 alunos presentes expuseram seus textos, em pé, em frente aos colegas. Nessa turma, pela primeira vez, também a professora pediu que fizessem um círculo.

A atividade foi motivada pela unidade do livro: cinema. Destaco a apresentação da primeira aluna que foi muito convincente ao associar o filme a questões sociais, religiosas e afetivas, além de relacioná-lo ao fato de que é propício para adolescentes. Na verdade, no geral, os filmes escolhidos envolviam conflitos de adolescentes. Além disso, esta aluna foi uma das poucas que explicou por que escolheu o filme e que fez reflexões sobre os temas tratados. O filme se chamava “A filha do pastor”, que foi também escolhido por outra colega que não apresentou alegando ser desnecessário, devido à repetição. A professora Anny justificou o fato de a aluna não apresentar, e não houve qualquer estímulo para que aluna expressasse opiniões ou críticas próprias, afinal, cada pessoa tem um olhar diferente, uma leitura diferente.

Alguns alunos destacaram a categoria em que se enquadravam os filmes e foi perceptível que alguns tipos de filmes foram especialmente recorrentes nas falas dos alunos, especialmente os de ação, aventura e romance. A professora Anny questionou que emoção os alunos sentiram ao assistir os filmes: sentimentos de revolta, alegria, vontade de rir, tristeza, superação, adrenalina, autoestima, força de vontade foram alguns mencionados. Com determinados alunos, buscou, de forma mais enfática, relacionar a escolha com experiências e com o estilo de vida dos alunos. Perguntas do tipo: “Você se identificou?” “Você tem perfil de um líder?” (tema principal de um filme descrito) foram bem comuns.

No início da atividade, os alunos pareciam estar mais tímidos e resistentes à apresentação. As sinopses resumiam os filmes apenas, mas, oralmente, a professora explorava as dimensões crítica e afetiva dos alunos, porque a maioria não atentava para essas questões sem que a professora perguntasse. Todavia, foi notório que, a partir do momento em que sentiram que podiam expressar suas ideias, suas opiniões, começaram a se envolver um pouco mais na discussão. Na hora de colocar-se diante do enredo e da problemática do filme, os alunos mostraram-se mais empolgados, a perceber pelo tom de voz. A ideia que passou é que eles queriam ser ouvidos. A aula foi encerrada com o encaminhamento de uma atividade multimodal para casa (p. 12 e 13 do livro didático).

A multimodalidade, o letramento visual, especificamente, esteve presente através das cenas em movimento vistas pelos alunos ou quando retomaram o filme na mente. Como já dito,

o aprendizado da língua inglesa não era o foco nessas aulas. Porém, pela primeira vez, as dimensões críticas e afetivas foram trabalhadas para construir sentidos e para dar oportunidade aos alunos de expressarem seus pontos de vista a partir de um texto multimodal. A professora associou as informações dos textos imagéticos à realidade dos alunos, instigou reflexões dos estudantes sempre voltadas para suas vidas, além de ter conseguido, assim, com que os alunos participassem e ouvissem uns aos outros.

Aula 5 e 6 – Atividade extra

Depois de algumas aulas com cópia de textos e atividades na lousa, na aula do dia 08/05/2015, sob a temática *drugs*/drogas, os alunos apresentaram um material produzido por eles. Tratavam-se de cartazes que problematizavam e representavam o assunto, baseados na compreensão dos alunos. Desenhos, cores, personagens, expressões faciais, gestos, balões de fala, balões de pensamento e fontes diversas, davam forma a histórias, conflitos e conceitos idealizados e compostos pelos alunos. Vale ressaltar que essa temática não era abordada pelo livro didático. Em conversa com a professora, fui informada de que esse era um tema pertinente para se tratar naquele contexto, tendo em vista a realidade em que estava inserida a maioria dos alunos.

Educação e droga foram colocados como antagônicos por alguns alunos, o que denota valorização e reconhecimento da educação como solução para um dos maiores problemas sociais que temos no nosso país. No total, foram nove grupos e nove cartazes apresentados e afixados na parede, após cada apresentação. A proposta era que os alunos produzissem *cartoons*, assim, a partir dos recursos dos quais dispunham, os alunos confeccionaram esses cartazes, como podemos ver, multimodais e trazendo narrativas que focavam na conscientização do não uso das drogas.

Após a apresentação dos trabalhos feita pelos membros dos grupos para toda a turma, fotografei alguns dos cartazes. Selecionei-os sob os critérios de variedade dos recursos multimodais apresentados e da capacidade de argumentação e de reflexão dos alunos, com base em suas próprias produções. Alguns cartazes seguem como exemplo:

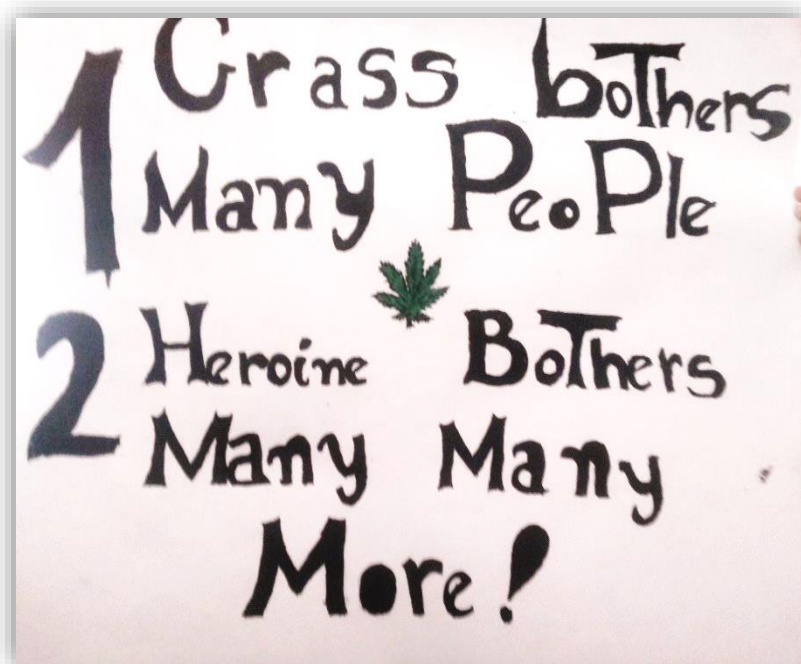


Figura 53 – Cartaz 1 – confeccionado pelos alunos

Segundo os alunos, o cartaz da Figura 52 era uma espécie de paródia de uma música que diz: “um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais”. A tradução dada por eles da frase do cartaz foi: “uma maconha incomoda muita gente, duas heroínas incomodam muito mais”. Em seguida, explicam que a frase foi motivada pela diferença entre os efeitos da maconha e da heroína, já que eles categorizaram a maconha como uma droga “média” por ser uma erva e por já ter sido usada como remédio, segundo seus relatos. Já a heroína, ainda segundo eles, incomoda muito mais pela sua gravidade. O risco de morte foi mencionado pelo grupo como um agravante do consumo de drogas.

O cartaz seguinte, com suas imagens e explicações orais, trazia perspectivas variadas para a discussão. No início, um dos alunos já iniciou considerando esse um tema polêmico e que a partir desse trabalho, eles poderiam discutir sobre o que eles pensavam sobre o tema, demonstrando interesse em atividades que explorem a dimensão crítica. No cartaz, o título, muitas cores, imagens e balões de fala.



Figura 54 – Cartaz 2 confeccionado pelos alunos

Em cada quadrinho, uma situação e uma reflexão diferente ligada às drogas. Os alunos intitularam de “tirinhas” escrito em português, mas com balões de falas escritos em inglês. Na parte superior, vemos dois quadrinhos: um em que um filho pede um caderno para a mãe, e outro em que pede dinheiro para comprar droga, demonstrando educação e drogas como caminhos opostos que incentivam comportamentos opostos. De um lado, um jovem que pede um caderno representando o seu interesse pelos estudos, e de outro, um jovem que pede dinheiro para comprar droga, segundo seus produtores. Na frase, a mãe diz que é só esse dinheiro que tem para dar, suscitando a ideia de que a família não dispõe de muitos recursos. Mesmo assim, diferentemente da situação anterior, o jovem parece escolher o caminho das drogas e não o dos estudos. Na apresentação, o aluno fala exatamente sobre ser uma questão de escolha.

Outro quadrinho, mostra uma jovem dependente química que, de tanto usar droga, um certo dia, olhou-se no espelho e, ao invés de ver o seu rosto, (que na imagem já parece muito abatido, de acordo com a criação dos alunos), viu um caixão, simbolizando, segundo os idealizadores, o seu futuro. A estória traz um final feliz, já que, segundo os relatos orais dos autores, a jovem decidiu que não queria para si aquele futuro e escolheu parar de usar as drogas. O arrependimento futuro foi também apontado pelos alunos como um sentimento recorrente entre os usuários.

Há também um quadrinho que demonstra, segundo os apresentadores, usuários que tentam influenciar e persuadir as demais pessoas a também fazerem uso das drogas, mostrando que o incentivo é um dos fatores que contribuem para o aumento do consumo de drogas. Os personagens são duas pessoas e uma delas “presenteia” a outra pessoa com um pacote de drogas.

O último quadrinho também traz um final feliz, de acordo com as imagens e com o relato dos alunos. Na imagem, um jovem que usa droga injetável e que é representado muito magro. Segundo os autores, essa característica é uma consequência comum em usuários de drogas. No entanto, em um ato de heroísmo e de forma surreal, ao invés de tomar uma injeção de droga, o personagem tomou uma injeção de consciência, nas palavras dos alunos, o que o fez com que ele se conscientizasse de que o que estava fazendo era errado. Além disso, na mesma hora, o personagem ficou mais gordo. Vejam que na imagem, após a injeção, o personagem aparece com um corpo atlético, no estilo de quem frequenta academia. Os recursos visuais utilizados pelos alunos serviram bem ao propósito de demonstrar esse “antes” e “depois” do personagem representado.

Percebe-se que nessas produções, muitos recursos visuais e significados foram articulados: as cores, os balões de fala, o físico e as expressões dos personagens, a estruturação do quadrinho, as informações verbais, as representações de mundo, dentre outros. Os alunos estavam, a partir daquela atividade, constituindo-se *designers* visuais, embora sem muitos recursos e sem consciência da área. Além disso, passando de meros consumidores de textos multimodais para produtores e, ainda, com a capacidade crítica e argumentativa, conforme advogam autores como Oliveira (2006), Rojo (2012), Callow (2008, 2012, 2013), Gilbert (2013), para citar alguns.

O cartaz da Figura 54 traz outras perspectivas da problemática das drogas. Uma delas é a sua visível mercantilização. Do ponto de vista dos alunos, está havendo uma exposição das drogas. Ou seja, a venda está acontecendo praticamente de forma explícita, tanto que chegaram a representar um mercado em que faz-se propaganda da droga.



Figura 55 – Cartaz 3: confeccionado pelos alunos

Segundo exposição dos alunos, uma das imagens apresentava um funcionário da prefeitura afixando um cartaz que dizia: “Compre aqui. Aqui vende-se droga”. Segundo um dos alunos: “enquanto ele poderia estar consertando uma praça, um saneamento, ele estava incentivando o mercado das drogas”. Como vemos, uma figura do serviço público foi incluído na estória como crítica, talvez, ao fato de que as autoridades não estão trabalhando no que é realmente importante, tampouco estão agindo para combater o crime das drogas. Do contrário, estão, talvez, participando de alguma forma dessa situação.

A mesma crítica é feita a policiais nesse mesmo cartaz, representados pelos alunos como parceiros dos traficantes. Em um diálogo entre usuário e traficante, um dos personagens diz: “esconda a droga, lá vem a polícia”. O outro personagem responde: “Mas não é ela quem vai comprar?”. O aluno completa: “Até pra mostrar que também a polícia... os policitais também se envolvem nesse mundo das drogas, da criminalidade”, expôs. A imagem seguinte é mais enfática, quando mostra um policial sendo parceiro de um traficante, nas palavras dos alunos, ao alertá-lo a esconder a droga.

Alguns fatores estiveram no centro das atenções e das discussões dos alunos. Preocupações e aspectos como grande risco de morte, vício, influência dos amigos, corrupção na polícia, roubo, prisão, liberação do uso da maconha, bem como o comércio fácil, segundo os alunos, foram pontos levantados nas tirinhas criadas e apresentadas nos cartazes. Algumas

discussões foram surpreendentemente profundas, tendo a maioria focado nos aspectos negativos do uso das drogas. A influência dos amigos foi fortemente apontada nesse trabalho como decisiva para a adesão ao vício.

A proposta da professora, os cartazes, as ideias, os pontos discutidos e levantados pelos alunos, foram muito interessantes. A atividade mostrou forte indício de letramento visual crítico. Mesmo não sendo a partir do livro didático, eu a trouxe para análise por considerar a proposta muito válida. Segundo Kress (2010), multimodalidade tem a ver com produção de significados a partir das composições multimodais. Nessa atividade a professora deu oportunidade aos alunos de produzirem seus textos multimodais, de fazerem escolhas a partir dos sentidos que queriam construir e, ainda, de apresentarem a dimensão crítica. Um trabalho semiótico, na perspectiva de Kress e Bezemer (2015), foi feito.

No entanto, no final, a professora retomou o assunto, dizendo esperar que o trabalho tenha sido útil tanto para desenvolver “algum conhecimento linguístico”, como para as informações adquiridas em relação ao tema. Também chamou a atenção para a conscientização de que o uso da droga não faz bem, como os próprios alunos defenderam nas suas apresentações. Percebe-se que a realização dessa atividade, portanto, tinha um propósito social. A produção visual, o engajamento com os significados e a criticidade empregada foram utilizados no processo de construir conceitos sobre o tema. Convém citar, nesse contexto, o que Janks (2011, p. 5) enfatiza: “o que importa é que a crítica não é o ponto final; reconstruções éticas e transformativas e ações sociais são”³⁰.

A interrupção do trabalho com o livro didático tinha acontecido porque, segundo ela, sentiu a necessidade de trabalhar o tema “drogas”. Isso mostra que o letramento visual crítico pode se dar também fora do livro didático, a partir da adaptação, do acréscimo ou de outras interferências do professor, que atendam aos interesses e necessidades dos alunos. Nesse caso, considere adequada a ação da professora. Na aula seguinte (do dia 29/05/2015), a professora retomou o livro e encaminhou para casa a atividade da página 22.

Aula 7 e 8 – Atividade 6 – Seção 2 *Let's read and talk!*

A unidade 2 foi iniciada no segundo bimestre, na aula do dia 03/07/2015, cujo tema é “*Television*”. A professora iniciou falando sobre a influência da mídia nos assuntos políticos e em acontecimentos polêmicos. Depois, reportou-se à página 27, em que se discutem

³⁰ What matters is that critique is not the end point; transformative and ethical re-construction and social action are.

argumentos a favor e contra à mídia. A unidade inicia na página 24, entretanto, Anny antecipou a página 27 por considerar a melhor forma de introduzir o assunto. No livro, a atividade traz dois textos por escrito e em áudio. O primeiro está intitulado “*Arguments in Favor*”/Argumentos a Favor e o segundo “*Arguments Against*”/Argumentos Contra. Essa atividade é sugerida para se fazer após um “*brainstorm*” (geração de ideias sobre determinado assunto) de forma a comparar as ideias expostas pelos alunos com o que os textos apresentavam. Após a leitura dos textos, seria a vez dos alunos debaterem o assunto. No entanto, Anny adaptou a atividade antecipando esse debate. A turma foi dividida em dois grupos que deveriam elencar seus próprios argumentos contra e a favor da TV. Metade da turma ficou responsável por ressaltar aspectos positivos, e o outro grupo, composto pela outra metade, de apontar os aspectos negativos.

Os alunos se reuniram por alguns minutos para debaterem em equipe argumentos que justificassem a escolha de serem contra ou a favor da televisão. Após discutirem, os alunos socializaram suas ideias. Os principais argumentos a favor dessa mídia, apontados pelos alunos, foram: veicular assuntos que o público deseja ver, os programas educativos, campanhas sociais, informação e conscientização no que diz respeito a temas como ecologia, saúde, relacionamentos e, ainda, programação religiosa. Como pontos negativos, foram citados a manipulação, noticiários falsos e o fato de servir aos próprios interesses (o aluno cita exemplos da atualidade, como por exemplo, a forma parcial como as redes de televisão, destacando a Rede Globo, transmitem notícias acerca da presidência da república e os ataques ao atual governo, motivados pelo interesse particular no *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, segundo os alunos. Porém, quando convém, eleva a imagem de outros políticos). Segundo os alunos, esses interesses interferem diretamente na forma como apresentam as notícias. Propagandas enganosas, exposição, apelação sexual (uma aluna cita o exemplo das novelas), estímulo ao consumismo e a má influência a jovens e adolescentes (roubos, violência) também foram argumentos citados contra a TV. A aula foi encerrada e a professora recomendou atividades sobre o assunto das páginas 24 a 27 do LD para serem realizadas em casa.

Apesar da unidade não conter imagens significativas para o trabalho pedagógico, decidi por apresentar essa atividade por entender que o letramento crítico esteve no centro de sua proposta. A língua inglesa não foi explorada em nenhum momento, como também as atividades do livro não foram realizadas diretamente. Contudo, a proposta da professora, baseada no tema proposto pelo livro didático, suscitou discussões em língua portuguesa consideradas válidas para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, da reflexão e da crítica dos alunos. O tema é atual, necessário e, como pude ver, muito presente na vida cotidiana

dos alunos. Mas não houve uma variação nos modos, e o texto verbal (escrito, no caso do livro didático, e oral no caso da atividade em sala) tomou conta de toda a aula. Apesar disso, vale considerar que a dimensão crítica esteve em foco.

A interpretação que faço é que, quando é para falar de assuntos/temas atuais e relevantes parece que o texto verbal é que tem a função de fazê-lo, porque ele é quem tem o potencial necessário. Esse fato, talvez, reforce a ideia de que a utilidade da imagem exerce somente a função de ilustrar, de estimular a discussão ou o entretenimento, o que, na minha percepção, limita muito o potencial da imagem. Também quando se trata de objetivar o desenvolvimento da leitura verbal, como é o caso da maioria das atividades dessa lição, através de estratégias de leitura, a imagem também não é considerada em todo o seu potencial. Parece que a concepção dos autores e, conseqüentemente, a ação da professora, é de que não é possível ler imagens, de que imagens podem veicular sentidos independentes ou que complementam ou explicam os do texto verbal. Fica claro que a função da imagem nesse *design* de produção de atividade no LD é limitada à função de ilustrar ou à função pedagógica de ensinar algum aspecto linguístico, cuja constatação reafirma o que foi dito no questionário inicial. A não ser que a ideia seja explorar vocábulos, que é quando a imagem parece ser útil.

Assim, o texto verbal, definitivamente, tem a hegemonia do significado, que, nesse caso, é o que determina o potencial de cada modo semiótico. Tal fato denota uma visão tradicional de leitura, de produção de sentido, em que o potencial da imagem é muito reduzido ou quase nulo, enquanto o potencial do texto verbal continua sendo dominante. Com raras exceções, o letramento crítico não costuma ser associado à multimodalidade dos textos, conforme apregoa a semiótica social. Como propõe Gilbert (2013), os alunos tendem a adotar atividades semelhantes às de seus professores, e se eles não visualizarem a imagem como um texto ao qual vale a pena criticar, os alunos também irão adotar essa perspectiva. Esse é um ponto a ser repensado pela professora.

Assim como fiz com o tópico que discorre sobre a prática da professora no sexto ano, apresento o Quadro 20 que resume a abordagem da professora em termos de exploração das imagens.

Quadro 20 – Resumo da prática da professora na exploração das imagens – 9º ano

Aula	Objetivos almeçados	Explora questões sociais/contextuais a partir da multimodalidade dos textos?		Associa a discussão à experiência dos estudantes?		Discute os recursos visuais presentes na imagem?		Dimensões exploradas		
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	CRI	AFE	COM
1 e 2	#Escrita: ✓ Vocabulário ✓ Leitura do texto verbal #Leitura visual									
3 e 4	#Letramento crítico: ✓ Discussão do filme assistido em sala									
5 e 6	Letramento visual crítico (Produção de cartazes)									
7 e 8	#Letramento crítico									
TOTAL		2	2	3	1	2	2	2	2	3

É importante reforçar que o letramento visual/crítico assinalado no Quadro 20 não diz respeito, na sua maioria, a atividades propostas e a imagens contidas no livro didático. Atividades extras de produção de texto multimodal e de debates sobre temas sociais, baseados ou não nos livros, foram considerados. No próximo tópico, retomaremos considerações sobre a prática da professora e o desenvolvimento do letramento visual/multimodal crítico, tanto no contexto do sexto, como no contexto do nono ano.

7.2.3 O letramento visual/multimodal crítico e a prática da professora: algumas considerações

Nessa etapa, foram analisadas 20h/a (vinte) do primeiro e do segundo bimestres, sendo 12 (doze) do sexto ano e 8 (oito) do nono ano. Como as aulas do nono aconteciam em bloco na sexta-feira, a observação foi prejudicada nessa turma por conta dos feriados, dos dias chamados

“imprensados” e das paralizações que aconteceram às sextas-feiras. Também percebi que essa é a turma, das observadas, em que a professora usou com menos frequência o livro didático. Porém, foquei a análise nas aulas em que o livro didático foi o principal instrumento de trabalho da professora, com exceção de algumas atividades extras preparadas por Anny, tendo em vista que algumas contemplam dimensões afetivas, críticas e composicionais, segundo o modelo *Show Me* (Callow, 2008, 2013).

No que diz respeito à 3ª questão de pesquisa que trata de investigar a relação entre LD e prática docente e suas abordagens com os textos visuais/multimodais, no meu entendimento e interpretação, o agir da professora em sala de aula revelou uma prática docente que muito condiz com o livro didático. Percebi algumas características entre as duas abordagens – do livro e do professor – que muito se assemelham. Por exemplo, o livro procura relacionar imagens e temas às experiências dos alunos. Na prática, a professora também aponta essa preocupação, embora ambos não aproveitem essa relação nas atividades ou discussões, objetivando apenas chamar a atenção dos alunos. Também as funções com que as imagens são evocadas são parecidas. A professora também dá às imagens funções de ativação do conhecimento prévio, de predizer o tema a ser trabalhado, não acrescentando muito às orientações recomendadas. A relevância do código escrito também é enfatizada na prática da professora, como mostrado aqui. As legendas nas imagens, os balões de fala, os diálogos, as dicas gramaticais são, claramente, o foco da professora Anny. Na maior parte do tempo, é para eles que ela chama a atenção dos alunos. As imagens, a meu ver, são tidas como a introdução do assunto, o que motiva os alunos a as observarem, mas, sem levar em conta o conteúdo e o significado, fazendo-o apenas a partir dos enunciados que vêm por escrito.

Dessa forma, o texto imagético está sempre ligado ao texto verbal, mas numa relação em que o primeiro é dependente do segundo, já que este é superior, é quem traz valor de verdade, a informação que interessa, que corrobora o imagético, que dá a palavra final (relação de desigualdade entre os modos semióticos em que a imagem se subordina ao texto verbal, segundo MARTINEC e SALWAY, 2005). Aliás, assim como acontece quando o texto escrito é usado como pretexto para se trabalhar a gramática, também acontece com a imagem que é justaposta ao texto verbal, e é, muitas vezes, referenciada, mas apenas como um meio para se chegar ao texto verbal, ou seja, com fins pedagógicos para explorar vocabulário ou gramática.

Algumas perguntas são feitas pela professora Anny para estimular os alunos a analisarem a imagem e, portanto, sugerem, embora inconscientemente, as dimensões composicionais, do ponto de vista do modelo *Show me* (CALLOW, 2006), como: “Quem são eles?” “O que estão fazendo aí?”. Considero perguntas que estimulam o letramento

visual/multimodal, mesmo que ainda em nível baixo. Assim, os dados sinalizam que o letramento visual/multimodal começa a ser realizado em sala, no entanto, muitas propostas ainda não levam os alunos a pensarem e a refletirem sobre o que veem. Termos outros como: “figuras”, “quadrinhos”, “gravuras”, “legenda”, “circulozinhos” são alguns utilizados pela professora Anny para se referir a recursos multimodais empregados nas atividades do livro. Além disso, percebi algumas expressões utilizadas pela professora que nos remeteu à metalinguagem própria do letramento visual como: “leitura mais detalhada dessas imagens” que criou em nós uma expectativa de que, realmente, a professora fosse estimular uma análise mais macro do recurso visual, mas que não se materializou na realidade; “eles têm uma característica em comum... todos são desportistas, então, são da classe...” e “todos pertencem a uma categoria...” que nos reportou às representações conceituais da GDV; “vamos construir o nosso... vamos construir o nosso conhecimento a partir do nosso dia a dia”, lembrando-nos alguns pressupostos da semiótica social e, portanto, dos multiletramentos e da multimodalidade. Entretanto, na minha compreensão, não teve efeito na prática, já que a professora, algumas vezes, reportou-se à relação que algumas imagens têm com as experiências dos alunos, sem explorar muito esse aspecto, a não ser na atividade sobre análise de filmes, em que essa relação ficou clara, e cuja atividade foi muito produtiva.

Visualizei também casos oportunos para se explorar as dimensões afetivas, levando em conta, dentre outros, o fato das imagens dos livros didáticos serem escolhidos seguindo o critério do gosto dos alunos. Tais imagens são sempre atuais, ligadas a livros ou a filmes aprovados pelo público infanto-juvenil. Mas, nem os autores souberam aproveitar as vantagens dessa característica criada por eles próprios, nem a professora soube preencher essa lacuna. Vale destacar a observação de que os alunos se sentiam mais motivados e engajados com as atividades e discussões a partir das imagens.

Em determinados momentos e atividades, a professora foi bem sucedida no trabalho com as imagens. Foram lançadas perguntas que foram além do “Quem está aí na imagem?”, que exploraram um pouco mais cada um dos recursos visuais presentes e que estimularam os alunos a visualizarem os detalhes das imagens, como as cores, o cenário e os atributos possessivos. Também observei, embora não voltadas para as imagens, a preocupação da professora em conhecer a opinião dos alunos durante a atividade que discutiam seus filmes favoritos. As dimensões afetivas e críticas foram visíveis na abordagem da professora através da apresentação por parte dos alunos. Porém, nossa crítica vai para o fato de as dimensões críticas, afetivas e composicionais nunca estarem juntas na exploração de uma imagem. Geralmente, o estímulo à consciência crítica dos alunos estava mais voltados para o modo

verbal, já o incentivo à consciência de elementos composicionais que significam, bem como a discussão de aspectos afetivos, quando aconteceram, estavam voltados para o modo visual. Em relação, especificamente, à dimensão afetiva, notei que se manifesta, na maioria das vezes, por meio da ativação do conhecimento prévio dos alunos, deixando de lado questões ideológicas, argumentativas e afetivas que poderiam instigar a reflexão dos alunos sobre outros aspectos importantes.

É impossível, no entanto, não se reconhecer todas as dificuldades enfrentadas pela professora em sua prática como: salas de aulas super lotadas; carga horária insuficiente; alunos difíceis, indisciplinados, oriundos de contexto socioeconômico familiar baixo; sobrecarga de trabalho; infra-estrutura ainda não favorável ao ensino em geral, em especial ao ensino de línguas, pela falta de recursos que possibilitasse o desenvolvimento do letramento visual/multimodal crítico; e, principalmente, ausência de cursos de aperfeiçoamento para professores que os permitam atualizar-se com as novas teorias e perspectivas de ensino como, por exemplo, o ensino de língua inglesa na perspectiva da multimodalidade e letramento visual/multimodal. Dessa maneira, reconheço que distribuir livro didático rico em imagens para a disciplina de língua inglesa é ainda insatisfatório diante da realidade problemática que vivenciamos. Essa realidade torna a educação básica um desafio diário para professores e para gestores de escolas da rede pública de ensino, especialmente para realizar um ensino de língua estrangeira de qualidade. Mas o pouco realizado pela professora em sala de aula, pode-se avaliar como “muito”, considerando o fato de que ela não tinha o conhecimento das teorias de semiótica social, até o início deste estudo. Com esse aspecto, tentei contribuir através da fase de intervenção que será apresentada e discutida no próximo capítulo, e que foi realizada a partir de encontros de formação, que totalizaram 12h/a.

8 INTRODUZINDO A MULTIMODALIDADE PARA A PROFESSORA: ALGUMAS DISCUSSÕES E UMA ENTREVISTA FINAL

“_ E não vai me dar meu cérebro? – Perguntou o Espantalho.

– Você não precisa. A cada dia você aprende uma coisa nova. Um bebê tem cérebro, mas não sabe muita coisa. A experiência é a única coisa que traz o conhecimento, e quanto mais tempo você passa na terra, mais experiência você acumula”.

(L. Frank Baum, em O Mágico de Oz).

Neste capítulo, apresento os resultados da experiência que tivemos do treinamento de formação com a professora de língua inglesa participante do estudo, nos Encontros de Formação, realizado após o período de observação das aulas da professora Anny em duas turmas de 6º e 9º anos, acompanhado de uma pequena amostra do material utilizado. Na discussão, escolhi incluir, neste capítulo, imagens e slides utilizados durante o treinamento que resumem os tópicos contemplados e os caminhos seguidos para sistematizar a exposição dos conteúdos. Na descrição, dou ênfase às reflexões que a exposição desse material causou na professora, apresentando ou não sinais de mudanças em suas concepções e abordagens. O treinamento foi realizado para conscientizar e orientar a professora sobre as teorias que embasam o estudo, como forma de tentar contribuir com o repensar de suas concepções e, quem sabe, de sua prática.

Por fim, apresento as respostas dadas pela professora na entrevista realizada após os encontros, a fim de examinar se houve mudanças na concepção da professora no que diz respeito à multimodalidade. Como já foi dito no capítulo metodológico, esses encontros tiveram início no final do mês de julho e estenderam-se até o final do mês de agosto de 2015. Portanto, a nossa discussão está pautada, especificamente, em dois pontos: a) a intervenção realizada através dos encontros de formação; b) mudança na percepção, de acordo com reflexões da própria professora; c) implicações da intervenção para a prática da professora participante através de entrevista realizada.

8.1 Dos encontros de formação: apresentando a perspectiva multimodal crítica à professora

Faltando algumas semanas para o fim de minha observação na sala de aula, convidei a professora para uma etapa de intervenção, como forma também de dar um retorno ao contexto observado. Esse foi um dos argumentos que utilizei no momento em que renovei o convite para o que chamo de encontros de formação, além do fato de ser uma das etapas da pesquisa, já mencionada no Termo de Consentimento Livre. A professora, que já havia demonstrado interesse, confirmou a participação. Como aconteceria em horários disponíveis pela professora, deixei-a à vontade na escolha de dias, horários e local, embora tenha dado algumas sugestões. Como, até esse momento, a professora ainda não trabalhava à tarde, o plano era de que os encontros acontecessem no turno da tarde (durante os nossos encontros, a professora foi convocada em um novo concurso de professores do Estado do Rio Grande do Norte, o que significava que a sua carga horária seria ampliada de 30 a 60 horas semanais, estendendo o seu período de trabalho para manhã e tarde). Assim, os encontros deram início no final do mês de julho (dia 27) e se estenderam até o final do mês de agosto (dia 25), em horários pré-estabelecidos e acordados entre pesquisadora e professora, tendo como local a residência da participante. A professora sugeriu que fosse em sua casa porque nesse turno precisava ficar em casa com seus filhos.

Os temas contemplavam assuntos que considerei necessários para a formação da participante na área da multimodalidade (Ver programa no Apêndice E). Inicialmente, uma amostra de imagens potencialmente significativas foram expostas, no sentido de estimular a professora a lê-las em seu sentido macro. Foi um momento de discussão rica e um primeiro passo para a conscientização da professora acerca dos significados e das ideias veiculadas nas imagens que foram relacionadas ao contexto social atual, ao propósito do seu produtor, ao seu lugar de circulação, aos letramentos necessários para compreendê-las e, claro, à importância que discussões naquele nível teriam para o contexto de ensino de línguas na escola pública. Nesse momento, já chamei a sua atenção para a importância das imagens no livro didático: seu propósito, a razão de ser escolhida, a atividade a ela relacionada proposta pelo livro didático e a importância do como a própria professora agia no momento de interação.

8.1.1 A comunicação visual e a imagem: conceitos, propósitos e funções

No primeiro encontro de formação, houve análise e discussão sobre gêneros multimodais diversos em que vários aspectos composicionais foram observados e comentados. Questionei saliência, cores, propósitos das imagens e de suas composições, e seus efeitos nos leitores. Funções informativas, apelativas, de convite ao consumismo e de atração foram algumas funções identificadas por Anny. A primeira ideia a ser defendida era a de imagem como texto e, portanto, criada, produzida, lida e divulgada com um determinado objetivo comunicativo, a partir do seu meio de circulação, não podendo ser vista, assim, como campo neutro. A imagem da Figura 55 é um dos exemplos que utilizei, além de propagandas, capas de livros, folhetos, dentre outros, e foi publicada em uma das redes sociais das quais participo. No momento de compartilhamento dessa imagem, Anny a “curtiu” (termo e ação utilizados nessa rede social, quando alguém que faz parte de sua lista de amigos quer demonstrar que gostou da publicação), o que me chamou a atenção, além, claro, do potencial comunicativo da imagem. No momento em que a expus no encontro, Anny já se antecipou dizendo que tinha visto. Perguntei por que ela “curtiu” e ela respondeu: “Eu achei bem engraçada! (risos)[...]Quem mais estabeleceu comunicação aí pra atingir em massa o público *foi os emoticons*, né? E não só a mensagem escrita”.

Figura 56 – Inscrições FIES 2015



Fonte: <https://www.facebook.com/SiteDilmaRousseff/photos>. Acesso em 03 de agosto de 2015

Conversamos sobre por que das escolhas dos *emoticons no anúncio*, e o fato de que eles representam uma linguagem mundial, em que cada signo representa significado entendido em qualquer cultura foi o ponto levantado pela professora. Fizemos juntas a leitura de cada

emoticon para confirmar a relação dos textos verbais e visuais, bem como o efeito da mensagem para o público alvo do texto. Se observarmos, os *emoticons* vêm corresponder com a ideia do “pânico bater” à medida que as datas passavam e se aproximavam do final das inscrições. As carinhas mostram a evolução do pânico, as expressões faciais que denotam o desespero de alguém que deixa sua inscrição para a última data. O propósito seria, exatamente, motivar as pessoas a realizarem a inscrição de forma a não passarem por semelhante situação de desespero. Considerando a rede social em que a imagem foi publicada, o público ao qual estava destinada, que tem grande participação nesse ambiente interativo, a escolha foi muito adequada e tinha, realmente, grande chance de atingir o objetivo.

A professora respondeu muito bem à exposição das imagens, às análises, à teoria apresentada. O foco foi nos conceitos, nos propósitos e nas funções das imagens, muitas vezes complementando ou sendo o texto principal na composição. A consciência para o fato de que nós, audiência dessas composições, e os alunos, sempre reportados em nossas falas (minhas e dela), precisamos estar atentos às ideias que os produtores tentam nos passar também foi comentado. Ou seja, o efeito desses sentidos pode ser de nos convencer ou não, dependendo do sentido empregado e do senso crítico de cada um. Também discutimos sobre a grande circulação e a preponderância das imagens, sobre quão visual está o mundo. A professora, em algum momento, falou da imagem como tendo a função de “fazer a ponte”, querendo dar a imagem a função de “ligar” o leitor ao texto verbal. Reconheço, nessa fala, uma compreensão da imagem como apoio ao texto verbal, o que pôde ser visualizado tanto nas suas respostas nos questionários, quanto na sua prática, considerados os dados analisados anteriormente. Dá para notar que, nesse momento de discussão, a professora ainda não havia absorvido a ideia da imagem independente do texto escrito, tampouco como texto principal de uma composição. Ler e escrever o código escrito pareciam ser ainda os dominantes, na sua concepção, o que foi discutido com a *charge* a seguir.

8.1.2 Os novos modos de comunicação e a escola pública

A *charge* da Figura 56 foi trazida para discussão por dois motivos: traz um exemplo da importância do visual para a interpretação da mensagem, e porque o tema oportunizou a discussão e a crítica sobre os novos letramentos no ensino de escola pública, dando vazão a discussões com a professora sobre o ensino. Após descrever a imagem “grávida, maltrapilha, bebê de colo e outro filho né? E pé no chão”, passamos a interpretar o significado.

Figura 57 – Ensino Público



Disponível em “[Google images](#)”. Acesso em 20 de julho de 2014

Ler e escrever nessa *charge*, embora para a nossa teoria sejam insuficientes – se o conceito de ler se restringe à decodificação e à leitura do código escrito – é tido pela mãe como “mania de grandeza”, ou conforme disse Anny, “como grande coisa, como sonho grande demais pra ele”. No topo, recuado à esquerda, vemos em preto, em maiúsculo, em negrito e sublinhado, escrito “ENSINO PÚBLICO”. A tipografia foi largamente utilizada para dar saliência ao contexto sobre o qual fala a *charge*. A integração da informação verbal com a composição visual, descrita pela professora, demonstra a crítica feita à qualidade do ensino público no nosso país. Considerando que, hoje, saber “ler e escrever não é lá grande coisa”, como reafirmou Anny, pelos desafios que a realidade comunicacional nos impõe, o próximo ponto foi discutir as implicações dessas mudanças de comunicação para o ensino. Assim, adaptando a *charge* para a perspectiva de ensino à qual adoto, consideramos, a professora Anny e eu, que se “ler e escrever é mania de grandeza”, o que diremos sobre ensinar a ler e a escrever nessa nova perspectiva da qual hoje necessitamos e estamos a propor, cujo conceito de letramento é visto apenas “no limite da capacidade de ler e escrever”? (COSTA, 2011).

Assim, retomei, de início, o conceito de letramento e a sua diferença entre alfabetização mostrado em um *slide*, com base no trabalho de Soares (2012) e também defendido por Rojo (2009): É possível não ser escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, desse modo, letrado de uma certa maneira. O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem. Uma concepção que, segundo a autora, envolve a escrita de uma ou de outra maneira, recobrando contextos sociais diversos (família,

igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Questionamos a professora sobre o conhecimento dessas teorias, se essas perspectivas já chegaram ao ensino, à educação básica das escolas públicas, especificamente. A professora respondeu que desconhecia. Conversamos sobre ler e escrever como letramentos insuficientes nos dias de hoje e sobre as mudanças de foco acontecidas, segundo as mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais no mundo contemporâneo e a partir de estudos teóricos sobre o tema:

Essas mudanças teóricas foram mencionadas como consequências dos desafios em termos de letramentos aos quais a realidade nos impõe, principalmente com o advento da tecnologia, ao que a professora complementou: “sair do convencional, sair do tradicional que hoje tem muitas outras fontes, né? Pra que a gente possa fazer isso... A educação tem passado por muito mais transformações e rebuliços devido a esses incrementos tecnológicos”. A fala acima da professora culminou com as afirmações apresentadas, a seguir, em que apresentamos excertos do texto de Rojo (2012), do “*The New London Group*” (2000), mesclado com citações de Jewitt (2008, 2009), no que se refere ao letramento; de Oliveira (2006) sobre letramento crítico; de Descardecí sobre leitura. Todas as ideias envolvendo a relação dessa nova perspectiva de linguagem com a escola atual: Jewitt (2008) propõe repensar o letramento de forma a conectar escola, crianças, pessoas e jovens à demanda do cenário comunicacional contemporâneo; Descardecí (2002) considera que a escola atual não prepara o educando para as demandas da sociedade moderna; e Oliveira (2006) acredita que o conceito de texto tradicional ainda é o que domina nos conteúdos escolares.

A partir das ideias apresentadas pelos autores Jewitt (2008, 2009), Rojo (2009, 2012), Descardecí (2002), discutimos as características dos novos textos, como a presença constante do visual, a não linearidade, bem como sobre os contrastes que acontecem, muitas vezes, seja no que diz respeito a abordagens, seja quanto aos livros didáticos. Ou seja, mesmo com essas novas roupagens, o texto parece ser considerado na sua concepção tradicional: linear, colocando a imagem em segundo plano, valorizando sobremaneira o texto escrito e negando ao aluno a oportunidade de pensar e de refletir sobre cada texto, cada semiose, cada escolha. O objetivo dessa discussão era mostrar sentidos nessas novas formas de manifestação linguística, de conscientizar a professora de que cada recurso tem sua função dentro de dada composição, de que há uma coesão de sentido entre os recursos, entre verbal e visual, e que essa composição sempre traz consequências significadas ideológicas, ligados à sociedade, ao interesse de seus produtores. Dessa noção, surge a necessidade de um letramento crítico por parte dos alunos,

cuja necessidade de se tornarem críticos e conscientes poderá ter grande influência nas suas vidas enquanto cidadãos e participantes de uma sociedade desigual e carente de transformações. A discussão, nesse sentido, não deixou de contemplar relações de poder e da pedagogia da libertação proposta por Freire (2011).

Mais uma vez, a responsabilidade da escola em acompanhar esse processo de mudanças esteve fortemente presente no debate. Como advoga Costa (2011, p. 172), cuja ideia já havia sido defendida por Freire (2011), “o lugar mais lógico para que os alunos encontrem os sistemas sociais, políticos e históricos que dominam o mundo é a sala de aula”. Sobre essa responsabilidade da escola, o *The New London Group* (2000) afirmava a necessidade da escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. A partir dessa discussão, dei início à exposição sobre os multiletramentos.

8.1.3 Multiletramentos, multimodalidade e o letramento visual/multimodal

Na discussão do segundo encontro, a professora Anny perguntou sobre o prefixo “multi” e comentou se seriam “os múltiplos recursos para trabalhar com leitura e escrita, não só escrita, mas visual também”. Percebemos que seu conceito de multiletramentos começou a se assemelhar com o que trabalho, embora houvesse ainda a necessidade de associar o termo não apenas à sala de aula. Convém que pensemos em fatores determinantes para a necessidade do desenvolvimento dos multiletramentos como a multiculturalidade, as novas formas de comunicação e de vida dos alunos fora da escola, que é o que justifica a sua inserção na sala de aula. Na minha fala, então, deixei clara a inter-relação entre os multiletramentos ensinados na escola e suas implicações para a vida prática dos alunos, para a sua efetiva participação na sociedade. A questão não é, pois, ensinar a ler e a escrever todos os novos modos, mas de ensiná-los porque há uma demanda social advinda de mudanças reais e práticas. Nessa discussão, foram apontadas a multimodalidade – as múltiplas linguagens, os múltiplos modos, as múltiplas semioses, como foi dito no momento do encontro, e que exige capacidade de compreensão e de produção de cada uma delas para que possamos construir significados. Nesse caso, a discussão foi direcionada para a multimodalidade, dando foco ao modo e ao letramento visual/multimodal. Retomamos o próprio livro *Alive!* e discutimos a frequência de imagens no livro do sexto ano. Anny em tom de hipótese sugeriu: “o visual chama a atenção de uma

determinada faixa etária... né?”. Na oportunidade, citamos autores que confirmam essa hipótese da professora, conforme Kress (2004), Dionísio (2008) dentre outros autores que discutem o letramento visual/multimodal. Além disso, os slides mostravam a perspectiva crítica também defendida por Rojo (2012): “esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analítico crítico”, em que discutimos a liberdade que consumidores de textos, incluindo os alunos, têm para nem sempre concordarem com o que está sendo veiculado. De consumidores, os alunos podem passar a intérpretes, atingindo um dos principais objetivos do ensino de línguas, que é captar os significados, avaliá-los pelas suas perspectivas, experiências e pelo lugar que ocupam na sociedade, além de considerar questões particulares próprias da cultura e das condições socioeconômicas daquele lugar onde a língua é falada, como é o caso das estrangeiras. O letramento visual/multimodal ganha notável importância no desenvolvimento dessas habilidades, devido à sua preponderância nos meios contemporâneos de comunicação.

O terceiro encontro teve início com a discussão sobre o conceito de letramento visual/multimodal. O que uma pessoa visualmente letrada precisa saber? Que habilidades e ações essa pessoa precisa desenvolver? A noção de imagem como texto, com significado independente do texto verbal e situada em contextos sociais e culturais foi introduzida. Porém, o próprio conceito de multimodalidade foi também esclarecido a partir da imagem seguinte:

Figura 58 – Curso Practico gramática de español lengua extranjera



A apresentação da capa de livro da Figura 57 foi importante porque é uma composição que se apresenta plena de cores e tipografias diferentes que também são recursos visuais que auxiliam na constituição de sentidos. Tal composição gerou um questionamento por parte da professora: “dentro da multimodalidade, até o fato de uma cor mais saliente do que outra, representa isso, né?”. Nesse momento, aproveitei para esclarecer que o texto verbal pode ser multimodal e ressaltar que os recursos tipográficos, por exemplo, podem dar ao texto essa característica multimodal, além de ser um trabalho semiótico, já que os destaques não são feitos por acaso. E a professora acrescentou sobre o texto: “ele pode apresentar características dentro de um texto... é do código verbal, como diz você, mas ele pode apresentar características da multimodalidade como essa”. E continuou: “negrito sublinhado, entre parênteses... sempre tem uma intencionalidade por trás disso”. A professora já reconhece, nessa discussão, que a multimodalidade não se restringe a apenas fotografias, ícones e desenhos e demonstra consciência de que a função dos recursos visuais escolhidos pelo produtor de um texto, no caso escrito, pode ser multimodal. A capa do livro é um texto multimodal. Como disse Anny: “não há imagens, mas ele usou outros recursos para destacar... de alguma forma usou a letra ‘g’, mas que ela tá aparecendo aí como uma imagem...”. Vemos que a noção de que todo o texto é multimodal parece ter ficado claro para professora. Na discussão, percebemos que a professora ampliou o conceito de multimodalidade.

Mencionamos também o infográfico, como exemplo de um gênero multimodal, em que imagem e texto verbal se complementam. Anny lembrou que o livro do ensino médio traz o infográfico. A professora falou da forma como o texto (infográfico) está disposto na página, “tanto do texto verbal como das gravuras, já nos remetem a um texto diferente” e também, em sua fala seguinte ressalta a importância das cores nas imagens:

se tivesse tudo, por exemplo, preto e branco, chamaria a mesma atenção? Teria a mesma intencionalidade? Não... né? Estaria tudo dentro de um padrão, para nós, comum. Então, **na medida que ele usa cores, em que ele distribui o texto de diferentes formas...** Com figuras organizadas de diferentes maneiras, ele tá tentando, realmente, **chamar mais a atenção do que apenas o texto escrito**, com o código verbal.

Nesse momento, na discussão sobre o infográfico, também enfatizei que a informação é melhor sistematizada e por ser não linear, o leitor pode ler o texto na sequência que desejar, da esquerda para a direita, do topo para a base e do centro para a margem, que é uma forma moderna e inovadora de apresentar o texto.

8.1.4 A GDV, o ensino de língua inglesa e comentários da professora

No quarto encontro (4h/a cada), apresentei a GDV (2006) de forma concisa, ilustrada de exemplos. No entanto, fez-se necessário retomar noção de signos até chegarmos na visão de semiótica social que adotamos no nosso trabalho. Falamos de signos, de representações, de influências locais e globais nessas representações. Nesse momento, a professora afirmou que os nossos encontros já estavam tendo efeito nas suas aulas, nos seus projetos. Como exemplo, contou um trabalho que havia feito na tarde anterior, na turma do ensino médio. Tratava-se de uma proposta dentro do projeto sob o tema “Solidariedade e cidadania”, executado em toda a escola. Segundo a professora, a turma dela ficou responsável pela parte referente à cidadania.

Aí ontem à tarde, eu *tava* pesquisando as placas de trânsito, comumente usadas em países que falam a língua inglesa pra levar pra eles [...] levei o que diz a placa, a linguagem, o código verbal, e as imagens... só as imagens... né? Pra eles numerarem de acordo com o código verbal [...] **e ainda que eles observassem bastante a imagem [...] porque a imagem dizia tudo...** recortei, coleí pra poder dar certo [...] quase eu não conseguia preparar porque aqui não dava pra... não saía colorido... porque já tava pronto lá, no... naquele ELFenglish (citando o site) [...] cortei, digitei novamente as palavras que tinham dentro dos quadrinhos e levei pra eles verem... dizia até assim: **observem atentamente as figuras** – elas dizem muito porque mesmo que eles não cheguem a uma tradução literal ou realmente significativa do que é, **mas o visual seria capaz de ajudá-los a compreender.**

No seu relato, a professora demonstra preocupação em dar destaque à imagem na sua prática. Reconhece o seu valor, como também demonstra mais atenção para a referência que o autor da atividade sempre faz na imagem. Percebo essa atenção mais cuidadosa quando enfatiza: “dizia até assim, ‘observem atentamente as figuras’”. E, por mais que pareça uma atividade que dá à imagem uma função de tradução, percebemos a preocupação de Anny ao recortar, ao separar as imagens do código verbal, em pedir aos alunos que, primeiro lessem as imagens, para só depois entregar a parte escrita, como forma de ajudá-los na compreensão do significado das placas. Além disso, com a afirmação “mesmo que eles não cheguem a uma tradução literal ou realmente significativa do que é, mas o visual seria capaz de ajudá-los a compreender”, podemos inferir que a professora já reconhece o potencial comunicativo das imagens, o que possibilita que os alunos possam construir significados através delas. Ao relatar essa atividade desenvolvida, a professora já demonstra, pelo conjunto de ações adotadas, a importância dos recursos visuais como veiculando sentidos e do quanto esse material deve ser trabalhado em aula para desenvolver habilidades nos alunos de ler e entender imagens. Esse trabalho é caracterizado como letramento visual multimodal.

Na discussão, representações, conceitos e ideias por trás das imagens foram trazidos à tona. Ao falarmos de significados conceituais, de símbolos (uma bandeira, uma estrela representativas de um país, de uma religião, dentre outros), a professora Anny citou como exemplo considerado interessante, uma paródia de um cartaz de um dos filmes exibidos em 2014 e recorde de bilheteria “A culpa é das estrelas”. A paródia é com o Partido dos Trabalhadores (PT), cujo símbolo é uma estrela. No texto original, a imagem é composta por um casal apaixonado trazendo o título e outros dados principais, como é de praxe em toda capa de filme. No texto recriado, aparecem a presidenta Dilma Rousseff e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dois grandes aliados, e que, somados os anos de seus governos, totalizam mais de doze anos no poder e o texto verbal. Devido à crise econômica no Brasil que tem gerado muitos protestos contra o PT, o produtor da imagem se utilizou da versão original para construir essa intertextualidade, e, ao invés do título “A culpa é das Estrelas”, o texto “A culpa é da Estrela”.

Figura 59– A Culpa é das Estrelas

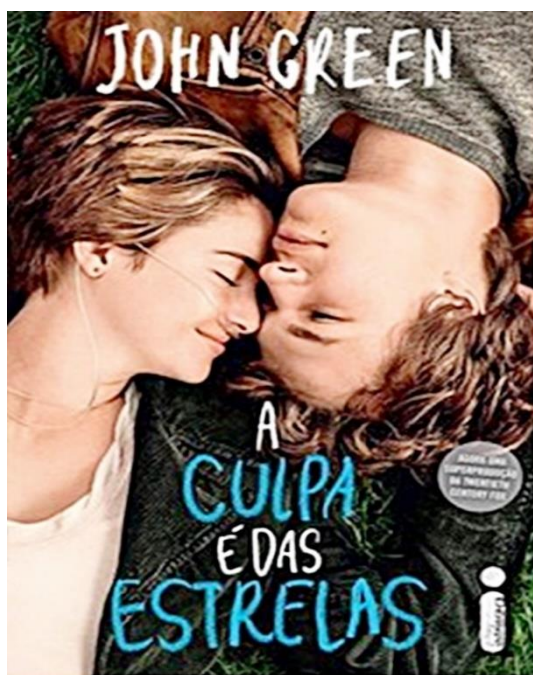


Figura 60 – A culpa é da estrela



Figura 58 – Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=a+culpa+é+das+estrelas+capa+do+filme>

Figura 59 – Disponível em “Google images”. Acesso em 04 de janeiro de 2016

O conhecimento das questões sociais, contextuais e históricas é definitivo para a compreensão dessa e de outras produções. Nessa característica, reside a noção de analista crítico e reflexivo, a capacidade de interpretar os interesses políticos nessa produção, por exemplo, de

entender o que motivou a sua criação, os efeitos sociais que podem causar e quais as ideologias implícitas no texto multimodal. Em se tratando de contexto, de ensino situado, as seguintes perguntas relacionadas às imagens foram levantadas na discussão com Anny: de quem são as histórias valorizadas? De quem é a vida enfatizada? Aos interesses de quem a imagem está servindo? (CALLOW, 2009, 2013). Nesse momento, as imagens do livro didático foram apontadas e a professora, conforme vemos na sua fala, criticou a desconexão entre aquelas utilizadas no livro em relação à realidade dos alunos.

é, é onde eu vejo um pouco de discrepância ainda na escolha dos livros didáticos e de quem os produz, é exatamente isso. Claro que, de tantas críticas e ao longo do tempo, **eles já têm tentado incluir personagens comuns, por exemplo, pra nós aqui, do Brasil**, mas mesmo sendo personagens comuns daqui do Brasil, **ainda se volta pra uma determinada classe social.... Não é exatamente aquele público alvo de cor que nós conhecemos e que nós trabalhamos** com ele, então, por mais que tentem ainda aproximar esse livro da cultura brasileira, de pessoas que são símbolos, que são ícones daqui do Brasil, mas eles ainda deixam alguma coisa a desejar em relação a isso... Por que o... **o local ainda não é tão privilegiado**. Então, esses livros vão ser escolhidos para as escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, então, eles podiam se voltar... eu acho que **eles podiam fechar mais um pouquinho nisso**. Não que não possa trazer conhecimento de mundo porque **o livro é o mundo**, mas, é... em comparação com as realidades que são mostradas, como você diz, no texto, é do menino que tem férias, é do menino que tem viagens ao exterior, é do menino que... **tem uma unidade lá que é “viajando ao redor do mundo”... que todo mundo tem passaporte... nem todos os alunos têm essa vivência, né?**

Nesse debate, fizemos reflexões sobre o fato de vidas e histórias estarem sendo enfatizadas, enquanto outras estão sendo excluídas. E em qual delas o nosso aluno está, nas enfatizadas ou nas excluídas? A imagem, conforme vista na Figura 58), tem destaque nessas representações conceituais. Essa discussão me reportou à Ficha de Avaliação do livro didático de PNLD sobre aos elementos de composição gráfico-editorial, discutida no capítulo 4 desta tese. Um dos critérios é que os personagens utilizados devem ter características com as quais o aluno se identifica desde maneiras de se comportar a aspectos físicos e sociais não se restringindo àquelas características mais socialmente prestigiadas ou às tradicionalmente utilizadas.

A consciência crítica foi ressaltada e a ação, às vezes manipuladora das imagens e de seus produtores, foi também lembrada. Anny enfatizou que “por não termos o conhecimento suficiente para perceber a diferença, nós acabamos comprando a verdade deles (dos produtores) como sendo a certa, pela imagem”, ou seja, a professora vê como válido discernir os conceitos representados nas imagens de seus próprios conceitos. Além disso, nesse momento, ela externou a mudança de sua visão ao longo dos nossos encontros. Segundo a professora, ao observar imagens, a teoria tem sido lembrada e ela tem passado a fazer associações: “depois

que a gente começa a ver e a ouvir, você já vai começando a associar uma coisa à outra”. Falou também sobre o que mais tem chamado sua atenção na teoria:

Eu me voltei muito pra **intencionalidade**, realmente, do uso de tudo que você vai fazer... Que a gente vê que **é necessário realmente conhecer, estudar essa multimodalidade para ter um trabalho mais efetivo de sala de aula**. Principalmente nós que trabalhamos com língua estrangeira, onde, **na maioria das vezes uma imagem, uma figura é mais representativa, em termos de compreensão**, do que o próprio código verbal [...]

Anny, nesse sentido, tem demonstrado estar mais atenta e mais reflexiva às imagens, assim como também à inserção do tema no ensino. Demonstrou acreditar na abordagem multimodal como forma de fazer um trabalho mais efetivo na sala de aula. No entanto, externou como queixa, a falta de investimento e de incentivo para a pós-graduação de professores do estado.

Nós, enquanto, é... funcionários do estado, **nós não temos tanto incentivo assim**. Muitas vezes, como as pessoas sabem, nós temos que abrir mão por um determinado tempo da nossa profissão pra que possamos nos tornar pesquisadores [...] E **a multimodalidade ainda é pouco divulgada...** é pouco divulgada de certa forma.

Vemos que reconhece quão distante as escolas estão de cursos de qualificação a nível de pós-graduação que os estimule a realizar pesquisa e a se atualizar com perspectivas e teorias novas. E quando diz que, muitas vezes têm que abrir mão da profissão, baseia-se em exemplos de alguns colegas que, por terem pedidos de afastamento para cursar um curso de pós-graduação negados pelo governo do Estado, acabam se afastando, sem remuneração. Sobre a multimodalidade não ser muito divulgada, talvez Anny tenha razão, principalmente no contexto em que está inserida. Ficou evidente, dessa maneira, a necessidade de políticas educacionais que invistam na formação continuada desses professores, cuja inexistência é percebida e reprovada por eles. Lembremos que, além do Estado não se preocupar em oferecer-lhes formação continuada que possa contemplar as novas formas de linguagens e de abordagens para utilizá-las em sala, esta é uma área relativamente nova, carecendo de ações que tornem professores letrados também em abordagens de semiótica social e multimodalidade para, então, estarem aptos a realizarem o trabalho de sala de aula junto aos alunos. Conforme postula Vieira (2007), se os professores não aprendem a ler imagens na escola também não ousa ensinar e acabam também não se preocupando com eles.

Sobre a capacidade de entender as imagens, discutimos as postulações de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) por meio da GDV. Comentamos que as imagens representam ações,

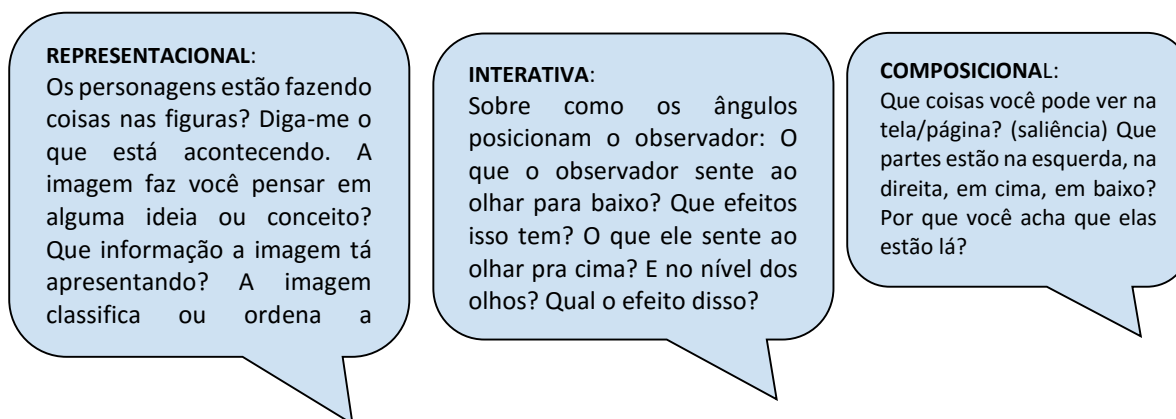
objetos e situações; produzem interação ou significado interpessoal entre o que vê e o que é visto pelo uso de características como cor, ângulos, distância e tipo de mídia empregada, como fotografia, desenho, diagrama e outros (KRESS; van LEEUWEN, 1996). Essa citação já era para introduzir informações contidas nas três metafunções da GDV, assunto do quarto encontro.

8.1.5 A GDV e o modelo “*Show me*”: aplicações para o ensino de língua inglesa

No quinto encontro ainda discuti com a professora a GDV, seus conceitos e suas classificações, e ainda a sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental. Antes, porém, retomei os seguintes postulados dos autores da gramática, sobre as imagens: as imagens podem ser lidas como um texto; a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; as imagens, como a linguagem verbal e todos os modos semióticos, são socialmente construídas; a representação visual está, cada vez mais, assumindo um papel, uma função e não apenas complementando o texto verbal (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Cada uma dessas ideias dos autores foi discutida pontualmente por nós. Sobre essa última que aponta funções da imagem, oportunamente, recobramos as funções das imagens no livro didático analisado, em que identificamos a funções de ilustração e de tradução da imagem como algumas das mais recorrentes nas análises. Falamos também da função da imagem como independente do texto verbal. Salientamos ainda a função de imagem e de texto verbal como dois modos semióticos diferentes, e até contraditórios, a depender do tipo de composição e de interesse.

Assim, dei início à exposição sobre a GDV fazendo associação com a gramática de Halliday (1978), e descrevi o modelo de análise de uma imagem de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Foi a primeira vez que a professora tomou conhecimento da gramática, tanto que, nos primeiros momentos, fez-se mais ouvinte, sempre atenta a cada classificação, a cada imagem mostrada como exemplo.

Na metafunção representacional, retomamos a frase que a professora comumente utilizava nas aulas para trabalhar a imagem: “O que vocês estão vendo aí?” “O que está acontecendo na imagem?”, como formas de explorar essas representações. No entanto, ao falar da conceitual, acrescentamos que essas perguntas são insuficientes para explorá-la. As perguntas abaixo foram utilizadas para apresentar cada metafunção, adaptadas do trabalho de Callow (2006), em que ele propõe um modelo semiótico e pedagógico para aplicação na sala de aula:



O quinto encontro (2h/a) foi dedicado a concluir a GDV e a associá-la à teoria de Callow (2013), apresentando exemplos. O foco foi sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental. A GDV foi recebida com interesse pela professora. Apesar de serem muitas as informações, Anny ouviu atentamente, questionou, deu opinião, trouxe suas experiências para o debate, participando sempre, na busca por contribuir com a discussão. Chegou a associar uma das atividades que fez no nono ano e que foi analisada no capítulo anterior: a atividade de confecção do “*blurb*”, em que os alunos expuseram suas críticas e reflexões sobre os filmes por eles escolhidos. Dessa maneira, diante da exposição de perguntas que correspondiam a cada uma das metafunções, especificamente essas: “como as imagens fizeram você se sentir”? “o que fez você reagir dessa forma”?, Anny citou: “a questão dos... dos... dos ‘*blurbs*’, dos DVD’s, né?... que eles foram vendo, foram dizendo, foram relatando, aí a partir disso eles já partiram pra outras informações que eles tinham, né?...”. Falamos que, não a imagem em si, mas as experiências de vida dos alunos e o contexto cultural são importantes para a leitura, para a construção de significados. Como disse Costa (2011, p. 174), ao interpretar e avaliar os textos, os alunos “exploram os seus próprios sentimentos, valores e as respostas para as ideias representadas. Assim, fazem de duas próprias respostas aos textos, uma parte integrante da sua experiência de leitura cultural e de vida”.

Essas questões estão associadas à proposta de Callow (2003, 2005, 2006, 2008, 2012, 2013), no caso, à dimensão afetiva e que, já na análise no capítulo 7, mostrei como a professora a utilizou em uma das atividades, porém com base no texto verbal. Concordei com a professora que sim, que aquela atividade lembrada por ela contemplava questões críticas e afetivas e a importância de uma prática situada, ao que ela acrescentou: “mostrar que o que eles veem na escola tem relevância, que de certa forma está relacionado ao dia a dia deles, né?”. Porém, também comentei sobre o potencial das imagens para trabalhar com atividades equivalentes àquela do “*blurb*” (que por sinal, tinha a imagem como um de seus elementos, mas que não foi

explorada no trabalho), tendo em vista que não apenas o verbal é passível de carga ideológica e de ser explorada em sala de aula, mas também o visual, ideia que defendemos, desde o início desta tese.

Por fim, resumi algumas postulações de pesquisadores (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006; JEWITT, 2008; CALLOW, 2013) que são consensuais ao afirmarem que:

- O ensino de línguas não deve se concentrar somente na linguagem verbal, uma vez que os recursos visuais trazem seus próprios significados;
- O ensino com textos na sala de aula de línguas precisa ir além do linguístico nas suas análises e produções;
- A formação dos professores tem um papel importante sobre como melhor definir e desenvolver a competência multimodal dos alunos;
- Os textos precisam ser pensados também como uma ferramenta que deve ajudar na reflexão crítica, associar facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social.

Dos pontos apresentados, a professora Anny destacou o penúltimo por defender a formação dos professores e de prepará-los a desenvolver a competência multimodal dos alunos. Refletimos juntas sobre a necessidade de um trabalho mais sistematizado com os professores de forma que sejam instruídos a lidar com os novos modos semióticos na escola e defendi que é preciso investimento na formação dos professores, o que foi concordado pela professora. Anny concordou e refletiu que não há como “... trabalhar de forma coerente, de forma concreta a multimodalidade se nem se ouvia falar em multimodalidade [...] quando que houve essa formação prévia pra que o professor trabalhasse isso na sala de aula, né?”. Destaquei, nesse sentido, a contribuição da minha pesquisa para o contexto investigado, nesse momento dos encontros, indo além da observação de suas aulas.

No sexto e último encontro realizado em 25 de agosto de 2015, continuei discutindo o modelo de Callow (2008, 2013), apresentando novas perspectivas para a exploração do texto, bem como propostas de atividades para diferentes níveis de alunos da educação básica e que podem ser adaptadas ao contexto brasileiro. Algumas questões, colocadas pelo autor e que foram discutidas no capítulo teórico sobre Multimodalidade (capítulo 3), podem ser, em essência, aplicadas em contextos do ensino de qualquer língua seja materna e estrangeira.

Uma a uma das perguntas propostas no modelo de Callow (2013) foram lidas, comentadas, analisadas e, muitas vezes, exemplificadas por situações práticas comuns de sala de aula, as quais a professora lembrava à medida que conversávamos. Ao me reportar aos

sentidos representacionais e citar as orientações de Callow (2013), através da pergunta: “que situações sociais podem estar sendo expressas na imagem?”, referentes a “o que faz parte da sua experiência de vida?”, a professora citou a atividade que fez com os *cartoons* sobre drogas: “no caso dos *cartoons*, eles mostraram bem isso, né? Na produção dos *cartoons*”. Percebemos que a professora está, cada vez mais, consciente, constantemente, tentando associar ou justificar suas práticas pela teoria discutida. Eu concordava, mas, quando necessário, oportunamente, fazia ressalvas, acréscimos e reflexões acerca das observações com base no aporte teórico. No caso dos *cartoons*, de fato, a ação da professora conseguiu contemplar muitos dos aspectos relacionados ao letramento visual/multimodal crítico, conforme interpretamos no capítulo anterior. Envolveu produção de textos multimodais, em especial, produções visuais, que foram apresentadas e explicadas pelos próprios produtores. Desenhos e significados foram construídos e veiculados através do visual, do verbal e baseadas em suas experiências de leitura do mundo.

Por limitação de tempo, não foi possível a realização de um curso mais longo, com horas suficientes para uma formação mais efetiva, levando em conta toda a amplitude da teoria, porém, tudo o que foi discutido foi válido para, pelo menos, causar alguma inquietação e autorreflexão por parte da professora. Anny ressaltou: “... É, é como diz aquela história, você não abriu a porta, mas você já abriu a janela...”. Segundo a própria, ela já começaria, a partir dali, “a pensar de uma forma diferente”. E concluiu o nosso encontro revelando:

Muito interessante, como disse! **É muita informação nova**, mas que assim... não se torna tão difícil porque de certa forma está presente dentro do contexto de sala de aula. **Eu não tinha essas... essas informações**, digamos, **teóricas**, mas você colocando, associando uma coisa à outra da sua prática, você vê que isso esteve presente. Não com o conhecimento da teoria, mas que **em algum momento houve**... você participou e você estava realizando esse processo, talvez involuntariamente, e isso acontece na sua sala de aula, **mas sem que você tenha conhecimento teórico, consciente** sobre isso [...] **E nada como ter!**...

Sobre essa declaração da professora, saliento que concordo com Anny quando afirma que os professores têm sua base de conhecimento, de experiência. O que falta é aprofundamento, é suporte teórico-metodológico, é uma orientação que leve a uma ação consciente vista pelo ângulo dos multiletramentos, da multimodalidade. Deslocar-se da exploração superficial de uma análise textual para uma análise mais crítica e situada; de uma concepção de escrita como única manifestação de significado para uma abordagem em que outros modos semióticos constituem diferentes textos e comunicação multimodais, a exemplo do que acontece fora escola, têm espaço; da não consciência de todas as questões apresentadas – desde elementos da GDV, do modelo “*Show me*” de Callow (2008, 2013) às lacunas do livro

didático – para uma prática consciente e informada, teoricamente, faz diferença no atual cenário de ensino de língua inglesa da escola pública. Como pesquisadora e como formadora de professores de língua inglesa, fazer esse contato, participar, mesmo como observadora, da interação de sala de aula, voltar ao contexto e poder dividir esses momentos de reflexões junto à professora, e até mesmo “abrir uma janela” com vista para o conhecimento, foi uma experiência muito gratificante como professora e como pesquisadora que levantava informações para este estudo.

O próximo tópico discute as respostas dadas pela professora a uma entrevista após a realização do curso em que pretendíamos verificar se houve mudanças nas concepções da professora sobre as teorias estudadas.

8.2 Da entrevista final: com a palavra, a professora Anny

Finalizados os encontros, realizei uma entrevista semiestruturada, com roteiro de entrevista (apêndice F) que também foi gravada e depois transcrita para análise. A ideia era preencher lacunas deixadas pela professora ao responder o questionário no início deste estudo, especialmente nas questões abertas. Optei por levar um roteiro, mas sem a rigidez e a obrigatoriedade de limitar nossa “conversa” a ele, considerando a possibilidade da inserção de novas perguntas, dependendo do interesse desta pesquisadora no momento da condução da entrevista.

A partir de uma leitura prévia da entrevista, em seu formato impresso, em que destaquei em negrito as declarações mais pontuais da professora, mapeei suas concepções mais explícitas. Assim, numa breve tabulação, encontrei os seguintes aspectos apontados nas suas falas: a) a habilidade de despertar no aluno o pensamento crítico; b) a necessidade de mostrar ao aluno que o visual também está imbuído de significados; c) o deslocamento da noção da imagem do livro didático apenas como apêndice do texto verbal para a imagem como texto principal; d) o não conhecimento da teoria dos multiletramentos e da multimodalidade por parte da professora, antes dos encontros; e) o seu reconhecimento da necessidade do professor ter consciência dessas teorias; f) mudanças no seu entendimento que, segundo ela, estavam levando para mudanças na sua prática; g) a consciência da necessidade de uma prática situada no contexto social e econômico no qual os alunos estão inseridos; h) a deficiência nos livros didáticos em termos da teoria e de orientações; i) a responsabilidade também do professor de buscar leituras para desenvolver um trabalho mais efetivo na sala de aula de inglês; j) a presença clara, em seus discursos, da metalinguagem utilizada nos encontros; k) a defesa de que é preciso

sair do tradicional e trabalhar mais do que as quatro habilidades já tão conhecidas (leitura, escrita, escuta e fala); l) a quebra do “mito” (palavra de Anny) de que a escrita se sobrepõe à imagem; m) a concepção de que é preciso explorar o conhecimento não apenas limitado às informações do livro didático, mas sim associado à vida do aluno; n) a consciência para o fato de que os encontros de formação talvez não resolvam todas as lacunas pela quantidade de informações e o pouco tempo de estudo, mas a promessa de que já é possível fazer um trabalho diferenciado.

Todos os pontos descritos foram retirados das ideias postas pela professora na entrevista, as quais poderão ser identificadas em trechos que utilizei para elucidar a discussão. Em alguns momentos, retomo trechos de falas da professora no questionário inicial para comparar com suas declarações na entrevista final, buscando identificar concepções que mudaram ou que permaneceram. Também retomo alguns postulados teóricos que corroboram ou contrastam com o que a professora comentou.

No questionário inicial, ao ser indagada sobre o conceito de multimodalidade, naquele momento denominada de PROINF1, Anny limitou a recursos tecnológicos, a estratégias de comunicação no contexto escolar de maneira a promover aulas mais significativas e dinâmicas. Embora tenha citado uma variedade de modos como “texto e imagem, som, animação” como exemplo, ficou evidente a sua associação à sala de aula, apenas. Na entrevista, a professora continuou a fazer a mesma associação, e exemplificou:

[...] Seria você deixar de trabalhar, como você disse, o livro didático como aquela imagem fechada que você trouxe ali naquela página apenas para relacionar ao texto da página seguinte, e ver que aquilo vai muito mais além, trabalhar toda uma intencionalidade, como você disse, **posição, modo, o que é que é pra atrair**, o que é que está chamando a atenção daquilo ali.

Podemos identificar, nessa questão, o deslocamento da noção da imagem do livro didático apenas como apêndice do texto verbal para a imagem como texto principal, conforme dito anteriormente, na fala em que a professora refletiu sobre a relação texto verbal e visual, refutando a prática de trabalhar o livro didático “como aquela imagem fechada que você trouxe ali naquela página apenas para relacionar ao texto da página seguinte”. Mais do que isso, a professora vê potencial para, como ela mesma afirmou, “ver que aquilo vai muito mais além, trabalhar toda uma intencionalidade”. Anny frequentemente se utiliza do termo “intencionalidade” para referir-se aos interesses dos produtores, de *designers*, ou seja, de quem está por trás de dada composição multimodal, noção que muito está atrelada aos pressupostos da multimodalidade, enquanto orientada pela semiótica social.

Até esse momento, sua percepção continuava limitada ao ensino, às práticas escolares. No entanto, ao complementar, “Então, multimodalidade são as várias formas de texto, de interpretação, de sentido que estão presentes dentro de um enunciado comunicativo, seja ele escrito ou não”, percebemos que houve uma ampliação no conceito de multimodalidade, entendida agora como a sincronização dos vários modos de representação do significado. Também ao referir-se aos multiletramentos, uma compreensão mais ampla, mais voltada para fatos e para uma interação concreta do dia a dia, ficou bastante evidente:

[...] Multiletramento é você ter condições de ensinar, mostrar aos seus alunos que **não somente o texto escrito, com no código verbal ele é capaz de promover informações, mas uma imagem, uma placa, um sinal, um ícone, um símbolo, são capazes de nos passar o conhecimento**, desde que nós tenhamos a **críticidade** necessária e o conhecimento necessário dessa que é uma nova perspectiva dentro do ensino de línguas, que é o multiletramento.

Nesse sentido, a professora também não deixou de associar esses multiletramentos à necessidade de uma capacidade analítica e crítica dos alunos, enquanto usuários dessas novas linguagens. Destaco que em nenhum momento, essa perspectiva crítica foi notada nas respostas da professora, no questionário inicial. Essa foi uma das críticas mais enfáticas que fiz, quando da análise daquele primeiro instrumento, não somente com base nas falas dela, mas dos professores em geral.

Constatadas as diferenças nas concepções da professora quanto aos conceitos de multimodalidade e de multiletramentos, questionamos sobre sua prática antes dos nossos encontros de formação, em relação ao conhecimento prévio sobre a teoria apresentada. Tive, assim, a seguinte resposta da professora:

Não, não, não, não existia. O primeiro contato que realmente eu tive com isso foi aquela entrevista prévia que você fez, antes, **o questionário escrito que falava sobre isso**. Então, a partir daquele questionário foi que eu li alguma coisa referente, **mas de trabalhar com essa consciência, de olhar por essa perspectiva**, e, principalmente, relacionando isso às imagens interpostas no livro **didático não existia não**.

O comentário da professora já era esperado, levando em conta suas declarações durante os encontros de formação, bem como retomando algumas de suas ideias postas no questionário, como, por exemplo: considerar as imagens como “apelo”; falar de uma relação de “interdependência”, mas, em seguida, sugerir que o que não é entendido pelo verbal, às vezes, é entendido pelo visual e vice-versa, indicando uma função tradutória da imagem; mencionar também como função “chamar atenção dos alunos”, além de assumir o papel de predição e de compreensão geral do assunto, fortalecendo a ideia da imagem como apenas apêndice do texto

verbal. Não nego e a teoria também não, nenhum desses papéis das imagens, o problema estava em não reconhecer, nessas definições, uma visão que retratasse essa noção de interdependência, citada pela professora. Do contrário, está clara a concepção de dependência da imagem em relação ao texto verbal, bem como do seu papel meramente decorativo ou lúdico.

Numa questão mais direta, procurei saber se e como a participante se utiliza ou aplica esses letramentos no ensino fundamental, após os nossos encontros de formação. A sua resposta foi:

Eu acredito que sim, como eu até comentei com você que eu tinha achado o assunto realmente interessante, porque à medida que a informação vai ficando acumulada, nos nossos encontros... **todo encontro ia ficando uma informação acumulada.** Então, **não tem mais como eu me negar a ver** a... a informação que você me repassou **quando eu pego o livro didático, [...] eu já percebo que eu tenho outros elementos a que explorar,** além daquela imagem, **não só voltadas para a imagem em si,** nem para o que ela está representando dentro do livro didático, **mas que eu tenho que trabalhar dentro desse contexto, dentro do contexto social, dentro do contexto econômico,** levando os alunos a verem essa imagem também como criticidade.

A sua revelação de que não tem mais como se negar a ver o conhecimento que lhe foi repassado quando utiliza o livro didático é bastante interessante. Ao mencionar que tem conhecimento de outros elementos aos quais explorar além daquela imagem em si, ou seja, além do que está na superfície do texto, evidencia que a professora tomou consciência da relevância dos recursos visuais como portadores de significados. É importante também dizer que, nessa mesma resposta, a professora confessou que “não tenha talvez tanta propriedade e autonomia para desenvolver todas as atividades, de acordo com a GDV”, mas que compreende que tem que ir além do que a imagem representa dentro do livro didático, defendendo a ação de levar os alunos a verem a imagem com criticidade.

Alguns pontos nos chamam atenção nas respostas da professora: assegurar ter havido mudanças não só no seu entendimento, como também na sua prática; demonstrar ter agora a consciência da necessidade de uma prática situada no contexto social e econômico no qual os alunos estão inseridos; citar o letramento visual crítico como importante para o contexto de sala de aula, embora não use essa nomenclatura; usar a sigla GDV, influenciada pelas nossas falas e textos, durante os encontros. O último pode ser só um detalhe, mas, talvez, signifique também proximidade de Anny com a teoria, afinal, é a metalinguagem que está revelada em seu discurso, assim como também na questão sobre o papel do livro didático no processo de exploração dos letramentos, especificamente o letramento visual/multimodal crítico, em que cita os autores da GDV. Em sua opinião:

É muito importante [...] eu acho que eles, **o livro didático está pra nos auxiliar**. Agora sinto deficiente porque **nós enquanto professores não temos essa formação para passar a tratar com esse tipo de letramento**, mas se nós, [...] **tivéssemos um nível de estudos**, ou se até as próprias pessoas que, autores que elaboraram **os livros eles nos mostrássemos dentro do livro essa perspectiva, então, nós teríamos sim como trabalhar de uma forma bem mais adequada**.

Não priorizei, neste trabalho, o uso da metalinguagem com os alunos, como defende Unsworth (2006), mas quanto ao seu conhecimento pelos professores, considero pertinente, já que creio que definir e conhecer conceitos pode contribuir para embasá-los, para auxiliá-los a criarem estratégias, a saberem melhor utilizar as imagens, a explicarem melhor sobre como os significados estão representados e distribuídos em dada composição, embora não precisem, obrigatoriamente, explicitar essa metalinguagem para os alunos.

Ao passo que demonstra valorizar o livro didático, compreender a sua importância em auxiliar o professor, Anny aponta aspectos negativos do ensino, tanto pela falta de formação, de proposição de estudos para orientar sobre como lidar com o letramento visual crítico, como pela deficiência do próprio livro. Segundo ela, se os autores dos livros didáticos orientassem para essa perspectiva, eles teriam como fazer um trabalho mais adequado. Fica evidente o seu reconhecimento quanto à necessidade de o professor ter consciência dessas teorias, além da deficiência nos livros didáticos em termos da teoria e de orientações. Todavia, faz-se preciso destacar que a professora divide a responsabilidade de atualização, de capacitação, ao defender que o professor também deve buscar leituras para desenvolver um trabalho mais efetivo na sala de aula de inglês. Nas suas palavras,

... não significa que a falta de leitura não seja também motivo pra não trabalharmos [...] porque **se nós formos atrás, nós buscarmos essa leitura, nós somos capazes de desenvolver atividade de qualidade dentro da multimodalidade, dentro do multiletramento**, desde que nós estejamos **constantemente buscando nos informar** sobre isso, **porque nem sempre todas as informações** ou tudo que é necessário para o processo de ensino-aprendizagem **vai vir no livro didático**.

Sendo assim, Anny acredita na importância do professor também buscar esse conhecimento constante, de dar sua contrapartida no desenvolvimento de outras abordagens de ensino e de investir na qualidade de suas ações de sala de aula. Retomo a informação de que Anny faz parte do PIBID Interdisciplinar como supervisora de língua inglesa, o que não deixa de ser uma grande oportunidade para manter contato com pesquisadores, com teorias e projetos oriundos da universidade. Também lembro que, como apontei no referencial teórico, as OCEM (2006) fazem referência e orientam para concepções pertinentes acerca dos multiletramentos, da multimodalidade e de outras teorias de linguagem que se apresentam como inovadoras para

o ensino de línguas. Esse texto pode servir como introdução à temática, caso os professores se disponham a estudá-lo. No entanto, não há, de fato, propostas pontuais como as que adotei neste trabalho, com base em Callow (2008, 2013). Algumas propostas, como foi o caso do modelo “*Show me*”, foram entregues traduzidas e impressas à professora, quando do último dia do nosso encontro, de forma que ela poderá utilizá-las e adaptá-las em suas aulas, a partir dos encontros. Como mostrei no capítulo 3 desta tese, o próprio Callow (2013) defende que o seu modelo pode ser uma forma de fundamentar teoricamente professores no desenvolvimento de alunos como observadores, produtores e críticos de textos multimodais.

O questionamento seguinte procurava sondar a opinião da professora sobre como o letramento visual crítico pode contribuir para a sala de aula de língua inglesa. A resposta envolveu ideias relacionadas com: a criticidade, o rompimento com o tradicional, a análise de vários recursos visuais dentro de uma imagem. Conforme a resposta da professora:

principalmente pela criticidade, por desenvolver essa criticidade e relacionar como é uma língua estrangeira [...] se nós realmente pararmos, analisarmos e trabalharmos dessa forma, dentro dessa perspectiva de Kress e van Leeuwen que você mostrou aí [...] até pra que o professor saia dos parâmetros anteriores, que é leitura, escrita, ouvir, falar, e parta para essa interpretação disso como um todo, um conjunto geral, analisando uma imagem analisando a cor, analisando a saturação, analisando o ângulo, e mostrando que tudo isso tem uma intencionalidade, que, por trás de cada elemento que está ali, existe uma justificativa ou existe um interesse, existe uma hierarquia que está sendo mostrada. Então, eu acho que isso veio e vem, tem muito a contribuir com a língua inglesa nessa perspectiva. Então, eu acho que é bastante favorável o processo ensino aprendizagem, aprender e estar disposto a trabalhar dentro da teoria dos letramentos visuais e críticos.

Nessa longa resposta, identificamos fatores como: o desenvolvimento do letramento crítico como essencial, quando a professora faz essa defesa no início de sua fala e, quando, logo em seguida, refere-se à ação de conscientizar os alunos dos interesses que estão por detrás das produções visuais exploradas; mais uma vez, a utilização da metalinguagem utilizada nos encontros, quando a professora cita abordagens que levem em conta a análise da cor, da saturação, do ângulo e ainda cita os nomes de teóricos da área; e a defesa de que é preciso sair do tradicional e trabalhar mais do que as quatro habilidades já tão conhecidas (leitura, escrita, escuta e fala). Essa concepção nos reporta a Costa (2011), que defende, citando as normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês americano (IRA/NCTE, 1996), que “ver” seria a quinta habilidade linguística a ser ensinada nas salas de aulas de inglês. Na verdade, essas normas, segundo a autora, defendem não quatro, mas seis habilidades, divididas em duas áreas: três receptivas (ouvir, ler, ver) e três expressivas (falar, escrever, apresentar informações visuais). Anny também manteve a ideia, anteriormente

mostrada no questionário, da multimodalidade tornar o ensino do inglês mais “diversificado e atrativo”, nas suas palavras. Naquele momento, atribuía às imagens do livro didático, a função, unicamente, de “chamar atenção”.

Se levarmos em conta que muitos dos fatores mencionados não haviam sido contemplados pela professora no questionário inicial, podemos considerar que suas concepções sofreram mudanças positivas, levando a um melhor entendimento dos princípios da multimodalidade, do letramento visual, de sua utilização com a finalidade de fazer sentido e de sua inserção no ensino de língua inglesa.

Assim, duas compreensões sobre as imagens no ensino que são, na verdade, de senso comum, parecem evidentes: 1) a imagem como útil para entreter o aluno, para chamar a atenção e ilustrar o material; 2) o código escrito como o único modo potencialmente dominante e rico para expressar informações e para realizar atos comunicativos. A professora Anny afirmou ter havido modificação quanto a esses entendimentos. Segundo ela, houve a quebra do “mito” de que a escrita se sobrepõe à imagem para uma percepção de que as imagens também empreendem significados, incluindo ideológicos.

[...] Depois dos nossos encontros, **eu não tenho como abrir o livro didático e olhá-lo na perspectiva de que eu via antes**. Hoje eu já pego e já vou, tô ali procurando o foco, tô procurando a intencionalidade, **tô procurando a imagem, tô procurando a saliência, tô procurando vetores que ligam uma imagem a outra, que gera uma compreensão de sentido**. Então, é e foi realmente importante por isso porque depois disso não tem, depois que você tem, por mais que seja um conhecimento ainda superficial, mas não tem como você olhar do mesmo jeito pra aquilo, porque realmente, **ah, é, foi quebrado aquele**, aquele paradigma, **aquele mito**, digamos assim, **de que a escrita se sobrepõe a imagem. Nós podemos perceber que elas estão atreladas** ou que até mesmo **com a ausência do código escrito**, mas ainda existe letramento, ainda existe formação **porque através de uma imagem, você pode descrever todo um ambiente, toda uma situação, sem palavras**, como você usou as tirinhas e imagens, que, muitas vezes, não tinham nem palavras, mas **só pela nossa interpretação visual, nós conseguimos empreender significado àquilo**.

As declarações da professora são válidas, porque podemos testemunhar diferenças na sua forma de pensar, quando a compreensão, na fase de aplicação do questionário, era a de que a imagem servia ao verbal, como forma dos alunos predizerem o seu significado, de traduzi-lo, de facilitar o conhecimento da língua em sua estrutura. Além disso, Anny defendeu que é preciso explorar o conhecimento não apenas limitado às informações do livro didático, mas sim associado à vida do aluno; a consciência para o fato de que os encontros de formação poderão não resolver todas as lacunas pela quantidade de informações e o pouco tempo de estudo; mas há a crença de que já é possível fazer um trabalho diferenciado.

Eu não consigo mais pegar o livro didático sem pensar em uma outra coisa, e sem ter um pensamento realmente diferente, por mais que as ações, muitas vezes, não condigam ainda, porque a informação é superficial, informação nova, introdutória, mas que já deixou marcas, que eu já consigo ver e tentar fazer um trabalho diferenciado, porque eu lembro, não, no que eu estudei, no que Zenaide apresentou, dizia que eu preciso explorar isso aqui de uma outra maneira, e nem que seja um ou dois aspectos daquilo ali, eu tô sempre tentando pegar pra melhorar essa compreensão, pra levá-los realmente a essa criticidade, em relação ao uso das imagens, tanto no livro didático como na própria vida deles, né? Já que a gente sabe que a mídia tá guiando muito a vida dos jovens e dos adolescentes. Então, eu achei assim muito importante por essa questão, de trabalhar não só dentro do livro didático, mas da vida deles em si, porque a gente sabe hoje em dia o poder que a mídia tem sobre os jovens, [...] tá trabalhando isso com eles, eu acho que vai ajudá-los a ver que a mídia não tem esse poder todo.

Portanto, a professora parece ter despertado para uma prática que capacite os alunos a avaliarem melhor os textos que leem e que visualizam. Constato, nessa resposta, a presença de aspectos como: essa habilidade de criticar as produções, de considerar os interesses dos produtores e a relação dos textos com a vida dos alunos, a influência da mídia, ou seja, do meio onde circulam esses textos e a influência de tudo isso para a vida dos jovens e adolescentes que a professora está formando. Por fim, percebemos seus novos olhares para o livro didático e suas autorreflexões no momento de agir em sala de aula.

Entendo que um trabalho foi feito no sentido de levar à professora, base para uma prática que dê à imagem uma função menos descritiva e ilustrativa, quando utilizada na sala de aula de língua inglesa. Concordo que foram muitas as informações novas e que o tempo que dispúnhamos para essa atividade era pouco diante da necessidade. Não tenho a pretensão de dizer que as lacunas apresentadas pela professora na sua formação e na prática docente durante o período de observação de aulas foram preenchidas. Mesmo porque, por uma questão de cronograma, não foi possível voltar à sala de aula e constatar, na prática, as mudanças mencionadas pela professora durante a entrevista. Até tentei e propus, mas houve incompatibilidade nos nossos calendários. Na escola, o período era de feira de ciência, seguido de avaliação bimestral dos alunos, e, quanto a esta pesquisadora, estava se preparando para realizar, o Estágio de Doutorado Sanduíche por três meses. Embora todas as suas ponderações não sejam garantia de que suas ações tenham se concretizado no contexto de sala de aula a favor do efetivo desenvolvimento do letramento visual crítico, creio que a instrução, a base teórica, a consciência e o acesso à teoria, além de propostas práticas pontuais, todos esses aspectos escassos e tão reivindicados pela professora, foram possíveis e ficaram evidentes nos dados levantados nesta pesquisa.

A próxima seção trata da conclusão, em que retomo, sinteticamente, os principais pontos discutidos nesta tese, discuto suas contribuições para a área, e, finalmente, vislumbro possíveis propostas para futuras pesquisas.

9 CONCLUSÃO

“E, à medida que ele falava, já não lhes parecia mais um leão. E as coisas que começaram a acontecer a partir daquele momento eram tão lindas e grandiosas que não consigo descrevê-las. Para nós, este é o fim de todas as histórias, e podemos dizer, com absoluta certeza, que todos viveram felizes para sempre. Para eles, porém, este foi apenas o começo da verdadeira história. Toda a vida deles neste mundo e todas as suas aventuras em Nárnia haviam sido apenas a capa e a primeira página do livro. Agora, finalmente, estavam começando o Capítulo Um da Grande História que ninguém na terra jamais leu: a história que continua eternamente e na qual cada capítulo é muito melhor do que o anterior”.

(C. S. Lewis, em *As crônicas de Nárnia*).

O eixo inicial deste trabalho apoiou-se na tese de que a linguagem visual/multimodal, explorada sob o viés da multimodalidade, pode auxiliar alunos e professores em direção a um ensino-aprendizagem voltado para uma concepção contemporânea da linguagem, de forma a habilitar o aluno a melhor engajar-se nesse mundo global, tecnológico, de comunicação imediata e visual que experienciamos. Além disso, assumiu que essa concepção precisa ter uma fundamentação crítica de forma a levá-lo a descobrir os interesses sociais e políticos na produção da imagem, a desenvolver a capacidade de refletir, de reinterpretar e de recriar as representações veiculadas em determinada imagem. Para isso, é necessário considerar fatores sociais, históricos e políticos. Desse modo, defendi o letramento visual crítico como parte dos letramentos a serem desenvolvidos, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa; a relevância do letramento visual crítico através dos gêneros multimodais, com foco nos modos semióticos do texto verbal e na imagem do livro didático de língua inglesa; a importância do uso dessa ferramenta, basicamente a única que professores e alunos têm; e a necessidade de intervir no contexto escolar, através de encontros de formação com a professora. Nesse sentido, apresentei teorias que defendem o potencial dos recursos imagéticos com vistas a contribuir com a prática da professora na tarefa de tornar alunos letrados face à realidade visual que ora vivenciamos.

Com base nisso, considerei responder as seguintes questões de pesquisa: 1) De que forma as propostas das atividades presentes no livro didático objetivam desenvolver o letramento visual/multimodal crítico dos aprendizes?; 2) Como os professores descrevem suas práticas com os gêneros multimodais e qual o seu entendimento sobre o letramento

visual/multimodal? 3) Como a proposta do livro didático se efetiva na prática do professor de língua inglesa, no tocante ao letramento visual/multimodal crítico?; 4) Que abordagens os professores utilizam na prática com os textos multimodais?; 5) Que mudanças na concepção sobre multimodalidade e letramento visual/multimodal crítico ocorreram na percepção do professor de língua inglesa após o curso de formação?

Para respondê-las, foram criadas categorias como forma de sistematizar os dados e a exposição de seus resultados, relacionando-as diretamente às questões de pesquisa, e que, resumidamente, contemplavam os seguintes pontos: 1) A descrição da proposta do livro didático; 2) Concepções de professores sobre a presença de textos multimodais no livro didático e as propostas de atividades; 3) As abordagens utilizadas pela professora; 4) A relação entre livro didático e as ações da professora de língua inglesa e a 5) Mudanças na concepção sobre multimodalidade e letramento visual/multimodal crítico ocorreram na percepção do professor de língua inglesa após o curso de formação? Os resultados de cada questão de pesquisa foram apresentados e discutidos nos capítulos 6, 7 e 8 e que passamos a resumir os principais achados.

Sobre a questão 1, que trata das propostas do livro para o desenvolvimento do letramento visual e do letramento crítico, observo que esse material dá ênfase à teoria dos gêneros e não exclui, pelo menos na apresentação da obra e no manual do professor, aspectos relacionados aos multiletramentos, em especial ao letramento visual e ao letramento digital, além de fazer menção à multimodalidade. No entanto, tais abordagens não se evidenciam nas atividades propostas do livro. Também percebo, em casos raros e de forma sutil, que algumas imagens trazem significados próprios e se constituem como texto principal. Mas, não há convite para que os alunos tenham consciência desses significados e da sua independência em relação ao texto escrito, tampouco para que as leiam, no sentido amplo da palavra. O que impera é o ensino através da imagem, ou seja, para trabalhar aspectos puramente linguísticos, em detrimento de um ensino sobre a imagem, cuja análise se voltaria para os significados representados. O letramento visual/multimodal crítico, então, também não foi foco da abordagem do livro didático, embora, na sua apresentação e no manual do professor, os autores tenham enfatizado uma concepção crítica da linguagem e uma abordagem voltada para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos, citando, inclusive, documentos oficiais e teóricos renomados da área. As imagens, embora frequentes nos livros, ocupam sempre papel secundário em suas propostas. A promessa dos autores de utilizar gêneros autênticos diversos, mantidos na sua originalidade, conforme vimos no tópico 6.2 deste estudo, também não foi cumprida em muitos casos. Os autores haviam defendido no tópico em referência que usariam textos reais, porque, na visão deles, através de gêneros autênticos o

aluno pode desenvolver conhecimentos e habilidades da língua. No entanto, muitas imagens utilizadas, por exemplo, eram artificiais e não representavam os gêneros convencionais.

Percebo que o livro avança, mas em termos de riqueza de imagens e de variedade e de abordagem voltada para os gêneros multimodais. Assim, seja através do manual do professor ou das orientações em azul nas atividades para os professores, os autores estão sempre retomando elementos de importância para a análise dos gêneros, como: propósito comunicativo, tipo de linguagem apropriada, formato do gênero, quem escreve, para quem, onde circula. Contudo, o ponto negativo dessa abordagem é colocar ênfase no texto verbal escrito em todas as atividades, não importando o objetivo de ensino delas. As imagens, em geral, são socialmente situadas, reais, atuais, e, portanto, têm relação próxima com a vida dos alunos. Essa característica é interessante porque, de fato, atrai os alunos, mas não é suficiente para o desenvolvimento do letramento visual. A forma como é proposta no livro e como é abordada na prática do professor é o que pode fazer a diferença em termos de significados, de análises, de interpretações, de letramentos necessários à preparação dos alunos para suas práticas linguísticas cotidianas.

Assim, considero que o livro *Alive!* traz pontos fortes para se trabalhar no ensino de língua inglesa da escola pública, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado aos gêneros e à proposta inovadora e ousada de ensinar as quatro habilidades no contexto de escola pública. O livro também traz a interdisciplinaridade como um de seus interesses, cuja proposta foi notada em muitas de suas orientações ao professor. E, ainda, estimula o aluno a tornar-se autônomo no estudo da língua, tanto que disponibiliza uma enorme quantidade de material ao fim do livro, envolvendo atividades extras, estratégias de aprendizagem, glossário e outros. Talvez, deve-se a essas características, o fato de ser considerado, pela maioria dos professores, como estando acima do nível linguístico dos alunos, conforme suas declarações no questionário inicial. Entretanto, apesar de inovador e ousado, não chega a adequar-se às teorias de multimodalidade e de multiletramentos, conforme promete no manual. Embora atraente visualmente, interativo e moderno no *design*, traz inconsistência ao trabalho pedagógico do professor, no que concerne ao letramento visual crítico.

Com relação às concepções de professores sobre a presença de textos multimodais no livro didático e as propostas de atividades, questão 2 que norteia este estudo, os resultados mostraram que os professores têm ideias vagas sobre o que seja multimodalidade. O letramento visual não foi satisfatoriamente contemplado nas suas respostas dadas as questões do questionário, como também a perspectiva crítica praticamente não foi apontada nas suas respostas. O que eles pensam sobre a função das imagens, aliás, tidas como muito importantes

para o ensino, segundo suas declarações, contempla funções como tradução do texto escrito, instrumento para atrair e chamar atenção dos alunos, pré-leitura do texto verbal. Estão contempladas nessas funções duas concepções que são senso comum, quando o assunto é a presença de recursos visuais nas atividades de ensino: primeiro, a imagem como suporte para o texto escrito, relegando-a ao papel de “coadjuvante” ou à função de meramente “assessorar” o texto escrito; segundo, a imagem como engajadora do aluno na atividade de sala de aula e “sedutora” aos olhos dos alunos.

Na questão 3, que diz respeito às abordagens utilizadas pela professora, incluindo seus discursos e suas estratégias para explorar as imagens trazidas pelo livro *Alive!*, eram ainda tradicionais, embora a professora procurasse chamar a atenção para esses recursos. Relacionar à imagem significados críticos, ideológicos e sociais era uma abordagem de sala de aula que inexistia, praticamente. Todas as fragilidades mostradas pelos professores nos questionários, em termos de compreensão sobre multimodalidade, foram confirmadas na prática da professora Anny, sobretudo no que diz respeito ao lugar e à função dados às imagens. Como mostrei, havia o interesse em trabalhar o senso crítico dos alunos, suas opiniões e reflexões acerca de temas sociais atuais, de propor discussões que os fizessem colocar-se como cidadãos e participantes da sociedade. Isso foi notado, principalmente, na turma do 9º ano. Contudo, ficou evidente que esses temas eram tratados a partir do texto escrito, salvo algumas raras exceções. Ou seja, a professora, segundo minha interpretação, não considerava o potencial das imagens para explorar significados e representações sociais, o que sugere que letramento visual/multimodal crítico não fazia parte do seu arcabouço teórico-metodológico. A ideia que passava era que visual e crítico não se entrelaçavam, sendo dimensões como as críticas e afetivas apenas discussões privilegiadas da escrita. Também a sua prática revelou uma abordagem de ensino através da imagem e não sobre a imagem.

Na questão 4, foi possível identificar a relação entre as abordagens do livro didático e as ações da professora de língua inglesa – os aspectos em que assemelham-se, completam-se ou confrontam-se nas propostas e na aplicação dos recursos imagéticos do livro e da professora. Constatamos que eles mais se equivalem do que se diferem. Aspectos como as funções dadas às imagens (de tradução do texto escrito, de atrair e de chamar atenção dos alunos para o tema trabalhado, de pré-leitura, reduzindo-a a apoio ao texto verbal) foram diagnosticados frequentemente em ambos. No livro didático, assim como na prática da professora, as imagens continuam a enfatizar o estudo da estrutura da língua escrita, como por exemplo, a tradução de vocabulário, largamente explorado, em detrimento de um trabalho sob uma perspectiva macro de análise.

Em alguns momentos, porém, o livro didático propunha algumas ações de sala de aula que foram ignoradas pela professora e que poderiam ser exploradas sob o ponto de vista social, histórico e cultural. Outras vezes, também, embora o livro didático não propusesse, a imagem tinha potencial para ser trabalhada em nível de significado, o que não foi aproveitado pela professora por falta de formação e de conhecimento do tema. Assim, embora haja lacunas no livro didático, é preciso que os professores sejam conscientizados do seu papel de tirar proveito do que dispõem, de aproveitar o potencial que os livros apresentam, já que é um dos únicos recursos aos quais têm acesso com certa facilidade. Embora nem sempre os próprios autores explorem os pontos fortes das imagens, resultando em perdas significativas de letramentos. Se os professores fossem treinados para essa prática, poderia resultar em ganhos substanciais para o desenvolvimento de letramentos pertinentes para o ensino de línguas, sobretudo, das estrangeiras, cujo acesso a materiais e a capacitações parece estar ainda mais distante desses professores.

Na questão 5 de pesquisa, sobre possíveis mudanças de concepções da professora, tentei perceber, a partir dos seus depoimentos, sinais que indicassem ou não mudanças nas suas ações. A professora demonstrou interesse pela temática, trouxe contribuições para o debate e externou queixas sobre a falta de formação e de oportunidade para fazer cursos de pós, já que não há qualquer incentivo do governo. Também revelou preocupações em mudar suas práticas pedagógicas, dizendo ter outros olhares para a multimodalidade dos textos. Essas mudanças apontadas por Anny, tanto no decorrer dos encontros, como na entrevista final, contemplam, resumidamente, passar a utilizar a imagem com os seguintes objetivos: explorar o pensamento crítico; mostrar ao aluno que o visual também está imbuído de significados; não utilizar a imagem do livro didático apenas como apêndice do texto verbal e sim como texto principal; adotar uma prática situada no contexto social e econômico, no qual os alunos estão inseridos; sair do tradicional e trabalhar mais do que as quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala); associar o conhecimento exposto no livro didático às experiências dos alunos.

De fato, autores de livros didáticos e professores do contexto investigado precisam rever suas noções de multiletramentos e de multimodalidade. Quando vamos perceber que os modos de comunicação mudaram? Que se não inserirmos esses letramentos ditos como novos na sala de aula, correremos o risco de termos nossos alunos alfabetizados ou letrados, apenas parcialmente, já que estarão preparados para lidar com um único modo semiótico?

Os materiais didáticos, sobretudo o livro didático da escola pública, são quase sempre a única ferramenta ao alcance dos alunos, e, portanto, é preciso investir em propostas didáticas que desenvolvam nos aprendizes, habilidades e estratégias de entendimento dos significados

que veiculam em imagens e que os conscientizem para a percepção das questões ideológicas. Além do conhecimento no nível da língua, deve também ser preocupação da escola, contribuir para a formação de indivíduos, de cidadãos, como bem defendem os documentos oficiais como OCEM (2006) e PCN (1998). E uma coisa não precisa ser feita em detrimento da outra. Ou seja, além da língua, é possível instruir os alunos para que se tornem multiletrados e capazes de lidar com as diferentes formas de manifestação linguística, próprias desse mundo globalizado. Aptos a perceberem a influência de cada recurso escolhido, seja quanto a cores, tamanhos, posicionamentos, saliência, disposição no papel, dentre outros, bem como os discursos que estão lá, implícitos e que nem todos conseguem ver. É possível torná-los letrados de tal forma que se tornem agentes transformadores de suas vidas, capazes de lutar contra qualquer forma de opressão, de exclusão, de discriminação que possam enfrentar em suas vidas reais, como já defendia, pioneiramente, Freire (2011). Esse é o real papel da escola: formar cidadãos comprometidos em transformar o mundo em um lugar melhor para todos, sem distinção.

Este estudo mostra que ainda é necessário desenvolver mais pesquisas sobre multimodalidade e letramento visual nos contextos educacionais. O que tenho proposto para essa pesquisa, especificamente, é apenas o início de um longo trabalho, dentro dessa área de investigação. Como já foi dito, não foi possível voltar à sala de aula para verificarmos se as mudanças mencionadas pela professora se materializaram na prática. Assim, sugiro que futuras pesquisas deem continuidade a essa investigação para comparar a prática docente após ter sido qualificado com conhecimentos em multimodalidade e letramento visual. Acredito que através de projetos institucionalizados, projetos de iniciação científica, através do PIBID ou por intermédio dos estágios supervisionados, será possível retornar não somente à escola campo desta pesquisa, mas a outras escolas para divulgar o ensino dos multiletramentos. De forma enfática, claro, para disseminar e defender um ensino pautado no letramento visual crítico nas salas de aulas de língua inglesa, atentando para o melhor proveito dos recursos disponibilizados por meio do livro didático.

Sendo assim, pesquisas futuras interessadas no desenvolvimento dos multiletramentos e no fortalecimento da prática de professores da escola pública para este fim poderão envolver: adaptação e aplicação de material multimodal pautado nos livros didáticos; planejamento e aplicação de material multimodal juntamente com o professor; atividades de leitura e de produção de textos multimodais pelos alunos e investigação de suas opiniões sobre as atividades; propostas de tarefas que explorem material impresso e digital; inserção e análise de atividades que envolvam imagens em movimento no contexto de ensino, dentre outros. Dependendo do *corpus* a ser analisado, será pertinente que registros feitos através da gravação

em áudio e em vídeo possam ser mais frequentemente realizados. Também considero válida a ideia dos vídeos gravados serem vistos, posteriormente, de forma que haja confrontação e reflexão por parte, tanto de pesquisadora, quanto de pesquisados.

A partir do compartilhamento de minhas leituras e de meus conhecimentos acerca do letramento visual crítico, insisto que é preciso investir na formação dos professores, qualificando-os para inserir no seu contexto de trabalho, perspectivas de ensino que estejam alinhadas à realidade vivida pelos alunos fora da escola. Conhecimentos acerca dos multiletramentos e da multimodalidade no contexto escolar são imprescindíveis, considerando esse mundo multissemiótico e multicultural, como foi defendido, em alguns momentos, neste trabalho. É preciso também investir em uma formação que os habilite a preencherem lacunas deixadas pelos livros didáticos, já que é fundamental modificar, criar e reformular o material, caso reconheçam algumas propostas como inconsistentes ou incoerentes aos seus objetivos (cf. SANTOS, 2015). É preciso também uma reforma nos currículos de ensino superior que dê conta de uma formação mais atualizada com as teorias correntes, para que o trabalho escolar possa dar resultados satisfatórios e consiga cumprir os objetivos das leis da educação básica. O livro didático multimodal já chegou na escola, embora ainda tenha lacunas. Porém, faz-se necessário investir na formação qualificada de professores, tanto através da graduação, de cursos de pós e de cursos de aperfeiçoamento.

Convém registrar ainda a dificuldade de se fazer pesquisa na escola. Os problemas lá encontrados não afetam somente professores, alunos e gestores, mas também podem comprometer e inviabilizar a realização de pesquisas nesse contexto. Chega a ser desmotivante, muitas vezes, continuar. Para decidir fazer pesquisa em sala de aula é preciso estar preparado, até emocionalmente, para encarar os grandes desafios que certamente aparecerão, e que exigem tomadas rápidas de decisões, de replanejamentos, de mudanças em vários aspectos que, inúmeras vezes, não dependem do pesquisador. É preciso, realmente, estar firme no propósito de querer contribuir com o contexto.

Por fim, espero que esta tese tenha, de fato, dado sua parcela de contribuição à área do letramento visual/multimodal crítico, bem como ao contexto investigado. De minha parte, assumo que, como pesquisadora, mas também como formadora de professores de língua inglesa, apesar de todas as dificuldades encontradas, ter retornado à escola, ter tido a oportunidade de fomentar questões e de provocar inquietações na professora, além de ter podido construir com ela reflexões de pertinência considerável para o ensino, trouxe-me uma satisfação que extrapola a de realização como pesquisadora em si.

REFERÊNCIAS

- AJAYI, L. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. **TESOL Journal**. Vol. 6. 2012. pp. 16-35,
- ALMEIDA, D. B. L. Do Texto às Imagens: As Novas Fronteiras do Letramento Visual. In: Pereira, Regina Celi. Rocca, Pilar (Orgs). (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1ed.São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.
- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: **Linguagem em Foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará. v.3. n.5. (2011). – Fortaleza: EdUECE, 2011.
- ARAÚJO, M. S. Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do ensino médio? In: **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. DIAS, R.; DELL' ISOLA, R.L. P. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- ANSTEY, M.; BULL, G. Defining Multiliteracies (cap. 2). In: **Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies**. Kensington Gardens-Australia / Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association / International Reading Association, 2006, p. 19-55.
- ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de leitura em língua inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BREEN, M. Processes in syllabus design. In C. Brumfit (ed.) **General English Syllabus Design**. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**. Vol. 25. N. 2, p. 166 – 195. April, 2008.
- _____. Young people, Facebook and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. In: KONTOPODIS, M.; VARVANTAKIS, C.; DAFERMOS, M.; WULF, C. **Youth, Tube, Media: Qualitative insights and international perspectives**, Berlin: Waxmann, 2014. 1-15.
- _____. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M; STOCKL, H. **Language in Multimodal Contexts**. New York/Berlin: De Gruyter, 2015, 21-28.
- _____. **Multimodality, learning and communication: a social frame**. Routledge, New York, 2016.

BRASIL, J. B. **Multimodalidade e redes sociais**: análise de fanpages do facebook destinadas ao ensino de língua inglesa [recurso eletrônico]. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA; S. M. O. A Gramática de design visual. In: LIMA; C. H. P. L.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO; A. M. T. (Orgs.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso: Livre Expressão Editora: Rio de Janeiro, 2009, p. 87-116.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In.: CALLOW, J. **Image matters**: visual texts in the classroom. PrimaryEnglishTeachingAssociation – PETA. 1999, p. 1-13.

_____. Literacy and the visual: broadening our vision. In: **English Teaching**: Practice and Critique. 2005, p. 6-19.

_____. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. In: **Australian Journal of Literacy**, vol. 29 No.1. p. 7-23, 2006.

_____. **The rules of visual engagement**: Images as tools for learning [online]. Screen Education, No. 65, Disponível em:<<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>> ISSN:1449-857X. Autumn 2012: 72-79. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

_____. **The shame of text to come** Primary English Teaching Association Australia (PETA). Laura St, Newtown, NSW 2042, Australia. 2013.

CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês**: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

CHIOZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CLOONAN, A. Creating multimodal metalanguage with teachers. **English teaching**: Practice and Critique, v. 10, nº 4, 23-40, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola do ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, 33-43.

COSTA, G. S. Visualização: a quinta habilidade linguística no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: **Linguagem em Foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará. v.3. n.5., p. 167-181, 2011. – Fortaleza: EdUECE.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2001.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: **Educação Temática Digital** – Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun, 2002. ISSN: 1517-2539.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: R. DIAS; CRISTÓVÃO (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, 199-234.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 3 ed. Editora Lucerna, 2008, p. 119-132.

EMERSON, R. M.; FETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. The University of Chicago Press: Chicago; Londres, 1995. p. 01- 38.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L.: **Análise visual**: do fotojornalismo ao blog (Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11 -31.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography**: step by step. Applied Social Research Method Series.SAGE Publications.3 ed. 1990.

FORTUNE, R. “You’re not in Kansas anymore”: Interactions among semiotic modes in multimodal texts. **Computers & Composition**, v.22, 49-54, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. Routledge, New Yourk, 2015.

GILBERT, C. Changing the lens: the necessity of visual literacy in the the classroom. In: **English Journal**, Vol. 102, No. 4, p. 89-94. 2013.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais** – Leitura e Escrita na Era Digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, p. 77-128.

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

JANKS, H.; VASQUEZ, V. Editorial: Critical literacy revisited Writing as critique. In: **English Teaching: Practice and Critique**. Volume 10, Number 1. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1ed.pdf> pp. 1- 6. 2011.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: **Review of Research in Education**. Vol. 32. p. 241-267. February, 2008.

_____. An Introduction to multimodality. In: JEWITT, C (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London, New York: Routledge, 2009, p. 14-27.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 2004.

_____. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

_____. Partnerships in research: multimodality and ethnography. In: **Qualitative research**. 2011. Disponível em: <http://qrj.sagepub.com/content/11/3/239.full.pdf+html>. P. 239-260.

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

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, no. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010 (Artigo traduzido com autorização do autor).

LEU, J. D. J. Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. In: KAMIL, M. L. *et al.* (Editors). **Handbook of Reading Research, Volume III**. Chapter 39. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), 2000, p. 743-770.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. Kress. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, v.4, 337- 371, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Editora atlas, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

MOREIRA, H. N. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de PósGraduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. In: **English Teaching: Practice and Critique**. Vol 10, N.1, 81-94, 2011.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento**: a multimodalidade no material para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira – 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge University press, 1992.

NUNAN, D; BAILEY, K, M. **Exploring second language classroom research**: a comprehensive guide. Boston: Heinle Cengage Learning, 2009

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS: EDUCAT, vol.9, nº 1, 15-39, 2006.

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

PINHEIRO, V. S. **Analizando significados das capas de Revista Raça Brasil**: Um estudo de caso à luz da Semiótica Social (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 28-67.

PINTO, D. S. S. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: ED. da UFMG. Vol. 7 n. 1:125 – 134, 1998.

PINTO, A. P.; PESSOA, K, N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: CRISTOVÃO, V. L. M.; DIAS, R.(orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79-97.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: CRISTOVÃO, V. L. L. DIAS, R.(orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RICHARDS, J. PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman. 2003, p. 289.

RIBEIRO. R. F. **Multimodalidade na sala de inglês/Le**: práticas pedagógicas do professor. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual doCeará, Centro de Humanidades, Mestrado em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom.Exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, nº 36, 191-205, 2002.

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-86.

SANTOS, F. C. D. R. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, B. J. W. (Org). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

_____. **As Imagens no Ensino de Língua Estrangeira**: Um estudo de sala de aula por uma perspectiva multimodal. Dissertação (mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010.

SILVA, M. Z. V. **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas**: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/língua inglesa. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. – Fortaleza, 2011. 212 p.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e oralidade**: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

SIQUEIRA, S. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GOIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014, 27-52.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, A. B. **a multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira**: padrões de representação narrativa e de interação. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, C. C. **A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês**: uma proposta de letramento com base na linguística sistêmico-funcional – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Dissertação de Mestrado, 2001.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação [tradução de Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA. **A multimodalidade do gênero “livro didático de língua inglesa”**: imagem, texto e função. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

TÍLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL' ISOLA, R.L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, 205-236.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning making resources of language-image interaction. In: **English Teaching: Practice and Critique**. Volume 5, Número. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>. p. 55-76, 2006,

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

VASCONCELOS, E. M. A. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Orgs.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. – Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2007, p. 09-33.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas-SP: Pontes: 2006, p. 15-42.

WALSH, M. Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. In: **Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy**. In Tan Wee Hin, L., and Subramanian, R. (Eds.) (Eds.), *Handbook of Research on New Media*, 2009, 1-16.

LIVROS ANALISADOS:

MENEZES, V.; TAVARES, K.; BRAGA, J.; FRANCO, C. **Alive! Língua Estrangeira Moderna**. Inglês. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Editora UDP, 2012.

MENEZES, V.; TAVARES, K.; BRAGA, J.; FRANCO, C. **Alive! Língua Estrangeira Moderna**. Inglês. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Editora UDP, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Este é um convite para você participar da pesquisa LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO E NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA que segue as recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura analisar os recursos multimodais presentes no livro didático e na sala de aula de língua inglesa, do ensino fundamental da escola pública Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas. Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas 2) será realizada uma entrevista sobre o tema acima proposto; 3) serão observadas aulas durante um semestre letivo; 4) serão realizados encontros para discussão no semestre letivo seguinte, totalizando um ano de investigação. Garante-se que a pesquisa não apresenta riscos sérios para a qualidade de saúde dos participantes da pesquisa. No entanto, admitimos que outros possíveis riscos dizem respeito ao fato da pesquisa ser realizada em contexto de sala de aula, podendo haver alguma alteração na rotina ou no comportamento dos alunos, nos primeiros dias, devido à presença de uma pessoa desconhecida. Contudo, a pesquisadora não pretende intervir de forma alguma nesse momento de adaptação, nem durante todo o primeiro semestre de investigação.

Ressaltamos também que você não receberá remuneração pela participação. Como benefícios, podemos mencionar o fato de que ao mostrarmos os resultados, inclusive voltando ao contexto pesquisado, a partir dos dados e das informações coletadas, poderá ser de grande importância para os professores, para o referido contexto e para o ensino de línguas em geral. Poderemos refletir sobre questões como: a realidade investigada no que diz respeito à prática em sala de aula com a multimodalidade, ao conceito de letramentos adotado no material utilizado em escola pública, à potencialidade do livro didático adotado no que diz respeito aos recursos multimodais no ensino de língua inglesa.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Inclusive, sugerimos o uso de pseudônimos ao invés do uso de seu nome verdadeiro. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Inclusive, você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria Zenaide Valdivino da Silva, no endereço Rua Francisco Abílio de Oliveira, 78- Chico Cajá- CEP.: 59.900-000 -Pau dos Ferros-RN ou pelo telefone: (88) 9943-5461.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85)3101 9890 – Endereço Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza, Ceará.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO E NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA.

Pau dos Ferros – RN, _____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Rua Francisco Abílio de Oliveira, 78- Nações Chico Cajá- CEP.: 59.900-000 - Pau dos Ferros- RN ou pelo telefone: (84) 9943 5461 (84) 8759 0949.

APÊNDICE B – Questionário Inicial

Caro professor participante,

Você está convidado a preencher este questionário que faz parte de minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada, ora em andamento, na Universidade Estadual do Ceará-UECE e que investiga a multimodalidade no ensino de língua inglesa na escola pública. A finalidade do questionário é coletar sua opinião acerca dos gêneros multimodais para o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira na rede básica de ensino e a presença destes no livro didático. Você não precisa identificar o seu nome. Solicitamos que não deixe de responder todas as questões abertas e fechadas.

Agradecemos antecipadamente a tua colaboração.

Maria Zenaide Valdivino da Silva
(pesquisadora)

Dados pessoais:

Pseudônimo (opcional): _____

Faixa etária: () 25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 Sexo: _____

Formação Acadêmica:

Curso Superior Completo: _____ Ano de conclusão: _____

Curso Superior incompleto: _____ Qual curso? _____

Possui pós-graduação concluída? () Sim () Não Qual: _____

Séries em que atua: _____ Tempo de serviço: _____

01. O que você entende por gêneros multimodais?

02. Que gêneros multimodais você costuma trabalhar/ensinar para seus alunos em sala de aula de língua inglesa?

03. Marque o que você considera como recurso multimodal (você pode escolher mais de uma alternativa).

- Imagens Recursos tipográficos (negrito, itálico, tamanho e tipo da fonte etc.)
 layout da página formatação do parágrafo
 som gestos

Outros: _____

04. Como professor de inglês - Língua Estrangeira, o que você pensa sobre a presença das imagens no ensino-aprendizagem dessa disciplina?

05. Como você avalia a inserção das imagens nos materiais didáticos? Na sua opinião, qual a função das imagens nos materiais didáticos?

06. Qual livro didático é adotado na escola em que você trabalha no nível fundamental? Que avaliação você faz desse material?

07. Como se deu a escolha desse livro? Quais critérios foram utilizados nessa escolha?

08. Você sente a necessidade de adaptá-lo/complementá-lo ou acredita que ele cumpre bem a função?

09. Que gêneros multimodais ocorrem com mais frequência no livro didático de língua inglesa adotado na sua escola?

10. Você costuma explorar as imagens presentes nos textos nos materiais didáticos ou somente os textos verbais? Caso você explore as imagens e os textos verbais nas suas aulas de compreensão leitora descreva como e com que propósito você faz isso.

11. Você explora a relação entre o texto imagético e o texto verbal? O que você pensa dessa relação?

12. Como você percebe a reação dos alunos nas atividades que envolvem textos com imagens nos materiais didáticos de língua inglesa?

13. Você acredita que a leitura das imagens pode desenvolver habilidades e letramentos nos alunos de língua inglesa do ensino básico? Caso a resposta seja positiva, indique quais habilidades e porquê.

Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE C – Ficha/Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
 PESQUISADORA: Maria Zenaide Valdivino da Silva

AULA OBSERVADA Nº: _____ HORÁRIO: _____ DATA: ____/____/____
 PROFESSOR: _____ DURAÇÃO: _____
 Material utilizado: _____
 Assunto da aula: _____
 Habilidade linguística trabalhada: _____

GÊNERO MULTIMODAL ABORDADO: _____ Nº: _____

a. Elementos visuais:

Imagem estática () Imagens em movimento () Texto verbal ()

b. Utiliza algum outro recurso semiótico (gestual, tecnológico) de apoio ao que está posto no livro didático? Qual?

Descrição da abordagem:

c. Que tipo de termos (metalinguagem) o professor usa para se referir aos elementos multimodais?

d. Explora questões sociais e contextuais a partir da multimodalidade dos textos?

() Sim () Não

Descrição da abordagem:

e. Associa a discussão à experiência e às expectativas dos estudantes?

Sim () Não ()

Descrição da abordagem:

f. Explora às seguintes dimensões: () críticas () afetivas () composicionais, a partir das imagens?

Descrição da abordagem:

g. Acrescenta, adapta as atividades propostas no livro didático?

() Sim () Não

Descrição da abordagem:

h. Discute língua, cores, itálico, negrito, fontes, maiúsculas e minúsculas?

() Sim () Não

Descrição da abordagem:

Outras observações pertinentes:

APÊNDICE D – Roteiro de Estudo

1º ENCONTRO – 2h/a

- ✚ Apresentar alguns gêneros multimodais em que as imagens e outros recursos visuais têm papel importante na comunicação;
- ✚ Conversar sobre a nova realidade multimodal em que estamos inseridos sobretudo com o advento da tecnologia; falar sobre os *emoticons* e outros; sobre o bombardeio das imagens nos ambientes virtuais, nos livros didáticos etc..
- ✚ Levar tirinhas, charges etc... em que o visual trabalha com o verbal;
- ✚ Indicar a leitura do primeiro capítulo de Rojo (2012) – multiletramentos na escola; enviar slides sobre o capítulo;

2º ENCONTRO - 2h/a

- ✚ Discutir o texto de Rojo (2012);
- ✚ Apresentar trechos do texto do “*The New London Group*” (2000) e da Jewitt (2008, 2009) no que se refere aos multiletramentos;

3º ENCONTRO - 2h/a

- ✚ Apresentar o resumo da GDV (2006) – com exemplos
- ✚ Discutir sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental

4º ENCONTRO - 2h/a

- ✚ Continuar a exposição sobre a GDV (2006) – com exemplos
- ✚ Discutir sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental

5º ENCONTRO - 2h/a

- ✚ Apresentar a teoria do Callow (2008, 2013) – com exemplos

- + Discutir sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental

6º ENCONTRO - 2h/a

- + Continuar a apresentação da teoria do Callow (2008, 2013) – com exemplos
- + Discutir sua aplicação no ensino de língua inglesa do ensino fundamental

7º ENCONTRO

- + Realizar da entrevista final.

APÊNDICE E – Roteiro/Guia de Entrevista semi-estruturada

1. O que você entende, hoje, por (multi)letramentos?
2. O que você entende, hoje, por multimodalidade?
3. Como você avalia a sua prática antes dos nossos encontros de formação em relação a esses multiletramentos?
4. Como você utiliza, aplica, hoje, esses letramentos no ensino fundamental? E qual o papel do livro didático nesse processo de exploração dos letramentos visual e crítico?
5. Após conhecer sobre a teoria dos letramentos visual e crítico, especificamente, como você acha que essa teoria pode contribuir para a sala de aula de língua inglesa?
6. Quais os efeitos que você espera obter no seu contexto de ensino, a partir dessa nova perspectiva teórica?

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição de entrevista

PESQ - Então, profa. Anny, o que você entende hoje por multiletramentos?

ANNY – Né, de acordo com o que foi repassado durante os nossos encontros, eu entendo que multiletramentos é ir além do que está ali no código, apenas no código escrito. É de analisar todos os recursos que nós temos como você mesma disse, a imagem, o tempo, a forma, o ambiente, a cor, a saliência, de todos os elementos que estão presentes num texto ou em uma imagem para se levar a um pensa... a levar o aluno a ter um pensamento crítico, uma interpretação bem mais rebuscada dessa imagem [...] Multiletramento é você ter condições de ensinar, mostrar ao seus alunos que não somente o texto escrito, com no código verbal ele é capaz de promover informações, mas uma imagem, uma placa, um sinal, um ícone, um símbolo, são capazes de nos passar o conhecimento, desde que nós tenhamos a criticidade necessária e o conhecimento necessário dessa que é uma nova perspectiva dentro do ensino de línguas, que é o multiletramento.

PESQ - E aí dentro dessas perspectivas de multiletramentos, o que você entende por multimodalidade?

ANNY – Eu entendo que multimodalidade seria você trabalhar, você deixar de ver como você disse, o livro didático como aquela imagem fechada que você trouxe ali naquela página apenas para relacionar ao texto da página seguinte, e ver que aquilo vai muito mais além, trabalhar toda uma intencionalidade, como você disse, posição, modo, o que é que é pra atrair, o que é que está chamando a atenção daquilo ali. Então, multimodalidade são as várias formas de, de texto, de interpretação, de sentido que estão presentes dentro de um enunciado comunicativo, seja ele escrito ou não.

PESQ - Como você avalia a sua prática antes dos nossos encontros de formação, em relação a esses multiletramentos? existia já um conhecimento, uma consciência pra essa perspectiva?

ANNY – Não, não, não, não existia. O primeiro contato que realmente eu tive com isso foi aquela entrevista prévia que você fez, antes, o questionário escrito que falava sobre isso. Então, a partir daquele questionário foi que eu li alguma coisa referente, mas de trabalhar com essa consciência, de olhar por essa perspectiva, e, principalmente, relacionando isso às imagens interpostas no livro didático não existia não.

PESQ - Como você utiliza ou aplica hoje esses letramentos no ensino fundamental, desde o nosso primeiro encontro de formação até hoje, você acha que isso tem, é, sido aplicado de uma forma mais efetiva no ensino fundamental?

ANNY – Eu acredito que sim, como eu até comentei com você que eu tinha achado o assunto realmente interessante, porque a medida que a informação vai ficando acumulada, nos nossos encontros, todo encontro ia ficando uma informação acumulada. Então, não tem mais como eu me negar a ver a, a informação que você me repassou quando eu pego o livro didático, embora eu não tenha talvez tanta propriedade e autonomia para desenvolver todas as atividades, de acordo com a GDV, mas eu já percebo que eu tenho outros elementos a que explorar, além daquela imagem, não só voltadas para a imagem em si, nem para o que ela está representando dentro do livro didático, mas que eu tenho que trabalhar dentro desse contexto, dentro do

contexto social, dentro do contexto econômico, levando os alunos a verem essa imagem também como criticidade.

PESQ – E qual o papel do livro didático, na sua opinião, nesse processo de exploração dos letramentos, especificamente o letramento visual e letramento crítico?

ANNY – É muito importante porque na medida do que os alunos veem ali, eu acho que eles, o livro didático está pra nos auxiliar. Agora sinto deficiente porque nós enquanto professores não temos essa formação para passar a tratar com esse tipo de letramento, mas se nós, como você disse, se nós nos atentássemos, se nós tivéssemos um nível de estudos, ou se até as próprias pessoas que, autores que elaboraram os livros eles nos mostrássemos dentro do livro essa perspectiva, então, nós teríamos sim como trabalhar de uma forma bem mais adequada. O que não significa que a falta de leitura não seja também motivo pra não trabalharmos [...] porque se nós formos atrás, nós buscarmos essa leitura, nós somos capazes de desenvolver atividade de qualidade dentro da multimodalidade, dentro do multiletramento, desde que nós estejamos constantemente buscando nos informar sobre isso, porque nem sempre todas as informações ou tudo que é necessário para o processo de ensino-aprendizagem vai vir no livro didático.

PESQ – E após conhecer essa teoria, especificamente sobre o letramento visual crítico como você acha que essa teoria pode contribuir para a sala de aula de língua inglesa levando em conta que é uma língua estrangeira?

ANNY – Pela associação, como você disse, principalmente pela criticidade, por desenvolver essa criticidade e relacionar como é uma língua estrangeira que pra eles, eles já colocam uma barreira, por tipo assim, ah eu não sei nem a nativa, direito, como eu vou aprender essa língua estrangeira. Então, eu acho que é multimodalidade, o multiletramento, ela, ele veio diversificar, ele vai tornar mais atrativo esse ensino de língua estrangeira se nós realmente pararmos, analisarmos e trabalharmos dessa forma, dentro dessa perspectiva de Kress e van Leeuwen que você mostrou aí. Eu acho que se a gente parar pra trabalhar dessa forma, tende muito a contribuir, até pra que o professor saia dos parâmetros anteriores, que é leitura, escrita, ouvir, falar, e parta para essa interpretação disso como um todo, um conjunto geral, analisando uma imagem analisando a cor, analisando a saturação, analisando o ângulo, e mostrando que tudo isso tem uma intencionalidade, que, por trás de cada elemento que está ali, existe uma justificativa ou existe um interesse, existe uma hierarquia que está sendo mostrada. Então, eu acho que isso veio e vem, tem muito a contribuir com a língua inglesa nessa perspectiva, de nos ajudar a levá-los a compreender a necessidade de uma língua estrangeira, não só pra compreender se ele estiver em outro país, mas dentro da multimodalidade, dentro de multiletramento, nós estamos cheios de locais onde ele vai precisar usar essa língua inglesa. Na internet, por exemplo, o quanto de palavras que ele demanda, que ele necessita do conhecimento de língua inglesa, e, muitas vezes, ele não se dá conta disso. Então, eu acho que é bastante favorável o processo ensino aprendizagem, aprender e estar disposto a trabalhar dentro da teoria dos letramentos visuais e críticos.

PESQ – Isso. Então, duas compreensões eram bastante gerais, até nós começarmos a, nós eu digo eu também, começarmos a estudar esses letramentos que seria aqui, a imagem é útil para entreter o aluno, pra chamar a atenção, só pra ilustrar e outra que o código escrito era o principal, então, você acha que hoje pra você nós conseguimos desmitificar essas duas concepções?

ANNY – Com certeza. Com certeza. É como eu disse, depois dos nossos encontros, eu não tenho como abrir o livro didático e olhá-lo na perspectiva de que eu via antes. Hoje eu já pego e já vou, tô ali procurando o foco, tô procurando a intencionalidade, tô procurando a imagem, tô procurando a saliência, tô procurando vetores que ligam uma imagem a outra, que gera uma compreensão de sentido. Então, é e foi realmente importante por isso porque depois disso não tem, depois que você tem, por mais que seja um conhecimento ainda superficial, mas não tem como você olhar do mesmo jeito pra aquilo, porque realmente, ah, é, foi quebrado aquele, aquele paradigma, aquele mito, digamos assim, de que a escrita se sobrepõe a imagem. Nós podemos perceber que elas estão atreladas ou que até mesmo com a ausência do código escrito, mas ainda existe letramento, ainda existe formação porque através de uma imagem, você pode descrever todo um ambiente, toda uma situação, sem palavras, como você usou as tirinhas e imagens, que, muitas vezes, não tinham nem palavras, mas só pela nossa interpretação visual, nós conseguimos empreender significado àquilo.

PESQ – E pela relação disso com a nossa vida. Daí a importância de relacionar também todos esses recursos com a experiência de vida dos alunos também, né?

ANNY – Exatamente. Eu não consigo mais pegar o livro didático sem pensar em uma outra coisa, e sem ter um pensamento realmente diferente, por mais que as ações, muitas vezes, não condigam ainda, porque a informação é superficial, informação nova, introdutória, mas que já deixou marcas, que eu já consigo ver e tentar fazer um trabalho diferenciado, porque eu lembro, não, no que eu estudei, no que Zenaide apresentou, dizia que eu preciso explorar isso aqui de uma outra maneira, e nem que seja um ou dois aspectos daquilo ali, eu tô sempre tentando pegar pra melhorar essa compreensão, pra levá-los realmente a essa criticidade, em relação ao uso das imagens, tanto no livro didático como na própria vida deles, né, já que a gente sabe que a mídia tá guiando muito a vida dos jovens e dos adolescentes. Então, eu achei assim muito importante por essa questão, de trabalhar não só dentro do livro didático, mas da vida deles em si, por que a gente sabe hoje em dia o poder que a mídia tem sobre os jovens, [...] tá trabalhando isso com eles, eu acho que vai ajudá-los a ver que a mídia não tem esse poder todo.