

A LEITURA DE IMAGEM NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Robson Henrique Antunes de Oliveira¹
Maria Elizia Cavalcante Costa²

RESUMO: O objetivo foi investigar sobre o ensino de LI na turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Tenente Ananias – RN. Mais precisamente, refletindo sobre a metodologia de ensino do professor de inglês na aula de leitura diante dos modos e recursos visuais do texto. A fundamentação teórica compreende os estudos da abordagem da multimodalidade: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) e do letramento visual crítico Callow (1999, 2005, 2006, 2008). Os resultados obtidos sinalizam que apesar do professor ter trabalhado o texto visual em sala de aula, a sua prática de ensino ainda é limitada, acarretando a uma visão acrítica e superficial do processo da leitura do texto visual.

Palavras chaves: Multimodalidade; Letramento visual crítico; Ensino de língua;

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem e comunicação no contexto contemporâneo estão sendo representados cada vez mais pelos diferentes modos sociosemióticos – **multimodalidade** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Em termos educacionais, isso amplia os moldes para o processo de ensinar e aprender língua no contexto escolar para os multiletramentos (COPE; KALANTZIS 2000). Dentre do guarda-chuva do termo, destacamos o letramento visual crítico, pois necessários para ler as representações imagéticas que materializam a comunicação contemporânea – **letramento visual crítico** (CALLOW, 1999, 2005, 2006).

Nesse caminho, nosso objetivo foi investigar o ensino de LI numa turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Tenente Ananias – RN. Mais precisamente, refletindo sobre a metodologia de ensino do professor de inglês na aula de leitura diante dos modos e recursos visuais do texto.

Por isso, nos perguntamos: a multimodalidade, mais precisamente os textos visuais são considerados na prática de ensino do professor como complemento metodológico unicamente para dar suporte aos textos verbais ou é um significativo recurso de comunicação para serem explorados nas aulas de leitura em LI?

¹ Aluno bolsista CAPES do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

² Aluna regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Para que esse objetivo seja alcançado, revisitaremos referenciais teóricos da abordagem da multimodalidade, segundo os autores Kress e van Leeuwen (1996, 2006), que compreendem que a tessitura da linguagem se configura diante dos vários modos de representações semiótica; e a teoria do letramento visual/multimodal crítico, representada por Callow (1999, 2005, 2006, 2008) que salienta a relevância desse letramento em tempos onde a linguagem e comunicação estão cada vez mais representados visualmente.

2. MULTIMODALIDADE

Os primeiros indícios que deram origem ao termo multimodalidade surgiram na década de 1920. O termo técnico utilizado pela Psicologia da Percepção para referir a capacidade de interpretar os estímulos provocados pelos órgãos sensoriais. Por essa razão, as percepções foram consideradas como multimodais porque promoviam a integração, de forma simultânea, das informações recebidas pelos diferentes canais sensoriais para moldar o sentido.

Coincidentemente, na década de 1920, a linguagem e a comunicação passaram a ser vistas, crescentemente, como multimodais. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) começaram a utilizar o termo multimodalidade para denotar que a linguagem e comunicação no contexto pós-moderno estão estreitamente caracterizadas pelos diferentes **modos** verbais e não verbais que, por sua vez, são representados pelos seus conjuntos de **recursos semióticos**.

Em vista disso, o modo é um conjunto de recurso social e cultural moldado para representar como o mundo é, como as pessoas estão socialmente relacionadas e como as entidades semióticas são conectadas para gerar significados (BEZEMER; KRESS, 2010).

No que diz respeito aos recursos semióticos, explicitamos sua distinção com o modo, tendo como fundamentação as palavras de Bezemer e Kress (2010), vejamos:

Escrita, por exemplo, tem recursos sintáticos, gramaticais e lexicais, bem como tipográficos, como tipo, fonte e tamanho da letra. Fala e escrita compartilham certos aspectos da gramática, sintaxe e léxico. Além destes, a fala tem recursos de entonação, por exemplo, de volume, duração, tom de voz. A imagem possui recursos como detalhes pictóricos, tamanho, cor e forma³ (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14).

³ Writing for instance, has syntactic, grammatical and lexical as well as typographical resources such as type size, font and letter fit. Speech and writing share certain aspects of grammar, syntax and lexis. Beyond these, speech has resources of intonation for instance, of loudness, length, tone of voice. Image has resources such as pictorial detail, size, colour, and shape.

Em síntese, a multimodalidade pode ser entendida pelos seus conjuntos de modos multisemióticos e recursos semióticos. Os conjuntos de recursos semióticos são mais limitados, sendo utilizados na tessitura da linguagem na produção de significados dos eventos e práticas comunicativas. Enquanto os modos são mais amplos e constituídos como multisemióticos porque são provenientes da integração de diferentes recursos semióticos em que seus sistemas geram canais funcionais para formas representacionais de comunicação.

Portanto, entendemos a multimodalidade como uma abordagem sócio semiótica da comunicação contemporânea; essa abordagem pode ser caracterizada pelos variados modos da linguagem; os modos podem ser constituídos pelo linguístico, visual, áudio, gestual e o espacial; cada modo tem suas diferentes possibilidades e limites (*affordances*) representados pelos conjuntos de recursos semióticos; o processo de distribuição, interpretação e transformação dos múltiplos modos em seus respectivos recursos, são concebidos como fluídos em vez de habilidade estática para o uso (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a composição do texto está gradativamente mais sofisticada e sua elaboração corta com os laços da rigidez abstrata da língua e o insere dentro do universo da heterogeneidade da linguagem. Em outras palavras, todo texto, seja ele tipográfico (impresso) ou pós-tipográfico (digital) é um texto multimodal.

Como exemplo de textos multimodais não verbais podemos destacar as imagens. As imagens podem ser consideradas as formas de comunicação mais eloquentes da contemporaneidade. Dessa forma, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) estabelecem que a imagem, tanto quanto a língua escrita e falada, tem o poder de significar e de comunicar. Por isso, salientamos que essa circunstância desafia a forma tradicional de ensinar língua na escola regular, pois as imagens estão sendo produzidos com mais sofisticação e exigindo novas implicações antes impossíveis para prática de leitura e produção de sentidos.

Portanto, ao falar das imagens, não podemos deixar de salientar a Gramática do *Design* Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Assim, no próximo tópico, apresentamos, mesmo que resumidamente, as suas metafunções.

3. AS METAFUNÇÕES DA GDV

A GDV foi um estudo desenvolvido por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) que esboça uma metalinguagem para a leitura dos recursos semióticos visuais. Salientamos que a GDV foi fundamentada a partir dos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1994), na qual, os autores enfatizavam que assim como a linguagem do código

verbal observa a regularidade das metafunções da língua (ideacional, interpessoal e textual), a linguagem do código visual também está inscrita em suas metafunções – **representacional, interacional e composicional**. Isso significa que a linguagem visual tem uma semântica própria que incorpora todo um sistema comunicacional complexo para fazer descrições das representações diante dos diferentes textos multimodais. Nesse sentido, as metafunções suscitam as compreensões que podem ser instrumentalizadas pelos professores de LI em seu processo de ensino de leitura e de interpretação de sentidos diante dos textos visuais.

3.1 Metafunção representacional

Esta metafunção, como o próprio nome já indica, refere-se as pessoas, objetos e lugares representados pelas imagens. Assim sendo, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) descrevem que essa função pode ser subdividida em duas categorias, sendo a **estrutura narrativa** (apresenta ações e vetores) e a **estrutura conceitual** (apresenta taxionomias que classificam os participantes diante de suas particularidades).

Na representação narrativas, os participantes estão sempre envolvidos em ações. Nesse sentido, os vetores indicam ação contidas nas imagens, que muitas vezes são representados por setas, pelos posicionamentos dos participantes, ou até mesmo por aquilo que levam nossos olhos para determinados pontos das imagens.

Na representação conceitual, as imagens não são compreendidas como uma narração. Contudo, há uma relação de taxonomia dos participantes envolvidos. Isso, designa um episódio que pode levar a classificar ou analisar os participantes da imagem.

3.2 Metafunção interativa

Esta metafunção tem a lógica de estabelecer táticas de aproximação e distanciamento do produtor com os leitores do texto. Ou seja, é o processo que leva à interação do autor com o leitor na atividade da leitura do texto. Nesse caso, são estabelecidos quatro recursos para execução desse processo, sendo eles: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade. Portanto, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) classificam a imagem em três dimensões, sendo elas: **olhar, enquadramento e perspectiva**.

O olhar, refere-se a uma imagem que está em demanda. Isso indica que o participante que está sendo representado pela imagem impressa está olhando diretamente para o leitor.

O enquadramento, acena para a distância colocada entre o participante e o leitor. Isso significa que, quando maior for o grau de distanciamento entre o participante e o leitor, menor será a afinidade entre ambos. Assim como, quando menor for o grau de distanciamento entre o participante e o leitor, maior será o grau de afinidade por parte do leitor com o participante.

A perspectiva, diz respeito ao trabalho com a imagem por meio de ângulos específicos. Logo, há três ângulos principais: frontais (há um maior envolvimento do participante com o leitor), oblíquas (o participante é representado de perfil, o que acentua uma impressão de antipatia) e verticais (a imagem vista de cima, a imagem vista no mesmo nível horizontal e a imagem vista de baixo).

3.3 Metafunção composicional

Esta metafunção tem como objetivo organizar as informações (representacionais e interativas) postas pela imagem, de forma que eles venham significar de acordo com a mensagem dada. Nesse olhar, assim como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), os elementos de uma composição são dados por meio de três preceitos fundamentais, sendo: o **valor da informação**, a **saliência** e a **estruturação**.

O valor da informação estabelece que a imagem pode ser entendida de acordo com o valor dado a cada elemento presente em relação às formas como elas estão distribuídas na imagem. Nesse sentido, temos o dado/novo (os elementos retratados à esquerda remetem às informações já dadas, e os elementos retratados à direita significam as informações novas), ideal/real (os elementos na parte de superior estão relacionadas como idealizados, enquanto os elementos na parte inferior tendem a conter informações da realidade) e centro/margem (os elementos no centro são considerados centrais, já os elementos nas margens são denominados como marginais, fato que os coloca como subordinados aos elementos centrais).

A saliência concerne ao destaque dado em maior grau ou menor grau a certos elementos postos na imagem (tamanho, cor, contraste, brilho, entre outros). Isso pode dar maior créditos a uns elementos, colocando-os em destaques, como também, pode dar menos convicções a outros elementos, colocando-os como irrelevantes.

A estruturação trata de estruturações visuais que podem vir unidos ou separados na imagem. No caso da união, esse fato pode ser visto por meio de linhas que vem aproximar os elementos concatenados na imagem, salientado, portanto, um sentido específico. Em contramão, o afastamento dos elementos da imagem é configurado por meio de composições imagéticas imprimidas na imagem, o que remete a um sentido restrito de indiferença.

4. LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO

Callow (2005, 2008), compreendem que o letramento tradicional sozinho está ultrapassado e não é mais suficiente para ler e escrever em um contexto de comunicação predominantemente de linguagem visual.

Nessa lógica, no sentido amplo, o “letramento visual pode ser definido como habilidade para construção de significados por meio de imagens visuais⁴” (BAMFORD, 2003, p. 01).

Extraímos a ideia de letramento visual como competências e habilidades sóciosemióticas de ler, de interpretar e de produzir sentido através de textos multimodais (verbo-visual) que circulam em contextos particulares socioculturais e educacionais.

Destacamos as ideias de Burmark (2008), que consideram que o letramento visual ostenta o *status* de principal letramento dos tempos atuais. Assim, interpretamos que o letramento visual permite a visualização e desfrutação dos modos semióticos verbais e não verbais como um todo coerente e integrado no processo da leitura e construção de sentidos.

Por isso, a ênfase na emergência do desenvolvimento de uma metalinguagem e exposição no ensino às atividades de leitura e produção visuais para capacitar os alunos a refletirem sobre as ideias e pensamentos que são informados visualmente pelos textos. Nesse caso, as informações visuais, presentes nos textos, ultrapassam as fronteiras de um adereço decorativo, mas como recursos semióticos, são significativos e adicionam sentidos.

Declaramos que os caminhos do letramento visual apresentados já sinalizam uma conexão com o pensamento crítico. Desse modo, a imagem não pode ser entendida de modo inocente, despida de qualquer carga e sobrecarga ideológica (CALLOW, 2005). Por isso, vemos a necessidade de identificar as manifestações dos discursos hegemônicos de poder, gênero, questões sociais, políticas e culturais nos textos imagéticos.

Esse processo que envolve a construção de sentido frente ao texto visual não se dá na neutralidade de ler e pensar em postura de decodificação (CALLOW, 2005). Ao contrário, envolve um profundo exercício de diálogo na relação real com as tensões e conflitos de nosso entorno. Ou seja, o letramento visual e letramento crítico afloram o processo de ensino de língua como uma abordagem dialética que transforma o pensamento provido de neutralidade para o pensamento contestador dos discursos homogêneos externados pelos textos visuais.

Nesse caso, Lopes (2015) pensar em ensino e em aprendizagem de língua, numa perspectiva crítica, tem como objetivo violar os pilares que sustentam concepções homogeneizadoras de poder para criar inteligibilidade para a necessidade de ouvir as vozes

⁴ Visual literacy can be defined as ability to construct meaning from visual images.

daqueles que foram alijados (negros, homossexuais, mulheres, povos colonizados, etc.). Isto remete que o ensino de LI uma perspectiva de construir conhecimentos pelas diferenças, para encontrar alternativas mais igualitárias para um mundo onde possa caber todos os mundos.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico do trabalho refletiremos acerca do ensino de leitura em LI no contexto escolar. Analisamos a metodologia do professor de inglês utilizada em sala de aula diante do ensino de leitura em LI com texto multimodal, focando, principalmente, no modo visual (imagem) e seus recursos visuais apresentados.

Antes de começar uma análise específica das aulas de leitura, queremos chamar atenção para o primeiro texto trabalhado, pois, acreditamos que sua temática foi pertinente. Primeiro, por trazer uma imagem que retratou um fato ocorrido recentemente e que repercutiu no mundo inteiro; segundo, por sua natureza abordar discussões que têm o tema central a imigração; terceiro, por ter revelado questões contemporâneas a respeito da política anti-imigratória. Quarto, por mostrar uma crítica aos conceitos dessa política e ao maior representante administrativo dos Estados Unidos da América. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 02 – Capa da revista TIME sobre imigração e governo Donald Trump



Fonte: acervo do professor

Não podemos negar que o texto explorado em sala de aula foi um texto imagético, já que, como podemos ver, a linguagem não verbal predomina grande parte da composição do texto. Nesse caso, a multimodalidade está presente no texto diante dos modos verbais (escrita) e não verbais (imagens) com seus respectivos recursos (tipografias, cores, brilhos, *layouts*, ângulos, dentre outros aspectos).

Nesse sentido, trazemos a fala de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), para salientar que o ensino de leitura de língua que se respalde na diversidade de conteúdos e questões por meio de diferentes gêneros discursivos, materializados através de textos que comportam mais de uma modalidade da linguagem, são essenciais para aproximar a linguagem trabalhada em sala de aula para a perspectiva das diferentes práticas sociais da atualidade do aluno.

Partimos agora, para uma análise mais profunda da aula de leitura com foco nos modos e recursos visuais. Transcrevemos abaixo recortes da aula observada, em que houve discussões entre professor e alunos nas atividades com o texto multimodal.

Trecho da aula, realizada na turma do 6º ano matutino do ensino fundamental, no dia 14/08/2018, de início às 19:00h até às 20:30min.

P: Oh, gente, o texto que iremos ler hoje é bem diferente do que estamos acostumados a ler! É bem simples o texto, ok?! / O título do texto é “Welcome to America”! Ou seja, seja bem-vindo à América.

No primeiro momento, o que nos chamou atenção foi a fala do professor, dando ênfase que o texto imagético era diferente. Uma das principais preocupações que vemos nessa fala está relacionada com a diferença dada para imagem e para a leitura de imagem naquele contexto, pois, isso pode ser reflexo de que pouco se sabe sobre imagem, ou de que pouco se trabalha com imagem naquela sala de aula.

Essa fala retoma a lógica cristalizada em torno do texto, inerente ao modelo tradicionalmente dado, que historicamente foi fundamentado pelo princípio de que o texto só é texto se ele for um texto verbal. Logo, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) desconstrói a concepção de que o texto visual é visto como diferente, mas que ele deve ser tratado tão seriamente quando o texto verbal, tendo em vista que as imagens, gravuras, pinturas, desenhos, entre outros textos visuais estão fortemente sendo empregados na comunicação do cenário social atual, nos colocando frente a um universo de significados.

Mais um fator que devemos elucidar está vinculado a “simplificação” dada à imagem. Temos o entendimento de que o texto, seja ele verbal ou não verbal, está cada vez mais complexo. Nesse caso, concordamos com Silva (2016) ao indagarem que a linguagem e a comunicação visual são de instância universal e seus processos tornam-se cada vez mais profundos, diversos e extensivos. Fato que permite à imagem ter linguagens próprias, que podem comunicar tanto quanto os signos verbais.

Além do mais, a fala do professor, transformou-se em uma abertura para pensar sobre a ressignificação de questões epistemológicas que perpassam a linguagem, o texto e o ensino de língua na pós-modernidade. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) argumentam em favor de concepção de linguagem, texto e ensino cada vez mais no sentido da pluralidade, da diversidade, da multiplicidade e da multimodalidade, que é notória e que marca as nossas práticas sociais comunicativas nesses tempos líquidos.

Nesta aula houveram algumas indagações (mesmo que superficiais) por parte do professor para os alunos a respeito da imagem. Vejamos:

P: O texto tem um desenho, né?... Na verdade, o texto é uma imagem! / Essa imagem foi produzida por uma das mais famosas revistas estrangeiras viu, gente! Vocês já ouviram falar na revista TIME? / O que vocês acham que essa imagem tá dizendo? / Vocês conseguem extrair algum significado dessa imagem? / O que essa imagem pode dizer para você?

A: [silêncio]...

A: Professor traduza a frase...?!

P: Eu já disse... é seja bem-vindo à América.

É explícito que o professor quis fazer inferências por meio de questionamentos iniciais, que é uma característica tradicional da aula de leitura. Entretanto, o que nos mais impactou foi a pergunta feita do aluno para o professor. A esse respeito, mesmo diante da visualidade do texto, para o aluno, o que lhe mais chamou atenção foi a frase em inglês que soava desconhecida. Interpretamos que essa atitude do aluno de se voltar especificamente para a única frase verbal presente na imagem desvela costumes de linearidade e de estabilidade.

Assim, a impressão que temos remete para o ponto de vista de que mesmo que a comunicação no cenário atual esteja cada vez mais sendo representada pelos diferentes modos e recursos de linguagem, fazendo de sua natureza heterogênea e híbrida, a concepção de linguagem nos muros escolares ainda está enraizada pelo pensamento homogêneo e uniforme. Destarte, identificamos que esse caso coloca a linguagem verbal em primeiro plano, remetendo a linguagem visual como subordinada ao código escrito.

Nesse sentido, endossamos o dizer de Bamford (2003), tendo em vista que a autora explana que é preciso (in)disciplinar o ensino de língua quebrando as regras e ultrapassando as fronteiras do código escrito. Nesse caso, vemos que é emergente a necessidade de construir uma consciência teórica profunda sobre a linguagem para uma prática de ensino de língua mais coerente. Em outras palavras, cremos que faltou uma fala mais elaborada por parte do professor com relação à pergunta do aluno. A nosso ver, acreditamos que em vez de uma

simples resposta dando a tradução da frase questionada, seria mais interessante uma explicação mais elaborada, que viesse conscientizar sobre as questões postas pela linguagem da imagem, para extrair o sentido nela impresso, e só em seguida, contextualizar com a frase posta.

Um outro exemplo que ilustramos é que somente depois da tradução feita pelo professor da única frase contida na imagem, foi surgindo a curiosidade dos alunos com relação aos elementos na imagem, para tentar construir sentido. Vejamos:

A: Por que a criança tá chorando? Quem é o homem?

P: Qual é a expressão da criança? De medo? De dor? De fome? Ela está machucada? O que vocês acham?

A: De medo?! / Acho que é de fome! / É de medo, olha o rosto dela!

P: O homem na foto é Donald Trump, presidente dos EUA... Na foto, esse homem está indicando o que? Pela posição da imagem, qual é a impressão que tiramos dele? Vejam o tamanho dele!

A: É maior né... então se ele é grande, ele manda na criança. / O homem é grande e parece ser superior a criança. / Acho que o homem tem poder sobre ela... ele é adulto e ela é criança.

No primeiro momento, temos a impressão de que as atenções e as ideias propriamente voltadas para a imagem aos poucos foram se consolidando (ideias que só foram possíveis de serem expressadas depois das provocações lançadas pelo professor). No entanto, ainda vemos que mesmo diante das provocações, parece que há uma certa superficialidade nas questões abordadas pelo professor e nas respostas dadas pelos alunos, pois estão descontextualizadas com as questões sociais que envolvem a imagem.

Nesse sentido, Lopes (2015) elucidamos o pensamento de no que diz respeito à leitura. As autoras vêem essa prática como um processo sociointeracional, que traz consigo os conhecimentos do texto dentro de um contexto de experiências históricas, culturais e sociais do sujeito (conhecimentos que não foram elucidados e nem explorados com mais detalhamento). Dessa forma, acreditamos que a prática de leitura deve sempre ser estimulada como um jogo contínuo e inacabado de interações entre texto, autor e leitor no que diz respeito à construção de sentidos.

Dando continuidade, o professor professa sua fala, agora explicando a imagem como um todo. Vejamos:

P: Olha gente, é o seguinte... a criança está com medo desse home, porque... é... ele não apoia a imigração. A criança é uma refugiada e foi barrada na fronteira dos EUA, porque ela e a família dela estavam tentando entrar no país de forma

ilegal. Então, a criança... haaam, está chorando, porque sua família foi presa pelas forças armadas do Texas.

P: Nesse caso, podemos interpretar, que o homem tem poder sobre a criança, sua família e os povos de onde eles vieram, ééééé, impedindo que outros povos, ééééé de outras culturas e de outros países entrem nos EUA. Então... ééééé... a imagem significa que as pessoas que irão entrar nos EUA de forma ilegal serão impedidas, certo?! Entenderam?!

P: Tá vendo como os desenhos podem ajudar na tradução do texto! A imagem está mostrando cientificamente os problemas sociais que podemos enfrentar, né assim?

Nesse trecho, acreditamos que o professor contextualizou o sentido da imagem de forma rasa e neutra. Isso, ao nosso ver, significa ser insuficiente para o desenvolvimento do letramento visual no aluno. Afirmamos isso porque a imagem foi explorada como pretexto para o ensino do texto, como se fosse algo que facilitasse o processo de construção do sentido para os alunos. Assim, podemos perceber a alusão feita de que a imagem poderia ajudar a “traduzir” o texto no ato da leitura, ou seja, o pensamento dos significados do texto por um lado denotativo e conotativo (CALLOW, 2008). Além disso, nessa ocasião, poderia ter sido mais explorado, dentre outros exemplos, aspectos sobre as questões hierárquica que perpassam o meio social e cultural e as formas de desigualdade nele existentes, para mostrar caminhos que levassem o aluno a pensar criticamente sobre os conflitos sociais.

A não exploração significativa da imagem, ao nosso ver, exhibe uma postura de ensino monomodal, que simplifica a construção do sentido do texto visual em molde limitados e essa concepção vai de desencontro à complexidade que permeia o encadeamento de múltiplos modos que são exigidos na conduta da leitura multimodal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho apoiou-se teoricamente sobre a linguagem visual/multimodal, explorada sob o viés da multimodalidade, para mostrar a complexidade da linguagem e comunicação em tempos atuais. Complexidade essa, que é fundamental, para ser trabalhada em sala de aula, principalmente, nas atividades de leitura, pois, pode proporcionar um ensino autêntico e que esteja de acordo com o contexto social do aluno.

Nesse caminho, as discussões das diferentes inquietações teóricas e práticas, debatidas nesse trabalho, sinalizam, entre outros aspectos, que a metodologia utilizada pelo professor de inglês em sala de aula, embora tenha se preocupado em chamar a atenção para a imagem, não compreende a multiplicidade da linguagem nas atividades de leitura de texto visuais. Notamos ainda que o professor tinha ideias, mesmo que vagas, sobre o que seja um texto multimodal,

porém, o seu ensino se respaldou em uma perspectiva tradicional de leitura, que não favorece o desenvolvimento do letramento visual/multimodal em sala de aula.

Contextualizando, a metodologia do professor trazida para as aulas de leitura em LI, mostrou-se insuficiente para a promoção intelectual dos alunos, especialmente quanto à leitura atrelada aos recursos visuais, e, enfatizamos que a produção de sentidos nas atividades de leitura diante dos textos multimodais expostos precisam se apresentar cada vez mais de forma dinâmica e legítima, pois assim, simularia os contextos sociais e concretos de comunicação em que perpetua a linguagem multimodal.

REFERÊNCIAS

BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*. Disponível em: <http://www.adobe.com/education/resources/hed/whitepapers>. 2003. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

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.

_____. *Multimodality, learning and communication: a social frame*. Routledge, New York, 2016.

BURMARK, L. Visual literacy: what you get is what you see. In: FREY, N.; FISHER, D. (Ed). *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Califórnia: Corwin Press, 2008. p. 5-25.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In.: CALLOW, J. *Image matters: visual texts in the classroom*. Primary English Teaching Association – 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.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

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

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