

## Multimodalidade e leitura crítica de imagens: análise de livros didáticos de línguas estrangeiras

*Multimodality and critical reading of images: analysis of foreign languages textbooks*

Francisco Roberto da Silva SANTOS (UERN)  
*robertosantos@uern.br*

Wellington Vieira MENDES (UERN)  
*wellingtonmendes@uern.br*

Recebido em: 16 de out. de 2019.  
Aceito em: 06 de maio de 2020.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva; MENDES, Wellington Vieira. Multimodalidade e leitura crítica de imagens: análise de livros didáticos de línguas estrangeiras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. esp., p. 29-49, ago. 2020. DOI: 10.22168/2237-6321-9esp1725.

**Resumo:** Pesquisas atuais em Linguística Aplicada mostram que o ensino da leitura não pode prescindir de uma reflexão sobre os letramentos visual e crítico, o que requer que os cursos de formação de professores adotem um currículo que enfatize isso. Nesse contexto, lançamos o olhar sobre as lições de leitura propostas pelo livro didático adotado nas aulas de inglês e espanhol de dois cursos de graduação em Letras. Fundamentados em Cazden *et al.* (1996), Kress e Van Leeuwen (2006), entre outros, empregamos uma análise qualitativa e interpretativa da abordagem didática recebida pelas imagens que compõem as lições de duas coleções de livros didáticos, a saber, Interchange Fourth Edition (2013) e Nuevo Ven (2003). São analisados os exercícios de leitura propostos assim como as orientações didáticas apresentadas pelo livro do professor. Os resultados mostram que, apesar do potencial semiótico e ideológico das imagens presentes nos livros didáticos, 57% das lições investigadas exercem uma abordagem nula de elementos visuais, 34% realizam uma abordagem meramente exploratória; 9% empregam uma abordagem descritivo-analítica e 0% aplicam uma abordagem crítico-

reflexiva. De modo a suplantar essa fragilidade, nosso estudo apresenta propostas para exercícios adicionais baseados em uma abordagem crítica e reflexiva de imagens e textos multimodais. Buscamos, assim, colaborar para a promoção da pedagogia dos multiletramentos em cursos de formação de professores de línguas.

**Palavras-chave:** Letramento visual e crítico. Multimodalidade. Livro didático de línguas estrangeiras.

**Abstract:** Current research in Applied Linguistics shows that reading teaching cannot do without a reflection on visual and critical literacies, which requires teacher education courses to adopt a curriculum that emphasizes that aspect. In such context, this study takes a look at the reading lessons proposed by the textbook adopted in the English and Spanish classes of two undergraduate courses in Letters. Based on Cazden *et al.* (1996), Kress; Van Leeuwen (2006), among others, this qualitative and interpretative research examines the didactic approach received by the images that make up the lessons of two textbook collections, namely *Interchange Fourth Edition* (2013) and *Nuevo Ven* (2003). The proposed reading exercises are analyzed as well as the didactic orientations presented by the teacher's book. The results show that, despite the semiotic and ideological potential of those textbooks images, 57% of the lessons investigated have a null approach of visual elements, 34% have a purely exploratory approach; 9% employ a descriptive-analytical approach and 0% applies a critical-reflexive approach. In order to overcome that weakness, this study presents proposals for additional exercises based on a critical and reflexive approach to images and multimodal texts. Thus, one seeks to collaborate to promote the pedagogy of the multiliteracies in language teacher training courses.

**Keywords:** Visual and critical literacies. Multimodality. Foreign languages textbooks.

## Introdução

Pesquisas atuais em Linguística Aplicada apresentam como consenso o pressuposto de que é função da escola e dos professores de línguas proporcionarem o desenvolvimento de práticas letradas múltiplas, que capacitem os estudantes, em meio a outras habilidades, à leitura consciente e crítica de imagens e textos multimodais (CAZDEN *et al.*, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT; OYAMA, 2001; entre outros). Como atores envolvidos no processo de formação de professores de línguas estrangeiras, precisamos também refletir sobre a presença dos multiletramentos nos cursos de licenciatura em Letras, questionando, dentre outros aspectos, se, no aprendizado da língua estrangeira, os professores em formação foram instruídos de modo a considerar o potencial ideológico e crítico de mensagens visuais.

Assim, fundamentados nas teorias sobre os multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996), a multimodalidade discursiva e os conceitos teórico-metodológicos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), investigamos as coleções de livros didáticos *Interchange Fourth Edition* (2013) e *Nuevo Ven* (2003) adotados nos Cursos

de Letras em Língua Inglesa e Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Buscamos analisar as imagens que compõem as lições de leitura e o tratamento que lhes é dispensado pelos autores desses livros didáticos (doravante LD), nos volumes principais dessas coleções e nos materiais voltados para o professor.

Ao enfocarmos os LD supracitados, lançamos as seguintes perguntas de pesquisa: quais são os potenciais semióticos e ideológicos das imagens que compõem as lições dos LD em exame? De que maneira os autores desses LD abordam essas imagens? Que propostas esses autores sugerem para o trabalho didático com essas imagens? Essas propostas são adequadas para proporcionar o desenvolvimento dos letramentos visual e crítico dos professores em formação? Que outras propostas adicionais de abordagem das imagens dessas lições podem ser sugeridas de modo a suprir as possíveis lacunas não exploradas pelos autores dos LD?

### **Fundamentação teórica**

A pós-modernidade, com os avanços tecnológicos, principalmente nos meios de comunicação, torna propícia a efusão de textos multimodais nas mais diversas mídias. Esse novo cenário demanda a necessidade de suplantarmos a errônea ideia de que as modalidades escrita e falada da língua são as únicas formas de representação existentes.

Em artigo publicado em 1996, pesquisadores e educadores reunidos sob a alcunha de Grupo de Nova Londres propuseram o termo “multiletramentos”, o qual pretende abarcar dois importantes aspectos referentes à nova ordem global, institucional e cultural: “a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, e a proeminência crescente da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 3). Ao levar em conta tais aspectos, busca-se superar o letramento tradicional, centrado na palavra escrita e na cultura dominante, restrito a formas de linguagem monolíngues, monoculturais e monomodais. A partir de uma “pedagogia dos multiletramentos”, o foco se volta para os textos multimodais, que integram múltiplos modos semióticos, para além do verbal, e que são publicados em variados tipos de suportes, para além do papel. Outrossim, passa-se a valorizar, em igual medida à cultura dominante dos grandes clássicos, também as culturas locais, com sua diversidade linguística e social e suas formas plurais de expressão.

Para os autores que compõem o Grupo de Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 1996), ao focar a integração dos diversos modos de representação, em que o texto verbal se relaciona ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao gestual etc., a escola passaria a trabalhar com uma multiplicidade de textos e sistemas de significado que não são desconhecidos da maioria dos alunos. Os novos meios de comunicação e as tecnologias digitais possibilitam muitos jovens a lidarem diariamente com imagens, vídeos e textos multimodais, o que altera a forma como interagem entre si, e o modo como se acostumam a aprender coisas novas.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras – foco desta pesquisa, que se propõe a analisar livros didáticos de inglês e espanhol – podemos refletir sobre o fato de que, na leitura de textos que trazem um código linguístico desconhecido, o modo visual serve de apoio pedagógico importante para o aprendiz; afinal, imagem e *layout* são modos transculturais de comunicação e representação. Assim, os professores podem utilizar como estratégia o conhecimento que os estudantes já possuem sobre esses modos semióticos, para ajudá-los a compreender textos na língua-alvo. Isso já é feito instintivamente por professores, mas normalmente esses elementos são tratados como meras ilustrações e como formas neutras de representação. Na adoção de uma proposta didática baseada na pedagogia dos multiletramentos, a análise crítica da imagem no ensino de uma língua estrangeira deve ser vista como uma ferramenta para a compreensão de valores, crenças e práticas sociais da cultura-alvo, uma vez que as imagens consistem em textos impregnados de significados políticos e ideológicos.

É necessário, pois, adotar um modelo teórico-metodológico que permita analisar as imagens a partir de uma perspectiva funcional e crítica, como é o caso da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress & van Leeuwen (2006). A GDV compreende as imagens como estruturas sintáticas que podem ser examinadas assim como a linguagem, assumindo que “numa cultura alfabetizada os meios visuais da comunicação são expressões racionais de significados culturais propícios a julgamentos e análises racionais” (KRESS; van LEEWUEN, 2006, p. 20).

A partir do pensamento sistêmico-funcional, Kress e van Leeuwen (2006) consideram os elementos visuais como textos que produzem três tipos de significados denominados metafunções, quais sejam: representacional (sintaxe da imagem: estruturas narrativas e estruturas conceptuais), interacional (relações particulares entre interlocutores e mundo: distância social, contato, ponto de vista e

modalidade), e composicional (composição da imagem ou do texto multimodal: valor informativo, saliência e estruturação). O Quadro 1 resume as principais categorias de análise da GDV.

Quadro 1 – Resumo de alguns conceitos-chave da GDV

<i>Conceitos gerais</i>		
<i>Participantes Representados (PR)</i>	Cada elemento que aparece representado na imagem	
<i>Participantes Interativos (PI)</i>	Participantes da interação mediada pela imagem: produtor e leitor	
<i>Vetor</i>	Linha oblíqua que une os participantes representados, indicando que um age sobre o outro	
<i>Metafunção Representacional</i>		
Processos Narrativos (Participantes ligados por vetores)	TIPO DE PROCESSO	TIPOS DE PARTICIPANTES
	Processo de ação	<i>Ator</i> : participante do qual emana o vetor; que pratica a ação
		<i>Meta</i> : participante para o qual se direciona o vetor; que sofre a ação
	P. de reação (ação de olhar)	<i>Reator</i> : participante que pratica a ação de olhar
<i>Fenômeno</i> : participante (ou processo) para o qual se direciona o olhar do Reator		
Processos Conceituais (Não há vetores entre participantes)	P. analítico (relação parte-todo)	<i>Portador</i> : o todo, participante que contém os Atributos Possessivos
		<i>Atributos Possessivos</i> : as partes que constituem o Portador
	P. classificacional (rel. de ordem estática)	<i>Superordinado</i> : categoria mais geral (o tronco)
		<i>Subordinados</i> : subcategorias (os ramos)
	P. simbólico	<i>Portador</i> : participante ao qual se atribui valores simbólicos
		<i>Atributos Simbólicos</i> : atribuem valores ao Portador
Circunstâncias (elementos secundários)	Locativas: servem de <i>cenário</i> onde se localizam os participantes e suas ações	
	de Acompanhamento: acompanham os participantes principais	
	de Meio: servem de ferramenta ou instrumento para a realização da ação dos participantes principais	
<i>Metafunção Interativa</i>		
Modalidade	Codifica o valor de verdade atribuído à imagem, através do uso de certos marcadores de modalidade: a contextualização, o grau de detalhe e o tipo de reprodução das cores etc.	

Contato	<i>Demanda</i> : quando os participantes representados olham para o observador	
	<i>Oferta</i> : quando os participantes representados não olham para o observador	
Distância Social	<i>Próxima</i> : uso do plano fechado; relação de intimidade entre PR e PI	
	<i>Média</i> : uso de plano intermediário; PR e PI se conhecem, mas não são íntimos	
	<i>Longa</i> : uso de plano aberto; PR são totalmente estranhos em relação aos PI	
Perspectiva	Ângulo Horizontal	<i>Frontal</i> : relação de envolvimento entre PR e PI
		<i>Oblíquo</i> : relação de estranhamento entre PR e PI
	Ângulo Vertical	<i>Alto</i> : PI têm poder sobre a imagem
		<i>Baixo</i> : A imagem tem poder sobre PI
		<i>Ao nível do olhar do observador</i> : igualdade de poder
	<i>Metafunção Composicional</i>	
Valor informativo	Refere-se ao valor específico assumido pelos elementos visuais de acordo com sua localização na página: direita/esquerda (Dado/Novo); zona superior/zona inferior (Ideal/Real); zona central/bordas (Centro/Margens)	
Saliência	Relaciona-se ao modo como os participantes representados estão dispostos para criar uma hierarquia de importância entre eles	
Estruturação	Presença de elementos que conectam ou separam os participantes representados	

Fonte: elaboração própria, baseado em Kress e van Leeuwen (2006).

A limitação de espaço nos impede de fazer uma exposição mais detalhada das categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006). Na seção de análise, contudo, retomamos oportunamente algumas de suas definições e esclarecemos em que medida a adoção dessas categorias são úteis para a interpretação dos sentidos dos textos imagéticos.

## Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e interpretativista, na medida em que consideramos o fato de que, na escolha dos elementos linguísticos e não-linguísticos para a composição dos LD analisados, estão envolvidas questões que extrapolam os domínios do objeto em si, chegando ao contexto histórico-social que o encerra e aos sujeitos envolvidos em sua produção e circulação.

Compõem o *corpus* de pesquisa as coletâneas *Interchange Fourth Edition* (2013), de língua inglesa, e *Nuevo Ven* (2009), de língua espanhola. Optamos por investigar a versão para o professor (*Teacher's edition* e *Libro del profesor*, respectivamente), pois elas contêm inserções dos autores com dicas pedagógicas que orientam o docente no desenvolvimento das atividades; o exame dessas orientações para o professor, juntamente com os exercícios propostos pelos autores, permitiu-nos avaliar a abordagem que era empregada às imagens em cada lição.

A coleção *Interchange Fourth Edition* conta com quatro volumes (Intro, 1, 2 e 3) todos com a autoria de Richards, Hull e Proctor (2013). Por sua vez, o *Nuevo Ven* comporta apenas três volumes, que possuem autorias diferentes: o livro 1 é assinado por Castro, Marin, Morales e Rosa (2009); o livro 2 tem a autoria de Castro, Marin e Morales (2009); e o livro 3 traz as assinaturas de Marin, Morales e Unamuno (2009). Como já foi informado, o foco da pesquisa recai sobre as atividades de leitura, que, no caso do *Interchange Fourth Edition* se concentram na seção intitulada “Reading”, que foi a seção escolhida para análise. Quanto ao *Nuevo Ven*, os nomes das seções variam de um volume para outro, sendo que as seções elegidas para investigação, por concentrarem-se mais intensivamente na habilidade de leitura, foram as seguintes: “Descubriendo”, no volume 1; “Taller”, no volume 2; e “Comprensión lectora” no volume 3.

A análise buscou inicialmente discutir os potenciais semióticos e ideológicos dos recursos visuais que compõem as lições desses LD. Para isso, utilizamos as categorias de análise da GDV (KRESS; van LEEUWEN, 2006), de modo a analisar, na imagem, tanto os sentidos representacionais (através das estruturas narrativas e estruturas conceptuais), como os sentidos interativos (pelas relações virtuais estabelecidas entre interlocutores e mundo: distância social, contato, ponto de vista e modalidade); bem como os sentidos composicionais (por meio dos princípios do valor informativo, da saliência e da estruturação). O próximo passo foi avaliar as propostas de trabalho didático com as imagens orientadas pelos autores desses livros, refletindo se tais propostas proporcionam o desenvolvimento dos letramentos visual e crítico. Por fim, apresentamos propostas adicionais de abordagem dos recursos visuais das lições analisadas, buscando suprir as lacunas não exploradas pelos autores dos LD.

## Análise e discussão dos dados

Nesta seção, buscamos inicialmente discriminar que tipo de abordagem é implementada pelos autores desses LD em relação aos elementos imagéticos que compõem as 102 seções pesquisadas. Em seguida, focalizamos detidamente a análise de uma das lições que constituem o *corpus*, além de apresentarmos propostas de exercícios adicionais baseados em uma abordagem crítica e reflexiva de imagens e textos multimodais.

### *Classificação das lições de leitura quanto ao tipo de abordagem do visual*

De acordo com nossa classificação, a abordagem do visual implementada nas lições de leitura poderiam se enquadrar em um dos seguintes tipos: abordagem inexistente; abordagem meramente exploratória; abordagem descritivo-analítica e abordagem crítico-reflexiva. O Quadro 2 apresenta os critérios de classificação em cada um desses grupos:

Quadro 2 - Critérios para classificações de atividades de leitura quanto ao tipo de abordagem do visual

Classificação	Critérios
Nível 0: Abordagem inexistente	O visual é “negligenciado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Não há qualquer remissão às imagens presentes na lição, seja nos exercícios, seja nas orientações ao professor.
Nível 1: Abordagem meramente exploratória	As imagens são exploradas de forma superficial, tratadas como “elementos lexicais”, vistas como tendo um sentido transparente e único. Em exercícios de pré-leitura, podem ser usadas como aporte para fazer previsões sobre o texto. Na relação com o texto verbal, a imagem é vista como dependente daquele, simplesmente repetindo os sentidos do texto.
Nível 2: Abordagem descritivo-analítica	Há uma preocupação em descrever a imagem, observando seus elementos constitutivos. Portanto, as imagens são tratadas como “estruturas sintáticas”, buscando-se analisar os sentidos (representacionais, interacionais e composicionais) criados por seus elementos individualmente e na conexão com os outros elementos. No diálogo com o texto verbal, as imagens são vistas como autônomas, complementando os sentidos do texto verbal, de modo a constituir uma composição multimodal.
Nível 3: Abordagem crítico-reflexiva	Pressupõe a abordagem descritivo-analítica, mas indo um passo adiante, isto é, atingindo o nível da análise crítica. Além de descrever as escolhas relativas ao arranjo da imagem (nas três metafunções), preocupa-se em refletir sobre os valores e interesses subjacentes a essas escolhas.

Fonte: elaboração própria.



Apresentamos, a seguir, como se deu o mapeamento das lições de leitura das coleções *Interchange Fourth Edition* (Tabela 1) e *Nuevo Ven* (Tabela 2). As tabelas detalham, em cada livro das referidas coleções, a quantidade de lições classificadas nos grupos acima definidos (Níveis 0, 1, 2 e 3):

Tabela 1 - Lições do *Interchange 4th Ed.* classificadas nos níveis de abordagem do visual

	Intro	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Total
Nível 0: Abordagem inexistente	2	9	10	11	<b>32</b>
Nível 1: Abordagem meramente exploratória	8	7	1	4	<b>20</b>
Nível 2: Abordagem descritivo-analítica	2	-	5	1	<b>8</b>
Nível 3: Abordagem crítico-reflexiva	-	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

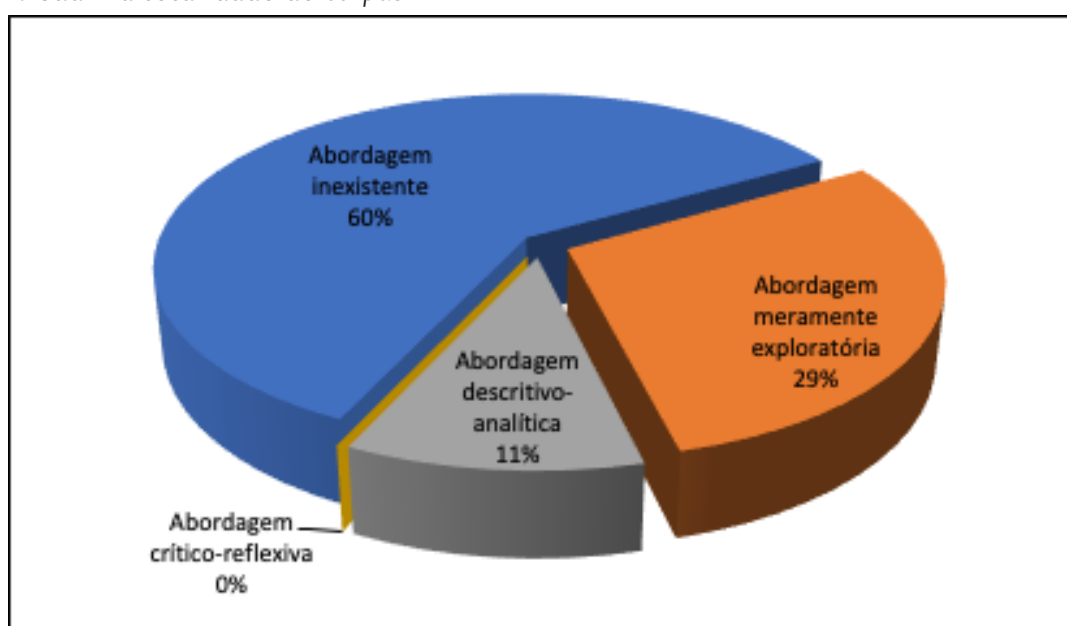
Tabela 2 - Lições do *Nuevo Ven* classificadas nos níveis de abordagem do visual

	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Total
Nível 0: Abordagem inexistente	6	12	11	<b>29</b>
Nível 1: Abordagem meramente exploratória	8	1	1	<b>10</b>
Nível 2: Abordagem descritivo-analítica	1	2	-	<b>3</b>
Nível 3: Abordagem crítico-reflexiva	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Levando em conta as 60 (sessenta) lições de leitura presentes na coleção *Interchange Fourth Edition* e as 42 (quarenta e duas) lições de leitura analisadas na coleção *Nuevo Ven*, totalizando 102 (cento e duas) lições de leitura, temos o seguinte cenário:

Gráfico 1 - Percentual das lições de leitura quanto aos tipos de abordagem do visual na totalidade do *corpus*



Fonte: elaboração própria.

A leitura do Gráfico 1, associado às Tabelas 1 e 2, mostra que, na maior parcela do *corpus*, isto é, 61 (sessenta e uma) lições que equivalem a 60% (sessenta por cento) do total, ocorre uma abordagem nula das imagens que compõem as lições de leitura, isto é, os elementos imagéticos não foram sequer citados nos exercícios propostos ou nas orientações contidas no manual do professor. Em outras 30 (trinta) lições, que equivalem a 29% (vinte e nove por cento) do *corpus*, o conteúdo imagético recebeu uma abordagem meramente exploratória, isto é, um tratamento superficial que o via como formas neutras e transparentes de representação do real.

Somente 11 (onze) lições, ou 11% (onze por cento) do *corpus*, foram além da mera exploração, dedicando uma abordagem descritivo-analítica (mesmo que de forma ainda limitada) às imagens que compunham os textos trabalhados nas lições de leitura; nessas lições, alunos e professores são estimulados a observar os elementos constitutivos das imagens, a perceberem o que os participantes estão fazendo, quem eles são, como se relacionam entre si e, em alguns casos, que emoções eles geram no leitor. Apesar de tais lições apresentarem um nível alto de abordagem do conteúdo imagético, elas ainda carecem de sistematização mais elaborada, que utilize uma metalinguagem consistente e que permita uma análise mais consciente e instrumentalizada por parte de alunos e professores.

Os dados demonstram ainda que nenhuma (0% – zero por cento) das lições de leitura analisadas nas coleções *Interchange Fourth Edition* e *Nuevo Ven* aplicou uma abordagem crítico-reflexiva das imagens. Essa seria o tipo de abordagem do conteúdo imagético considerado ideal, pois vai além da descrição e análise dos sentidos construídos por meio do modo visual, questionando os interesses e ideologias que existem por trás das escolhas que subjazem à produção da imagem.

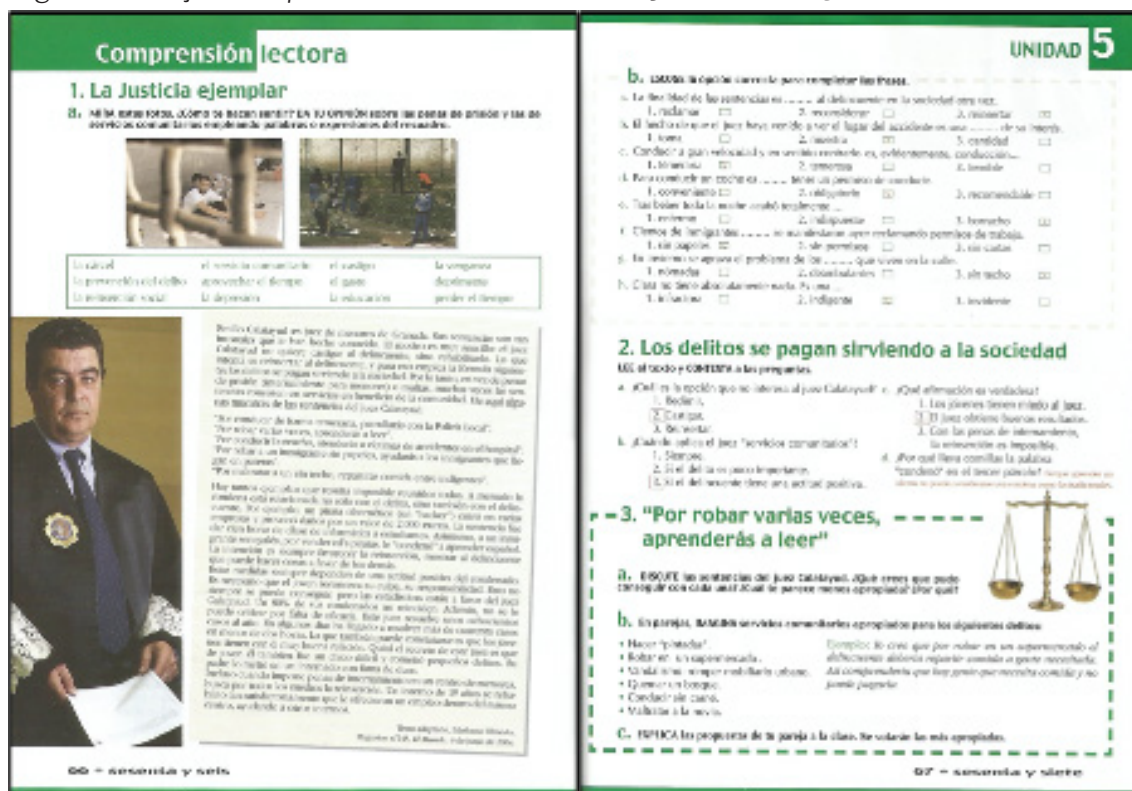
*Análise semiótica das imagens que compõem as lições e propostas de exercícios segundo uma abordagem crítico-reflexiva*

O passo seguinte da pesquisa foi realizar um exame mais focalizado e detalhado das lições de leitura dos LD que formam nosso *corpus*. Nessa análise mais intensiva, procuramos responder as seguintes questões: Quais os potenciais semióticos e ideológicos das imagens que compõem a lição? Qual é a proposta de trabalho didático com as imagens sugerida pelo autor desse livro? Essa proposta proporciona o desenvolvimento dos letramentos visual e crítico? Quais exercícios

e orientações adicionais poderiam ser propostos para suprir possíveis lacunas não exploradas pelo autor desse livro didático?

Devido ao espaço disponível neste artigo, exibiremos a análise de apenas uma lição de leitura, qual seja, a seção “Comprensión Lectora” do Capítulo 5 do *Nuevo Ven* – Vol. 3 (Figura 1).

Figura 1 – Seção *Comprensión lectora* da Unidade 5 do Volume 3 do *Nuevo Ven*



Fonte: Volume 3, unidade 5, de Marín, Morales e Unamuno (2003).

Conforme pode ser observado na Figura 1, a lição está dividida em três tópicos. O primeiro é composto por um exercício de pré-leitura (1-a), ao qual se segue o texto principal da atividade (sem qualquer marcador de entrada ou título), seguido de um exercício de vocabulário (1-b). O segundo tópico (2) trata-se de um exercício de *scanning* e *skimming*; e o terceiro (3) traz exercícios mais críticos que exigem uma reflexão mais apurada sobre o texto.

O exercício de pré-leitura (1-a) apresenta duas imagens para os alunos observarem e expressarem os sentimentos que tais imagens evocam (“MIRA estas fotos. ¿Cómo te hacen sentir?”). As imagens estão reproduzidas na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Imagens do exercício de pré-leitura



Fonte: Volume 3, unidade 5, de Marín, Morales e Unamuno (2003).

A primeira imagem focaliza um homem sentado no chão de um grande recinto murado e com grades; a localização central na imagem e o fato de estar num plano mais próximo ao observador em relação a outros participantes lhe conferem saliência, fazendo dele o protagonista da imagem. Junto a ele encontram-se outros homens, todos vestidos com roupas muito simples e uniformes (calça preta e camiseta branca); eles também estão sentados ou deitados sobre o cimento. Todos esses aspectos indicam que tais participantes representados (doravante PRs) sejam detentos encarcerados em uma cela. Vemos, pois, que não há ações ocorrendo na imagem e o foco não é no que os participantes estão fazendo, mas sim no que eles são (Atributos Possessivos: roupas uniformes, barba rústica) e onde estão (Circunstância Locativa: cela de prisão).

Observa-se que o protagonista da imagem e seus colegas detentos estão ocupando o segundo plano da imagem, estando o primeiro plano ocupado por outro participante importante nessa imagem: as grades da cela. O modo como os detentos são mostrados “através” das grades cria uma atmosfera dramática que confere às grades certos Atributos Simbólicos, tais como privação de liberdade, marginalidade, etc. As grades criam um *frame*, uma moldura para mostrar o presidiário, reiterando assim a ideia de encarceramento daquele participante; trata-se de uma moldura simbólica que isola o espaço do cárcere (em que estão os PRs), do mundo social civilizado (onde se localizam os participantes interativos - PIs, isto é, os leitores da imagem, no caso, professores e alunos que trabalham com esse livro didático).

Outro elemento que reforça o sentido de marginalidade dos participantes representados é a perspectiva usada na imagem. No eixo horizontal, notamos que a imagem foi captada num ângulo oblíquo,

o que, segundo a GDV, tem o potencial de significar alheamento dos PRs em relação ao leitor. Assim, os detentos estão retratados como estranhos, como se não fizessem parte do mesmo mundo do leitor (pode-se ler aqui o contraste entre o mundo social e o cárcere proposto anteriormente). Quando ao eixo vertical, a perspectiva escolhida foi a do ângulo alto, o que, de acordo com Kress; van Leeuwen (2006), pode significar uma relação virtual em que os PIs possuem poder sobre os PRs. Por estarem momentaneamente privados do convívio social, os detentos foram retratados de modo a denotar a ideia de desvantagem na relação de poder virtual construída com o leitor/observador da imagem.

Nesta primeira imagem, também nos chama à atenção o olhar lançado pelo participante protagonista em direção ao leitor. Estabelece-se assim um contato de Demanda, em que o detento representado requer algo do leitor. Considerando sua postura corporal e sua expressão de tristeza e resignação, podemos interpretar que o detento está demandando que o leitor se compadeça de sua situação e se solidarize com ele. O leitor é convidado a pôr-se no lugar do detento para tirar lições de sua condição.

A segunda imagem apresentada no exercício 1-a também mostra condenados pela justiça; e podemos dizer isso a partir de inferências que são baseadas pelo co-texto em que a imagem aparece, isto é, próxima a uma imagem que mostra detentos atrás das grades e compondo um exercício que pede aos alunos para emitir opinião sobre as penas de prisão e as de serviço comunitário. Além disso, a presença de um participante em segundo plano com roupas de policial (Atributos Possessivos) indica que aqueles homens estão sendo vigiados a todo instante (Processo de Reação em que o policial é o Reator e os detentos o Fenômeno), e apesar de estarem trabalhando ao ar livre, não deixam de ser identificados como presidiários. Outra similaridade em relação à primeira imagem é a perspectiva horizontal empregada, isto é, o ângulo oblíquo, que, como foi dito, tem o potencial de significar uma relação de alheamento dos presos retratados na foto. Assim, os leitores/observadores são induzidos a não se identificarem com aqueles participantes, que não fazem parte do mesmo mundo.

Apesar dessas semelhanças com a primeira imagem, o que se destaca nessa segunda fotografia são os contrastes em relação àquela. Em primeiro lugar, os seus participantes não estão estáticos como os da primeira foto; pelo contrário, eles foram retratados como Atores do processo de varrer, ou limpar o chão – tal processo é denotado por

vetores formados pelos corpos e braços dos participantes, bem como pelos objetos (que podem ser vassouras, ciscadores ou enxadas) que eles estão segurando em direção ao chão e aos detritos presentes ali. Os presidiários estão sendo representados como fazendo algo, ou seja, possuem certa agência e podem ser vistos como úteis à sociedade.

Outro aspecto distintivo dessa imagem é que nela os participantes estão localizados (Circunstância) em um ambiente parcialmente aberto (apenas com um muro ao fundo), ao ar livre; sem grades que os separem do mundo social. Deste modo, eles ainda mantêm certo grau de cidadania e inclusão à sociedade; não estão isolados nem totalmente marginalizados. Além disso, eles não estão vestidos uniformemente e a única coisa na fotografia que os identifica como condenados pela lei, ao invés de trabalhadores comuns, é a presença categórica do policial vigilante.


Assim, as duas imagens mostram o contraste entre a pena de prisão e a pena de serviços comunitários. A primeira apresenta detentos em regime fechado, que é o tipo de pena mais tradicional, visto muitas vezes como ultrapassado; talvez por esse motivo a foto ocupe a zona da esquerda da página, recebendo, assim, o valor de informação Dada. A outra fotografia, que possui valor de informação Nova, representa um tipo de pena mais inovadora, vista por alguns como mais adequada, por sociabilizar os condenados, e por outros como polêmica, por ser talvez mais amena.

Abaixo das duas fotografias, é apresentado um quadro com algumas palavras e expressões que os alunos devem empregar para expressar sua opinião sobre as penas de prisão e serviço comunitário (“DÁ TU OPINIÓN sobre las penas de prisión y las de servicios comunitarios empleando palabras o expresiones del recuadro”). Esse quadro ocupa toda a extensão do layout e funciona como um *frame* que separa o exercício de pré-leitura do texto principal da seção.

O texto (Figura 3), por sua vez, é composto por uma imagem e pelo elemento verbal. Esse último é apresentado como se estivesse impresso sobre uma folha de papel que foi colada sobre o livro, inclusive ligeiramente fora do alinhamento da página. Esse recurso deixa explícito o fato de que aquele texto não foi originalmente publicado no livro didático, mas consiste em um artigo (ou reportagem) extraído de uma revista, como indica a fonte no final do texto. Denota também a intenção dos autores em ressaltar que o texto tem certo grau de autenticidade (apesar da indicação na fonte de que o texto foi adaptado), tendo

sido publicado originalmente para fins não didáticos, o que valoriza seu caráter de exemplar da língua real em uso. As bordas da folha em que está inserido o texto verbal, além de um espaço em branco, formam linhas de estruturação que individualizam o texto e a imagem, separando-os e mantendo-os fechados em seus mundos verbal e visual, respectivamente.

Figura 3 – Texto sobre Emílio Calatayud.



Emilio Calatayud es juez de menores de Granada. Sus sentencias son tan inusuales que le han hecho conocido. El motivo es muy sencillo: el juez Calatayud no quiere castigar al delincuente, sino rehabilitarlo. Lo que intenta es consentir al delincuente, y para eso emplea la fórmula siguiente: los delitos se juzgan sirviendo a la sociedad. Por lo tanto, en vez de penas de prisión (tratamiento para menores) o multas, muchas veces las sentencias consisten en servicios en beneficio de la comunidad. He aquí algunas muestras de las sentencias del juez Calatayud.

- “Por conducir de forma temeraria, patrullerías con la Policía local”.
- “Por culpar varias veces, aprenderás a leer”.
- “Por consumir heroína, venderás a víctimas de accidentes en el hospital”.
- “Por robar a un inquilino sin papeles, ayudarás a los inmigrantes que llegan en patera”.
- “Por maltratar a un sin techo, repararás comida entre indigentes”.

Hay tantos ejemplos que resulta imposible reunirlos todos. A menudo la condena está relacionada no sólo con el delito, sino también con el delincuente. Por ejemplo, un pícaro checo (un “bunker”) robó en varias empresas y provocó daños por un valor de 2.000 euros. La sentencia fue dar un curso de clase de informática a estudiantes. Asimismo, a un inmigrante senegalés, por vender té a pícaros, le “condenó” a aprender español. La intención es siempre fomentar la reinserción, mostrar al delincuente que puede hacer cosas a favor de los demás.

Estas medidas siempre dependen de una actitud positiva del condenado. Es necesario que el joven asuma su culpa, su responsabilidad. Pero no siempre se puede conseguir, pero las estadísticas están a favor del juez Calatayud. Un 80% de sus condenados no reinciden. Además, no se le puede criticar por falta de eficacia. Este juez resuelve unos ochocientos casos al año. En algunos días ha llegado a resolver más de cuarenta casos en menos de dos horas, lo que también puede constatarse es que los jóvenes tienen con él muy buena relación. Quizá el secreto de este juez es que de joven él también fue un chico difícil y cometió pequeños delitos. Su padre lo metió en un internado con fama de duro.

Incluso cuando impone penas de internamiento en un centro de menores, busca por todos los medios la reinserción. Un interno de 19 años se rehabilitó tan satisfactoriamente que le ofrecieron un empleo dentro del mismo centro, ayudando a otros internos.

El juez Emilio Calatayud, Granada, España.  
Magazine n° 208, El Mundo, 6 de junio de 2006.

43

Fonte: Volume 3, unidade 5, de Marín, Morales e Unamuno (2003).

A imagem está localizada à esquerda, adquirindo valor de elemento Dado, por apresentar um homem que é portador de Atributos Possessivos que o identificam como um juiz (a túnica talar preta com um brasão no peito), isto é, uma autoridade máxima que assegura as leis comuns a toda sociedade; ele representa a lei, vista como um elemento pré-construído, e essa representatividade é reconhecida por todos, por isso seu caráter de Dado. Já o texto verbal está localizado no espaço do Novo, e ele apresenta informações tidas como revolucionárias e polêmicas. Trata-se de um texto que comenta sobre as penas inovadoras e inusitadas de Emílio Calatayud, um juiz de menores de

Granada, na Espanha (ver primeiro parágrafo). O leitor passa, então, a identificar aquele participante da imagem como o juiz Emílio Calatayud, cujas penas fogem às tradicionais multas ou internações dos menores, mas consistem em serviços comunitários, muitos deles curiosos, como aprender a ler (terceiro parágrafo), ajudar os imigrantes (quinto parágrafo) ou compartilhar comida com indigentes (sexto parágrafo).

Observando a fotografia, vemos que o participante foi retratado como sério e controlado. Assim, a imagem procura ressaltar o comprometimento e discernimento de seu trabalho à frente do juizado de menores. Além disso, o uso do ângulo vertical ligeiramente baixo coloca o participante em uma posição de poder superior à do leitor, confirmando assim sua autoridade e ainda sugerindo que o participante é digno de admiração. Relacionado a isso, também está a escolha do autor da foto em retratar o participante segurando uma folha de papel (Circunstância de Acompanhamento), trazendo à tona o poder simbólico da palavra escrita e da ação através da linguagem institucionalizada; destaca-se assim que é resguardado àquele juiz a autoridade de absorver, condenar e sentenciar réus apenas com a assinatura de um documento. O ângulo horizontal oblíquo utilizado para retratar o participante também é outro elemento que o afasta do mundo do leitor, ratificando sua posição social privilegiada de autoridade da justiça.

Por outro lado, a distância social média empregada na foto aproxima um pouco sua relação com os leitores-observadores da fotografia, denotando, assim, que, apesar de não fazer parte do mesmo mundo, e não ser íntimo, o juiz Calatayud é acessível, dá-se a conhecer, principalmente no que tange a suas atividades profissionais e seu modo inovador de reabilitar os menores infratores, conforme está expresso no primeiro parágrafo do texto verbal: “Sus sentencias son tan inusuales que le han hecho *conocido*” [grifo nosso]. Nesse sentido, o contato de demanda estabelecido por seu olhar em direção aos leitores é convidativo para que possam conhecer mais sobre seu trabalho (a partir da leitura do texto verbal) e fazer ponderações sobre o modo como ele aplica suas sentenças.

Após construirmos os sentidos através das imagens presentes na seção, em diálogo com os elementos verbais, segue-se agora a análise dos exercícios e orientações dadas pelos autores do livro de modo a perceber como a imagem é abordada por eles.

Quanto ao texto principal da seção, não há qualquer menção à fotografia do juiz Calatayud nem nos exercícios, nem nas inserções dos



autores. Os exercícios 1-b, 2 e 3 limitam-se a explorar o vocabulário, as informações específicas e gerais do texto e as reflexões suscitadas a partir da leitura do texto verbal apenas, sem fazer nenhum comentário sobre os sentidos construídos pela imagem. Já as inserções do livro do professor apenas indicam as respostas corretas dos exercícios, sem apresentar quaisquer orientações sobre a leitura de ambos os textos: o verbal e o visual.

Quanto ao exercício de pré-leitura (1-a), podemos notar que há uma preocupação central com os elementos visuais, mais especificamente as duas fotografias, vistas como textos puramente imagéticos. O enunciado da questão demanda que os alunos observem as fotos e externem os sentimentos que elas evocam (*MIRA estas fotos. ¿Como te hacen sentir?*). Assim, vemos a preocupação do autor em explorar os sentidos das imagens e o seu potencial interativo e expressivo, isto é, a função que essas imagens exercem para interagir com o observador, interferindo em suas emoções. Outro objetivo do exercício é fazer com que os alunos opinem sobre dois tipos de sentença penal: prisão e serviços comunitários (*DÁ TUA OPINIÓN sobre las penas de prisión y las de servicios comunitarios empleando palabras o expresiones del recuadro*). Assim, o autor do LD coloca foco sobre os sentidos representacionais da imagem, sugerindo que uma delas representa detentos em regime fechado e a outra mostra condenados a serviços comunitários. No entanto, os alunos não são levados a pensar sobre os componentes da imagem, quem são os participantes, o que eles estão fazendo ou o modo como eles são mostrados. Além disso, os sentidos atrelados às fotografias, “pena de prisão” para a primeira e “serviços comunitários” para a segunda, parecem ser tidos como transparentes e neutros, sem questionar as escolhas feitas pelo produtor da imagem para retratar essas duas formas de sentença penal.

Observa-se, pois, uma exploração importante e enfocada dos sentidos transmitidos pelas imagens que compõem o exercício 1-a, permitindo-nos entender que os autores desse LD reconhecem e abordam o potencial expressivo, interativo e representacional das fotografias. Apesar disso, essa abordagem não alcança o nível da descrição e análise sintática, ficando somente no nível lexical, isto é, que trata o signo visual como tendo um sentido uniforme, transparente e neutro. A abordagem, portanto, é a de tipo exploratória (Nível 1).

Com vistas a sanar essas insuficiências demonstradas em nossa análise da lição de “Comprensión lectora” do Capítulo 5 do *Nuevo*

Ven – Vol. 3, isto é, para fazer com que o exercício de pré-leitura possa alcançar níveis mais avançados de abordagem das imagens (os níveis descritivo-analítico e crítico-reflexivo), e também para propiciar uma abordagem igualmente eficaz dos sentidos da imagem que compõe o texto principal da lição e que, como vimos, foi totalmente ignorada pelos autores desse LD, propomos os exercícios complementares apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Propostas de atividades complementares

**Atividades de pré-leitura: complementares ao exercício 1-a**

*\*Comentário ao professor: Peça para que os alunos observem as imagens e identifiquem qual delas representa a pena de prisão e qual representa a pena de serviços comunitários. Os alunos devem justificar como chegaram a uma conclusão. Em seguida, peça para os alunos identificarem os participantes das imagens, onde eles estão e o que estão fazendo.*

1. Leia as sentenças abaixo e identifique a que imagens elas se referem. Assinale 1 nas sentenças referentes à primeira imagem, que representa a pena de prisão; e 2 para as que remetem à segunda imagem, que retrata a pena de serviços comunitários:

- a. ( ) os participantes são mostrados em ação, sendo produtivos.
- b. ( ) os participantes estão estáticos.
- c. ( ) os participantes estão em ambiente fechado, isolados da sociedade.
- d. ( ) os participantes estão ao ar livre.
- e. ( ) um participante olha para os leitores, como se implorasse o compadecimento por sua situação infeliz.
- f. ( ) os participantes não estão vestidos uniformemente e poderiam passar facilmente por trabalhadores comuns, não fosse a presença de um policial na imagem.
- g. ( ) os participantes estão vestidos com uniformes, denotando sua condição de detentos.

*\*Objetivo: Levar os alunos a perceberem as diferenças entre as duas imagens no que concerne à representação dos participantes. Analisa-se o tipo de processo mais saliente (narrativo ou conceitual), as circunstâncias locativas, o tipo de contato estabelecido pelos PRs e os atributos possessivos apresentados por eles.*

2. Considerando essas características atribuídas às duas fotografias, qual tipo de pena foi representada como mais adequada, apresentando aspectos mais positivos? Você concorda com essa representação feita pelas fotografias dos dois tipos de pena?

*\*Objetivo: Promover uma reflexão sobre as intenções por trás das escolhas feitas na produção das imagens, tendo como pressuposto que as imagens não são neutras.*

3. Na primeira imagem, destaca-se em primeiro plano as grades da cela e os detentos são mostrados “através” das grades. Além disso, o participante protagonista aparece como se fosse emoldurado pelas grades. Que efeitos simbólicos podem ser criados a partir desse recurso utilizado pelo fotógrafo?

*\*Objetivo: Exercitar a interpretação de sentidos construídos por elementos específicos da imagem, de modo a fazer os alunos refletirem sobre a produção de sentidos sociais a partir do uso de recursos semióticos.*

**Atividades de leitura: comentários sobre o texto principal da lição**

\*Comentários ao professor: Antes de lerem o texto verbal, solicite aos alunos para que observem a imagem e deduzam a profissão do participante representado; questione que elementos da imagem os ajudam nessa tarefa (atributos possessivos: veste talar preto típico de um juiz). Em seguida, pergunte sobre a identidade desse participante e o porquê de ele aparecer próximo ao texto verbal (peça-os para lerem a primeira linha do texto).

\*Objetivo: Perceber a imbricação entre texto verbal e imagem, buscando captar informações específicas nos dois modos semióticos. Desse modo, os alunos são levados a perceber que os modos verbais e visuais têm potencial para produzir sentidos isoladamente, mas trabalham em comunhão em um texto multimodal.

**Atividades de pós-leitura: complementares aos exercícios referentes ao texto principal da lição**

1. Após ler o texto em conjunto com a fotografia, responda: a expressão facial do juiz Calatayud transmite quais das seguintes qualidades que podem ser atribuídas à sua personalidade?

- ( ) seriedade ( ) espírito corrupto ( ) comprometimento  
( ) discricção ( ) mau-caratismo ( ) criatividade ( ) discernimento  
( ) jogo de cintura ( ) negligência ( ) controle

\*Objetivo: Compreender que um recurso semiótico como “expressão facial séria” não possui um único sentido a ele atrelado, mas uma gama de sentidos potenciais que são explorados de acordo com o que o contexto exige e que são delimitados por outros elementos do contexto multimodal.

2. Na fotografia, o juiz Calatayud segura uma folha de papel. Comente sobre essa escolha do produtor da imagem relacionando-a com o poder simbólico da palavra escrita socialmente reconhecido e com a importância da linguagem institucionalizada nas várias atividades humanas.

\*Objetivo: Interpretar os sentidos construídos pela escolha do produtor da imagem em inserir uma folha de papel como Circunstância de Acompanhamento manuseada pelo protagonista da imagem. A reflexão deve abordar o poder simbólico da escrita e dos gêneros institucionalizados para o funcionamento das instituições que compõem a sociedade, como a justiça, que garantem autoridade a determinados sujeitos para agir socialmente, o que, no caso do juiz Calatayud, traduz-se em autoridade para absolver, condenar e punir conforme a lei.

Fonte: elaboração própria.

As atividades propostas no Quadro 3 apontam caminhos para uma abordagem crítico-reflexiva, que explore todo o potencial semiótico da lição em análise. Temos consciência de que abordagens de leitura que não contemplam as múltiplas linguagens não podem dar conta das várias demandas sociais, neste contexto atual, em que a globalização e o crescente uso das novas tecnologias são uma realidade. Os cursos de formação em Letras, portanto, não podem ignorar esse contexto de múltiplas formas de linguagem que requer a adoção de perspectivas de leituras mais amplas e críticas.

## Considerações finais

Por meio de uma investigação do livro didático de línguas estrangeiras, que questionou sobre o tratamento dado às imagens que compõem suas lições, pudemos discutir o ensino de línguas pelo viés dos multiletramentos, com especial atenção para o letramento crítico e o letramento visual. Estudos como o de Kress e van Leeuwen (2006) assinalam a importância de se enfatizar, na escola, a leitura consciente e crítica de textos multimodais, uma vez que, fora da sala de aula, os alunos são diariamente confrontados com materiais complexos que lhes exigem o processamento integrado entre diversos recursos semióticos.

Nesse escopo, o enfoque que esta pesquisa deu ao ensino de línguas estrangeiras no ensino superior representa uma inovação importante, contribuindo para o campo da Linguística Aplicada, em interface com os estudos em torno da multimodalidade discursiva. Salientamos a responsabilidade dos cursos de licenciatura em Letras Estrangeiras na formação e no aperfeiçoamento de pessoal docente competente e comprometido com o projeto dos multiletramentos.

As análises desenvolvidas na pesquisa possibilitaram também refletir sobre a qualidade do manual adotado pelos professores das Letras Estrangeiras, levando em consideração, dentre outros aspectos, o modo como os autores desses livros orientam seus usuários a explorarem o potencial imagético e multissemiótico dos textos apresentados. Esse esforço gerou a criação de um dispositivo analítico que utilizamos para classificar o *corpus*, com critérios bem definidos para avaliar os tipos de abordagem do visual que as lições de leitura analisadas realizam. O Quadro 2, exposto anteriormente, apresenta os termos e critérios de classificação apontados nesse dispositivo de análise.

Esperamos que este estudo possa auxiliar a promover a pedagogia dos multiletramentos no planejamento das disciplinas de línguas estrangeiras em cursos de licenciatura em Letras e também no ensino básico. Isso exige esforços para agenciar uma abordagem atenta e sistemática de leitura das mensagens visuais que compõem o material didático utilizado pelo professor.

## Referências

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S. **Nuevo Ven**. Libro del professor. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2003. Vol. 1.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R. **Nuevo Ven**. Libro del professor. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2003. Vol. 2.

CAZDEN, C. *et al.* (The New London Group). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge (MA, USA), Harvard Education Publishing Group, Volume 66, Number 1, 1996.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. *In*: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). **Handbook of visual analysis**. London: SAGE Publications Ltd., 2001.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

MARÍN, F.; MORALES, R.; UNAMUNO, M. **Nuevo Ven**. Libro del professor. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2003. Vol. 3.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Fourth Edition: Intro**. Teachers edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Fourth Edition: Book 1**. Teachers edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Fourth Edition: Book 2**. Teachers edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Fourth Edition: Book 3**. Teachers edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.