



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DO VERBAL AO IMAGÉTICO:  
O LETRAMENTO VISUAL NAS ABORDAGENS DE LEITURA NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA**

**TIAGO ALVES NUNES**

**FORTALEZA  
2016**

TIAGO ALVES NUNES

DO VERBAL AO IMAGÉTICO:  
O LETRAMENTO VISUAL NAS ABORDAGENS DE LEITURA NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

FORTALEZA  
2016

N972v

Nunes, Tiago Alves.

Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola / Tiago Alves Nunes. – 2016.

146 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista.

1. Compreensão na leitura. 2. Letramento. 3. Aquisição da segunda língua. I. Título.

CDD 418.4

TIAGO ALVES NUNES

DO VERBAL AO IMAGÉTICO:  
O LETRAMENTO VISUAL NAS ABORDAGENS DE LEITURA NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

Aprovada em: 28 / 03 / 2016

BANCA EXAMINADORA



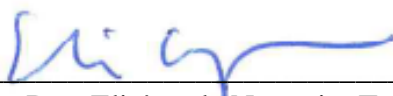
---

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)



---

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



---

Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A todos os professores e professoras de línguas materna e estrangeiras.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom das vidas e pela oportunidade de evolução a mim dada.

À **Profa. Lívia Baptista**, minha orientadora, amiga, pessoa iluminada, quem tive a sorte e o prazer de encontrar nesta minha jornada. Agradeço todos os momentos e ensinamentos: os acadêmicos, os profissionais, os pessoais e os espirituais. Desde aquele dia, 09 de julho de 2010, que tenho orgulho de tê-la como orientadora, mentora e exemplo. Gratidão!

Aos **docentes do PPGL-UFC**, de quem tive a honra em ser aluno, em especial: Prof. Ricardo Leite, Profa. Maria Elias Soares, Profa. Eulália Leurquin, Profa. Áurea Zavam e Prof. Júlio Araújo. Obrigado pelo trabalho sério e firme que fizeram (e fazem) conosco alunos.

Ao **Prof. Antônio Duarte**, docente sempre à disposição, de quem tive o prazer em ser aluno na graduação em Letras na UFC e com quem pude contar quando das minhas dúvidas sobre a teoria linguística. Agradeço, também, à **Profa. Germana da Cruz**, de quem fui aluno e que, quando da seleção do mestrado, me ajudou com o pré-projeto. A vocês, toda a positividade do universo.

Aos **colegas de turma**, o grupo mais animado do PPGL em nossa época, lutadores, professores por natureza, pesquisadores ávidos. Compartilhar com vocês esses anos de estudo foi, simplesmente, sensacional. *Siempre juntos en las buenas y en las malas.*

Ao poeta, cronista, amigo e colega de profissão **Paulo Henrique Passos**. Se não fosse a grande ajuda que me deu no contato com os professores da rede estadual, a busca pelos colaboradores desta investigação teria sido mais árdua. A você, meu amigo, toda a sorte do mundo, poesia e liberdade.

Às **três colaboradoras** desta investigação, pela recepção, disposição e empenho em ajudar no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado por me deixarem estar em suas salas de aula, por tomar seus tempos de intervalo. A vocês, professoras, gratidão, coragem e motivação no desenvolvimento de suas atividades. Um dia seremos todos recompensados.

Às **Profa. Mônica Serafim** (UFC) e **Profa. Hebe Macêdo** (UFC), pela leitura acurada do então projeto que foi esta investigação. Ademais, agradeço ao **Prof. Antônio Ferreira da Silva Júnior** (UFRJ/CEFET-RJ), pela análise desta dissertação, à época dos Seminários de Pesquisa e para a defesa, e à **Prof<sup>a</sup> Elisângela Nogueira**, pela leitura crítica e atenta feita igualmente para defesa. Agradeço aos quatro pela luz dada a cada seção deste trabalho.

À minha família, em especial minha mãe **Irene**, pessoa por quem deste mundo vou e volto. Obrigado por todos os ensinamentos nos momentos bons e nos difíceis por que passamos. Se me perguntassem, de novo, de que ventre nasceria, era o seu o escolhido, que batalhas escolheria lutar, são aquelas por que passamos (no passado e no presente) as quais vencemos e perdemos. Ao seu lado resolvi viver, lutar e vencer. A você, mãe, o meu maior muito obrigado.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

*Todos os olhos, incluindo os orgânicos, são sistemas perceptivos ativos, construindo traduções e maneiras específicas de ver – quer dizer, maneiras de vida.*

Donna Haraw

## RESUMO

A imagem, como parte constitutiva de diversos gêneros textuais, integra os vastos domínios discursivos presentes na esfera social da comunicação e interação humanas. Assim sendo, se requerem do leitor/produtor habilidades específicas para que ele possa se inserir nessa cadeia de produção de sentidos, visto que, como qualquer texto, as imagens precisam ser *lidas*, e não apenas visualizadas/observadas. No tocante ao ensino, sabe-se que as abordagens de leitura em sala de aula se orientam por determinados pressupostos que corroboram o desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendizes de línguas materna e estrangeiras. Como o componente multimodal faz parte do modo de apresentação textual, é importante que nas aulas de línguas, a partir de dada abordagem de leitura, se fomente o letramento visual e, em especial, norteadas por uma perspectiva sociocultural de leitura que permita explorar a imagem como texto. Assim, esta investigação objetiva diagnosticar as abordagens de leitura presentes no ensino de três línguas no contexto educacional, a saber, português, espanhol e inglês, com ênfase na análise de possíveis implicações para o incremento do letramento visual na sala de aula. Para tanto, investigamos a prática de três professoras dessas línguas (uma de língua portuguesa, uma de língua espanhola e uma de língua inglesa) realizadas em uma escola pública, priorizando nesse exame descrever e interpretar como se dá a relação professor-material-aluno e, ainda, como o material usado pelos docentes sugere ou não atividades que favoreçam o tratamento da imagem e, em especial, o letramento visual. Do ponto de vista metodológica, a pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, de base diagnóstica; e, no que diz respeito aos materiais e métodos empregados, trata-se de um estudo de campo. Recorremos, para fins de coleta/geração de dados, ao questionário, à observação de aula, às anotações de campo e à análise de material didático e os dados gerados foram entrecruzados na posterior análise. Como fundamentação teórica, ancoramo-nos, no que diz respeito ao letramento visual (ELKINS, 2009), nos pressupostos teórico-analíticos da Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) e, no que concerne às abordagens de leitura, nos estudos de Cassany (2006) bem como nos estudos sobre letramento crítico (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014; LUKE, 2012; CAZDEN et al., 1996). Depois das análises, pode-se afirmar que as concepções de leitura instauradas em sala são, primordialmente, a psicolinguística e a linguística, com especial destaque para os aspectos formais, de sorte que os socioculturais perpassam intimamente a prática docente. Ademais, o trato dado à imagem, em geral, é de natureza secundária na composição do texto multimodal, quando não percebida, embora os professores tenham consciência de que a imagem é texto e de que a relação entre texto verbal e *não verbal* é de complementaridade. Portanto, o fomento do letramento visual, desde uma perspectiva sociocultural, é incipiente no ensino de línguas materna e estrangeiras no contexto investigado.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora. Letramento visual. Letramento crítico. Ensino de línguas.



## ABSTRACT

The image becomes a constituent part of various genres, integrating the vast discursive fields present in the social sphere of human communication and interaction. Therefore, the reader/producer of meanings is required to have specific skills so that he can insert himself in that chain of meaning production, since, as any text, images should be *read*, and not just displayed/observed. In what concerns education it is known that reading approaches in the classroom are based on assumptions that support the development of the reading comprehension of the learners of native and foreign languages. As the multimodal component is part of the textual displaying mode, it is important that in language classes, from a given reading approach, visual literacy be promoted and, in particular, that it be guided by a sociocultural perspective of reading which makes it possible to explore the image as text. Thus, this research aims at diagnosing reading approaches present in language teaching in the educational context and its implications for the visual literacy. To do so we have investigated the practice of three language teachers (a Portuguese one, a Spanish one and an English one) in a public school, paying attention to the teacher-material-student relationship, and the material used by the teachers. Our research is a qualitative-interpretative one and diagnostic based; and, with regard to the materials and methods used, a field study; we have resorted thus to the questionnaire, to the class observation, to the field notes and to the analysis of teaching materials as methodological tools to complete the investigation. At the end of the collection and generation of the *corpus*, we triangulated the data. As to the theoretical foundation, we have based this study, with regard to visual literacy (ELKINS, 2009), in the theoretical and analytical assumptions of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and, in respect to reading approaches, in the studies of Cassany (2006), as well as in the studies on critical literacy (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014; LUKE, 2012; CAZDEN *et al.*, 1996). After the analysis, it is possible to say that the concept of reading established in the classroom is primarily psycholinguistic and linguistic, focusing thereby in formal aspects, so that the sociocultural aspects permeate the teaching practice infinitely. Moreover, the treatment given to the image is in general of an accessorial nature in the composition of the multimodal text when it is not perceived, although teachers are aware that the image is text and that the relationship between verbal and *non-verbal* text is one of complementation. Therefore, the development of visual literacy, from a sociocultural perspective, is incipient in the teaching of native and foreign languages in the context investigated.

**Keywords:** Reading comprehension. Visual Literacy. Critical literacy. Language teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: DIFERENÇAS ENTRE LEITURA CRÍTICA LIBERAL HUMANÍSTICA E LETRAMENTO CRÍTICO .....	42
GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA NOS PAÍSES.....	45
QUADRO 2: QUADRO ANALÍTICO PARA VERIFICAÇÃO DA FOMENTAÇÃO DO LETRAMENTO VISUAL EM AULAS, ATIVIDADES E MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRAS.....	53
QUADRO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	57
QUADRO 4: QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA. ....	58
IMAGEM 1: PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA.....	79
IMAGEM 2: POLVO PLANADOR.....	82
IMAGEM 3: LUA DE SÃO JORGE .....	83
IMAGEM 4: MUNDO MONSTRO 1 .....	84
IMAGEM 5: MUNDO MONSTRO 2 .....	84
IMAGEM 6: PESSOAS CONTEMPLANDO A PAISAGEM 1.....	86
IMAGEM 7: PESSOAS ALIMENTANDO BOTO. ....	87
IMAGEM 8: PESSOAS NO CRISTO REDENTOR.....	86
IMAGEM 9: CASAL CONTEMPLANDO A PAISAGEM 2. ....	87
IMAGEM 10: PESSOAS CONTEMPLANDO CASCATAS.....	87
IMAGEM 11: ATIVIDADE DE INGLÊS: DESCRIÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. ....	90
IMAGEM 12: RIO DE JANEIRO’S <i>SLUMS</i> . ....	91
IMAGEM 13: FAVELA <i>PAINTING</i> . ....	91
IMAGEM 14: ATIVIDADE DE ESPANHOL: USO DOS PRONOMES INTERROGATIVOS.....	92
IMAGEM 15: ATIVIDADE DE ESPANHOL: USO DO <i>TÚ</i> E <i>USTED</i> .....	93
IMAGEM 16: ATIVIDADE DE ESPANHOL: VOCABULÁRIO. ....	95
IMAGEM 17: ATIVIDADE DE ESPANHOL: <i>TITULARES DE PERIÓDICOS</i> .....	97
IMAGEM 18: ATIVIDADE DE ESPANHOL: ANÁLISE DE IMAGEM – <i>VOSOTROS</i> E <i>USTEDES</i> . ....	98

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: MULTIMODALIDADE E TEXTO</b> .....	19
2.1. Multimodalidade .....	19
2.2. Texto, leitura e multimodalidade .....	22
2.2.1 O conceito de texto.....	23
2.2.2 Os modelos de leitura .....	24
2.2.3 As estratégias de leitura.....	25
<b>3 EMBASAMENTO TEÓRICO: ajustando o foco</b> .....	27
3.1 Letramento(s): conceptualização e perspectivas.....	27
3.2 Os multiletramentos ou letramentos múltiplos .....	29
3.2.1 O letramento visual .....	31
3.2.2 O letramento crítico.....	40
3.3 A leitura: ensino e diagnóstico.....	43
3.3.1 Concepções de leitura.....	45
<b>4 METODOLOGIA: acertando as lentes</b> .....	50
4.1 Caracterização da pesquisa .....	50
4.2 Delimitação do universo da pesquisa .....	51
4.3 Instrumentos e técnicas empregados .....	52
4.4 Procedimentos metodológicos .....	55
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	58
5.1 As abordagens/concepções de leitura no contexto investigado .....	59
5.1.1 As aulas de língua portuguesa.....	59
5.1.1.1 Aula 1 .....	59
5.1.1.2 Aulas 2 e 3 .....	61
5.1.1.3 Aula 4 .....	63
5.1.1.4 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua portuguesa e sua relação com o <i>letramento visual</i> .....	64
5.1.2 As aulas de língua inglesa.....	65
5.1.2.1 Aula 1 .....	65
5.1.2.2 Aula 2 .....	67
5.1.2.3 Aula 3 .....	68
5.1.2.4 Aula 4 .....	70

5.1.2.5 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua inglesa e sua relação com o letramento visual.....	71
5.1.3 As aulas de língua espanhola .....	72
5.1.3.1 Aula 1 .....	72
5.1.3.2 Aula 2 .....	73
5.1.3.3 Aula 3 .....	75
5.1.3.4 Aula 4 .....	76
5.1.3.5 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua espanhola e sua relação com o letramento visual.....	77
5.2 Os textos imagéticos: potencialidades e usos .....	78
5.2.1 Os textos imagéticos na aula de língua portuguesa.....	78
5.2.2 Os textos imagéticos na aula de língua inglesa.....	86
5.2.3 Os textos imagéticos na aula de língua espanhola .....	92
5.2.4 Resumo: Os usos e as potencialidades dos textos imagéticos nas aulas observadas de português, inglês e espanhol .....	100
5.3 Os conceitos de leitura e sua relação com os multiletramentos para as docentes investigadas: o questionário em foco.....	101
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO A: ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO B: FOLHAS DE APROVAÇÃO DO COMEPE/UFC .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A: MODELO DE QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B:QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS COLABORADORAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE C: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é uma das competências mais valorizadas em alguns dos documentos nacionais orientadores do ensino de línguas materna e estrangeiras no Brasil<sup>1</sup>, de modo que a leitura é requerida, por exemplo, nos exames de verificação do aprendizado da língua, no âmbito internacional, tal como o PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); nacional, como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); e regional, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Assim, contribuir para o desenvolvimento das diversas habilidades de leitura e escrita bem como da compreensão leitora no contexto educacional contemporâneo faz parte das ações dos docentes, em especial dos que atuam no ensino básico.

Neste sentido, a escola, principal agência de letramentos, é formalmente responsável por possibilitar ao aluno a compreensão leitora e o contato com variadas práticas letradas; é essa instituição, também, que contribui para a formação de cidadãos sócio-historicamente envolvidos e compromissados com as questões humanitárias, de forma ética e democrática. Sendo assim, é preciso superar uma visão meramente conteudística no ensino, tendo em vista que o conhecimento é *construído*, daí a necessidade de se promover a consciência crítica, e não apenas uma *educação bancária*, nos termos de Paulo Freire (1974).

Em face do exposto, a compreensão leitora é exigida do cidadão do século XXI, pois facilita ou dificulta as formas de interação estabelecidas entre os sujeitos com o artefato linguístico, possibilitando, desse modo, sua inclusão ou exclusão de variadas práticas e eventos de letramento. No entanto, além desse contato, é necessário considerar as questões socioculturais que são imbricadas às práticas languageiras, principalmente no que diz respeito à consciência do uso da língua, da (re)produção de discursos.

Nesse contexto, cabe à escola alfabetizar letrando (ROJO, 2009), ou seja, é preciso fazer com que o aluno possa manejar não somente as práticas letradas escritas, etapa necessária para seu êxito como leitor, mas também desenvolver uma consciência crítica ante os usos sociais da linguagem e seus vários modos semióticos de apresentação no cotidiano que não se restringem ao código escrito ou ao texto verbal.

Os modos semióticos (escrita, imagem, etc.) de apresentação dos textos requerem que tenhamos habilidades e competências específicas, a fim de compreendê-los de acordo com os

---

<sup>1</sup> Podemos citar como exemplos desses documentos os seguintes: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as OCPEM (Orientações curriculares para o Ensino Médio).

recursos utilizados. Atualmente, a imagem é um recurso amplamente utilizado por quem produz textos em variados domínios discursivos. Essa semiose não é e tampouco pode ser vista como um recurso secundário em um texto escrito; escrita e imagem, em geral, se complementam, porém esta tem seu valor individual, assim como o texto escrito também tem o seu. Como qualquer texto, as imagens precisam ser *lidas*, e não apenas visualizadas. Determinadas habilidades e competências, sobre as quais abordaremos mais adiante, são necessárias, pois favorecem a compreensão dos textos, em especial, aqueles que congregam diversas semioses, como os multimodais.

Junto às questões da multimodalidade, há também que se fomentar o letramento crítico nos mais variados textos. Como se sabe, o discurso não é neutro, isto é, todo evento comunicativo, igualmente, carrega seu estrato ideológico, de modo que a leitura, por sua vez, não pode ser passiva, a fim de que não sejamos manipulados via discurso. Ter um posicionamento crítico ante os textos favorece o não assujeitamento a certas ideias, fomenta a autonomia de opinião, possibilita a luta contra a hegemonia de um poder e, desse modo, o cidadão pode ser mais analítico numa sociedade que é movida por interesses de muitas ordens: religiosa, social, cultural. Torna-se fundamental, portanto, assumir um posicionamento crítico ante os artefatos linguísticos, qualquer que seja o texto ou seu modo semiótico de apresentação.

Destarte, é no viés das abordagens de leitura e multimodalidade que nosso estudo se insere. Pensamos que os textos possuem uma carga icônica mais forte, de tal forma que o redator, nos textos cotidianos, utiliza-se desse recurso para incrementar suas mensagens. Como a língua(gem) não é neutra, tampouco seu uso, uma abordagem crítica, desse modo, precisa ser fomentada em sala de aula, de sorte que se promova o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão dos textos multimodais, caso, por exemplo, dos que integram os do letramento visual.

Temos por objetivo geral nesta investigação, portanto, diagnosticar quais são as abordagens de leitura presentes no ensino de línguas materna e estrangeiras e suas implicações para o letramento visual, mediante a análise da prática de professores do ensino médio público, bem como da do material didático e do uso deste pelos docentes. A partir desse contexto, acreditamos que há uma relação entre a abordagem de leitura e o tratamento dado ao texto visual/letramento visual que orienta a prática pedagógica.

Para essa investigação, é necessário diagnosticar quais as abordagens de leitura norteadoras das atividades e das aulas dos professores de línguas, como já mencionado; analisar como o professor em sala de aula atua e orienta as práticas que envolvem os diversos textos, isso, assim, nos possibilitará verificar qual o trato dado à leitura, em especial à compreensão leitora, por parte dos docentes. Com essa finalidade, definimos três concepções: linguística, psicolinguística e

sociocultural, com base em Cassany (2006). Cada perspectiva apresenta um tipo de dinâmica em relação aos objetivos de leitura pretendidos. No capítulo de embasamento teórico, detalharemos tais concepções.

A partir do objetivo geral, propomos alguns objetivos específicos, vejamos:

1. Identificar as abordagens de leitura empregadas no contexto da escola pública no ensino de línguas materna e estrangeiras no ensino médio;
2. Investigar se e como nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura é explorado o componente visual, especialmente, o letramento visual nas aulas de línguas portuguesa e estrangeiras;
3. Analisar se os materiais didáticos utilizados em sala podem potencializar o letramento visual, com ênfase na análise do *input* que proporcionam bem como das atividades, tarefas e exercícios propostos nas aulas de línguas materna e estrangeiras;
4. Investigar como é explorado o componente visual, tendo em vista a interação/uso dos materiais empregados pelo professor nas aulas observadas.

Portanto, em relação aos objetivos pretendidos, por um lado, esta investigação está inserida no universo do estudo *qualitativo-interpretativista* e está relacionada à pesquisa *diagnóstica e descritiva*. Por outro, valendo-se de instrumentos diversificados, a investigação configura-se como um *estudo de campo*.

Para lograr os objetivos pretendidos, investigamos a prática de três professoras de língua (uma de português, uma de inglês e uma de espanhol) do ensino médio, em turmas da 1ª série, em uma escola da rede estadual no município de Fortaleza – Ceará.

É importante conhecer os trabalhos já desenvolvidos na área na qual investigamos, qual seja do letramento visual, a fim de estabelecermos as convergências e divergências deles em relação à nossa investigação. Portanto, é pertinente apresentar aqui, alguns estudos inseridos nessa área. Mattos (2011) estudou a atuação pedagógica de três professores de língua inglesa, após uma formação continuada baseada nas teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Seu objetivo geral foi o de verificar se os professores utilizavam as teorias estudadas em seus procedimentos didático-pedagógicos. Mattos (2011) chegou à conclusão que, embora muitas vezes os professores não conseguissem aplicar as teorias, as atividades em geral estavam permeadas pelas teorias estudadas na formação continuada.

Nossa pesquisa diferencia-se da de Mattos, apesar de compartilharmos o objetivo de investigar a atuação do professor, já que averiguamos, especialmente, de que forma os multiletramentos, em especial o letramento visual, em línguas estrangeiras e materna são tratados em sala de aula, tendo em vista a análise dos materiais empregados e a interação estabelecida entre

professor, materiais, alunos, em especial os dois primeiros. Outro ponto importante a ser observado é que os professores colaboradores da pesquisa haviam tido formação específica, conforme as teorias com as quais a pesquisadora trabalhava, aspecto esse especial para que a tendência das referidas teorias como base das concepções de atividades desenvolvidas seja algo, de certo modo, mais claro a ser notado. Nossa investigação, porém, não possui como sujeitos professores com esse perfil de formação, uma vez que objetivamos examinar o tratamento dado ao texto visual, de acordo com a abordagem de leitura subjacente à prática, independente de uma formação continuada direcionada.

Investigar a leitura, especificamente a relação entre compreensão leitora e multiletramentos, delimita nossa pesquisa dentro de um universo de práticas que é a aula de línguas no contexto da escola pública e do ensino médio. Como dissemos, é a compreensão textual que é requerida nas provas de nível internacional, nacional, regional e, portanto, investigar a atuação do professor, ao focar as atividades, tarefas e exercícios propostos em relação à leitura é um caminho a seguir, se queremos perceber e entender se essa está sendo desenvolvida à luz de uma perspectiva sociocultural, ou seja, que leve em consideração o contexto sócio-histórico-cultural, perpassado por um viés crítico.

Moreira (2012), por sua vez, investigou como o ensino da leitura crítica pode proporcionar a formação do sujeito-leitor crítico e reflexivo. A pesquisadora chegou à conclusão de que a leitura crítica não tinha espaço no *locus* estudado, não sendo uma prática socialmente construída. Partilhamos, em partes, do mesmo objetivo com a pesquisadora; no entanto, em seu estudo se investigou o professor e o aluno através de um instrumento único, a entrevista semiestruturada. Pensamos que para alcançarmos nossos objetivos devemos recorrer ao uso de variados instrumentos. Assim, para investigar a ação do professor, além do questionário, que permitirá apreender a concepção de leitura dentro da ação do professor, o uso da imagem como texto, interessará observar as aulas e, ainda, analisar atividades, tarefas e exercícios propostos bem como as potencialidades dos materiais empregados e modo pelo qual são empregados na aula, a fim de examinar como o letramento visual existe como potencialidade e como é fomentado.

Amaral (2012) investigou o papel das imagens em atividades de leitura em um livro didático de língua portuguesa do ensino médio, sob a perspectiva da Sintaxe da Linguagem Visual, a fim de verificar se as ilustrações promoviam o desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, Costa (2011) pesquisou atividades nas quais houvesse gêneros discursivos que compartilhassem linguagem verbal e visual em manuais do ensino médio, com o objetivo de verificar como essas promoviam a compreensão leitora para um texto linguístico e icônico. O



estudo de Cardoso (2011), igualmente, examinou atividades em livros para o ensino de língua estrangeira, no intuito de verificar se essas promoviam o letramento crítico.

Nossa pesquisa, por sua vez, quer atender não somente as capacidades das atividades fomentadas, outrossim, como o professor promove o letramento visual. Entendemos que, muitas vezes, o material didático possui um grau de fomento dos multiletramentos, do letramento visual, porém o professor, por vários motivos, não os explora; o contrário também ocorre: a atividade em si, frequentemente, não proporciona sua fomentação, seja o texto multimodal ou não, e o professor, através de sua criatividade, protagonismo e agentividade ante os discursos, favorece o aperfeiçoamento das diferentes habilidades e competências necessárias para a compreensão leitora.

Proporcionar ao alunado uma visão crítica ante os discursos é condição primordial para a liberdade de pensamento e cidadania dos alunos. O mundo globalizado, com suas TDIC (Tecnologias digitais de informação e comunicação), tende a difundir e democratizar uma quantidade enorme de informações sobre temas e modos semióticos variados, promovendo, assim, o acesso a uma gama de ideias, valores. As práticas letradas com as quais se está em contato, de certo modo, estimulam concepções específicas acerca de determinados temas e, ainda, a difusão de muitas outras. É na sala de aula que o aluno pode entender como funcionam os textos, como podem vincular representações entorno do modo semiótico produzido, por exemplo.

Pensa-se a sala de aula, principalmente de línguas, como o espaço em que os alunos podem e devem ter acessos a múltiplas ideologias, a variadas linguagens. Não obstante, o alunado chega ao ambiente escolar já com a experiência do contato com variadas ideias, com diversificadas representações acerca de determinados objetos. A escola, por sua vez, será o lugar em que se podem desenvolver diversas habilidades e competências, explorando-se as redes de discursos que estão por trás e, além do texto, compreender o porquê de determinada convergência de cores indicarem uma visão de mundo; os motivos pelos quais as ordens na agentividade de um sintagma indicar a quem está sendo dado o papel mais importante dentro de uma notícia, por exemplo; ou compreender como as imagens, com suas formas, possuem uma ordem, uma sintaxe, que carregam ideologias hegemônicas ou não.

Portanto, é necessário que os alunos possam entender e analisar como os discursos influenciam em suas tomadas de decisões, e o professor, nessa empreitada, é sujeito primordial. É através de uma educação mais crítica que se pode formar cidadãos social e politicamente conscientes de seu papel, de modo que a teoria dos letramentos pode contribuir com essa educação.

Diante do exposto, é imperativo que discutamos questões relacionadas à comunicação visual, uma vez que a imagem é um texto, e, como tal, difunde representações e ideologias. Sendo assim, é necessário que o leitor desenvolva competências e habilidades específicas que o capacitem

a interagir com os discursos produzidos nas diversas instâncias sociais e comunicativas. Portanto, em uma sociedade multissemiótica como a contemporânea, os letramentos visual e crítico requerem uma atitude ativa dos sujeitos no que diz respeito à produção e ao consumo de discursos bem como à sua compreensão.

Entendemos, porém, que a abordagem de leitura instaurada em sala de aula proporciona um tipo de leitura específico e, desse modo, um trato singular com as imagens. A depender da perspectiva, há certo valor dado a esse tipo de texto, desde a ênfase em aspectos na localização de informações, por exemplo, até modos de relação entre composição imagética e a natureza sócio-histórica e cultural dos artefatos linguísticos na produção de sentido. Sendo assim, consideramos ser necessário entender como é tratada a compreensão leitora nas aulas de línguas e qual a relevância das abordagens de leitura para o desenvolvimento das diversas habilidades e competências e suas implicações para promoção dos diversos letramentos, em especial, o visual.

Nos capítulos seguintes, desenvolvemos os pontos aqui abordados. No capítulo 2, intitulado *Ensino e aprendizagem de língua: multimodalidade e texto*, dissertamos e pontuamos vários conceitos importantes para uma pesquisa que tem como base a relação entre concepções de leitura e letramento visual: multimodalidade, texto, estratégias e modelos de leitura. No 3, intitulado *Embasamento teórico: ajustando o foco*, explicamos os principais conceitos com os quais trabalhamos neste estudo, quais sejam: letramento(s), multiletramentos, letramento visual, letramento crítico e concepções de leitura, buscando inter-relacioná-los. No capítulo subsequente, 4º, intitulado *Metodologia: acertado as lentes*, descrevemos os passos pelos quais a pesquisa foi orientada, caracterizando-a, delimitando-a, bem como mostrando os instrumentos e técnica empregados assim como os procedimentos metodológicos orientadores da investigação. No capítulo de análise, o 5º, os dados gerados foram devidamente explorados, de modo que, primeiramente, analisamos as abordagens de leitura que orientavam as aulas observadas e sua relação com o letramento visual; em seguida, analisamos as potencialidades dos textos imagéticos usados pelas colaboradoras e, por fim, relacionamos o questionário respondido pelas docentes investigadas à prática observada. No capítulo de *Considerações finais*, fazemos um apanhado geral do que foi observado, buscando conclusões, mas não o encerramento da investigação.

## 2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: MULTIMODALIDADE E TEXTO

Os métodos do ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira têm se desenvolvido ao longo dos tempos. Os materiais didáticos para o ensino, por sua vez, também mudaram. A sociedade se desenvolveu, as mídias de comunicação e informação igualmente avançaram no que diz respeito aos materiais e modos de produção de sentido. É nesse contexto, portanto, que devemos pensar as questões em torno da multimodalidade; com todos esses avançados, o texto verbal, embora haja uma preocupação sobre a importância de outras semioses, se instaurou como o modo semiótico mais importante no ensino de língua.

No entanto, é necessário aclarar que o texto está formado por modos semióticos, em que a representação gráfica é apenas um desses modos possíveis. Esses modos de representação, por sua vez, são culturalmente determinados, bem como frequentemente redefinidos no interior das práticas dos grupos sociais no qual estão inseridos (BARROS, 2009). A escrita, por si, já é multimodal, envolve formas, cores, tamanhos, características essas que contribuem, decisivamente, para a construção de sentidos do texto.

Se os eventos comunicativos possuem seus modos de representação, ao lê-los devem-se levar em consideração essas diferentes composições. As individualidades de cada modo se somam para que o texto tenha uma significação única, uma vez que é difícil a análise isolada de um modo semiótico específico. Se todo texto é multimodal, então qual o conceito de multimodalidade?

### 2.1. Multimodalidade

A multimodalidade pode ser definida, segundo Van Leeuwen (2005), como uma combinação de diferentes modos semióticos em um evento ou artefato comunicativo. Assim, um texto multimodal integra quatro elementos importantes: ritmo, composição, informações ligadas e diálogo. O *ritmo* dá coerência em eventos comunicativos, principalmente os que usam mídias de tempo, como, por exemplo, os curtas-metragens, videoclipes, filmes; já a *composição* está ligada à coerência e estruturas significativas de elementos espaciais; as informações ligadas, por seu turno, dizem respeito a *links* cognitivos entre os itens de informação envolvidos no momento, tal como um ligamento de natureza causal ou temporal que possa haver entre palavras e imagens; por fim, o *diálogo* diz respeito ao entendimento de como o uso de estruturas de intercâmbios dialógicos e formas de interação comunicativa contribuem para a compreensão da relação entre os modos semióticos usados em textos multimodais e eventos comunicativos. Essas dimensões não ocorrem

individualmente, há suas combinações a depender do texto (VAN LEEWEN, 2005), cujo conceito é ampliado:

Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente. (KRESS, 1995, p. 711, *apud* SANTOS, 2008).

Uma importante definição que arremata e confirma o que Kress comenta é a de Matthiessen (2007, p. 1 *apud* FERRAZ, 2011, p. 57), para quem a multimodalidade é:

[...] uma ferramenta inerente a todos os aspectos de nossas vidas, como tem sido, eu acredito, através da evolução humana. Podemos interpretar essa condição de multimodalidade penetrante ‘de cima’ em termos de organização estratal de sistemas semióticos, pela referência de contexto cultural em que diferentes sistemas semióticos operam, como sugerido por Halliday ([1977] 2003): essencialmente a linguagem expressa os significados a ela inerentes e que definem a cultura – a informação que constitui o sistema social.

Os estudos sobre a multimodalidade, de modo geral, ficam a cargo da Semiótica, disciplina que estuda o signo, e especialmente a Semiótica Social. Já os estudos utilizando os elementos da multimodalidade para a compreensão de fenômenos são requeridos por muitas disciplinas em Ciências Humanas, tais como a Antropologia, a Análise Crítica de Discurso, a Linguística, a Linguística Aplicada.

As pesquisas em Antropologia, por exemplo, embora não empreguem o termo multimodalidade até recentemente, sempre se dedicaram às questões multimodais; tal preocupação tem relevância por conta dos objetos dessa área de estudo, que são, por exemplo, o comportamento social, as tradições e, igualmente, nos métodos de investigação escolhidos, como, por exemplo: etnografia, fotografias, elementos escritos, observação de participantes. Na Linguística, como o objeto é diferente, os estudos da multimodalidade começaram por outros vieses (LANE, 2012). Para uma evolução dos estudos da multimodalidade em Linguística, lançamos mão das pesquisas de Lane (2012).

As investigações utilizando transcrições do discurso oral e a discussão em torno de se uma perspectiva sociocultural ou biológica proporcionariam maior compreensão sobre a língua, atreladas às irrisórias ferramentas de trabalho, levaram que nos anos de 1960 as pesquisas linguísticas fossem monomodais (LANE, 2012). Embora haja um resquício de trabalho com modos semióticos, essa questão não evoluiu, posto que as investigações estudavam a representação gráfica da fala e não a tratavam como elemento de construção de significados.

A Sociolinguística, que possui um conceito de língua atrelado ao contexto, distinto da perspectiva estruturalista dominante nos estudos anteriormente tratados, define a língua falada como um objeto social, uma importante mudança na década de 1970. Sendo assim, com essa mudança de foco, somada à difusão tecnológica, começa-se a análise das gravações da língua falada e, igualmente, a de suas transcrições, utilizando ferramentas, até então sofisticadas, da Análise da Conversação e da Etnometodologia. Esse foi o princípio para outros trabalhos, mais profundos no que concerne ao uso de outros modos semióticos (LANE, 2012).

No ensino de línguas, por sua vez, em especial o da estrangeira, a multimodalidade é um recurso bastante explorado, atualmente, pelos materiais didáticos, no que diz respeito à variabilidade de recursos visuais, à sua produção e criação. Com o avanço da tecnologia e uma sociedade cada vez mais midiaticizada, esse recurso é exigido, uma vez que as práticas de letramentos do aluno em sua vida cotidiana e na escola estão permeadas de múltiplas linguagens, sobretudo as tecnológicas. Há muitos recursos virtuais sendo produzidos, muitos *sites* em que atividades prontas podem ser obtidas, aparelhos eletrônicos podem ser usados para potencializar e dinamizar as aulas, isso faz com que o professor tenha de munir o discente com específicas habilidades, alertando-o para a produção de sentidos das diferentes semioses.

Através do desenvolvimento dos recursos e dos estudos no campo da multimodalidade, algumas definições devem ser esclarecidas, principalmente quanto às vertentes e aos modos de investigação. A maioria das pesquisas sobre a multimodalidade no campo dos estudos da linguagem está voltada para uma Análise Multimodal do Discurso, uma vez que a linguagem verbal, como outras semioses, constrói significados engajados sócio-historicamente. Partindo desse pressuposto e baseado numa ampliação da gramática sistêmico-funcional de Halliday, admite-se que todo sistema semiótico significa as três conhecidas metafunções, conforme assevera Haquin (2009, p. 30), baseado em Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000), a saber:

Representar e comunicar aspectos relevantes das relações sociais daqueles que intervêm na comunicação; representar e comunicar fatos, estados de coisas e percepções que o comunicador deseja comunicar; e fazer possível a produção de mensagens que contenham coerência, internamente como texto e externamente com aspectos relevantes do ambiente semiótico.

Portanto, podem-se estabelecer duas diferenças nas investigações em multimodalidade: a dimensão *intrasemiótica* e a *intersemiótica*.

A *intrasemiótica* diz respeito aos mecanismos próprios de cada sistema para, através de seus recursos, produzir significados situados, ou seja, os cientistas buscam estudar as sistematicidades funcionais do modo semiótico, a fim de descobrir suas hierarquias, sua

“gramática”, enfim, seu conjunto de regras próprio para a produção de sentido (HAQUIN, 2009). De modo geral, essa perspectiva se assemelha ao estudo da língua pelo viés formalista, o qual concebia seu objeto *em si e por si*; no entanto, os estudos intrasemióticos utilizam a gramática sistêmico funcional como base teórica.

Uma abordagem *intersemiótica*, por sua vez, requer um estudo relacional entre os vários modos semióticos. A combinação de elementos de diferentes semioses constrói significados, de modo que essa abordagem é uma ferramenta analítica na pesquisa que objetiva estudar o que ocorre nesse processo de relação e construção (HAQUIN, 2009). Alguns dos exercícios, atividades e tarefas no ensino de língua apenas *começam* esse tipo de análise, detendo-se em aspectos superficiais da relação entre semioses, que, em sua maioria, possui o texto verbal como base de comparação. Esse fato se dá porque o livro didático, principal material em sala, possui em abundância textos em linguagem verbal, em especial o livro de português como língua materna, embora haja, igualmente, outras semioses. Nesse contexto, pode-se comentar acerca de uma complementaridade semiótica em relação ao texto visual e verbal (ROYCE, 1998, 2007), ainda que esses modos semióticos possam realizar funções independentes (BARTHES, 1977), conforme assevera Haquin (2009), baseado nos teóricos mencionados.

As questões da multimodalidade no ensino de línguas materna e estrangeiras se assomam de forma bastante clara na prática em sala de aula, ou seja, os textos imagéticos, os recursos multimodais estão no material e, muitas das vezes, o docente os desenvolve; no entanto, o trabalho com o letramento visual, quando há, é superficial. Essa questão passa despercebida, no geral. As perspectivas de estudos ora mencionadas podem direcionar a prática docente quando da existência de textos gerados por vários recursos semióticos. Em conformidade com essa concepção, para o docente precisa estar claro que o conceito de texto vai além da estrutura linguística e que os elementos de cada modo semiótico possuem suas próprias funções comunicativas e que, junto a outros modos, potencializam e produzem significados vários e situados socioculturalmente.

É sabido que as questões em torno da concepção de texto, discurso, língua e leitura, bem como as relacionadas aos modos e estratégias de leitura canalizam os focos do ensino e aprendizagem de língua e, também, o uso da multimodalidade como recurso de produção de sentidos. É sobre essa questão que discutimos no tópico a seguir.

## **2.2. Texto, leitura e multimodalidade**

Os conceitos de texto bem como a importância do contexto em relação à multimodalidade são bastante importantes para a prática do professor em sala de aula. De mesmo

modo, os conceitos de modos e estratégias de leitura são relevantes, uma vez que os direcionamentos que se tem sobre texto e multimodalidade orientarão a prática do professor em relação à compreensão leitora.

### 2.2.1 O conceito de texto

A palavra “texto” tem sua origem no latim, derivando da palavra *textus*, a qual significava *narrativa escrita*. No entanto, seu sentido original era “máquina de tecer”, posto que derivava do verbo *textere*, cujo significado era *tecer*. O sentido original dado à palavra texto, quando da sua produção, remonta ao texto escrito, talvez por influência de sua origem etimológica e do conceito baseado no material escrito, bem como do foco dado pela Linguística de Texto, à época do surgimento dessa perspectiva, que se ocupava apenas dos textos escritos, como afirma Marcuschi (2008, p. 73).

O conceito de texto é relevante para o ensino de línguas, uma vez que é a partir desse que o professor poderá, ou não, trabalhar alguns dos aspectos que o artefato linguístico possui. Embora as orientações para o ensino de língua sugiram evitar o trabalho com as características linguísticas e modais de forma descontextualizada (BRASIL, 2006, 2000), o cotidiano nas aulas parece não demonstrar esse desligamento. Os gêneros textuais apresentados pelos livros didáticos, em especial, são variados e em vasta quantidade, não obstante o trabalho com seus aspectos, em sua maioria, ainda revela uma concepção ancorada no linguístico escrito.

Resguardados os vários conceitos dado a texto, aqui lançamos mão do conceito de Breaugrand (1997), citado por Marcuschi (2008, p. 72), para quem “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. A definição é geral e esse teórico elenca algumas especificidades relevantes desse conceito, fato que agrega eventos comunicativos que, antes, não eram considerados textos de fato. Assim, vejamos os desdobramentos desse conceito, baseado em Marcuschi (2008, p. 80), segundo o qual o texto:

1 é um sistema de ligações entre vários elementos, quais sejam: sons, palavras, enunciados, significações, participantes (enunciadores), contextos, ações etc.

2 constrói-se em uma orientação de multissistemas, isto é, envolve aspectos linguísticos e não linguísticos no seu processamento; é o que se chama de multimodalidade.

3 é um evento interativo, ou seja, não se dá em um processo monológico e solitário, de modo que sempre é um processo e uma coprodução (e a coautoria se dá em vários níveis).

4 forma-se de elementos multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com tal multifuncionalidade para que possa haver um resultado satisfatório no acesso ao sentido desse.

A escolha por esse conceito se deu, especialmente, pelas características mais diversificadas que Marcuschi (2008) dá ao evento comunicativo, em especial às questões multissemióticas e de multissistemas. Sem essa ideia, é difícil conceber a imagem como texto, daí nossa escolha conceitual.

As concepções de leitura, por seu turno, são variadas e estão acordes com a concepção de texto que orienta a prática do docente e quanto as norteadoras dessa investigação, caracterizamo-las e descrevemo-las no capítulo de embasamento teórico, posto que o referido capítulo está sequenciado de modo que os temas se conectam numa lógica progressiva bem como se ligam com esse assunto.

### **2.2.2 Os modelos de leitura**

Outro ponto que deve ser tocado são os modelos de leitura, os quais versam sobre o processo de leitura. Desde o ponto de vista cognitivo, há três tipos de leitura, segundo Pinto e Richter (2006): o modelo descendente (*top-down*), defendido por Goodman; o modelo ascendente (*bottom-up*), lançado mão por Gough; e o modelo interativo, defendido por Rumelhart.

Para o modelo descendente (*top-down*), o que há de mais importante é o conhecimento prévio, responsável por subsidiar o leitor no processo de leitura, isto é, no adiantamento do conteúdo do escrito bem como na formulação de hipóteses sobre este. De acordo com esse panorama, *o significado não reside no texto*, ele é construído via texto pelo leitor, numa comunhão com o escritor, visto que é deste que procede o produto linguístico (PINTO; RICHTER, 2006). A falta de conhecimento de mundo causa más interpretações por parte de quem ler (bem como na produção textual), ou, ainda, o processo de compreensão leitora (e produção escrita) é dificultado. É dessa forma que a leitura se dá: *de cima*, ou seja, dos conhecimentos mais gerais sobre o tema, até *a baixo*, isto é, às questões mais singulares ao texto de fato, para, a partir disso, reformular ou confirmar as hipóteses feitas ao longo do processo.

Em um caminho inverso ao modelo anteriormente dissertado, o modelo ascendente assevera que o processo de leitura se dá desde os menores elementos do texto até a construção de significados. Nesse contexto, o leitor reconhece o que se lhe apresenta como um produto passível de leitura, em seguinte decodifica os elementos linguísticos, atentando aos fonemas, morfemas e,



assim, palavras para, após, construir significados (PINTO; RICHTER, 2006). Ademais do desenvolvimento do vocabulário e reconhecimento de palavras, esse modelo foca na habilidade linguística, característica que canaliza atividades de cunho, essencialmente, estruturalistas.

Por fim, o modelo interativo reconhece que os dois modelos, ascendente e descendente, são mais hábeis no processo de leitura, de modo que supervalorizar um modelo em detrimento do outro cerceia a real compreensão textual. Para o criador do modelo, citado por Pinto e Richter (2006), a leitura é um processo cognitivo e perceptivo de entendimento do texto escrito; esse pensamento renteia as manifestações de linguagem que podem ser lidas, não levando em consideração a multimodalidade e os vários letramentos. No entanto, podemos utilizar os mesmos processos de leitura segundo os modelos citados, com as devidas adequações, e *ler* imagens, por exemplo; o conceito de texto, nesse caso, não inviabiliza o processo em outras linguagens.

### 2.2.3 As estratégias de leitura

O processo de leitura, por seu turno, está bastante conectado às estratégias de leitura, que, por sua parte, estão ligadas às concepções de texto que se possui, bem como ao modelo de leitura que se elege para orientar o processo didático-pedagógico do ensino da leitura e compreensão textual. É a partir desses conceitos que o docente evidenciará os aspectos que julga importantes no ensino, assim a multimodalidade será, ou não, inclusa nesse processo de leitura, que pode ser de modo completo ou parcial.

No que diz respeito às estratégias de leitura, notamos, de modo geral, que estas são o que se ensina nas aulas de língua, em especial língua estrangeira, em nível médio da escola pública. Essa postura parece estar ancorada nas orientações que os documentos oficiais promulgam, os quais colocam a leitura como principal ponto a ser ensinado, bem como na prova de avaliação do ensino médio – ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o qual prioriza a compreensão textual em suas questões de *linguagens, códigos e suas tecnologias*. Claro é que os conteúdos da estrutura da língua também são ensinados, em especial nas aulas de língua materna.

As estratégias de leitura são, comumente, associadas por sinonímia a habilidades, a técnicas, a métodos bem como a procedimentos, em especial. No entanto, Solé (1998) distingue essas palavras, asseverando que na aplicação de estratégias, há o processo de selecionar, avaliar, seguir algumas ações ou abandoná-las para que a compreensão seja lograda. Desde um ponto de vista cognitivo, há um controle no uso de estratégias, o leitor é consciente delas quando se lhe assoma um problema na leitura, há a capacidade de conhecimento do próprio conhecimento e, a

partir disso, pode-se escolher, controlar e manipular as ações para o acesso ao sentido do artefato linguístico (SOLÉ, 1998). Assim, essa autora (1998, p. 59) afirma que “as estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que implicam a presença de objetivos a cumprir, o planejamento das ações que desencadeiam para lograr tais objetivos, bem como sua avaliação e possível mudança”.<sup>2</sup>

O ato da leitura implica múltiplas habilidades e, para que o acesso ao sentido seja facilitado, é importante que o conteúdo do texto seja coerente, que o leitor possua algum conhecimento prévio adequado ao texto e, por fim, as estratégias que o leitor use devem se compreender o texto (SOLÉ, 1998). Esses mecanismos, longe de ser uma receita pronta de compreensão leitora, orientam o processo de leitura. Todas as estratégias usadas devem estar adequadas, obviamente, ao texto que se apresenta, especialmente, em nosso caso, ao modo semiótico de apresentação. Se o artefato linguístico é de natureza imagética, fatalmente as estratégias leitoras serão distintas das de um texto escrito, embora existam procedimentos utilizáveis em ambos os modos.

---

<sup>2</sup> Tradução nossa de: “Las estrategias de comprensión lectora [...] son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (SOLÉ, 1998, p. 59).

### 3 EMBASAMENTO TEÓRICO: ajustando o foco

Nesta seção, elucidamos os principais conceitos que fundamentam nossa investigação, bem como discutimos a base teórica em que nos apoiamos para analisar o *corpus* investigado. Assim, expomos, aqui, a perspectiva de leitura investigada, os principais conceitos de letramento com os quais operamos, bem como os desdobramentos dessa base conceitual, especificamente, letramento visual e letramento crítico.

#### 3.1 Letramento(s): conceptualização e perspectivas

O conceito de *letramento* evoluiu à medida que os estudos foram se desenvolvendo. Desde a perspectiva mais geral, ou seja, noções que órgãos internacionais como a UNESCO e programas como o PISA utilizam, uma pessoa é letrada quando pode entender simples declarações em seu cotidiano. Ademais, propuseram uma definição funcional desse conceito, pondo em destaque que uma pessoa é funcionalmente letrada quando consegue usar a leitura e escrita para desenvolver-se em qualquer atividade social, levando ao desenvolvimento da comunidade na qual participa (KEEF; COPELAND, 2011).

Os estudos do *letramento* consistem em uma das linhas de estudos linguísticos que melhor condensa as pesquisas teóricas, ou seja, explicações e descrições sobre o fenômeno com o interesse social, com o estudo aplicado. Dessa forma, os resultados obtidos das pesquisas podem vir a modificar a sociedade, evitando a exclusão dos indivíduos que, por razões múltiplas, não tiveram a oportunidade de aprender o código escrito (KLEIMAN, 1995).

A palavra *letramento* é originada do vocábulo inglês *literacy*, que vem do latim *litera* (letra); esta começou a ser empregada nos estudos acadêmicos para discernir as pesquisas sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares põem em evidência as competências individuais no uso/prática da escrita (KLEIMAN, 1995). Segundo Kleiman (1995, p. 19), o *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”.

Em consonância com Kleiman, Soares (1998) faz um importante estudo a partir do verbete *letramento* a fim de propor um conceito. Em primeiro lugar, instaura uma diferença importante entre *alfabetização* e *letramento*. Enquanto aquele é a ação de alfabetizar, ou seja, de tornar alfabeto, este está ligado à prática social de linguagem, é apropriar-se da escrita.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 1998, p. 39).

É comum que as instituições de ensino formal, principais agências de *letramento*, concebam-no apenas no mundo da escrita, isto é, não veem que extrapola a esfera dos signos linguísticos. Essas concepções, assim, conduzem a prática do docente de modo bastante restrito, o que, de fato, detém o desenvolvimento de outras práticas letradas, ou seja, os alunos pouco ou nada desenvolvem outros letramentos requeridos em uma sociedade midiaticizada, com novos modelos semióticos. Há uma influência substancial de como a escola/professor concebem o letramento na prática docente, se de uma forma mais funcional ou mais crítica, isto é, a depender dessa tomada de posição, haverá práticas letradas individuais ou sociais.

Os estudos do *letramento* seguem dois enfoques: a perspectiva autônoma e a ideológica e, também, nas versões forte e fraca. O enfoque autônomo orienta o *letramento* em termos técnicos, independente de considerações contextuais e sociais, ou seja, há uma tendência às questões funcionais da língua, do sistema por excelência. Essa dimensão está ligada às habilidades individuais ligadas à leitura e à escrita, isto é, às capacidades linguísticas requeridas quando se está lendo ou produzindo um texto (ROJO, 2009; SOARES, 1998).

No que diz respeito ao foco ideológico, as práticas de *letramento* são indissoluvelmente limitadas às estruturas culturais e de poder, ou seja, as questões contextuais são incluídas nas práticas sociais de linguagens, estas, assim, são situadas sócio-historicamente. A versão fraca do conceito de *letramento* mostra que este estaria ligado a mecanismos de adaptação da população, às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita. Já a versão forte está ligada à construção de identidades fortes, à potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local (ROJO, 2009; SOARES, 1998). A partir desta perspectiva, o dito letrado não somente codifica e decodifica, mas faz uso social ativo da escrita e da leitura como instrumento de mudança social, política e reflexão ideológica.

A divisão entre *letramento autônomo* e *ideológico* foi estabelecida quando os Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) surgiram a partir da obra de Street (1984). Esses estudos não se preocupavam substancialmente com as questões de aquisição de habilidades, e sim em que significava o *letramento* como prática social (STREET, 1984, 2003). Não sendo as práticas sociais homogêneas, isso implica nos múltiplos *letramentos*, uma vez que essas são diversas, variam no tempo e no espaço; portanto, variados serão os *letramentos*. Os NEL questionam a proposta de um

*letramento autônomo*, pois as práticas letradas variam de um contexto para o outro, de uma cultura para outra. Portanto, há uma pluralização do termo *letramento*, passando a ser *letramentos*.

### 3.2 Os multiletramentos ou letramentos múltiplos

As práticas sociais de linguagem, como já observado, não são únicas tampouco neutras. Elas estão inseridas dentro de um contexto, ou seja, são sócio-historicamente situadas, de modo que o *letramento* deve ser visto como uma prática social de linguagem. Conforme afirmam Peterson *et al.* (2007), o conceito de *multiletramentos*, portanto, alarga o entendimento que se tem do *letramento*, envolvendo linguística e culturalmente as variadas formas de uso da linguagem, não se restringindo às formas escritas, portanto.

Consoante Cervetti, Damico e Pearson (2006, p. 379),

As discussões sobre novos letramentos tendem a envolver novas tecnologias, enquanto as discussões de letramentos múltiplos tendem a envolver muitos letramentos e modalidades, além do letramento para o impresso e uma maior consciência da cultura.<sup>3</sup>

Ademais, o conceito de *letramentos múltiplos* envolve duas perspectivas: a da multiplicidade de práticas de letramento e da multiculturalidade. Durante o cotidiano, circulamos por diversas esferas de atividade como produtores e consumidores de discursos, logo, para cada esfera há uma prática letrada específica. Sobre a multiculturalidade, cada cultura, nas diferentes esferas, terá práticas e eventos discursivos em gêneros dessa esfera igualmente diferentes. Em suma, de acordo com a perspectiva dos *multiletramentos* é preciso abordar os produtos culturais letrados, isento de preconceitos e, conseqüentemente, abordar criticamente os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009). Em conformidade com essa perspectiva, as aulas de línguas podem proporcionar o acesso a variados modos de apresentação textual, bem como fomentar uma leitura socioculturalmente engajada, desenvolvendo, assim, destrezas e competências necessárias para a compreensão dos mais variados artefatos linguísticos.

Em consonância com a modernidade, os *multiletramentos* vão além das habilidades requeridas para produção, recepção e compreensão do texto em seus modos mais tradicionais; os suportes e materiais de produção do texto se desenvolveram, mudando, assim, o processo de acesso ao sentido desse. Portanto, os letramentos múltiplos focam, mais concretamente, o texto visual, as multimídias, a hipermídia, a tecnologia da informação em geral, uma vez que essas semioses

---

<sup>3</sup>Tradução livre nossa: “Discussions of new literacies tend to involve new technologies, while discussions of multiple literacies tend to involve many literacies and modalities beyond print literacy and a heightened awareness of culture” (CERVETTI, DAMICO E PEARSON, 2006, p. 379).

mudaram as práticas letradas. Interagimos de modo distinto com essas semioses, e isso faz que o acesso ao sentido desses textos requiera capacidades outras para responder adequadamente à demanda social de linguagem, ou seja, é necessário haver outros *letramentos*.

Um dos objetivos da escola é possibilitar que seu alunado possa participar das várias práticas sociais que se valem da leitura e da escrita (*letramentos*) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009). Assim, para desenvolver os *letramentos*, é necessário haver o que Soares (1998) chama de *condições para o letramento*; a escola, principal agência do letramento dominante, precisa permitir ao aluno possibilidades de acesso às variadas práticas letradas, caso contrário os *letramentos*, *letramentos múltiplos* não serão fomentados. Aliando as práticas letradas do grupo, ou seja, não as marginalizando, ao ensino de línguas e possibilitando o acesso a práticas letradas outras, bem como capacitando o aluno a compreender os mais variados textos como artefatos linguísticos, isto é, como um produto em que convergem ações sociais, linguísticas e cognitivas, a escola possibilitará uma educação linguística<sup>4</sup> mais eficaz.

Não somente o acesso às variadas práticas letradas deve ser possibilitado. Em primeiro lugar, os professores, desde a perspectiva dos *multiletramentos*, necessitam perceber que seus alunos são seres sociais diferentes, possuem práticas sociais, históricas e culturais distintas; um de seus objetivos é habilitá-los para que possam interagir de acordo com as diferentes semioses. Em segundo lugar, os professores também precisam se reconhecer como seres sociais distintos, que possuem outras vivências, outro arcabouço sócio-histórico e cultural e, assim, ao analisar as produções do alunado, devem somar-se à produção feita; a avaliação, portanto, é mais abrangente que as ideias do aluno (PETERSON *et al.*, 2007).

Portanto, com a expansão das práticas letradas para o campo da música, da imagem, ou do audiovisual, duas semioses acopladas, estamos diante de uma ampliação das esferas de *letramentos* e, sendo assim, neste trabalho priorizamos os multissemióticos e os textos multimodais. E, desse modo, o leitor não pode ser passivo ante esses textos, tampouco lê-los da mesma forma que lê um texto escrito. Entretanto, muitas das estratégias utilizadas no *letramento* tradicional podem ser acionadas nos *multiletramentos*, porém habilidades mais específicas de compreensão e produção de textos multimodais são exigidas do produtor e coprodutor desses eventos comunicativos.

---

<sup>4</sup> Compartilhamos do conceito de Bagno e Rangel (2005, p. 63), para quem a educação linguística é “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir”.

É pertinente entender o texto, aqui, como um produto sócio-historicamente situado, com formas várias de manifestação, isto é, um artefato complexo com múltiplas maneiras de composição, recepção e combinação.

### 3.2.1 O letramento visual

Os processos de leitura, produção e compreensão de textos escritos são bastante pesquisados na academia; pode-se perceber isso, por exemplo, na ampla e variada literatura sobre Linguística Textual, Sociolinguística Variacionista e ensino de línguas materna e estrangeiras, por exemplo. Havendo esse respaldo e preocupação por parte dos acadêmicos, bem como exigência das provas em âmbito nacional, o texto escrito é o mais produzido e lido nas aulas de língua. Os textos não verbais e audiovisuais, por sua vez, embora pesquisados na academia, não gozam do mesmo *status* que o texto escrito, no que diz respeito à sua produção e compreensão dentro da aula de línguas. Esse fato se dá pelo desconhecimento, talvez, de que os textos multimodais possuem formas próprias de serem construídos, modos específicos de acesso ao sentido. Quando da leitura, por exemplo, de uma charge, geralmente, prende-se aos aspectos verbais, se houver, aos aspectos sócio-históricos e, às vezes, ao crítico. Porém, esse texto precisa ser lido, embora isso pareça um paradoxo – *ler imagens* –, de forma específica, levando em consideração questões próprias de sua semiose.

Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+), no que diz respeito aos aspectos multimodais do texto, não se enfatiza o *letramento multissemiótico*, visual, no ensino de línguas estrangeiras, ainda que reconheça sua relevância. Assim, embora o documento conceba o texto como um “todo significativo e articulado, verbal ou não verbal” (BRASIL, 2002, p. 211), confere-se aos aspectos verbais do texto mais proeminência.

Segundo os PCN+, a leitura é a competência mais importante a ser fomentada no ensino de línguas estrangeiras, no entanto o foco nesse documento recai sobre as estratégias de leitura:

O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências [leitura e interpretação] constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (BRASIL, 2002, p. 97).

Importa que se entenda que a imagem, o texto multimodal de modo algum pode ser reduzido a apoio dos textos verbais, ou ainda, que a compreensão leitora se limite ao

desenvolvimento de estratégias. Contudo, ainda que se possa empregá-lo para complementar os textos verbais, há que se pensar em uma complementação mútua entre texto verbal e não verbal, posto que estes, os textos não verbais, multimodais, possuem modos singulares de difusão e produção de sentido, favorecendo e requerendo outras habilidades por parte do leitor e produtor de textos.

No mundo moderno, a multimodalidade é construto importante dos textos que circulam nas tecnologias de informação, na composição do *layout* de alguns gêneros, como, por exemplo, o anúncio ou a propaganda, e parte essencial e principal na produção de sentidos de outras linguagens, tais como a linguagem fílmica, o audiovisual, em geral. Em conformidade com essa perspectiva, porém especificamente na imagem em si, é necessário ter clara a importância do chamado *letramento visual*, que consoante Jonh Debes, fundador da Sociedade Internacional de Letramento Visual:

[...] refere-se a um grupo de competência de visão que um ser humano pode desenvolver ao ver e ao mesmo tempo ter e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para aprendizagem humana normal. Quando desenvolvidos, eles permitem que uma pessoa letrada visualmente possa discriminar e interpretar as ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou artificiais que se encontram no ambiente. Através do uso criativo destas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Através da apreciativa utilização dessas competências, ele é capaz de compreender e apreciar as obras-primas de comunicação visual (GANWEN, 2009, p. 2 *apud* BRUSKI, 2011, p. 13).<sup>5</sup>

Embora se possa dizer que essa habilidade pode ser aprendida de maneira análoga ao do *letramento textual*, como é o caso de Felten (2008, p. 60), quando diz que o *letramento visual*:

[...] Envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens culturalmente significativas, objetos e ações visíveis. Essas habilidades podem ser aprendidas de forma análoga ao letramento textual. Com treinamento e prática, as pessoas podem desenvolver a capacidade de reconhecer, interpretar e empregar a sintaxe e a semântica de diferentes formas visuais distintas. (FELTEN, 2008, p. 60)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Tradução livre nossa de: “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication” (GANWEN, 2009, p. 2 *apud* BRUSKI, 2011, p. 13).

<sup>6</sup> Tradução livre nossa de “Visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions. These skills can be learned in ways analogous to textual literacy. With training and practice, people can develop the ability to recognize, interpret, and employ the distinct syntax and semantics of different visual forms” (FELTEN, 2008, p. 60)



Outros estudiosos afirmam, por sua vez, como é o caso de Dondis (1973), em seu livro *The prime of visual literacy*, que o *letramento visual* não pode ser, como a língua, um sistema lógico e claro. Daí a necessidade de aprender a *ler* imagens, como já comentamos.

Essa *capacidade* pode ser chamada, também, de *competência(s) visual(ais)*, porém soa bastante prescritivo e utilitarista; de *prática visual*, esse termo, apesar de ser comum, é muito vago; de *linguagem visual*, que, por sua vez, é carregado de precedentes inapropriados; de *habilidades visuais*, que, por seu turno, é bastante simplória, pois o que se chama de *letramento* vai além, é um posicionamento político, ideológico e histórico de uma prática social de linguagem e, também, uma habilidade. Desse modo, preferimos, assim como Elkins (2009), trabalhar com o conceito de *letramento visual*, pois, nesse caso, o ser *letrado* consegue entender um objeto, interpretá-lo e aprender com ele.

Em face desse quadro, algumas questões podem ser lançadas no uso de um material multimodal audiovisual como, por exemplo, pode-se entender o propósito do vídeo sem o aspecto visual? Pode-se entender o material sem a base auditiva? Como o aspecto visual impacta o auditivo e vice-versa? Essas questões são importantes, pois é a partir delas que se pode construir um *letramento visual*, uma compreensão do que está sendo visto, levando em consideração as questões já tratadas neste tópico.

Destarte, o *letramento visual* ganha cada vez mais relevância em uma sociedade midiaticizada, globalizada, posto que os textos são mais ricos em semioses. Essa variada semiose, assim, em especial a visual, exige do cidadão um *letramento* específico, capacidades de compreensão, manipulação e uso da imagem. O aluno de línguas materna e estrangeiras precisa entender esses processos na língua estudada, uma vez que a configuração do texto visual, fundido ao verbal, carrega estruturas linguísticas e sociais intrínsecas à comunidade nativa da língua. Daí o *letramento visual* e outros *letramentos* serem tão importantes na formação desse aluno, dado que “é na e pela[s] [diferentes] linguagens que o homem se constitui como sujeito”, como bem afirma Benveniste (2005, p. 286).

Numa perspectiva analítica do texto visual, visando capacitar o leitor para a compreensão desse tipo de texto, o *letramento visual*, propomos uma articulação entre a *sintaxe visual* e a *semântica visual*. A sintaxe visual está relacionada “à forma ou a blocos de construção de uma imagem” (BAMFORD, 2003, p. 3), ou seja, à estrutura e organização desse tipo de texto; para essa perspectiva, utilizamos os pressupostos da *Gramática do Design Visual* (KRESS; LEEUWEN, 2006), cujos pressupostos elucidaremos nos próximos parágrafos. A semântica visual, por sua vez, se refere à forma como a imagem se relaciona com questões do mundo para ganhar significado. Essa perspectiva, no entanto, não despreza as questões relacionadas à estrutura e à composição da

imagem, ela agrega questões de natureza cultural, isto é, ideias que são construídas culturalmente, bem como a interação social com as imagens (BAMFORD, 2003).

No que diz respeito a uma análise mais concreta do texto visual, entendido como uma fundamentação à fomentação do *letramento visual*, Kress e Leeuwen (2006) propõem a *Gramática do Design Visual*. Esses autores, a partir da gramática e da sintaxe, descreveram a maneira pela qual os elementos representados se combinavam em indicações visuais de maior ou menor complexidade ou extensão, ou seja, estavam preocupados como a gramática e a sintaxe se combinavam em um todo significativo. Assim, os teóricos pretenderam descrever estruturas de convenções no curso da história da semiótica visual ocidental, focando como tais estruturas podiam produzir sentido pelos produtores das imagens.

Assim como a estrutura escrita, a estrutura visual aponta para interpretações particulares e formas de interação social. De mesmo modo que as escolhas verbais, de classe de palavras e de frases expressam determinadas acepções a partir de sua seleção, a comunicação visual pode possibilitar significados a partir das cores ou das estruturas composicionais, por conseguinte, não ser um letrado visual trará sanções sociais ao indivíduo. Ora, assim, o letramento visual se torna uma questão de sobrevivência (KRESS; LEEUWEN, 2006), posto que como a linguagem visual não é transparente nem universalmente entendida, ou seja, entende-se esse tipo de linguagem por meio de uma cultura específica, de modo que a proposta de gramática visual desses autores não é de uma ‘gramática universal’, tratando, portanto, das estruturas visuais convencionadas na cultura ocidental.

Como todo modelo semiótico, o sistema visual, para funcionar como um sistema completo de comunicação, deve servir a variados requisitos conversacionais e comunicacionais, e, para tanto, os autores propõem o uso das metafunções da linguística sistêmico-funcional de Halliday, quais sejam: ideacional, interpessoal e textual, visto que essas metafunções funcionam em qualquer modelo semiótico.

Nesse contexto, Kress e Leeuwen (2006) fazem a seguinte explanação: a *metafunção representacional* diz respeito à atribuição de papéis aos participantes representados e ao estabelecimento de diferentes relações entre os participantes no artefato linguístico; por seu turno, a *metafunção interativa* estabelece relações entre os participantes do texto e os leitores; por fim, a *metafunção composicional* organiza os sentidos e formas para que haja um todo textual.

Cada metafunção, porém, possui subcategorias. Em relação à *metafunção representacional*, a imagem pode ser *narrativa*, quando retrata participantes realizando ações, ou *conceitual*, quando descreve/classifica participantes dentro da imagem.

Subcategorizando o tipo narrativo de imagem, nessa pode haver um *processo de ação*, que por sua vez pode ser:

- *Transacional*: há pelo menos dois participantes representados, em que um dos participantes é o *ator*, este se direciona a outro(s) participante(s), que é o *goal*. Nesse tipo de imagem há vetor(es).
- *Não-transacional*: Envolve apenas um participante, que não é afetado pela imagem, ou seja, não é afetado pelas formas que formam o vetor; a ação na imagem não possui um *goal*, isto é, não possui um participante a que se direcione.

Dentro da categoria narrativa, também há o *processo de reação*, que é o vetor na linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados. Esse processo também possui as subcategorias *transacional* e *não-transacional*; no entanto, há a diferença de que no processo *transacional*, há a relação de um *reactor*, de quem emana o vetor na linha do olhar, para um *fenômeno*, participante a quem o vetor do *reactor* é dirigido.

Há, ainda, duas categorias mais de imagens narrativas: *processos mentais* e *processos verbais*. Enquanto aqueles dizem respeito a um vetor formado por balões de pensamento que conectam dois participantes (*Senser e Phenomenon*), estes, por seu turno, dizem respeito aos vetores formados por balões de diálogo que conectam dois participantes (*Sayer e Utterance*).

A categoria *conceitual* classifica e descreve os participantes na imagem de acordo com algumas categorias. Subcategorizando esse ponto, há os *processos classificatórios*, em que os participantes estão dispostos, implícito ou explicitamente, de forma simétrica relativa na imagem. É a ordem, dentro da imagem, que produz as relações (KRESS, VAN LEEWEN, 2006)

Há, ainda, os *processos analíticos*, que dizem respeito à relação dos participantes em uma estrutura de parte-todo. A seguir, explicamos os tipos de processos analíticos existentes, a partir da síntese dada por Kress e van Leeuwen (2006, p. 104):

- *Processo analítico não-estruturado*: um conjunto desordenado de participantes (partes) é interpretado como um conjunto de partes de um todo, que em si não está representado.
- *Processo analítico temporal*: Um conjunto de participantes (partes) é ordenado de modo linear em uma *timeline*, interpretado como etapas sucessivas no tempo.

- *Processo analítico exaustivo e inclusivo*: um participante (todo) é retratado como feito de uma série de partes e a estrutura é representada como mostrando todas as partes a partir do qual o todo é construído.
- *Estruturas exaustivas compostas e conjoined*: nesse tipo, ou as partes estão conectadas por uma linha sem traço de direcionalidade, ou estão desatrelados por um *layout* das partes que as separa, porém há em evidência os seus encaixes.
- *Processos topográficos*: o todo e as partes são desenhados em forma de escala.
- *Processos topológicos*: o todo e as partes não são desenhados em forma de escala, porém a forma como estão conectadas é desenhada com exatidão.
- *Topografia dimensional e quantitativa*: o tamanho das partes representa com exatidão o número ou outro atributo quantitativo das partes.
- *Estruturas analíticas espaço-temporal*: gráficos bidimensionais podem criar uma conjunção entre um conjunto de estruturas analíticas e uma linha do tempo, a fim de que haja uma comparação analítica ao longo de uma escala de tempo.

Outra categoria da função representacional no tópico *conceitual* é o *processo simbólico*. Consoante Kress e Leeuwen (2006), esse processo diz respeito ao que o participante da imagem “significa” ou “é”. Há dois tipos:

1. Quando há dois participantes, o participante (*Carrier*) que o significado e a identidade são estabelecidos na relação e o participante que representa o significado e a própria identidade (*Atributo simbólico*).

2. Quando há apenas um participante (*Carrier*), o significado simbólico é estabelecido pela saliência (exagero de cor, tom, tamanho, foco no primeiro plano), pelo apontamento através de um gesto (que não é considerado gesto de ação), pela localização, pois parecem fora do todo, e por serem associados socialmente com valores simbólicos. (KRESS; LEEUWEN, 2006).

O último tópico dessa categoria é a *Incorporação (Embedding)*. Assim como a estrutura linguística, a visual pode ser simples ou complexa, em que um processo engloba/embute outro. A maior/menor importância do significado é evidenciada a partir do tamanho e da notabilidade dos elementos que compõem o texto.

A *metafunção interativa* diz respeito à relação entre o produtor da imagem e quem a lê. Essa relação pode ser: entre os participantes representados; entre o participante interativo e representado e, por fim, entre os participantes interativos. As imagens podem construir relações do

tipo *contato*, que são recursos que favorecem investigar a relação de pessoalidade e impessoalidade do personagem representado e o leitor:

- *Pessoal*: o participante representado olha diretamente para os olhos do leitor. Esse tipo de imagem é chamado de *demand* (*demand*). Vetores são formados pela linha do olhar e pode ser feito, também, por gestos advindos do participante representado.
- *Impessoal*: o participante representado é “um item de informação, objeto de contemplação” para o leitor. (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 119). Esse tipo de imagem é chamado de *oferta* (*Offer*).

Além disso, pode haver uma interação do tipo *distância social*, que é captada pelo tamanho do enquadramento escolhido na produção do texto visual, visando “medir” o grau de intimidade entre a personagem representada e o leitor. Vejamos os tipos:

- *Plano fechado (Close-up)*: mostra a cabeça e os ombros do sujeito e, às vezes, menos que isso; aqui a relação pode ser considerada *íntima*.
- *Plano médio (Medium shot)*: Mais aberto que o plano anterior, o médio mostra o sujeito mais completo, com cintura, joelhos e, também, pode mostrar a figura por completa; nesse tipo de plano, a relação pode ser considerada *social*.
- *Plano aberto (Long shot)*: Nesse tipo de enquadre, o sujeito ocupa todo ou quase todo o enquadre; nesse tipo de plano, a relação pode ser considerada *impessoal*.

É importante salientar que o tipo de distância estabelecido pelos planos pode variar de acordo com a cultura, bem como entre a relação social do interactantes. Assim sendo, as significações estabelecidas pela GDV são situadas no contexto ocidental e, ainda, entre as culturas nessa região tais significações podem variar. Os autores mostram os caminhos da significação dentro de um panorama ocidental generalizante.

Por último, há a relação do tipo *atitude*, a qual a partir do posicionamento do corpo do participante representado, ou seja, do ângulo da imagem, pode-se indicar um maior ou menor envolvimento com o leitor, bem como estabelecer relações de poder. Vejamos os tópicos dessa categoria:

- *Envolvimento*: a imagem é representada a partir do ângulo frontal ao participante representado. Esse ângulo, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 137), diz: “o que você vê aqui é parte do nosso mundo; algo com que estamos envolvidos”.<sup>7</sup>
- *Distanciamento*: a imagem é representada a partir do ângulo oblíquo ao participante representado. Já esse ângulo, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 137), diz: “o que você vê aqui não é parte do nosso mundo; é o seu mundo, algo que não estamos envolvidos”.<sup>8</sup>

No que diz respeito à relação de poder existente entre os participantes interativos e representados, dentro dessa categoria, e a partir de um ângulo vertical, ou seja, altura, há os seguintes tópicos:

- *Ângulo alto (High angle)*: o participante interativo tem poder sob o participante representado; este é visto, observado “de cima”.
- *Ângulo igual (Eye level)*: ambos participantes, representado e interativos, estão no nível do olho, ou seja, não há diferença de poder envolvida na relação.
- *Ângulo baixo (Low angle)*: o participante representado tem poder sob o participante interativo; este visualiza aquele “de baixo para cima”.

Por fim, na *metafunção composicional*, os autores discutem a relação de posição dos elementos no espaço, bem como alguns recursos que os compõem, que os torna mais, ou menos, importante. Portanto, é por meio de três sistemas inter-relacionados que a composição relaciona os significados interativos e representacionais entre as imagens, a saber: o valor de informação, a saliência e o enquadramento.

A categoria *valor da informação* confere singulares valores no espaço em que a imagem é veiculada na página, ou seja, a depender da disposição dos participantes representados, elementos, uma significação específica se instaura, a saber:

- *Esquerda/direita*: há uma relação de *Dado* (esquerda), um elemento que é conhecido, é familiar para o leitor e *Novo* (direita), elemento que o leitor não conhece, no qual

<sup>7</sup> Tradução livre nossa de: “What you see here is part of our world, something we are involved with” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 137).

<sup>8</sup> Tradução livre nossa de: “What you see here is not part of our world; it is their world, something we are not involved with” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 137).

este porá mais atenção, a fim de compreendê-lo. Ademais, há uma relação de polarização entre os elementos.

- *Topo/base*: há uma relação de *Ideal* (topo), em que esse elemento significa *o que deve ser*, uma essência idealizada da informação, e *Real* (base), que, por sua vez, significa *o que é*, uma informação mais específica, mais real, mais prática, a depender do contexto. Há, igualmente, uma relação de polarização entre os elementos.
- *Centro/margem*: o elemento centralizado pode ser considerado o núcleo informativo do texto, ao qual os outros elementos, os que ficam na margem, estão subordinados.

Uma segunda subcategoria dessa função é a *saliência*, relacionada à atenção que o leitor dá aos participantes representados, ou elementos, a partir da relação destes entre primeiro/segundo planos, do contraste de tonicidade de cores dos participantes representados e os outros elementos que compõem a imagem, por exemplo. Os elementos são realçados de acordo com a ideia que o produtor do texto deseja difundir.

Por último, há o *enquadramento*, categoria essa que regula a existência ou não de “molduras” como forma de expressar ligação ou desconexão entre textos. Assim, se, por um lado, os elementos do texto estão em relação de *conexão*, pode-se dizer que estão, visualmente, ligados através da ausência de molduras, por meio de similaridades de cores, formas visuais, bem como através de vetores. Por outro lado, se os elementos estão em desconexão, pode-se dizer que estão, visualmente, separados, por exemplos, por linhas de enquadramento, espaço vazio entre os elementos, descontinuidade de cores e formas, por exemplo.

A relação texto verbal e imagem, por sua vez, é, igualmente, bastante importante e está aliada à promoção do *letramento visual*. Entender a função da imagem quando este tipo de texto é usado na produção de sentido requer compreender a maior ou menor interdependência que o autor dá à imagem. Assim, Barthes (1977) propõe algumas explicações e, desse modo, classificações em relação à função da imagem com o texto verbal, a saber: *ancoragem*, quando o texto verbal descreve a imagem, ou seja, subsidia o leitor a identificar os elementos da imagem, e as próprias cenas, monitorando a leitura e direcionando-a – o texto apoia a imagem; *relevo ou retransmissão*, texto verbal e imagem possuem relação de complementação, ambos os modos são interdependentes e corroboram para o todo textual; por fim, a *ilustração*, quando a imagem apoia o texto verbal, subsidia o texto escrito – a relação é inversa à ancoragem.

Todas as categorias, destarte, dão caminhos analíticos do texto visual e com um viés crítico, possibilitando o desenvolvimento do *letramento visual*. É por esse caminho que o

audiovisual pode ser usado em sala de aula de línguas estrangeiras e materna para promover habilidades de reconhecer, problematizar, produzir e usar as imagens como recurso comunicativo nas línguas estudadas.

Refinando ainda mais a perspectiva crítica que deve haver, na nossa proposta de análise da imagem, a qual será mostrada no capítulo seguinte, ou seja, numa promoção dos *multiletramentos*, teceremos alguns conceitos-chave do chamado *letramento crítico* na próxima seção.

### 3.2.2 O letramento crítico

Dentro de uma sociedade globalizada, são variadas as práticas de linguagem com as quais estamos envolvidos. O advento da mídia modernizada e difundida promoveu o compartilhamento de informações de maneira instantânea. Ter acesso a esses mecanismos de divulgação de informação, de arte, dos meios de comunicação em geral é um privilégio muitas vezes. Ter o controle dessas informações, dos meios de divulgação empodera uma classe social, provendo, assim, certa manipulação do que é “bom”, “ruim”, “adequado”, “inadequado”, “certo”, “errado”, isto é, o conteúdo divulgado serve a uma classe e, portanto, o controle sob outra se instaura. Todo esse controle, além da questão do (des)acesso, é dado via discurso, o que confirma o pensamento de van Dijk (2008): o discurso controla mentes, e essas, ações.

Reconhecer as ideologias, as armadilhas de um texto não são fáceis quando o leitor não possui uma consciência crítica. Para que este desenvolva essa criticidade, são necessárias estratégias. É nesse contexto que surge o *letramento crítico*. Essa abordagem teórica tem por principal objetivo engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se estabeleça através da *linguagem como prática social* (STREET, 2014). Não podemos lidar com os textos de forma alienada ou descontextualizada, é necessário um trato ético. Trabalhar na perspectiva do *letramento crítico* é abordar os textos das diversas mídias e suportes sempre de maneira crítica, sendo capaz de descobrir suas ideologias, finalidades e intenções (ROJO, 2009; BAPTISTA, 2010, 2012, 2014).

O *letramento crítico* possui várias bases conceituais teóricas, dentre as quais se destaca a pedagogia libertadora do educador brasileiro Paulo Freire. Este conduziu a alfabetização de adultos de modo ideológico-libertador, promovendo a reflexão da situação do aprendiz nos caminhos da aprendizagem do código. Para Freire (1974), a aprendizagem não podia ser conduzida de modo unilateral: professor fala e ensina, aluno escuta e aprende (educação bancária). O discente



tem papel ativo na sua aprendizagem, não obstante cabe ao educador municiá-lo para que uma tomada de consciência seja deflagrada. Juntamente com essas ideias e as questões do modelo pós-estruturalista de discurso, Luke (2012) argumenta que essas tendências direcionaram: em primeiro lugar, a um foco na análise cultural e na crítica da ideologia como elemento primordial numa educação contra a marginalização e a exclusão social; em segundo lugar, a um compromisso com a inclusão da classe operária, das minorias culturais e linguísticas, das indígenas e outras classes marginalizadas; em último e terceiro lugar, um engajamento no entendimento de ideologias, na construção de sentidos do texto, servindo como apoio na constituição das relações sociais e materiais, bem como na vida cultural e política do cotidiano.

O *letramento crítico* considera a língua(gem), os textos e as estruturas do discurso como principais meios de representar e remodelar os mundos possíveis. Assim, essa abordagem objetiva desenvolver habilidades, capacidades de usar textos para analisar os campos sociais e seus sistemas de trocas, com o fim de promover a mudança nas relações sociais e nas condições materiais. Ademais, o *letramento crítico* pode promover o entendimento de como os textos e discursos podem manipular ideias de modo a alterar os significados no mundo, mudando-o dessa forma. Dessa perspectiva, o *letramento crítico* contribui nas práticas languageiras para mudar as relações de poder (LUKE, 2012; CAZDEN *et al.*, 1996).

Esses direcionamentos estão diretamente ligados ao que propõem e requerem, de forma explícita, as *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio*. O documento orienta que no ensino de línguas estrangeiras se leve em conta os *letramentos*, primando por uma formação que considere as variadas práticas de linguagem, em diferentes semioses. Desse modo, o documento, em especial, agrega a importância do *letramento crítico* quando assevera o seguinte sobre essa perspectiva:

[em um] trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. (BRASIL, 2006, p. 116).

Portanto, o objetivo do ensino de línguas, de acordo com a abordagem do *letramento crítico*, é o de desenvolver a formação cidadã através da leitura e produção de variados textos, promover uma reflexão acurada de questões sociais, políticas e culturais que permeiam as práticas languageiras, uma vez que “a língua é [...] produtora de uma realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa” (BAPTISTA, 2010, p. 124).

Esse cunho engajado do *letramento* advém da mudança de enfoque dessa perspectiva. Street (1984) propõe um ensino de cunho reflexivo, com a mudança de foco do *letramento autônomo*, perspectiva centrada no indivíduo, em suas capacidades individuais, para a perspectiva do *letramento ideológico*, que requer um sujeito ativo. Refletindo, o cidadão pode ler os mais variados textos criticamente, problematizando a “palavra no mundo, a fim de redesenhá-lo”, nas palavras de Janks (2013, p. 227).

Há algumas perspectivas que promovem o ensino crítico, tais como a leitura crítica e o *letramento crítico*. Porém, por compartilharem o adjetivo “crítico” e alguns objetivos, isso não significa que não possuem diferenças, ou seja, esses termos não são sinônimos. A leitura crítica, de base liberal humanística – racionalista, procura apreender as verdades prontas no texto, pois “prevê a clareza e o discernimento de fatos e opiniões” (DUBOC, 2012, p. 83). Já o *letramento crítico* revela-se mais questionador, deixando de lado a concepção de uma “verdade” pronta que o texto possa veicular, passando à questão problematizadora, uma abordagem mais reflexiva da construção da leitura, indo “além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos do texto” (DUBOC, 2012, p. 83).

Essa acepção de *letramento crítico* situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação*; como tal, ela recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma “objetiva” (isto é a-temporal e não social) leituras “certas” ou “erradas” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 5).

De modo a apresentar como esse *letramento crítico* pode ser fomentado, Cervetti, Pardales e Damico (2001) fazem uma diferenciação entre o modelo liberal-humanista de leitura crítica e o do *letramento crítico*, em termos epistemológico, ontológico, autoria e objetivo educativo. Vejamos, a seguir, um quadro proposto pelos referidos autores.

**Quadro 1: Diferenças entre Leitura crítica liberal humanística e Letramento crítico**

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
<b>Conhecimento (Epistemologia)</b>	O conhecimento é adquirido mediante a experiência do mundo através do pensamento racional; diferenciam-se os fatos, inferências e julgamentos do leitor.	O conhecimento não é natural ou neutro, é baseado sempre nas regras discursivas de uma comunidade específica e, portanto, é ideológico.
<b>Realidade (Ontologia)</b>	A realidade é cognoscível diretamente e, por conseguinte, serve como referência para a interpretação.	A realidade não pode ser conhecida com certeza e não pode ser captada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não pode ser baseada numa teoria de correspondência com a realidade, mas deve ser feita localmente.
<b>Autoria</b>	Detectar as intenções do autor é a base dos níveis mais altos da interpretação textual.	O significado textual é sempre múltiplo, contestado, situado cultural e historicamente construído através das diferentes relações de poder.

<b>Objetivos Educativos</b>	Desenvolver habilidades de alto nível de compreensão e interpretação.	Desenvolver a consciência crítica.
-----------------------------	---	------------------------------------

Fonte: Cervetti, Pardales, Damico (2001)

Assim, a *leitura crítica* – liberal humanística – enfoca questões mais racionais desde o ponto de vista da reflexão do que está sendo posto em discussão, tratando a ‘verdade’ como algo a ser apreendido da leitura, verdade esta única no texto. Já o *letramento crítico* propõe não a verdade absoluta de um fato, mas as verdades potenciais que há nos textos, ou seja, a questão posta é problematizada e contextualizada sócio-histórico-culturalmente, já que todas as práticas – de linguagem – são situadas, de modo que situada, também, deve ser sua leitura. Além disso, mais que interpretação textual, o *letramento crítico* desenvolve a consciência crítica do que está sendo lido, levando em consideração as armadilhas discursivas, as questões de poder que permeiam as variadas práticas de linguagem, a relação de negociação da enunciação, etc.

É conforme essa perspectiva que entendemos a leitura e seu ensino, em um viés do *letramento crítico*, sociocultural. O professor de língua, assim, pode desenvolver em sala de aula não somente as condições de acesso às variadas práticas e eventos de *letramento*, como também possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica para o que se está discutindo. A concepção de leitura adotada pelo docente, portanto, está diretamente conectada à sua prática e, desse modo, a sua forma de trabalhar a leitura. Sobre esse tema, discorreremos na seção seguinte.

### 3.3 A leitura: ensino e diagnóstico

A leitura é uma das áreas dos estudos linguísticos (aplicados) que mais se desenvolveu nos últimos anos, haja vista o crescente número de pesquisas na perspectiva da Linguística Textual, no ensino de língua e na análise linguística através dos gêneros. Ademais, nota-se preocupação por parte dos pesquisadores em desviar o ensino da forma linguística ou do ensino descontextualizado da sintaxe, ao abrir caminho para o ensino de um objeto mais complexo, que é o texto.

Nesse contexto, há uma maior preocupação com o processo de compreensão do texto, do processamento da leitura e, igualmente, de como os docentes poderiam aumentar o nível de compreensão textual dos alunos. Assim, entende-se que o ensino de gramática, em especial a normativa, como protagonista na aula de língua, não conduz ao desenvolvimento da competência leitora; o processamento linguístico é a etapa basilar, importante, mas não a única, isto é, ela é necessária no processo de leitura, mas para o desenvolvimento de uma leitura eficiente, são requeridas outras habilidades, estratégias mais complexas, tais como compreender a relação, por

exemplo, de uma imagem com o texto escrito, bem como identificar e problematizar os elementos que formam um texto imagético.

A questão da leitura, a nível global, é medida pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*) – Programa Internacional de Avaliação do Estudante, coordenado e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia as áreas de leitura, matemática e ciências. Pretende disponibilizar indicadores comparados que fomentem a discussão sobre o ensino nos países investigados, buscando, assim, a melhoria da educação.

Para a OECD (2013, p. 61), o letramento em leitura é definido como “a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”.

Sobre essa questão, o INEP (2012, p. 39), acrescenta que:

O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (INEP, 2012, p. 39).

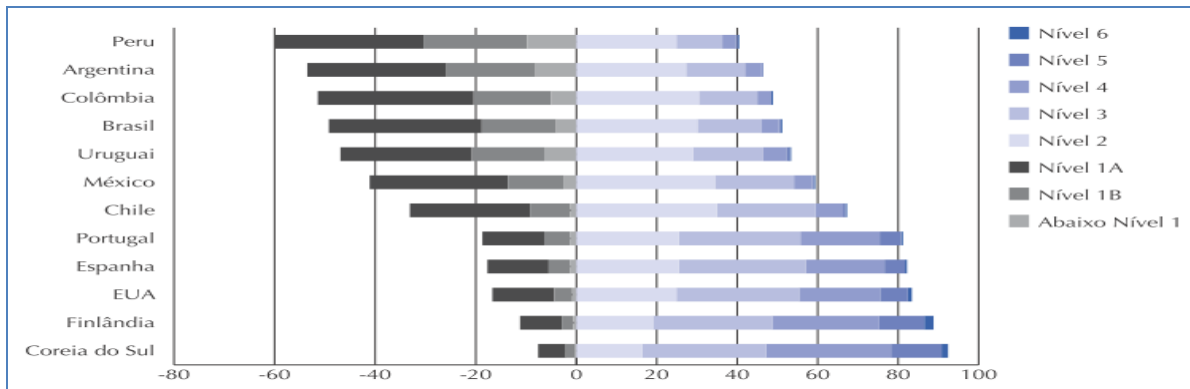
Entendendo a leitura desde o ponto de vista da perspectiva apresentada, o PISA espera levar ao desenvolvimento de capacidades para fins individuais e coletivos dos leitores, fomentando a agentividade dentro das mais variadas esferas sociais. Os textos utilizados nos testes do PISA são de variados gêneros e esferas discursivas bem como diversas tipologias textuais como a narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, prescritiva ou instrutiva, interativa e, ainda, as da mídia impressa e digital (INEP, 2012).

Na leitura de material impresso, o Brasil possui, na última pesquisa PISA, no ano de 2012, um percentual relativamente alto de pessoas abaixo do nível 2<sup>9</sup>, ou seja, abaixo do que se considera básico. Veja o gráfico seguinte:

---

<sup>9</sup> “Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais” (OECD, 2013 p. 42).

Gráfico 1: Distribuição percentual dos estudantes por níveis de proficiência em leitura nos países



Fonte: Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros (OECD, 2013).

Como se pode notar, o Brasil juntamente a outros países da América Latina possuem um alto percentual de pessoas abaixo do nível considerado básico, entre os níveis 1A, 1B, e abaixo do nível 1. No nível 1A, as atividades requeriam a localização de uma informação explícita, objetivos do autor em textos conhecidos e tais textos possuíam informações evidentes. No nível 1B em geral, as atividades possuíam textos sintaticamente simples e curtos, requerendo a localização de uma informação explícita e em posição destacada. Abaixo do nível 1, a OECD (2013) não especifica as habilidades desenvolvidas.

Esses resultados e questões sobre as avaliações em âmbito nacional e internacional de leitura deixam clara a situação do país nesse quesito, de modo que devemos pensar as abordagens de leitura instauradas em sala, posto que é pertinente que as capacidades de compreensão leitora vão além da estrutura do texto, de perguntas e propostas superficiais.

Em face desse quadro, indagamos: Qual é o trato dado à leitura em sala de aula, qual(is) a(s) concepção(ões) de leitura que se desenvolve(m) no contexto escolar, bem como em que consistem as tarefas, atividades e exercícios propostos a fim de potencializar os múltiplos letramentos? Entender as concepções de leitura que embasam as aulas de línguas é de suma importância para compreender o que se está fazendo e fomentando em sala de aula quanto à compreensão leitora, em relação aos *multiletramentos*. Sobre a perspectiva de leitura com a qual trabalhamos nesta investigação, trata a seção seguinte.

### 3.3.1 Concepções de leitura

O papel que a leitura possui no cotidiano das variadas práticas sociais de linguagem é importante no desenvolvimento dessas, uma vez que quem possui habilidades letradas variadas se sente, pelo menos em parte, incluído socialmente, participe de uma sociedade globalizada, a qual

requer competências distintas para manejar a linguagem eficazmente, produzindo e consumindo discursos de modo democrático, ético e crítico.

Ao longo da história, diferentes formas de leitura foram desenvolvidas. Na Grécia antiga, por exemplo, designava-se leitura por palavras que tinham por significado tanto o ato de reconhecer os sinais alfabéticos quanto falar. No império romano, com o fato do advento do cristianismo, houve uma difusão da leitura, sobretudo por causa do Novo Testamento e, assim, durante a Idade Média, as técnicas de ensino da leitura se multiplicaram. O ensino da leitura tinha por foco as orações e os textos religiosos (DENIPOTE, 1996).

A leitura silenciosa, segundo Chartier, torna-se a revolução da leitura a partir do século IX nos mosteiros, e nas universidades a partir do século XIII:

A leitura silenciosa de fato estabelece um relacionamento mais livre, mais secreto e totalmente privado com a palavra escrita. Permite uma leitura mais rápida, que não é impelida pelas complexidades da organização do livro e as relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, o texto e o índice. Também permite usos diferenciados do mesmo livro: dado o contexto ritual ou social, ele pode ser lido alto para ou com outras pessoas, ou pode ser lido silenciosamente para si mesmo no abrigo do estúdio, da biblioteca ou do oratório (CHARTIER, 1988, p. 18-19, *apud* DENIPOTE, 1996, p. 86).

Esse modo de leitura perdura até os dias de hoje, já que comumente vê-se nas práticas pedagógicas de professores de língua o exercício da leitura silenciosa, com o objetivo de promover, em quem lê, maior compreensão do texto, uma vez que o silêncio aumenta a concentração, possibilitando, portanto, uma maior compreensão do artefato linguístico. A leitura em voz alta segue sendo algo corriqueiro, principalmente em grupos de estudantes do ensino fundamental, prática que o professor avalia, em sua maioria, como o aluno está lendo, observando se faz as pausas requeridas, se pronuncia as letras de modo eficaz, etc.

Nos séculos XVI e XVII, nas colônias da Nova Inglaterra, os colonos puritanos tinham a Bíblia como a palavra de Deus, que era vista como incontestável e absoluta, assim, também, o texto escrito tendia a ser visto dessa mesma forma (DENIPOTE, 1996).

Por mais que os tempos tenham passado e as práticas pedagógicas para o ensino da leitura tenham evoluído, algumas ações em sala de aula ainda não mudaram. Neste sentido, geralmente, quer-se entender a verdade dos textos, o objetivo do autor com determinadas passagens, deixando de lado um ensino reflexivo da leitura, com um desenvolvimento da consciência crítica. Subjacente a essas práticas letradas, havia, obviamente, uma concepção de leitura não formalizada.

Do mesmo modo que variadas são as práticas de leitura, igualmente variadas são as concepções. Há alguns estudos sobre os modelos e concepções de leitura (ZAGAR, 1992; BRAGGIO, 1997). No entanto, para esta pesquisa, lançamos mão dos estudos feitos por Cassany

(2006) sobre as concepções de leitura, consoante epistemologicamente com as discussões sobre *multiletramentos* que temos feito.

Cassany (2006) argumenta que ler é compreender e, para tanto, é necessário que várias habilidades mentais ou processos cognitivos sejam desenvolvidos. Como variados são os textos com os quais estamos envolvidos no cotidiano, variadas, também, serão os modos de leitura que serão feitos, distintos serão os objetivos de cada texto e, assim, igualmente, a leitura. Processos cognitivos como as inferências, o conhecimento prévio, a intertextualidade, o senso crítico, são alguns dos mecanismos convocados na leitura.

Ler é um verbo transitivo e não existe uma atividade neutra ou abstrata de leitura, e sim múltiplas, versáteis e dinâmicas formas de aproximar-se a compreender cada gênero discursivo, em cada disciplina do saber e em cada comunidade humana. Aprender a ler requer não somente desenvolver os referidos processos cognitivos, mas também, adquirir os conhecimentos socioculturais particulares de cada discurso, de cada prática concreta de leitura-escrita. Além de fazer hipóteses e inferências, de decodificar as palavras, há que se conhecer como um autor e seus leitores utilizam cada gênero, como se apoderam dos recursos preestabelecidos por tradição, como negociam o significado segundo as convenções estabelecidas, que tipo de vocábulos e lógicas de pensamento utiliza cada disciplina, etc. (CASSANY, 2006, p. 23-24).

Cassany (2006) propõe três concepções ou representações de leitura, quais sejam: a *linguística*, a *psicolinguística* e a *sociocultural*, as quais, no entanto, podem ser constadas tanto de forma cooperativa como de forma individual. Assim, vejamos o que cada uma representa.

A *concepção linguística* de leitura estabelece que o significado se encontra no texto, de modo que ao ler, recupera-se o valor semântico de cada palavra, relaciona-se tal significado com outras palavras e, assim, *compreende-se* o texto. Portanto, o significado é único, imutável, independente do leitor, ou seja, o significado é pré-estabelecido, não havendo uma negociação de sentidos na compreensão da enunciação, de modo que qualquer pessoa que leia um determinado texto, independentemente de suas culturas, conhecimentos prévios, terão o mesmo entendimento acerca do assunto tratado.

De acordo com esta concepção, aprender a ler é uma questão linguística: consiste em aprender as unidades léxicas de um idioma e as regras que regulam sua combinação, sejam de nível oracional ou discursivo. Trata-se de um ponto de vista positivista e simplório (CASSANY, 2006, p. 26).<sup>10</sup>

À guisa de exemplo, suporemos que, em uma discussão por duas pessoas quaisquer, um dos envolvidos fala: *A porta está aberta*. De acordo com essa concepção, a intenção do indivíduo foi a de informar ao outro tão somente a forma como a porta se encontrava naquele momento, ou

---

<sup>10</sup> Tradução livre nossa de: “De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple” (CASSANY, 2006, p. 26).

seja: não fechada. O significado é entendido literalmente, não cabendo, assim, um significado pragmático-discursivo da enunciação.

A *concepção psicolinguística*, por outro lado, comporta o significado para além da forma linguística. Este não se encontra propriamente *entre as linhas* do texto, tampouco é único, objetivo ou estável; o significado encontra-se na mente do leitor. Quem ler faz inferências a partir de seus conhecimentos prévios, e como há uma individualidade nas experiências vividas, o significado construído no exercício da leitura também é distinto. O significado, portanto, não é dado, como o é na concepção linguística, ele é construído.

Segundo a concepção psicolinguística, ler não somente exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses y saber verifica-las ou formulá-las, etc. (CASSANY, 2006, p. 32)<sup>11</sup>.

A maioria das atividades de leitura, seja em língua materna ou estrangeira, baseia-se nessas concepções, quais sejam, linguística e psicolinguística. Embora tenha havido um crescimento substancial em pesquisas sobre leitura e compreensão leitora, a tradição dos estudos formais linguísticos ainda é forte em sala de aula. As atividades de leitura desenvolvidas, segundo essas concepções, “são decodificar, ou, em versões mais complexas, inferir e compreender, fazer hipóteses, e construir modelos de situação” (CASSANY, 2009, p. 22).

A legitimidade dessas concepções no ensino é indiscutível. Porém, para um mundo tecnológico, globalizado, semiotizado, já não se pode seguir lendo ou ensinando leitura querendo apreender o significado somente *entre as linhas* ou *detrás delas*; essas etapas, também são importantes. Não obstante, é necessária uma perspectiva que leve em consideração os contextos socioculturais e políticos das enunciações.

Uma perspectiva *sociocultural* de leitura, por sua vez, considera três importantes aspectos:

1. o significado bem como o conhecimento prévio têm suas origens calcadas no social;
2. o significado não é dado num vácuo ideológico; os textos são construídos a partir de um ponto de vista, que guia os processos de acesso ao sentido, requerendo, do leitor, um olhar mais acurado ante as armadilhas do discurso;
3. o discurso, autor e leitor, dentro da compreensão do texto, não podem ser considerados isolados, posto que as práticas de leitura e escrita e os atos de fala se dão dentro de contextos específicos, em que cada elemento citado possui seu papel. (CASSANY, 2006).

---

<sup>11</sup> Tradução livre nossa de: “Según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (CASSANY, 2006, p. 32).



Cassany (2006, p. 38), em forma de resumo, apresenta a perspectiva sociocultural asseverando que:

Ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. [...] Não basta saber decodificar as palavras ou poder fazer as inferências necessárias. Há que se conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utiliza o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como o autor se apresenta no texto, que conhecimentos se devem dizer e quais se devem pressupor, como citam as referências, etc. (CASSANY, 2006, p. 38).

O léxico e os processos cognitivos envolvidos no acesso ao sentido são importantes, porém seus usos não podem estabelecer-se sem os aspectos sociais, algo intrinsecamente humano, são estes que manipulam e guiam aqueles. Cada cultura organiza e significa o mundo a partir de um ponto de vista específico e, sendo assim, o significado não é dado, tampouco localizado na mente do leitor, esse é construído socioculturalmente dentro das práticas sociais (de linguagem), ou seja, uma significação *a priori* do texto não pode ser estabelecida.

A perspectiva sociocultural de leitura acompanha, *pari passu*, o letramento crítico e o letramento visual, posto que ler é exercer um poder, e não somente acessar dados, bem como não se ler somente letras: os textos já não são estritamente linguísticos, são multimodais. Ler, assim, é um processo ativo, que deve envolver um senso crítico ante o texto, que é entendido, aqui, como um *artefato* social e político; e, desde uma perspectiva multimodal, mecanismos outros devem ser convocados no processamento da leitura.

Uma perspectiva sociocultural crítica no ensino da leitura, tanto em línguas maternas quanto estrangeiras, favorece o desenvolvimento do senso crítico; proporciona a compreensão das diversas culturas; estabelece, legitima e constrói, dentro do universo das comunidades de fala, identidades. Portanto, como afirma Cassany (2006), o leitor socioculturalmente crítico entende que compreender não pode ser igual a crer.

## 4 METODOLOGIA: acertando as lentes

Parte essencial na construção de uma pesquisa, a metodologia em Linguística Aplicada tende a ser bastante variada, e isso se dá a depender dos objetivos de investigação de cada pesquisador, bem como de seus interesses de pesquisa, visão do objeto e forma de tratamento dos dados. Nesta seção da dissertação, apresentaremos a natureza desta pesquisa, a delimitação do universo e os procedimentos metodológicos, bem como outros aspectos importantes para a compreensão dos passos da investigação, a fim de que os objetivos almejados pudessem ser alcançados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

A compreensão leitora tem sido, ao longo do tempo, bastante estudada, em especial, quanto ao seu processamento, ensino de estratégias de leitura e quanto à interação leitor e texto. No contexto do ensino de línguas, as abordagens de leitura são fundamentais para a compreensão da prática docente e variam, em conformidade, com os objetivos propostos para os estudos em línguas materna ou estrangeiras.

No ensino de língua materna, por exemplo, há pesquisas e propostas que consideram o postulado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, no que se refere à sugestão de explorar os diversos gêneros discursivos bem como a ênfase no posicionamento crítico quanto ao uso e compreensão dos artefatos linguísticos.

Ainda no que diz respeito ao ensino de língua materna no ensino básico, por muito tempo houve um trabalho pautado nos aspectos formais, e embora tenha havido mudanças de concepções, a prática em sala de aula não tem mudado (BARROS, 2008). Já nas aulas de línguas estrangeiras, concretamente as de língua inglesa, ao longo da história enfatizou-se a tradução e a análise gramatical, ou ainda, o ensino de formas linguísticas e do seu arcabouço léxico, embora desde a reforma Capanema, em 1942, tenham sido sugeridos métodos que não fossem os estritamente formais (LEFFA, 1999) e que não restringisse esse ensino a esses aspectos.

Há que se comentar que, por mais que os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* tenham sido publicados no final dos anos de 1990, as práticas pedagógicas têm mudado lentamente em sala de aula, quiçá pela deficiência da formação inicial, bem como pela não formação continuada dos professores e pela exigência de uma perspectiva conteudística em provas seletivas para ingresso nas universidades; dizemos isso baseado no exame do currículo do ensino médio, bem como na maioria dos livros didáticos antes e depois do uso do ENEM (Exame Nacional

do Ensino Médio) como prova seletiva para ingresso na maioria dos institutos e universidades federais e privadas do país. O fato é que as escolas seguem em seus currículos o que os exames de seleção requerem.

Dentro desse complexo contexto e com o objetivo de diagnosticar as abordagens de leitura em línguas materna e estrangeiras bem como as implicações dessas para o letramento visual, a partir da prática pedagógica do professor, fez-se a opção por uma investigação *qualitativo-interpretativista*, pois possibilita avaliar a complexidade do real e está aberta à interdisciplinaridade (BAZARIM, 2008, *apud* SIGNORINI, 1998). Conforme essa metodologia e valendo-nos dos instrumentos diversificados, nossa investigação configura-se como sendo um *estudo de campo*, posto que nesse tipo de pesquisa busca-se:

Muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. [...] Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação [...] (GIL, 2002 p. 53).

Inserida no universo da pesquisa qualitativa, esta investigação está relacionada à pesquisa *diagnóstica e descritiva*, uma vez que nosso foco é o processo de compreensão leitora, baseado no diagnóstico das abordagens de leitura na aula de língua, com foco no desenvolvimento do letramento visual, a fim de compreender como o professor trata o componente visual. Com esse fim, propomos estudar se os materiais empregados nas aulas pelos professores trazem exercícios, atividades e/ou tarefas que contribuam ou possam contribuir para o fomento dos multiletramentos, especialmente o visual, e, em caso afirmativo, de que forma. Além desse aspecto, interessou-nos analisar como se dá a interação entre os materiais, o professor e os alunos. Dessa maneira, examinamos as implicações das abordagens de leitura e o desenvolvimento das competências diversas requeridas, em especial, aquelas que tratam do texto imagético e do letramento visual.

#### **4.2 Delimitação do universo da pesquisa**

Nosso objetivo foi identificar as abordagens de leitura que orientam a prática dos professores nas aulas de línguas materna e estrangeiras, tendo em vista suas implicações para o letramento visual. Assim, esta pesquisa possui 3 (três) colaboradoras. Estas são professoras de línguas da rede pública de ensino do Estado do Ceará, da capital Fortaleza: 1 (uma) de língua portuguesa, 1 (uma) de língua espanhola e 1 (uma) de língua inglesa. A escolha dessas colaboradoras se deu em torno dos seguintes critérios:

- Efetivo exercício como docente da rede pública de ensino;
- Formação para a disciplina específica que ensina, bem como a área de atuação;
- Tempo de experiência do docente (5 anos, no mínimo).

As colaboradoras desta investigação possuem o seguinte perfil:

- Colaboradora de língua portuguesa (CLP): é graduada em Letras Português-Espanhol (2008). Possui carga horária efetiva de 200h na rede pública estadual de ensino, em língua portuguesa, e atua como docente há 6 (seis) anos.
- Colaboradora de língua inglesa (CLI): é graduada em Letras Português-Inglês (1989) e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (2006). Possui carga horária efetiva de 200h na rede pública estadual de ensino, em língua inglesa, e atua como docente há cerca de 20 (vinte) anos.
- Colaboradora de língua espanhola (CLE): é graduada em Letras Português-Espanhol (2003). Possui carga horária efetiva de 300h na rede pública estadual de ensino, com 200h em língua espanhola, e atua como docente há cerca de 15 (quinze) anos.

Todas as professoras pesquisadas possuem relativamente o mesmo perfil. Usamos um perfil relativo, ou seja, as colaboradoras têm características de formação e atuação específicas para a disciplina, carga horária parecida, conforme os critérios já descritos, o que permitiu delinear o grupo de investigação. Ademais, todas as colaboradoras estão lotadas na mesma instituição.

Com relação ao número de colaboradoras, em um trabalho qualitativo em Linguística Aplicada, podemos nos deparar com uma amostragem grande de sujeitos, uma vez que os dados gerados serão muitos, em vista dos instrumentos de geração de tais dados. No caso, optamos por realizar um estudo com poucos sujeitos, porém com profundidade investigativa e variados instrumentos metodológicos.

### **4.3 Instrumentos e técnicas empregados**

A pesquisa em Linguística Aplicada possibilita e requer o uso de variados instrumentos na geração dos dados. Conforme afirma Bazarim (2008, p. 96), baseado em Cançado (2004), "é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, pois permite a triangulação". Nesse caminho metodológico, utilizamos quatro instrumentos de geração

de dados, a seguir descritos: análise do material didático usado pelos docentes, observação e gravação de aulas e questionário.

As atividades, tarefas e exercícios utilizados em sala de aula podem contribuir para fomentar os multiletramentos e o professor não explora essa potencialidade, ainda que haja possibilidades para o trabalho com o letramento visual. Já em outros casos, as atividades, por si, não trazem a possibilidade de se fomentar os multiletramentos, porém, o professor, através de sua criatividade, utiliza meios extras para fazer com que o alunado possa desenvolver as habilidades para o letramento crítico e visual. Assim, analisamos o material utilizado a partir de duas perspectivas: em primeiro lugar quanto as suas potencialidades para o desenvolvimento do letramento visual e, em segundo lugar, por meio da interação estabelecida na aula, envolvendo materiais, professor e alunos.

Quanto ao primeiro aspecto, utilizaremos o seguinte quadro analítico:

**Quadro 2: Quadro analítico para verificação da fomentação do letramento visual em aulas, atividades e material didático no ensino de línguas materna e estrangeiras.**

		<b>SINTAXE VISUAL</b>		
		<i>Função Representacional</i>	<i>Função Interacional</i>	<i>Função Interpessoal</i>
Letramento visual		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?</li> <li>– Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o evento se desenvolve?</li> <li>– A linha do olhar do participante (humano ou personificado) afeta um objeto/participante?</li> <li>– Há balões de pensamento ou de fala? Qual o intuito desses objetos dentro da imagem?</li> <li>– Os participantes estão dispostos em grupos – explícitos ou implícitos, possibilitando, assim, sua identificação? Por que a explicitude ou implicitude?</li> <li>– Há relação parte/todo nas imagens? Qual o intuito do foco a um objeto e não a outro? Que representações são construídas e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Há relação entre leitor e participantes representados? Como é estabelecida tal relação (olhar)? Qual foi o possível intuito do produtor da imagem estabelecer, ou não, tal conexão?</li> <li>– Que tipo de enquadramento/ plano está estabelecido com o participante representado: uma relação íntima (<i>close-up</i>), social (<i>medium shot</i>) ou impessoal (<i>long shot</i>)?</li> <li>– Em qual ângulo foi capturado o corpo do participante representado? Frontal? Obliquo? Que relação há entre a captura do ângulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual a relação entre a disposição do(s) participante(s) representado(s) e o resto da imagem – (esquerda/direita; topo/base; centro/margem)? Qual o possível objetivo dessa disposição?</li> <li>– Há (des)conexão entre os elementos da imagem? Qual o valor dessa (des)conexão?</li> <li>– Os participantes representados na imagem possuem significativo tamanho? Eles são maiores/menores em relação aos itens do texto? Por que tal diferença de tamanho?</li> <li>– As cores utilizadas influenciam na construção de significado do texto visual? Que cores foram realçadas e por qual motivo?</li> </ul>

	<p>difundidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há elementos extras na imagem, construindo uma representação? Que representação pode estar sendo construída? Qual o objetivo do produtor da imagem com tal difusão de representação?</li> </ul>	<p>e os objetivos do produtor do texto visual?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir do ângulo de captura do participante representado, qual a relação de poder estabelecida entre tal escolha angular e o produtor do texto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O participante representado encontra-se em primeiro ou segundo plano? Qual a intenção do autor em pôr o participante representado em tal plano?</li> </ul>
Letramento visual	<b>SEMÂNTICA VISUAL</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Que questões estão sendo mostradas na imagem?</li> <li>– Como é a forma que a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo?</li> <li>– O que pode esta imagem significar para alguém que vê-la (lê-la)?</li> <li>– Qual é a mensagem da imagem?</li> <li>– De onde vem a informação na imagem?</li> <li>– Que informação foi incluída e que informação foi deixada de fora?</li> <li>– Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada?</li> <li>– Qual é a relação entre a imagem e qualquer outro texto?</li> <li>– Qual o impacto que o tamanho dos elementos imagéticos tem dentro das imagens?</li> <li>– O que são ou que tipo de pessoa é representada na imagem?</li> <li>– Quem criou a imagem e com que finalidade?</li> <li>– Quem é o público-alvo da imagem?</li> <li>– De quem é o ponto de vista difundido?</li> <li>– Por que certa mídia foi escolhida para difusão da imagem?</li> <li>– Por que uma determinada imagem foi escolhida?</li> <li>– Por que a imagem está organizada dessa maneira?</li> <li>– A informação está contida na imagem factual?</li> <li>– Que dispositivos têm sido usados para fazer passar a mensagem para o espectador/leitor?</li> <li>– Como a mensagem foi afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado?</li> <li>– Que atitudes são assumidas?</li> <li>– Que experiências ou pontos de vista são assumidos?</li> <li>– O que a imagem diz sobre a nossa história?</li> <li>– O que a imagem comunica sobre o nosso indivíduo ou identidade nacional?</li> <li>– O que a imagem diz sobre a sociedade?</li> <li>– O que a imagem diz sobre um evento?</li> <li>– Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?</li> </ul>		
	<b>RELAÇÃO IMAGEM E TEXTO VERBAL</b>		
Letramento visual	<p>A relação entre o texto verbal e a imagem é de ancoragem, ou seja, o verbal apoia a imagem?  A relação entre o texto verbal e a imagem é de ilustração, ou seja, a imagem apoia o verbal?  A relação entre o texto verbal e a imagem é de retramissão, ou seja, de igualdade?</p>		

O quadro anteriormente apresentado está dividido em três partes no tocante ao letramento visual. Na primeira, há questões no que diz respeito à sintaxe visual, baseadas nos estudos da *Gramática do Design Visual (GDV)*, de Kress e Van Leeuwen (2006), e pelos estudos da GDV feitos por Santos (2013) e, igualmente, por Nascimento, Bezerra e Heberle (2012); na segunda parte, há questões sobre a semântica visual, proposta encarregada dos aspectos mais gerais de produção do texto, baseada nos estudos de Bamford (2003); e, por fim, na terceira, questões em torno à relação imagem e texto verbal, propostas por Barthes (1977). Esse quadro será utilizado quando da análise dos textos imagéticos dos manuais (seção 5.2).

As atividades<sup>12</sup>, em relação ao letramento visual, foram analisadas de acordo com as categorias existentes no quadro, uma vez que esse tipo de categoria favorece o desenvolvimento de uma leitura sociocultural do artefato linguístico.

No que diz respeito à observação e à gravação de aulas, registramos a prática de três professoras de língua, como já informado, em turmas da 1ª série do ensino médio, de modo que foram observadas 5 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, das quais quatro 4 (quatro) foram gravadas. A gravação audiovisual é um instrumento recorrente em pesquisas qualitativas por possibilitar o registro da ação que se está estudando, no nosso caso: o diagnóstico das abordagens de leitura e o letramento visual. Recorremos também, aqui, à observação de aula.

Quanto ao questionário<sup>13</sup>, os professores responderam questões em torno de seu perfil profissional (bloco de perguntas 1), bem como sobre o ensino e a compreensão leitora, com destaque para a relação entre essa, os multiletramentos, em geral, e o letramento visual, em particular (bloco de perguntas 2). Consideramos importante inteirar-se do perfil profissional dos colaboradores da pesquisa para conhecermos a adequação de sua formação à disciplina ministrada; esse tipo de informação também ajudou na elucidação de qual a concepção de leitura norteava as aulas e como essa repercutia no tratamento reservado à compreensão leitora.

Após a coleta e geração dos dados, portanto, fez-se uma triangulação, pois esse procedimento possibilita entender o fenômeno estudado através de vários contextos, pormenorizando e enriquecendo a análise.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos**

---

<sup>12</sup> Todas as atividades propostas pelas professoras colaboradoras encontram-se no ANEXO A desta pesquisa. ANEXO A1: Atividades de língua portuguesa; ANEXO A2: Atividades de língua inglesa; ANEXO A3: Atividades de língua espanhola.

<sup>13</sup> O modelo de questionário encontra-se no APÊNDICE A e os questionários de fato encontram-se no APÊNDICE B desta pesquisa.

Nesta etapa da dissertação, expomos os passos para lograr os objetivos pretendidos. Ressaltamos que essa etapa é bastante importante, posto que uma boa organização da investigação favorece o desenvolvimento de uma pesquisa mais bem definida e metodologicamente correta.

Em primeiro lugar, colocamo-nos em contato com os sujeitos colaboradores da investigação, através dos diretores das escolas públicas estaduais escolhidas.<sup>14</sup> Essas instituições foram selecionadas dentro da regional em que desenvolvemos nosso trabalho como docente, uma vez que o contato com as escolas do mesmo grupo ao qual participamos é mais simples e direto. Nosso intuito era que todos os colaboradores pertencessem à mesma instituição, a fim de que a investigação tivesse o mesmo contexto educacional. Assim, apenas uma escola, dentro da regional, depois dos contatos, havia professores no perfil buscado e com disponibilidade para colaborar com a investigação. Depois do contato com os docentes, 1 professora de espanhol, 1 professora inglês e 2 professoras de português se predispuseram a colaborar. Porém, uma das professoras de português teve de se ausentar do trabalho por questões médicas, de modo que a pesquisa se desenvolveu com um sujeito docente de cada língua. A instituição na qual a investigação foi desenvolvida está situada no bairro Conjunto Palmeiras (Regional VI), na periferia de Fortaleza, Ceará.

No primeiro encontro com os docentes que colaboraram com esta investigação, foram informados os objetivos da pesquisa, bem como sua metodologia, a fim de que os sujeitos confiassem na investigação, na lisura de seu processo e nos efeitos positivos que as descobertas proporcionariam ao processo de acesso ao sentido dos textos. Nesse encontro, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – T.C.L.E.<sup>15</sup>, documento que possibilitou ao pesquisador e aos sujeitos segurança no uso dos dados gerados. Neste primeiro encontro, foi observada uma aula do professor investigado, a fim de que os alunos se familiarizassem com a presença do pesquisador em sala de aula. Nessa observação, não houve gravação e tampouco geração de dados. Para a composição do *corpus*, foram consideradas as aulas seguintes a do primeiro encontro.

Nos segundo, terceiro, quarto e quinto encontros foram gravadas as aulas das professoras. As aulas de língua portuguesa ocorriam às segundas-feiras e as aulas de língua espanhola e inglesa às quartas-feiras. É importante esclarecer que estamos tratando os encontros de cada matéria, no entanto, como já mencionado, todas as aulas não ocorriam no mesmo dia. No dia

---

<sup>14</sup> Foram contatadas 8 escolas ao todo.

<sup>15</sup> O número do protocolo de aprovação deste projeto junto ao COMEPE/UFC – Comitê de Ética em Pesquisa, que está na Plataforma Brasil do Ministério da Saúde é: 43507315.0.0000.5054. Ressaltamos que o projeto foi cadastrado com o seguinte título: “Letramento visual e ensino de línguas materna e estrangeiras: contribuições para a leitura de imagens”. A dissertação possui título distinto por sugestão da banca de qualificação, etapa obrigatória no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. As folhas de aprovação podem ser conferidas no ANEXO B desta dissertação e o modelo de TCLE no APÊNDICE C.



de gravação e observação, recolhemos os materiais usados em sala para a fomentação da compreensão leitora. Ao todo, estivemos na escola 20 (dias) dias, distribuídos em três meses (abril, maio e junho/2015), porém algumas vezes, por diversos motivos, não houve aula. O material coletado não foi diversificado em sua natureza, de modo que coletamos apenas atividades do livro didático e um vídeo usado pela professora de português. Na etapa de gravação, também foram feitas anotações de campo.

No último encontro, as colaboradoras receberam uma folha com as perguntas do questionário, a fim de que pudessem respondê-las com tranquilidade e focadas nos questionamentos que estavam sendo feitos. O questionário foi aplicado apenas no final dos encontros, posto que as perguntas eram subjetivas, claras e versavam sobre o conceito de leitura que os docentes tinham, bem como sobre a compreensão da imagem como texto. Se a professora tivesse acesso a elas antes, isso poderia fazer com que sua prática mudasse, configurando, assim, um enviesamento dos resultados, uma vez que a docente poderia ser induzida ou estar propensa a responder de forma positiva as indagações, portanto não investigaríamos a professora em ação real.

Após a geração e coleta dos dados, foi feita a análise do *corpus* e a subsequente discussão dos dados, levando em consideração a base teórica e metodológica com que norteou o desenvolvimento desta investigação.

A seguir, para melhor visualização, no quadro 3, encontra-se uma síntese dos procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação.

### Quadro 3: Procedimentos metodológicos

→ Entrada em contato com os diretores das escolas públicas estaduais de Fortaleza.

1º encontro: Apresentação da metodologia da pesquisa aos colaboradores; assinatura do T.C.L.E; observação de aula sem geração de dados.

2º encontro: Observação e gravação de aula; obtenção de material didático.

3º encontro: Observação e gravação de aula; obtenção de material didático.

4º encontro: Observação e gravação de aula; obtenção de material didático.

5º encontro: Observação e gravação de aula; obtenção de material didático; questionário.

→ Após geração e coleta do *corpus*: **triangulação dos dados.**

Fonte: elaborado pelo autor

A seguir, apresentamos um quadro que contém o esquema da relação entre objetivos, problemas, pressupostos e procedimentos metodológicos de nossa investigação, a fim de que se visualize melhor o desenho de nossos objetivos pretendidos.

**Quadro 4: Quadro norteador de pesquisa.**

<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>QUESTÃO CENTRAL</b>	<b>PRESSUPOSTO GERAL</b>	<b>PROCEDIMENTOS GERAIS</b>
Diagnosticar e examinar em que consistem as abordagens de leitura no ensino de línguas no contexto público de Ensino Médio, tendo em vista se promovem os multiletramentos, em especial, o letramento visual.	Quais as abordagens de leitura presentes no ensino de línguas no nível médio de ensino? Se tratam dos multiletramentos, como o fazem?	Há uma relação entre a abordagem de leitura e o tratamento dado ao componente visual/letramento visual que orienta a prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação de aulas.</li> <li>– Gravação de aulas.</li> <li>– Questionário.</li> </ul>
<b>DESDOBRAMENTOS</b>			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>PRESSUPOSTOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
Identificar as abordagens de leitura empregadas no contexto da escola pública no ensino de línguas materna e estrangeiras no ensino médio.	Quais as abordagens de leitura empregadas no ensino de línguas no contexto do ensino médio da escola pública?	As abordagens de leitura têm implicações no desenvolvimento dos multiletramentos nas diferentes línguas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação de aulas.</li> <li>– Gravação de aulas.</li> <li>– Questionário.</li> </ul>
Investigar se e como nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura é explorado o componente visual, especialmente, o letramento visual nas aulas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras.	Como é explorado o componente visual nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura em diferentes aulas de línguas?	É necessário investigar como se dá a relação entre as abordagens de leitura e a exploração do componente visual nas aulas de línguas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação de aulas.</li> <li>– Gravação de aulas.</li> <li>– Questionário.</li> </ul>
Analisar se os materiais didáticos utilizados em sala podem potencializar o letramento visual, com ênfase na análise do <i>input</i> que proporcionam bem como das atividades, tarefas e exercícios propostos nas aulas de língua materna e língua estrangeira.	Que potencialidades o material empregado em sala de aula apresenta para a exploração do letramento visual?	O material pode proporcionar subsídios para fomentar o letramento visual. Tais subsídios podem ser de natureza teórica, metodológica, de <i>input</i> linguístico, por exemplo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Análise do material didático, de acordo com o quadro 1.</li> </ul>
Investigar como é explorado o componente visual, tendo em vista a interação/uso dos materiais empregados pelo professor nas aulas observadas.	Como o componente visual é explorado, tendo em vista a relação professor-aluno e material didático usado?	A interação é fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora e, assim, o letramento visual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação de aulas.</li> <li>– Gravação de aulas.</li> <li>– Questionário.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados. A divisão apresentada está feita de acordo com os objetivos enumerados na introdução deste escrito, bem como com relação à divisão língua materna e língua estrangeira. Em primeiro lugar, discutimos como as abordagens de leitura estão instauradas no contexto de pesquisa a favor, ou não, dos *multiletramentos*, em especial o *letramento visual*; em segundo lugar, realizamos a análise do material didático utilizado em sala e com esse fim discutimos a relação material-professor-aluno, no fomento do *letramento visual*. Por fim, cruzamos as repostas dos colaboradores ao questionário com a observação que havíamos feito de sua prática.

### 5.1 As abordagens/concepções de leitura no contexto investigado

Identificar as concepções de leitura em sala de aula, por um lado, não resulta um trabalho simples, posto que, a maioria das vezes, tais abordagens se mesclam. Por outro lado, claro está que encontrar uma abordagem pura não é o normal, visto que a sala de aula é um espaço multifuncional, com múltiplas práticas; com isso, porém, não negamos a possibilidade de ser verificada uma abordagem pura em alguma sala de aula de língua.

#### 5.1.1 As aulas de língua portuguesa

##### 5.1.1.1 Aula 1

O tema da primeira aula de língua portuguesa gravada era variação linguística. Nesta a CLP passou um vídeo de um debate no programa Observatório da Imprensa, da TV Brasil, sobre esse tema, especialmente sobre a língua falada e a língua escrita, na ocasião da polêmica sobre o livro didático para a educação de jovens e adultos *Por uma vida melhor*, da autora Heloísa Ramos, à época, do Programa do Ministério da Educação, que defenderia o uso de expressões, tais como: *os peixe, os livro ilustrado*. O debate colocou em questão o papel da mídia no uso da norma padrão da língua, bem como sua indignação pelos desvios à gramática normativa.

Antes da visualização do vídeo, a CLP explicou em que consistiria o vídeo, antecipou quem eram os interactantes do vídeo, atentando para a divisão entre gramático e linguista; deixou claros os objetivos de assistir àquele vídeo; deu exemplos de variações linguística no nível

gramatical em propagandas e, também, no ambiente virtual *whatsApp*, aplicativo de mensagem instantânea escrita, oral e videochamada, atentando à economia linguística, especialmente.

A docente, nessa contextualização, elucidou o conteúdo do debate de forma profunda, reportando-se, inclusive, a falas do vídeo, o que poderia ser evitado, uma vez que essa compreensão poderia, facilmente, ser feita pelos alunos. Ademais, por conta de algumas notas não satisfatórias do bimestre anterior, bem como da indisciplina a CLP solicitou aos alunos um resumo de 10 (dez) a 15 (quinze) linhas sobre o que haviam entendido do debate.

Notamos que a docente não somente trouxe à tona os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, mas os introduziu, posto que o assunto do qual se discutia parecia demasiadamente novo quanto às questões técnicas, embora os alunos, em seu cotidiano, utilizem muitas variações, fato este levantado, por exemplo, quando se falou das práticas de leitura e escrita na troca de mensagens via celular.

No decorrer do vídeo, a CLP o pausava e explicava o que havia sido visto e, portanto, não havia perguntas questionadoras aos alunos sobre o tema, sobre o gênero ou sobre as questões sociais instauradas pela exigência do uso padrão da língua materna. A docente, assim, esmiuçou o conteúdo, demonstrando com outros exemplos o que já havia sido dito no vídeo, mostrando os implícitos da discussão, ao mesmo tempo em que antecipava, de forma mais específica, os próximos minutos do vídeo.

Nesta aula, em questão, uma concepção linguística de leitura se mescla com a concepção psicolinguística, embora tenda a esta última. Nesse contexto, a CLP deixou com que os alunos assistissem (lessem) ao vídeo, com o objetivo de que compreendessem o discutido; a colaboradora, porém, como já dito, atentou para a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Não obstante, os discentes não tiveram autonomia em sua leitura, posto que, constantemente, a docente explicava as passagens do texto, quando o pausava, não deixando com que os alunos mostrassem suas inferências, suas hipóteses e informações sobre o tema, assim ela não podia avaliar, por exemplo, a compreensão do tema pelo alunado.

Não houve, nesse momento, o desenvolvimento do *letramento visual* dentro dessa (mescla de) concepção de leitura instaurada. A prática de leitura resvalou sobre o conteúdo em si, não houve atenção às questões multimodais do texto, o que faria com que os alunos pudessem entender muitos implícitos da discussão e pudessem ter se envolvido mais com o texto. Geralmente o gênero *debate* suscita o querer participar e emitir opinião, fato que não houve nessa prática de leitura, uma vez que os questionamentos que poderiam ser fomentados aos alunos já estavam sendo esclarecidos, a partir do ponto de vista do professor. A leitura, ainda dentro da concepção psicolinguística, não é única, tampouco estável; no entanto, foi, desse modo, que o texto foi

apresentado aos alunos, regressando a uma concepção linguística, daí dizermos que esta prática de leitura está permeada por essas duas concepções.

### 5.1.1.2 Aulas 2 e 3

As aulas 2 e 3 seguiram a mesma temática da aula 1, ou seja, a variação linguística na língua portuguesa. Tais aulas foram geminadas, daí a escolha por descrevê-las e analisá-las conjuntamente.

A CLP começou a aula 2 perguntando aos alunos o que eles haviam entendido do vídeo da aula anterior. Após respostas negativas acerca da compreensão, ela retomou o assunto e focou na problemática da língua informal e formal, dando exemplos de cada caso. A docente, para suscitar a participação da turma, perguntou aos alunos se as pessoas se comunicam da mesma forma; estes responderam que *não*: eles relataram, por exemplo, que no *WhatsApp* escreviam *diferente*. A docente deteve-se às explicações da linguagem formal e informal, exemplificando com alguns contextos de uso, tais como: entrevista de emprego, internet, igreja. Após essas explicações e retomada do assunto da aula anterior, a professora trabalhou a leitura teórica do assunto no livro didático.

Posteriormente, ao abrirem os alunos o livro na página indicada, a professora pediu para alguém se predispor a ler o texto, o qual versava sobre a variedade padrão da língua; ninguém quis ler, a professora, então, perguntava a alguns alunos em específico se poderiam ler, mas a resposta era negativa, até que uma aluna se dispôs. Algo deve ser observado: os alunos quase nunca queriam ler os textos, principalmente quando a prática era em voz alta.

A aluna que leu o trecho indicado pausava constantemente sua leitura, revelando não a dominar, atentando, essencialmente, para a oralização, leitura de palavra por palavra, descuidando, assim, o sentido; o segundo e terceiro alunos ao lerem também tiveram os mesmos equívocos, especialmente quanto à translineação. Nesse momento, após o término da leitura pela discente, a professora explicou o que aquele trecho informava. Mais uma vez não se fomentou a autonomia do discente, não se questionou sobre o tema do parágrafo lido, não se vinculou às questões sociais para a fomentação do *letramento crítico*, por exemplo.

A leitura dos conteúdos teóricos é bastante feita em voz alta na escola. Muitos professores, principalmente os de língua, enfocam os textos do cotidiano ou literário para compreensão textual. Os trechos de explicações de conteúdos formais também devem constar nesse rol de possibilidades; são por eles que os alunos têm acesso ao conhecimento formal da maioria das

disciplinas, é o livro didático, em especial, que veicula esses tipos de textos, de modo que os docentes, por sua parte, precisam atentar para o fomento da compreensão textual. Trabalhar o entendimento das questões que tratam sobre o tema nos textos teóricos é de suma importância; não se sugere ler trechos e, em seguida, explicá-los: é necessário problematizá-los, relacioná-los aos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de que, de forma autônoma, estes possam acessar os sentidos do texto, *aprendendo a ler*.

A partir dos exemplos dados pela CLP, alguns alunos emitiam sua opinião, questionavam à professora sobre alguns usos, davam outros exemplos de linguagem formal e informal; a professora aproveitava esses momentos para expandir a compreensão do assunto a partir do conhecimento dado pelos alunos, bem como introduzir novos conceitos e diferenciá-los ao mesmo tempo: norma padrão, variedade padrão e norma de prestígio.

Para uma exemplificação do discurso escrito na norma padrão da língua portuguesa, no livro didático havia uma entrevista dada por uma socióloga. Segundo a professora, a norma padrão é escrever, falar corretamente. Porém, quais as características de um texto escrito corretamente? Após a leitura, a docente não promoveu a compreensão e análise do texto lido, tampouco aprofundou suas características formais e discursivas, esta apenas as comentou através da explicação que seguia ao texto, o qual versava sobre o preconceito ao homem do campo, um adequado mote para trabalhar outros preconceitos: o linguístico, por exemplo. No entanto, a professora somente elucidou que aquele texto estava de acordo com os postulados da norma padrão.

Para concluir a aula e verificar o aprendizado dos conceitos, a professora leu um texto de uma conversa entre um pai e um filho. Nessa atividade, não houve a ativação do conhecimento prévio, tampouco trabalho com hipóteses e antecipação do conteúdo e características do escrito. Através desse trabalho, de maneira inevitável os alunos poderiam inferir, por meio de seus conhecimentos de mundo, o tipo de linguagem que, comumente, permeia uma conversa entre pai e filho; não houve, por exemplo, questionamentos sobre questões socioculturais inseridas no discurso e na situação comunicativa. Após a leitura, a professora, mais uma vez, explicou o texto, apresentando, aos alunos, as repostas que estes, através de sua autonomia, poderiam chegar com sua orientação.

Na aula 3, houve, de maneira mais intensa, o trabalho com o livro didático. As atividades passadas eram sobre o tema que se estava estudando. Nesse momento, a professora apenas orientou os alunos quando havia alguma dúvida. Na seção destinada à avaliação do material didático, nos dedicaremos às questões propostas nesta aula, avaliando sua relação com o fomento dos *multiletramentos* e, em especial, com o *letramento visual*.

Estas aulas, assim como a anterior, estavam orientadas pelas concepções linguística e psicolinguística da leitura. Com determinados textos a CLP ativou, de modo sutil e tímido, os conhecimentos prévios dos alunos, no entanto não fomentou hipóteses, corroborando, assim, para o não tratamento do falseamento ou afirmação de ideias que emanariam dos discentes. Em outros momentos, a concepção instaurada revelou-se linguística, posto que havia apenas a leitura de trechos teóricos e textos de exemplificação, como se o significado fosse único e estivesse encerrado naqueles escritos. Em nenhum momento, igualmente, houve o trabalho com os *multiletramentos*, com o *letramento visual* nestas aulas.

#### 5.1.1.3 Aula 4

A professora começou a aula fazendo a chamada, verificando se os alunos haviam feito as atividades propostas, bem como devolvendo as atividades realizadas e entregues anteriormente à docente. O recolhimento e correção de tarefa faziam parte do método avaliativo da escola; a média do bimestre era dada, também, pelas tarefas, exercícios e atividades feitas em sala de aula ou em casa.

A professora pediu que os alunos abrissem o livro na página indicada, ao mesmo tempo em que retomava os assuntos vistos até aquele momento, como forma de relembrar o conteúdo, então seguiu com o tema proposto para aquele dia, qual seja, o da variedade de textos. Em seguida, uma aluna leu a introdução do capítulo e, como prática já observada, a CLP pediu para que ela parasse a leitura e explicasse o trecho lido em questão. Esse procedimento, portanto, ocorreu ao longo de toda a leitura da introdução.

Naquele capítulo, o tema foi a variedade de gêneros discursivos. Em dado momento, discutindo sobre a questão da linguagem e o conceito de texto, a professora perguntou aos alunos se uma *imagem* seria um texto. Uma aluna, ainda com dúvida, respondeu que sim, argumentando que *quando se lê uma imagem, imagina-se uma cena*. A aluna usou o verbo *ler* para se reportar à imagem como texto; esta foi a única vez, em todo o *corpus*, que um discente relacionou a imagem como texto, sem ser dito de forma explícita que a imagem é um texto. A partir disso, a professora afirmou a consideração da aluna, dizendo que a imagem se constitui como texto, a partir do momento em que todas as pessoas têm uma percepção do que está sendo visto.

Este momento foi o único em que se tocou, explicitamente, nas questões multimodais em relação ao evento comunicativo. De modo sutil, discutiu-se o conceito de texto, ampliando o horizonte da conceptualização para além do escrito. Apesar de não se ter fomentado o *letramento*

*visual* de fato, o trabalho com a multimodalidade deve começar, primeiro, pela compreensão de que as imagens são textos e de que, assim como o texto escrito, são carregados de significados e podem, portanto, serem lidos.

Após as explicações anteriores, a CLP propôs a seguinte atividade do livro que aqui a comentamos (e na seção destinada ao material didático também), porque a professora deu os passos para que os alunos a fizessem, ou seja, direcionou a leitura: os alunos deveriam ler 2 grupos de textos e dizer qual seria o tipo e suporte; quais as características gerais (número da pessoa, se havia humor, o gênero, se era poético, etc.), o tema e, por fim, que comparassem os textos, apresentando suas diferenças e semelhanças quanto ao tipo de linguagem.

A atividade foi feita durante todo o resto da aula; os alunos, quando sentiam dificuldades, chamavam a professora e ela aclarava as dúvidas; não houve um trabalho coletivo de leitura e resolução das questões, quiçá porque a atividade era, de modo geral, de localização de informações e de apreensão do significado geral, sem problematização dos fatos.

A leitura dos textos da atividade foi feita de modo individual, e com o objetivo único de responder às questões propostas, daí os alunos terem atentado somente às questões mais simples da estrutura linguística. Notou-se, assim, uma concepção psicolinguística de leitura, posto que, embora incipiente, outras questões, além da pura junção de palavras para a compreensão, foram requisitadas; de modo geral foram solicitadas a compreensão e o reconhecimento do gênero textual, junto a suas características mais relevantes. Porém, não houve um trabalho de cunho sociocultural, não houve a problematização do conteúdo, houve, tão somente, a requisição da compreensão dele. Nesta aula, portanto, houve um início de trabalho com o *letramento visual*, embora se ficou apenas na ampliação do conceito de texto, a partir do reconhecimento dos gêneros, proposto através da concepção psicolinguística da leitura.

#### **5.1.1.4 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua portuguesa e sua relação com o *letramento visual***

A análise das aulas de língua portuguesa revelou que a concepção de leitura instaurada foi a *psicolinguística*, embora algumas vezes o ponto de vista *linguístico* perpassasse as atividades dessa disciplina. O *letramento visual*, por sua vez, não foi explorado de forma substancial; houve, porém, a ampliação do conceito de texto para além da escrita gráfica, já que a imagem foi posta como texto.

Entendemos que, por um lado, nos momentos em que a concepção linguística se instaurava como predominante, o *letramento visual* bem como as questões multiletradas em geral



não se assomaram. Por outro lado, quando a concepção psicolinguística perpassou a aula, o conceito de texto se ampliou, como se observou a ênfase no trabalho com os vários gêneros, ou seja, o tipo de texto e o gênero discursivo suscitaram maior ou menor trabalho com o visual, ou com a multimodalidade em geral. Ademais, trabalhar com um tipo de texto visual de fato, como o vídeo, não significa que a concepção de leitura tenda ao ponto de vista sociocultural; como qualquer texto, a imagem em movimento pode ser explorada a partir das três perspectivas de concepção de leitura que estamos trabalhando.

## 5.1.2 As aulas de língua inglesa

### 5.1.2.1 Aula 1

A professora começou a aula informando como seria composta a nota bimestral dos alunos, a qual seria distinta, por conta de um problema familiar da docente, o que a fez deixar de dar aula por 15 dias consecutivos. Em seguida, a docente informou que a base das aulas seria a leitura e que a gramática, por sua vez, apareceria raramente e de modo contextualizado.

A página indicada do livro possuía texto verbal e não verbal. A professora, então, perguntou aos discentes se lembravam da diferença entre esses modos semióticos, os alunos afirmaram que não; em seguida, a professora explicou a diferenciação desses tipos de textos, afirmando que o composto por palavras era verbal e por imagens, o não verbal.

No livro havia algumas imagens e duas perguntas para serem discutidas a partir da leitura das imagens: *What places are these people visiting?* e *Would you like to visit them?* A professora, porém, antes da leitura das imagens e das próprias frases, explicou o principal componente gramatical que estruturava as frases: *present continuous*, sua forma e uso. A elucidação foi feita a partir da comparação com a forma impessoal gerúndio, do português, ou seja, em primeiro lugar a CLI explicou o uso e função do gerúndio em português e, em seguida, sistematizou o uso e forma (afirmativa, interrogativa e negativa) do *present continuous*, em inglês, usando estruturas como: *sujeito + Be + verbo (ing) + complemento*; *sujeito + Be + not + verbo (ing) + complemento*; *Be + sujeito + verbo (ing) + complemento*?

Após as explicações e sistematização do ponto gramatical da unidade, a CLI foi ao título do texto que a abria: *Traveling around Brazil*; perguntou o que se podia entender a partir desse título, depois de algumas tentativas dos alunos, a professora o traduziu: *viajando ao redor do Brasil*. A tradução foi feita a partir da explicação de cada palavra.

O próximo passo da aula foi visualizar as imagens da unidade. A docente, então, fez perguntas como: *quais são os lugares que dá para reconhecer? Como podemos deduzir que a imagem capturou uma paisagem do Amazonas? Porque só há um barco e um rio* (resposta dada pela CLI). Alguns alunos arriscavam seus palpites e buscavam elementos que sugerissem a localização daquele lugar. Pouco a pouco, a docente informava características (estado de origem, tipo de natureza) e curiosidades dos lugares, a fim de fazer com que os alunos descobrissem onde havia sido capturada aquela imagem. Depois de algumas respostas, a professora explicou o que era *inferência, conhecimento de mundo*, habilidade que fazia com que os alunos descobrissem os lugares das imagens, consoante a docente.

Após as identificações dos lugares, a professora, junto aos alunos, buscou responder as duas perguntas da introdução da unidade; antes, porém, sistematizou, uma vez mais, outro conteúdo gramatical que compunha as perguntas: *wh questions (what, who, when, where, why, which, how)*; a professora explicou o uso, traduziu cada palavra e deu exemplos. Somente após essas explicações, a docente construiu o significado das duas frases propostas, explicando como os pontos gramaticais já ensinados poderiam ser traduzidos e, assim, disse o significado de cada palavra, “construindo” a tradução.

A concepção de leitura instaurada na aula foi a mista. Em determinados momentos, a concepção *linguística* foi ressaltada através da explicação, de modo estrutural, de alguns pontos gramaticais e da tradução de palavra por palavra, a fim de construir um significado para as frases estudadas.

Noutros momentos, a concepção foi psicolinguística, especialmente quando se trabalhou a imagem como texto singular. Houve o fomento dos conhecimentos prévios e das inferências para a compreensão do texto imagético. O *letramento visual* foi trabalhado nesta aula, especialmente quando a docente estabeleceu os componentes das imagens, porém houve, apenas, o trabalho com a identificação de tais componentes, com um primeiro nível de análise, não houve, assim, uma leitura sociocultural.

A relação texto verbal e texto não verbal não foi estabelecida. Houve, tão somente, o trabalho com cada texto de modo isolado, embora estivessem conectados. Portanto, podemos dizer que o *letramento visual* foi fomentado de modo sutil, houve as bases para a compreensão do texto para além do escrito, bem como para algumas questões de composição das imagens através dos interactantes, proporcionando, assim, a compreensão onde estavam localizados os lugares informados.

### 5.1.2.2 Aula 2

A professora começou a aula passando de carteira em carteira avaliando e registrando se os alunos haviam feito as atividades do livro passadas na aula anterior, sobre o tema “*Viagens ao redor do Brasil*”. Em seguida ao registro, a CLI corrigiu essa atividade.

A prática da docente, em geral, não mudou em relação à primeira aula. Ao explicar as questões, que naturalmente estavam em inglês, a professora sempre explicava os componentes gramaticais que construíam as perguntas, em seguida traduzia o trecho e, logo, corrigia a questão a partir das respostas dos alunos, buscando as que melhor se enquadravam às questões.

À guisa de exemplificação, citaremos exemplos dessa prática. Uma das questões solicitava que os alunos respondessem duas perguntas: 1. *Do you travel when you are on vacation? If so, where do you usually go to?* 2. *What places would you like to visit? Why?* Percebeu-se que as questões eram do tipo *wh-questions*, conteúdo explicado na aula anterior, bem como tratavam do presente do indicativo e do condicional, respectivamente. Antes de corrigir as questões, a docente relembrou a estrutura de formação de frases no presente simples, estruturadas como sujeito + verbo principal + complemento da frase; a professora, igualmente, comparou essa estrutura com a do português, citando exemplos nessa língua e em inglês, atentando à similaridade na forma afirmativa: “*Eu trabalho aqui*” – “*I work here*”. A CLI, porém, advertiu os alunos para a exceção da terceira pessoa do singular, em que ao verbo, em inglês, se acrescenta, em geral, um “s” ao final.

Seguindo a exemplificação do presente simples, a CLI deu a forma de como fazer perguntas usando o presente simples em inglês, em comparação com o português: “Do you work here?”. Acrescenta-se o auxiliar (sem tradução) “DO” para fazer a interrogativa de frases, com exceção da terceira pessoa, em que se usa “DOES” e retira-se o “s” do fim do verbo: *Does she work here?* A professora sempre trabalhava com comparação entre o inglês e o português, atentando para as diferenças e semelhanças na ordem sintática e prosódica, nesses casos. Para produzir frases no presente em forma negativa, a professora, também, informou a estrutura sujeito + do (does) + not (don’t – doesn’t) + verbo + complemento (Eu não trabalho aqui = I don’t work here // Ela não trabalha aqui = She doesn’t work here).

Houve sempre a explicação e formalização do conteúdo linguístico para, em seguida, realizar a leitura das questões propostas. Pelo observado, a professora aproveitou as perguntas das atividades para sistematizar a gramática e relembrar conteúdos, muito embora, para aquela unidade do livro, o foco no estudo e tempo verbal fossem outros. No entanto, sendo ou não o tempo verbal principal do capítulo, a docente trabalhou, primeiro, a forma, em seguida o uso e, por fim, a leitura ou questão proposta.

Houve uma segunda questão, que versava sobre a descrição de uma cidade brasileira, Florianópolis, e logo após era necessário marcar qual das imagens seguintes apresentava a cidade descrita. A professora leu a descrição em português (fazendo uma tradução direta), lentamente, ressaltando algumas das palavras mais complexas e diferentes em relação ao idioma materno. Após a leitura, perguntou, simplesmente, qual das imagens estaria relacionada à descrição. Assim, no que diz respeito à concepção de leitura, corroborando com a metodologia de ensino formalista da língua feita no exercício anterior, prevaleceu a abordagem linguística, cujo foco está no entendimento da semântica das palavras.

De modo simples, nesta questão, apesar de haver potencialidades para fomentar o letramento visual, não houve esse trabalho. A concepção linguística de compreensão das palavras e, assim, o sentido também foi usado na localização da imagem que descreveria a cidade, localização de interactantes que evidenciassem o local. Não houve um exercício de pré-leitura, tampouco das questões socioculturais que existiam nas e por detrás das imagens, na sua escolha, bem como na sua relação com o texto descrito.

Outras duas questões trabalhavam o desenvolvimento do léxico, com a localização de adjetivos no mesmo texto que descrevia a cidade de Florianópolis, bem como na enumeração das melhores características (adjetivos) que uma cidade deve ter para ser visitada. A professora seguiu exatamente as características das questões, não desenvolvendo o vocabulário de modo mais contextualizado, tampouco fomentando questões socioculturais e críticas, isto é, o foco foram as questões estritamente linguísticas.

Antes de terminar a aula, a professora passou atividades do livro didático para serem feitas em casa; tais atividades versavam sobre a leitura de um texto multimodal, as questões, mas não todas, possuíam um caráter de desenvolvimento dos multiletramentos, em especial o letramento visual. Sobre essa atividade, trabalharemos, especificamente, no tópico deste escrito que versa sobre a análise do material didático, fomentação do letramento visual e manejo do professor com as atividades propostas.

### **5.1.2.3 Aula 3**

Esta aula começou com a professora explicando o porquê de não ter havido aula na semana anterior. As atividades passadas na última aula também não foram retomadas. Após essas explicações, a docente elucidou um trabalho para compor a nota do aluno naquele bimestre. Assim, essa aula, basicamente, girou em torno dessa explicação; portanto, focaremos, aqui, no tratamento

dado à leitura e apresentação desse trabalho, posto que a análise do material didático está em outro tópico desta dissertação.

O trabalho foi nomeado de “Uma imagem = mil palavras” e deveria ser feito individualmente ou em grupos de até 6 (seis) pessoas. A professora, ao explicar a atividade, escreveu na lousa os direcionamentos e pontos importantes do trabalho. O objetivo da referida atividade era manejar o texto verbal e não verbal, fazendo uma leitura de ambos (a *leitura de imagens* não ficou bastante clara na explicação da professora, porém pôde-se inferir tal leitura através dos passos do trabalho que foram passados). A seguir, mostramos como essa atividade deveria ser feita e apresentada, segundo a CLI.

Primeiramente, os alunos deveriam escolher uma canção em inglês, de qualquer gênero musical e, em seguida, fazer uma leitura crítica/interpretativa da letra, entender “o que o autor queria dizer com ela [a canção]”. A professora ressaltou que era importante atentar para as nuances poéticas da letra da canção, uma vez que esta também era um poema, por isso era necessário observar a linguagem conotativa. Após esse processo, em segundo lugar, deveriam buscar imagens já “consagradas”, famosas (foto de uma escultura, de uma pintura) que pudessem simbolizar trechos das canções escolhidas.

Em terceiro lugar, na apresentação, o aluno ou grupo deveria apresentar a canção em um aparelho de som, ou seja, era necessário escutá-la primeiro para, em seguida, falar a tradução, explicar a letra e apresentar as imagens para simbolizar alguns trechos. Era imperativo, ainda, mostrar as fontes das imagens/gravuras (data e autor da pintura, por exemplo), posto que tais recursos deveriam ser de comum conhecimento da sociedade. Cada equipe deveria ter um coordenador para administrar o trabalho e avaliar os integrantes quanto à participação. O trabalho deveria ser apresentado em sala, em uma data pré-estabelecida, enviada por *e-mail* ao coordenador da equipe.

Nota-se, portanto, que a professora pretendeu fomentar vários *letramentos*, notadamente os *multiletramentos*, posto que a atividade utilizaria vários modos semióticos: a letra da canção, a música em si e imagens. A concepção de leitura instaurada, assim, evidencia-se como tendendo à sociocultural, já que a leitura deveria ser feita de modo crítico/interpretativa e a relação com alguns trechos da letra e as imagens escolhidas deveria estar clara, em especial em relação às imagens, que deviam ser conhecidas, ou seja, deveriam ser fotos de pinturas clássicas, ou esculturas famosas, ampliando o conhecimento desses modos de apresentação da linguagem.

O trabalho com vários modos semióticos, não obstante, não significa que os *múltiplos letramentos* serão desenvolvidos. Para a realização dessa atividade pelos alunos, era necessário compreender os elementos das imagens, seus interactantes, bem como perceber as nuances de

significado do escrito para, assim, encontrar uma imagem que ancorasse aquele escrito. Esses passos, porém, não foram evidenciados claramente pela CLI, fato que poderia levar a escolha aleatória de alguma imagem, sem a devida *leitura* e interpretação dela.

#### 5.1.2.4 Aula 4

A professora começou a aula fazendo a chamada e, logo, perguntou aos alunos se já lhe haviam enviado por e-mail as informações sobre o trabalho passado na aula anterior. Lembrou-lhes que este deveria ser apresentado no final do bimestre, mas que os discentes precisavam enviá-la o nome do grupo e canção com a qual trabalhariam com antecedência, para que pudesse elaborar o calendário de apresentações. A seguir, escreveu no quadro orientações sobre a atividade a ser feita naquele dia em sala, a qual deveria ser em grupos de até 5 (cinco) pessoas.

A atividade consistia em ler um texto do livro e produzir um resumo em português desse evento comunicativo. Antes que os alunos comessem a, de fato, ler e escrever o resumo requerido, a CLI deu alguns direcionamentos relativos à leitura em língua inglesa: o dicionário deveria ser convocado para a compreensão da leitura, porém esse recurso não se vale da gramática (regras) para explicar suas palavras, segundo a professora; por já ter tido práticas letradas em inglês na vida cotidiana e de modo mais formal desde os anos do ensino fundamental, a professora recomendou que os alunos procurassem ler o texto, averiguando as palavras conhecidas, as cognatas e que as juntassem para tentar entender *o que o texto queria dizer*; não era necessário traduzir cada palavra, e sim juntar as que já eram conhecidas para ter acesso ao sentido do artefato linguístico.

Os alunos, de modo geral, lançaram mão da tradução de palavra por palavra, apesar de a professora haver sinalizado que essa prática não era interessante. A busca pelo dicionário digital, através dos *smartphones*, foi comum. O texto, cujo título era *Favela Painting: Giving Pride to Brazil's poor*, estava encabeçado por uma imagem característica do ambiente da periferia carioca. Em nenhum momento, os alunos atentaram para esse modo semiótico como parte da leitura do texto, fato que sugere que os discentes não entendiam a imagem como texto, ou como parte dele; a busca, de imediato, pelo modo escrito foi generalizada.

Em determinado ponto da aula, a professora leu o texto para os alunos, porém em língua portuguesa, ou seja, o traduziu. A leitura oralizada, muitas vezes, não é compreendida por quem lê, posto que a aluno preocupa-se em pronunciar os vocábulos de maneira correta, em geral; no entanto, quem a escuta tende a compreender mais o texto. Não foi o que ocorreu neste caso, embora

a professora tenha lido o texto em português, os alunos tiveram bastante dificuldade em acessar seu sentido.

Desde a perspectiva da abordagem da leitura, a aula orientou-se por uma concepção linguística, com destaque ao conhecimento do vocabulário, de modo que os discentes deveriam compreender o que estava sendo informado. A mesma concepção, igualmente, perpassava a leitura oralizada da professora, posto que não ocorreu, de fato, um trabalho com a compreensão textual, uma vez que não houve pré-leitura, lançamento de hipóteses, investigação das questões de ordem crítica e, tampouco, visual.

O letramento visual, como já adiantado, não foi fomentado nesta aula. Pode-se, nesse caso, traçar uma linha direta entre a concepção linguística e a carência de um trabalho com a imagem dentro do texto, dado que essa abordagem de leitura tem como foco a localização de informações, deixando periférica a imagem, *trecho* importante na leitura completa do evento linguístico.

#### **5.1.2.5 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua inglesa e sua relação com o letramento visual**

A concepção de leitura que embasou as aulas de língua inglesa foi mista: *linguística* e *psicolinguística*, com tendência à primeira. A maioria das atividades propostas, embora sendo de leitura propriamente dita, a docente as trabalhava, em primeiro lugar, como a forma da língua construía uma pergunta, por exemplo, ficando o conteúdo semântico, ou seja, o sentido de lado. Esse tipo de prática é uma característica da concepção linguística de leitura, há, primeiramente, e tão somente, que se conectar palavras, pois o significado reside nelas.

Uma concepção *psicolinguística* com tendência à *sociocultural*, também, perpassava, em certos momentos, algumas atividades, como se pôde notar em *Uma imagem = mil palavras*. Ao ler e escutar a música, o aluno deveria fazer hipóteses sobre a letra da canção, buscar compreender o desenvolvimento do tema, refutar ou confirmar algumas hipóteses, a fim de que a imagem escolhida fosse a mais apropriada. Ademais, a busca por imagens socialmente reconhecidas e a crítica não somente a leitura do texto escolhido, mas de sua relação com as imagens eleitas aproximou às questões socioculturais e críticas de compreensão leitora.

O letramento visual, por sua vez, foi trabalhado em sala, embora tenha sido reduzido à localização de informações, tanto na atividade do livro, quanto no trabalho em grupo (*Uma imagem=mil palavras*). Pode-se inferir, dessa prática, a prevalência da concepção linguística de

leitura na análise das imagens, em que se devem localizar alguns poucos aspectos e logo se descobre o intuito não da produção e intenção daquele texto, e sim da composição da paisagem, aspecto necessário, e básico, mas não único. Ademais, em outro momento, apesar de haver um texto conjugando imagem e escrito, aquela passou despercebida, ainda que a docente tenha informado e dado exemplos da imagem como texto, o que é um indício de seu desvalimento em alguns eventos comunicativos.

### **5.1.3 As aulas de língua espanhola**

#### **5.1.3.1 Aula 1**

A professora começou a aula explicando como a nota do bimestre seria composta. A seguir, a CLE disse, por número de chamada, a nota de uma prova parcial, bem como deu alguns direcionamentos em relação à correção das atividades passadas, posto que estas comporiam a nota final do período.

Após as considerações supracitadas, a professora iniciou a correção da atividade passada na aula anterior que versava sobre os pronomes pessoais em espanhol, suas relações e diferenças com o português; na referida atividade havia um texto para a leitura, esta feita pela professora e repetida pelos alunos, isto é, a professora lia o texto em voz alta e os alunos o repetiam.

A leitura do texto simples era um pretexto para trabalhar os pronomes pessoais, sua evidência e sua ocultação, e não fomentar a compreensão textual de fato. Esta questão, porém, foi *dada* pela professora aos alunos, ou seja, a docente informou o tipo de texto, o gênero, bem como a função comunicativa do evento linguístico, portanto não houve fomentação da compreensão dessas questões. Em seguida, a CLE traduziu o texto, segundo ela, a fim de que os alunos pudessem entendê-lo melhor. Ao traduzi-lo, a docente explicou a explicitude dos pronomes pessoais e sua ocultação, já que era o objetivo da atividade notar essa diferença.

Dando continuidade à atividade, havia uma pequena tabela com frases em espanhol e sua respectiva tradução a fim de que o conhecimento fosse sistematizado. Para tanto, a professora leu as frases em espanhol; e os alunos, sua tradução.

Em outra questão havia diálogos acompanhados de uma imagem, em que àqueles faltavam algumas palavras interrogativas, de modo que os alunos deveriam completar os espaços da conversação com os pronomes interrogativos. Antes, a professora havia lido os diálogos e em seguida os alunos haviam completado os espaços com o pronome adequado. Do mesmo modo do descrito na atividade de leitura, a professora não solicitou aos alunos essa prática, pelo menos num



primeiro momento, e como os diálogos eram simples, a compreensão ficou implícita para a professora. Ademais, em nenhum momento desta atividade as imagens foram postas em cena, apesar de estarem ao lado do diálogo, servindo para antecipar muitos conhecimentos e formulação de hipóteses.

As atividades de compreensão de texto nesta aula foram incipientes, porém as que foram trabalhadas tenderam à concepção linguística da leitura, posto que o foco se deu na compreensão de cada palavra para daí ter o acesso ao sentido. Não houve formulação de hipóteses, afirmação ou refutação de conjecturas, tampouco antecipação de informações. Como o nível linguístico foi prioridade na leitura e compreensão, as questões que tangiam ao letramento crítico não foram contempladas.

O letramento visual, por sua vez, não foi considerado nesta aula, embora houvesse material para tanto; simplesmente a imagem não foi usada no processo de compreensão textual. Como já mostramos ao descrever e analisar as aulas de língua inglesa no tópico anterior, a concepção linguística de leitura conecta-se ao não fomento do letramento visual ou à mera localização de informação, e, nesta aula, pode-se inferir o mesmo fenômeno.

### 5.1.3.2 Aula 2

No começo da aula, a professora estabeleceu os objetivos do estudo naquele dia: analisar as diferenças e semelhanças no uso do *tú* e *usted*. As explicações desta aula estavam atreladas à anterior, na qual se começou a reconhecer os *pronombres sujetos* como conteúdo linguístico a ser apreendido.

A CLE fez um breve resumo do que havia sido visto na aula anterior, para, a partir disso, começar, de fato, as explicações do dia. Comentou, ainda, a importância de saber os pronomes pessoais para a compreensão de informações, bem como para a produção escrita ou oral em espanhol. Relembrou que o pronome *tú*, em castelhano, é para uso informal e o pronome *usted*, para uso formal.

A professora começou a relacionar os pronomes estudados através de perguntas propostas pelo material: *¿Qué formas de tratamiento usas para hablar con tus amigos y familiares? Usa tu ou você?* A docente comentou que essa utilização está bastante conectada à relação que se tem com o outro, posto que chamar *tu*, às vezes, a determinadas pessoas pode soar desrespeitoso em língua portuguesa. Ademais, a CLE deu vários exemplos de esferas discursivas e contextos de uso em que se deve empregar, ou não, os pronomes *tú* e *usted*: no trabalho, com o chefe, com um amigo da escola, numa reunião, com o pai, etc.

O gênero veiculado pelo livro didático foi a *tirinha*, do personagem Condorito, do cartunista chileno René Ríos, mais conhecido como Pepo. O gênero foi usado para fomentar a leitura em voz alta, bem como analisar as formas e usos dos pronomes pessoais em espanhol.

Dois alunos se dispuseram a ler as tirinhas. É importante salientar que a leitura em voz alta é uma prática comum no ensino de língua materna e estrangeira, e, especialmente nesta última, há dificuldades por parte do professor em encontrar voluntários, pois os alunos têm vergonha de se equivocar, notadamente, na pronúncia. Após os dois alunos terem lido as tirinhas, a professora comentou sobre a pronúncia da palavra *pelao*, ou seja, em especial a supressão da letra “d” entre vogais, nos participios. Quando a professora terminou de explicar essa peculiaridade, releu o texto, em seguida o traduziu, bem como o explicou, segundo ela a fim de que o acesso ao sentido fosse total.

Nessa ocasião, porém, o acesso ao sentido do evento comunicativo se deu tão somente pela leitura do texto escrito, logo a imagem dos personagens foi posta de lado nesse processo de compreensão que foi desenvolvido. A boa pronúncia bem como a compreensão dos vocábulos foram o foco. O letramento visual, nesse exercício, não foi fomentado de fato, embora houvesse a identificação dos interactantes e do lugar; a concepção de leitura tendeu a ser linguística, tanto pelos aspectos já ditos, quanto pelo não trabalho com pré-leitura, hipóteses, conjecturas, questões de criticidade, socioculturais etc. Nessa atividade, uma vez mais a relação entre o não, ou escasso, trabalho com o letramento visual e a concepção linguística de leitura se evidenciou.

Num segundo exercício proposto pelo livro, foi imprescindível a leitura de imagens para responder às questões. O que era vinculado nos textos imagéticos era base das respostas solicitadas, que versavam sobre os contextos de uso dos *pronombres sujetos tú e usted*. O fomento do letramento visual, nesse caso, também foi escasso, posto que o foco não foi a compreensão do texto imagético de fato, ou suas possíveis interpretações, mas fixar, tão somente, o conteúdo linguístico estudado até o momento. A leitura das imagens deu-se por identificação dos objetivos das questões, ou seja, leram-se os trechos que deveriam completar com informações sobre os pronomes pessoais do espanhol e, assim, buscou-se a imagem para outorgar a resposta.

Após essa questão, a professora tocou dois diálogos do livro para que os alunos pudessem compreender as variantes do espanhol em hispanoamérica, através da fala de um cubano, bem como compreender a língua oral e o uso linguístico de *tú e usted* em contexto. Posteriormente, a CLE perguntou aos alunos o que haviam compreendido, alguns discentes responderam que haviam entendido algo, mas não tudo. Os tópicos tratados foram o uso dos pronomes pessoais, a partícula “este”, dando ideia de pausa e, também, a supressão fonética da letra “d” intervogal e do “s” nos plurais.

Segundo a docente, o segundo diálogo, em que havia um cubano como protagonista, foi de difícil compreensão, provavelmente por causa do *acento* do jovem, logo ela o leu de forma tranquila e compassada e respondeu às perguntas propostas na atividade. Para finalizar o tema, com uma questão do livro, a professora perguntou: *¿Qué hay en común entre la manera de hablar del joven cubano y la de Coné y Condorito?* A CLE mesma respondeu à questão.

Para finalizar a aula, a professora propôs uma questão do livro didático, a qual versava sobre os usos dos pronomes pessoais *tú* e *usted*. Assim, a docente mencionou, à guisa de exemplos, como se deveria dirigir às seguintes pessoas: a um companheiro de aula, ao presidente do país, à professora de espanhol, ao policial, à avó de um amigo, aos pais, a uma pessoa desconhecida da mesma idade, a uma pessoa mais velha e desconhecida. A atividade foi respondida sem problemas, ou seja, os alunos haviam entendido a diferença no uso desses elementos linguísticos.

### 5.1.3.3 Aula 3

A professora começou a aula 3 informando e advertindo sobre a importância da entrega das atividades do livro, em primeiro lugar para o aprendizado do aluno e, em segundo lugar, porque tais atividades comporiam a nota parcial do estudante. Após essa advertência, e já tendo escrito no quadro as páginas da atividade de sala, a professora explicou a tarefa a ser feita.

A primeira atividade possuía várias manchetes de jornais hispanos distintos. Assim, o aluno deveria lê-las e buscar numa lista de temas o mais adequado à manchete lida. Para averiguar se os alunos haviam entendido o que deveria ser feito, a docente respondeu a um item, o mais simples. Nesse momento, a professora leu a manchete e pediu para que os alunos procurassem o melhor tema ao qual podia se encaixar o texto lido.

O gênero manchete possui características multimodais peculiares, principalmente quando se está trabalhando várias e de jornais distintos, posto que as questões visuais influenciam diretamente na escolha ou rechaçamento dos diários. Essas características mínimas não foram aclaradas aos alunos antes ou durante a atividade, de modo que o foco deu-se, especialmente, no conteúdo verbal. De mesmo modo, o trabalho com a leitura focou a compreensão linguística das manchetes, a fim de que se conectasse a um dos temas dados.

A professora, no momento de correção da atividade, pediu que um aluno lesse as manchetes em voz alta. A leitura oralizada individual, também, foi bastante comum nas aulas observadas de espanhol. Alguns alunos conseguiram pronunciar algumas palavras, outros tinham vergonha e não lograram ter um bom desempenho; a docente, por sua parte, apesar de alguns equívocos não os corrigiam no momento da leitura, fazia-o logo após.

Duas outras questões possuíam respostas pessoais, as quais faziam com que o aluno comparasse a realidade das manchetes com a realidade na qual ele se circunscrevia. Esta poderia ser uma das poucas questões que exigia do aluno um conhecimento além linguístico, reflexivo. No entanto, ao responder à atividade, apenas se requereu o apontamento dos problemas que ambas as realidades sofriam, não havendo um trabalho sociocultural, reflexivo e crítico sobre América Latina, por exemplo, já que a maioria dos jornais era dessa região.

Na última questão proposta, havia uma imagem a qual o aluno deveria analisá-la e, em seguida, marcar os itens sobre seu contexto e forma de tratamento. Na seção destinada à análise do material didático, voltaremos a essa atividade. Nesse momento, cabe informar que a imagem foi tratada no âmbito da *visualização*, e não de sua *leitura* de fato, embora houvesse *input* para o tratamento desta no âmbito do letramento visual. Assim, não houve trabalho com pré-leitura, construção de hipóteses, confirmação ou refutação de ideias em relação ao texto e, igualmente, o fomento do letramento visual de fato não foi efetivado.

Nesta aula a professora aproveitou boa parte do tempo que lhe sobrava para averiguar as atividades que os alunos já haviam feito no livro. Desse modo, a lição expositiva e de resolução dos demais exercícios foram resguardadas para o encontro seguinte, o qual discutimos a seguir.

#### **5.1.3.4 Aula 4**

Nesta aula, a professora recordou aos alunos que seguiria com a correção das atividades propostas na aula anterior, de modo que seria interessante, segundo a docente, que os alunos já tivessem feito, como tarefa de casa, as questões. Alguns alunos manifestaram positivamente a resolução dos exercícios, outros não.

As primeiras duas questões a serem corrigidas eram de compreensão auditiva. Uma conversa entre um casal e um agente de viagens. Antes, na questão anterior a qual já havia sido corrigida na aula passada, havia uma imagem que ilustrava a conversação, mas sem balões de fala. A professora ressaltou que tocaria o CD duas vezes, uma para cada questão. No entanto, na primeira tentativa de ouvir o diálogo, o aparelho de som, ou o CD, não funcionou, o que fez com que a docente lesse o texto do diálogo para os alunos. Antes de começar de fato a leitura, a docente contextualizou os personagens do diálogo.

O trabalho com o texto oral se deu da mesma forma tradicional que com o texto escrito. O objetivo era entender as palavras e, assim, o todo textual, a fim de que as questões propostas fossem corrigidas. Não houve trabalho com pré-leitura de fato, formulação e refutação de hipóteses, tampouco questões socioculturais foram debatidas em torno do texto. A leitura serviu apenas para

responder aos exercícios e aprender tão somente o conteúdo que ali estava vinculado, de modo que sua codificação já era o bastante.

A cada pergunta, a docente voltava ao texto para verificar a resposta dada pelos alunos. Ademais, ao ler, intensificava a pronúncia ou leitura de determinados trechos, bem como advertia sobre o fato de algumas passagens possuírem algo (ou não) da resposta requerida. Nessa questão, a professora explicou o uso de algumas palavras e locuções que havia no texto, tais como “es decir”, “por ejemplo”, “además” e “también” no contexto do diálogo e comparando-as com as palavras que seriam sua tradução no português.

A penúltima questão resolvida envolvia diretamente a leitura de imagens, posto que a partir disso, o aluno deveria entender o vocabulário relacionado à cidade e, logo, relacionar a nova palavra aprendida com seu significado, o qual estava escrito em uma segunda parte da atividade. A docente, uma vez mais, não identificou a imagem como um texto, que por si seria complexo, e que poderia levar a ampliar o vocabulário estudado, e questões em torno do respeito ao meio ambiente, por exemplo, uma vez que as imagens poderiam haver sido trabalhadas nesses vieses, que não somente em sua visualização para entender uma palavra nova.

Reforçamos a ideia de que, por um lado, o fato de trabalhar com a imagem não implica em um desenvolvimento efetivo do letramento visual e, assim, o crítico. Pode haver um começo de análise, como na identificação dos interactantes, fato que ocorreu nas aulas de língua espanhola e língua inglesa. Por outro lado, entender a imagem como texto, um evento comunicativo complexo, desde o qual se pode fomentar os vários letramentos é de suma importância. Portanto, nesta aula a concepção de leitura tendeu à linguística, uma vez que a compreensão das palavras dos textos evidenciou-se mais importante que o todo textual, embora que, no fim da leitura, a apreensão deste era o objetivo.

#### **5.1.3.5 Resumo: a concepção de leitura nas aulas de língua espanhola e sua relação com o letramento visual**

Nas aulas de espanhol assim como nas de língua inglesa, as imagens estiveram nas atividades propostas e apesar de haver um trabalho com essas imagens, esse não foi suficiente para desenvolver o que chamamos de letramento visual, embora o material didático usado oferecesse possibilidades. Como já observado, haver imagens numa atividade não significa o fomento de habilidades e competências para ler esse texto.

A concepção de leitura evidenciada foi a linguística, uma vez que o acesso ao sentido deu-se, especialmente, pela decodificação dos textos. A imagem, quando trabalhada, igualmente foi analisada através não somente da identificação dos personagens representados, fato que revela uma sincronia entre a concepção de leitura linguística usada, também, nos textos não verbais.

O letramento visual está além da visualização e da localização dos elementos interativos da imagem, pois é necessária não somente a identificação dos elementos composicionais, mas também uma sistematização e problematização de tais aspectos. Nas aulas, as atividades que envolviam a imagem foram trabalhadas de acordo com o *input* que o material proporcionou o que, igualmente, não era suficiente para fomentar o letramento visual. Assim, *observar* a imagem não significa analisá-la, de modo que o professor precisa incrementar os materiais que possuem atividades.

## **5.2 Os textos imagéticos: potencialidades e usos**

O texto imagético possui, em geral, potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento visual dentro do contexto do ensino de língua, visto que em alguns eventos comunicativos, ainda que não se explore o trabalho com o letramento dentro de uma atividade, tarefa ou exercício de língua, o professor pode, através de sua criatividade e conhecimento, fomentar os vários letramentos, em especial o letramento visual.

Nesta seção da análise, focaremos outros dois objetivos desta dissertação, quais sejam, analisar se os materiais didáticos utilizados em sala podem potencializar o letramento visual, com ênfase na análise do *input* que proporcionam e investigar como é explorado o componente visual, tendo em vista a interação/uso dos materiais empregados pelo professor nas aulas observadas. Esses dois objetivos, assim como no item anterior, serão analisados dentro do mesmo ponto, a fim de que o processo analítico e compreensão sejam mais claros.

### **5.2.1 Os textos imagéticos na aula de língua portuguesa**

Nesta investigação, fizemos observações e gravações de aulas de línguas materna e estrangeiras. Entre os idiomas estudados, o livro didático foi o recurso mais usado; ele, também, versa como o mais tradicional nas aulas, em especial as de português, embora, uma vez, tenha ocorrido o trabalho com o *vídeo* nas aulas observadas dessa língua.

**Imagem 1: Programa Observatório da Imprensa**



Fonte: YOUTUBE (2011)<sup>16</sup>

Iniciaremos, então, por analisar o material vídeo, usado na aula de português, a fim de averiguar suas potencialidades para o letramento visual. O audiovisual em questão é um dos programas do *Observatório da Imprensa*, exibido pela TV Brasil, apresentado e mediado pelo jornalista carioca Alberto Dines, em que o objetivo é analisar e discutir a atuação dos meios de comunicação sobre determinado assunto/tema; a questão do programa escolhido girava em torno da repercussão sobre um livro de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos que ensinaria a língua de modo equivocados. Para a discussão, foram convidados: o professor universitário Marcos Bagno, o professor de língua portuguesa Sérgio Nogueira e o professor escritor Dionísio da Silva.

O gênero do vídeo em questão, claramente, foi o *debate*, mesmo porque os convidados possuíam posicionamentos opostos quanto a seus pensamentos sobre o tema em questão, bem como havia um mediador dessa discussão, no caso, o jornalista. O vídeo é um modo semiótico em que contempla a imagem em movimento, o áudio, a mudança, ou não, de cores, etc. O instrumento analítico que desenvolvemos contemplou, em especial, a imagem fixa, porém as questões mais genéricas dos três eixos podem ser fomentadas pelo uso do referido quadro.

Dentre as várias cenas existentes, houve algumas mais recorrentes: os focos em cada participante, quando este estava falando/argumentando, bem como o foco nos três participantes que estavam no palco, ou ainda, o foco nos dois interactantes convidados que estavam no palco, pois havia um convidado participando por videoconferência (Marcos Bagno).

Quanto à sintaxe visual, em especial às questões representacionais, houve o processo transacional no que diz respeito ao processamento de ação, pois havia mais de dois interactantes, fala-se do vídeo como um todo, pois em algumas cenas havia apenas um interactante visível. Por ser um debate televisivo entre, especialmente, os interactantes convidados, a linha de seus olhares afeta

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=g\\_YB5fr-RZg](https://www.youtube.com/watch?v=g_YB5fr-RZg)> Acesso em: 15/out/2015

seus debatedores bem como ao público que assiste ao programa, principalmente quando os focos são dados.

No que diz respeito à disposição de grupos, essa questão foi revelada no discurso oral e materializada no texto visual: havia o jornalista mediador no meio da discussão e do palco e a seus lados os interactantes debatedores, porém como igual é a opinião, o lado mudava. À direita do mediador, os defensores da gramática normativa bem como do ensino da língua culta padrão, e, à sua esquerda, o debatedor e defensor da gramática normativa como variação de prestígio, sem deixar de lado as outras variações do português, adequação da língua ao contexto. A forma de vestimenta dos debatedores, igualmente, os unia como pertencentes a um grupo, digamos, de ideias.

Quanto à questão interacional, a relação entre leitor e imagens evidenciada através do enquadramento escolhido das cenas apresentadas, ora era íntima (*close-up*), ora social, principalmente quando a cena envolvia todos os interactantes ou a maioria deles. Como a ideia do debate envolve o combate, de certo modo, quando havia a exposição de argumentos ou a resposta de uma pergunta por parte do interactante debatedor, o ângulo deste era frontal. A visualização dos participantes representados foi feita no ângulo horizontal e igual ao do leitor, posto que este, quando assistia ao programa ao vivo, poderia participar, também, da discussão, enviando mensagens, sugestões, questões, etc.

A disposição dos interactantes era central na imagem, a exceção do linguista convidado, que não estava ali em pessoa, porém se estivesse estaria da mesma forma que os outros estão, ou seja, na disposição central da imagem, conferindo-lhes importância. A questão do tamanho dos interactantes e as cores das cenas não influenciaram na compreensão das mensagens, porém a distância física entre os interactantes debatedores corroborou para a compreensão das ideias de cada um e potencializou o debate.

Essas questões sobre a sintaxe visual não foram, em momento algum, fomentadas pela docente de língua portuguesa quando usou esse vídeo; essas informações, quando ditas, foram dadas, repassadas aos alunos. O foco da aula foi inteiramente no tema do debate, o que não é equivocado, certamente, porém aproveitar as imagens para desenvolver a compreensão do gênero disposto no visual, as questões de divisão de ideias que se materializavam, igualmente, no visual eram por demais importantes para a compreensão do gênero em questão e, assim, seu conteúdo.

No que toca ao eixo da semântica visual, muitas questões poderiam haver sido fomentadas no vídeo, e, de mesmo modo, as informações não foram *construídas* em sala de aula, o que era perfeitamente possível de ser feito. Vejamos alguns pontos importantes que poderiam haver sido fomentados: Como é a forma como a questão [variedade padrão da língua portuguesa] é mostrada no vídeo? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? O



que são ou que tipo de pessoa é representada no vídeo? São especialistas ou senso-comum? Quem é o público-alvo do vídeo? E por que é importante, como estudantes do ensino médio, conhecerem esse tema? Há diferença de pensamento sobre o tema tratado entre linguístas e gramáticos? As experiências ou pontos de vista são assumidos ou implícitos? A omissão ou assunção de um ponto de vista é próprio do gênero debate?

Utilizando os questionamentos anteriormente propostos, muitos conhecimentos poderiam ser evidenciados para além do tema do vídeo. Pontos como gênero, discurso oral, argumentação poderiam haver sido tratados, ao mesmo tempo em que o conhecimento sobre o conceito e uso da variedade padrão da língua eram refletidos. E quanto à relação imagem e texto, notou-se a *ancoragem*, uma vez que o texto verbal oral produzido pela CLP apoiou o vídeo. Isso se deu porque, constamente, a professora pausava o material para poder explicar alguns trechos que julgava interessantes.

Portanto, notamos que o material usado pela professora poderia potencializar o letramento visual do aluno, por ser dinâmico, multimodal e, como percebido na análise, houve muitas questões entorno, principalmente, do eixo sintático-semântico visual que poderiam ter sido exploradas. A seguir, passemos a outros tipos de imagens veiculadas nos materiais usados nas aulas observadas de língua portuguesa.

A maioria dos textos imagéticos<sup>17</sup> usados em sala de aula, seja de língua materna ou estrangeira, estavam acoplados a um texto verbal, o que evidencia, em primeiro lugar, a importância dada ao letramento escrito e, em segundo lugar, pelo papel de adorno dado à imagem nesse processo da leitura, a exceção de gêneros que puramente têm a imagem em sua estrutura. A escola em geral, e em especial a pública, luta contra os baixos níveis de letramento do público e, nesse intento, os textos verbais são priorizados.

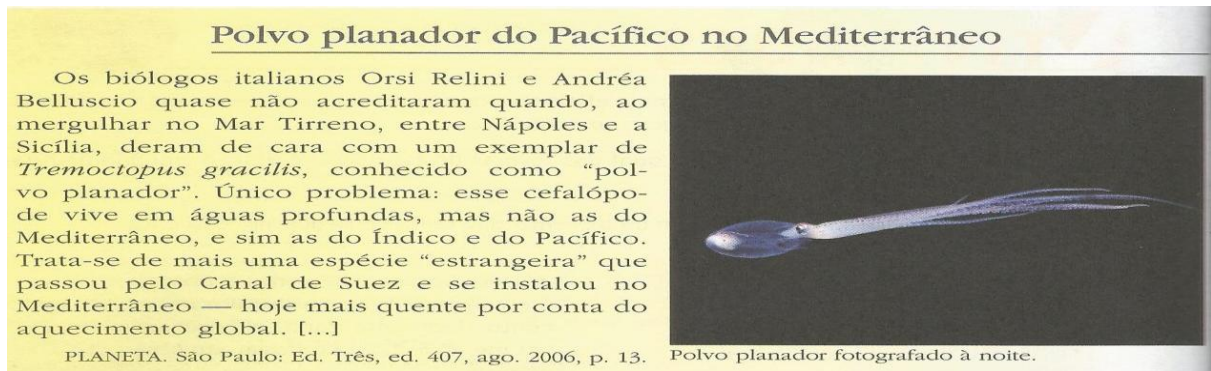
Nas imagens 2 (dois) e 3 (três) a seguir, verificamos como, geralmente, são veiculadas as imagens nos manuais didáticos de língua. Há um texto verbal, do qual partirá as atividades e tarefas solicitadas e próximo a este uma imagem que tenha relação com o conteúdo do artefato linguístico.

Continuemos, pois, por analisar as potencialidades da imagem 2 para a fomentação do letramento visual. O capítulo do livro didático de língua portuguesa ao qual o texto em questão era usado versava sobre a iniciação à análise de gêneros. A atividade entorno do texto *Polvo Planador* estava relacionada ao público alvo, seleção lexical, campo semântico e funções da linguagem, em que se devia analisar quatro afirmações e marcar as que eram verdadeira.

---

<sup>17</sup> O livro didático de português utilizado foi o *Novas Palavras*, de AMARAL et al (2013).

## Imagem 2: Polvo planador



Fonte: AMARAL et al (2013)

No que diz respeito à sintaxe visual, algumas poucas questões podem ser fomentadas. A imagem do polvo faz parte do todo textual, porém funciona de modo quase exclusivamente ilustrativo, pois a parte visual apoia a parte verbal do texto. A imagem é o que é, sem muitas possibilidades para interpretações, análises mais profundas de representações e etc., uma vez que o texto apoiado possui um viés científico, assim, objetivo, sendo “direta”, também, a imagem que o apoia.

Quanto à sintaxe visual, a imagem do texto *Polvo planador* não possui muitos recursos, e isso se dá pelo único objetivo da imagem: mostrar um exemplo do *Tremoctopus gracillis*; não há relação direta com o leitor, uma vez que o participante representado foi capturado a fim de ser *contemplado*, observado pelo ângulo *close-up* da imagem e pelo contexto de captura do participante representado.

Essa parte visual do texto poderia haver sido trabalhada com mais relevância no eixo da semântica visual, vejamos alguns exemplos: Quem criou a imagem e com que finalidade? Qual é a relação entre a imagem e qualquer outro texto? Qual o impacto que o tamanho da imagem tem dentro dos limites do todo textual? Por que uma revista de divulgação científica foi escolhida para difusão da imagem? A informação está contida na imagem factual?

Se o texto tampouco vincula a imagem a ele, de modo a entender tudo o que há na imagem 2 como um todo textual, tampouco o faz as afirmações em torno da atividade. Nenhuma questão trabalhou o letramento visual nesta atividade. Tampouco a CLP considerou o recurso visual como aspecto importante para o acesso ao sentido do artefato linguístico. Assim, as imagens usadas como *ilustração* no texto não foram exploradas de acordo com a perspectiva do letramento visual, ou seja, considerando as contribuições proporcionadas por uma análise sintática-semântica visual de fato. No entanto, não se pode afirmar que a imagem como ilustração não possa ter aspectos – relevantes – para análise.

De mesmo modo, notamos na imagem 3 as características envolvidas na imagem 2. Vejamos, a seguir, esta imagem, e notemos que a lua serve como apoio, ilustração da canção descrita, cujo nome é *Lua de São Jorge*. Ao contrário do que ocorre na imagem 2, em que o polvo planador está do lado direito do texto, na imagem 3 a lua está no esquerdo, isso pode ter a seguinte explicação: por ser textos diferentes, os objetivos de leitura, interpretação e deleite são distintos, de modo que enquanto na imagem 2 o produtor do texto preferiu que a imagem fosse o fechamento de seu pequeno *artigo*, a prova/ilustração do dito, na imagem 3 a lua inicia o texto, propondo uma espécie de visualização da imagem descrita e sugerida no texto não ao logo de sua leitura, mas antes dela, preparando, assim, o leitor.

### Imagem 3: Lua de São Jorge



Fonte: AMARAL et al (2013)

O texto da imagem 3 tampouco foi explorado quanto aos seus aspetos visuais, nem pela docente nem pelo próprio material. Contudo, as perguntas sobre o texto versavam sobre sua temática e função da linguagem, o que não impediria o trabalho com a multimodalidade.

As questões sintático-semânticas visuais existem nessa imagem de modo sutil, assim como na imagem 2. O participante representando é a lua, em um aspecto não transacional, não havendo processos verbais ou mentais. A relação angular é *long shot*, ou seja, impessoal, levando à contemplação da lua, isto é, a relação de contato entre participante representado e leitor é estabelecida pela *oferta* (a lua), apesar da disposição da lua seja vista de forma frontal. A relação do participante representado e o resto da imagem é *topo* e *esquerda*, o que sugere a interpretação de algo ideal e dado, de modo que a lua é uma estrela conhecida, não muda, ao mesmo tempo em que é vista como idealizada, fato que é comprovado pela canção de Veloso e pela saliência da nuance da cor escarlate, as nuvens claras e negras, proporcionando uma visão singular.

Quanto às questões semânticas visuais, especialmente, algumas indagações sobre a própria imagem bem como sua relação com a canção *Lua de São Jorge* poderiam ter sido

fomentadas, vejamos: O que pode esta imagem significar para alguém que vê-la (lê-la)? Qual é a relação entre a imagem e a canção *Lua de São Jorge*, de Caetano Veloso? Quem criou a imagem e com que finalidade? O que a imagem diz sobre o nosso dia-a-dia? O que a imagem comunica sobre o nossa identidade nacional em relação à canção *Lua de São Jorge*? O que a imagem diz sobre um evento (o pôr-do-sol)? Por que a imagem poderia ser usada como bandeira pelo eu-lírico da canção?

Na imagem seguinte, temos um típico gênero veiculado nos livros didáticos e trabalhado pelos professores de língua materna e estrangeira: a tira ou tirinha. Esse gênero usa, por excelência, componentes visuais para construção dos sentidos. Vejamos, a seguir, as tirinhas e a atividade que foi trabalhada na sala de aula investigada.

**Imagem 4: Mundo monstro 1**



Fonte: AMARAL et al (2013)

**Imagem 5: Mundo monstro 2**



Fonte: AMARAL et al (2013)

A tirinha possui grande potencialidade de trabalho e desenvolvimento do letramento visual, através de um viés crítico, que é o caso das presentes imagens 4 e 5. A atividade a qual estava relacionada esses textos versava sobre a identificação das seguintes questões: tipo e suporte; características gerais (pessoa verbal, se há humor, se é lírico, se apresenta opinião, se fornece

características de alguém ou de algo, se dá instruções, se dialoga com o destinatário, se utiliza a linguagem não verbal, se usa a linguagem figurada, etc.); tema que desenvolve; semelhanças e diferenças com outros textos listados na atividade, principalmente em relação ao tipo de linguagem: mais formal, mais informal, mais próxima da oralidade ou da escrita, presença de linguagem figurada, de linguagem não verbal.

A atividade focava questões em torno da compreensão e da composição textual (escrita) e discursiva dos artefatos linguísticos. Insuficientes eram as características sintáticas visuais requeridas, apenas a menção em torno do uso da linguagem não verbal pode ser incluída nesse grupo. O aluno, por falta de habilidade, tende a responder somente a palavra “sim” nessas solicitações, posto que lhe falta a compreensão das estruturas visuais de composição da imagem, bem como sua construção de sentidos, através da relação sintaxe-semântica visuais. Muito embora não favorecesse, de fato, o letramento visual nessa atividade, a professora deixou claro aos alunos que a imagem comunicava e, como tal, deveria ser considerada texto; a docente, também, explanou, superficialmente, algumas questões multimodais, por exemplo, a importância das cores e dos desenhos.

A tira, em especial as aqui apresentadas, possui um alto nível de características visuais que poderiam ser exploradas de acordo com o viés do letramento crítico que perpassa essa análise, visto que essas tirinhas trabalham com questões socialmente relevantes: valores e comportamento social (substituição da vida real pela virtual).

Quanto às questões em torno da sintaxe visual, pode-se analisar cada quadrado da tira, no entanto, como a relação entre os participantes muda apenas no último, optamos por analisar cada tirinha como uma imagem apenas. Ambos os textos possuem participantes representados que realizam ações sobre outros participantes representados, ora num processo de ação, ora num de reação; a relação entre os participantes é transacional, com o uso de balões de fala. Não há relação direta entre leitor e imagem, posto que o gênero mostra-se como contemplação, de modo que o objetivo do leitor é ler a imagem, observar suas nuances de significado e refletir, é o que se chama de *oferta*. O plano é *médio* com a disposição dos participantes representados *de lado*, ou seja, há um plano social em que há um envolvimento com o leitor em nível de média a alta identificação. Quanto à sintaxe, ainda, porém em relação ao eixo interpessoal, a disposição centralizada foca a ideia de cena e contemplação desta, em primeiro plano.

Quanto à semântica visual, muitas questões poderiam fomentar a reflexão, a fim de desenvolver o letramento visual e crítico, vejamos: Que questões estão sendo mostradas na imagem? Como é a forma como a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? Qual é a mensagem da imagem? Que informação foi

incluída e que informação foi deixada de fora? Que tipo de pessoa é representada na imagem? Quem criou a imagem e com que finalidade? Quem é o público-alvo da imagem? De quem é o ponto de vista difundido? Por que o jornal foi escolhido para difusão dessa imagem/tirinha? Que experiências ou pontos de vista são assumidos? Dentre outras questões.

Pode-se fomentar o letramento visual através do uso da tirinha, como pudemos observar, posto que esse gênero e em especial as tiras trabalhadas em sala pela docente possuem um alto grau de características visuais. Não obstante, não foi suficiente o *input* para essas questões por parte do material, tampouco da docente. Nesse momento, o trabalho com uma concepção linguística da leitura vincula-se ao insuficiente fomento do letramento visual, embora o material tenha potencialidades para tanto.

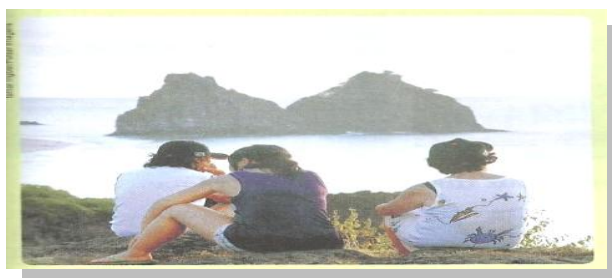
### 5.2.2 Os textos imagéticos na aula de língua inglesa

A imagem, seja qual for sua função dentro das aulas de LE, foi mais utilizada que nas de língua portuguesa. Os livros didáticos de LE são multissemióticos, de modo que as atividades, por sua vez, também o são. Nas aulas de inglês e espanhol observadas foi utilizado como recurso primordial o manual<sup>18</sup> disponibilizado pela escola, o qual é consumível. Todos os alunos tinham acesso aos livros.

Tivemos a oportunidade de observar as aulas de inglês desde o início de um capítulo do livro. Este possuía bastante imagens, dentro da perspectiva de um ensino baseado na competência comunicativa, embora a docente observada focasse as competências leitora e gramatical. Vejamos, a seguir, as imagens que figuravam nas atividades, bem como uma análise dessas.

Em primeiro lugar, o capítulo trabalhado em sala começava com um *Warm up*, ou seja, um aquecimento do tema, e se usava, especialmente, imagens para isso.

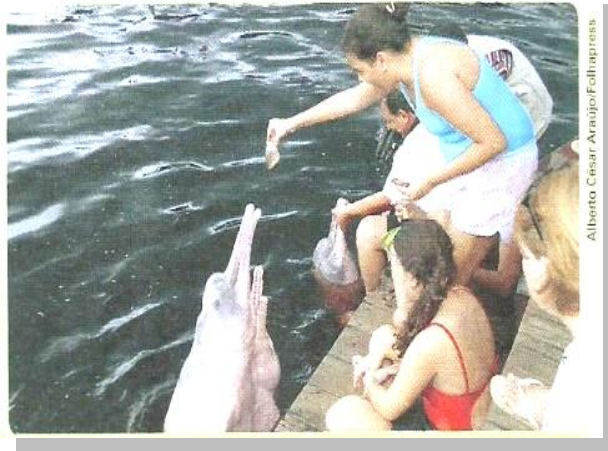
**Imagem 6: Pessoas contemplando a paisagem 1.**



Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

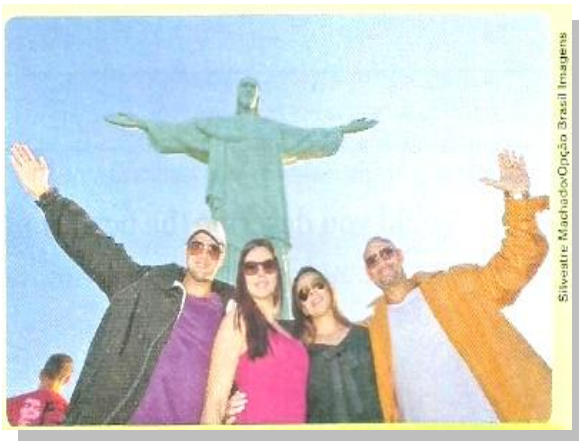
<sup>18</sup> *Way to go!*, de TAVARES e FRANCO (2013).

**Imagem 7: Pessoas alimentando boto.**



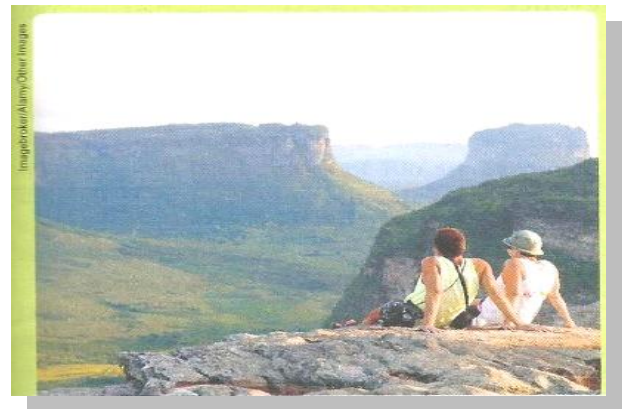
Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

**Imagem 8: Pessoas no Cristo Redentor Imagem.**



Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

**9: Casal contemplando a paisagem 2.**



Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

**Imagem 10: Pessoas contemplando cascatas.**



Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

A unidade de estudo intitulava-se *Traveling around Brazil* (Viajando pelo Brasil) e, para começar a discussão do tema e dos componentes gramaticais, as seguintes perguntas, a partir da observação das imagens, foram propostas: *What places are these people visiting?* (Qual lugar essas pessoas estão visitando?) e *Would you like to visit them?* (Você gostaria de visitá-los?).

Ao contrário do uso das imagens nas aulas de língua portuguesa, aqui há claramente um *input* para sua análise, na leitura destas como texto. Em sala, esses eventos comunicativos tiveram de ser lidos pelos discentes com atenção a fim de responder, oralmente, às perguntas do *Warm up*. No entanto, os alunos o respondiam em português, não havendo, por parte dos discentes, um esforço para falar em inglês. Os referidos textos suscitaram bastante discussão e a docente (re)afirmou a premissa de que o conhecimento de mundo era relevante, desde o ponto de vista do conteúdo, para responder às indagações.

As imagens vinculadas na abertura do capítulo estavam conectadas às atividades de língua, o que fez com que a docente trabalhasse, ao mesmo tempo, a gramática das perguntas do capítulo bem como a leitura dos textos imagéticos. Assim, analisamos, a seguir, as potencialidades de uso dessas imagens.

Quanto à sintaxe visual, todas as imagens são transacionais, pois vemos os participantes representados realizando ações. Na figura 8, porém, há um processo de reação, de modo transacional, uma vez que há um vetor que corresponde a linha do olhar e podemos identificar, embora não possamos ver, o participante não humano a que se olha, no caso, a própria câmera fotográfica.

Por um lado, esses textos, ainda, retratam as características da natureza brasileira, que é diversa, algo que se relaciona, diretamente, com o capítulo, o qual versa sobre viagem. Por outro, os participantes representados estão relativamente simétricos, revelando uma identificação de seus papéis ou de suas ações dentro do todo textual. Como exemplo, podemos citar a imagem 10, em que, pela simetria e ações realizadas, os interactantes podem ser considerados turistas, que apreciam a caída d'água.

Embora possamos visualizar os participantes humanos, pode-se notar que privilegiam as características naturais brasileiras, e esse foco deve-se ao teor do capítulo, ou seja, demonstrar a riqueza natural presente no Brasil, antes mesmo de falar de outros países, já que o livro é de língua estrangeira.

No que diz respeito à relação entre participantes representados e leitor, apenas a imagem 8 possui uma conexão pessoal (demanda), uma vez que os participantes humanos olham diretamente para o foco do objeto que os captura. As outras imagens podem ser consideradas impessoais (oferta). Em relação ao enquadramento, os planos são social e impessoal, ou seja, não



planos fechados, que caracterizam (embora forçada) uma intimidade entre leitor e participantes representados, e isso se dá pelo foco dado à natureza, a sua observação, isto é, a sua contemplação.

As imagens 6, 9 e 10 possuem os participantes humanos representados de costas, ou seja, o ângulo de captura sugere uma impessoalidade. A imagem 7, por sua vez, possui o participante humano representado de lado, em que há uma menor intimidade com o leitor, fazendo com que o foco recaia sobre a paisagem, porém o participante infra-humano está capturado em ângulo frontal, de modo que o produtor textual sugere/força a relação mais íntima entre tal interactante e o leitor. A imagem 8, por seu turno, possui os participantes humanos capturados de frente, bem como o participante não humano, o *Cristo Redentor*, sugerindo, igualmente, uma intimidade entre os interactantes e o leitor; uma hipótese disso se dar se deve a que esse monumento é um dos mais importantes do Brasil.

Quanto às questões da função interpessoal, primeiramente, nas imagens 6, 8 e 10 os participantes humanos e não humanos representados estão localizados no centro da imagem, o que revela a relevância desses interactantes, sobretudo os não humanos por serem base do capítulo apresentado. Nas imagens 7 e 9, os participantes não humanos estão localizados mais à esquerda do foco, principalmente, na imagem 7, em que essa posição dá ao interactante relevância e sobressaliência em relação aos participantes humanos.

Nessas imagens analisadas, é notável a ligação entre seus interactantes, em especial conexão de cunho reflexivo/contemplativo (imagens 6 e 9) em algumas, em outras de diversão (imagens 7, 8 e 10). A imagem 10 também pode ser considerada contemplativa. O tamanho e a localização no plano dos participantes não humanos, por seu turno, colaboram para seu poder e importância dentro da imagem como um todo. Essa relação (tamanho, posição, plano) busca inspirar o leitor sobre o quão bom é viajar e, na atividade, igualmente, fomentar o pensamento para a resposta às perguntas propostas.

No que diz respeito às questões semânticas, a atividade poderia ter sido explorada de forma que não se restringisse às questões gramaticais, de maneira que proporcionasse e fomentasse a compreensão sociocultural e crítica. Vejamos algumas questões que poderiam ter sido feitas pelo docente, pois as questões do manual focavam de modo mais contundente a estrutura da língua: O que pode esta imagem significar para alguém que vê-la (lê-la)? Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada? Qual o impacto que o tamanho dos interactantes tem dentro do todo textual? Quem criou a imagem e com que finalidade? De quem é o ponto de vista difundido? Por que uma determinada imagem foi escolhida? E por que esses monumentos naturais e não outros? Por que a imagem está organizada dessa maneira? Que dispositivos têm sido usados para fazer passar a mensagem para o espectador/leitor? O que a imagem comunica sobre o nosso

indivíduo ou identidade nacional? O que a imagem diz sobre a sociedade? Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?

Por fim, quanto à relação imagem e texto verbal, é a *ilustração* que sobressai, uma vez que o foco da atividade se deu nas repostas gramaticalmente corretas que devem ser dadas às questões propostas no começo da unidade e as imagens, assim, as apoiavam.

Outras atividades propostas serviram apenas como *ilustração* dentro das questões propostas. A própria atividade não fomentava de maneira contundente o letramento visual, em especial quanto ao conceito aqui utilizado, tampouco o docente, através de sua autonomia, proporcionou uma leitura mais acurada desses textos. Vejamos:

**Imagem 11: Atividade de inglês: descrição de Florianópolis.**

**2. Which photograph corresponds to the short description below?**

Capital of Santa Catarina, Florianópolis is a wealthy cosmopolitan city located on a large island connected to the continent by three bridges — a tourist hotspot with 42 fabulous white sandy beaches such as Jurerê, Brava and Ingleses.

Available at: <[www.brazil.org.uk/resources/documents/brochurebrazil.pdf](http://www.brazil.org.uk/resources/documents/brochurebrazil.pdf)>. Accessed in August 2012.

The image contains three photographs labeled a, b, and c. Photograph a shows a street scene with a building labeled 'Comércio'. Photograph b shows a panoramic view of a city built on a hillside. Photograph c shows a person surfing on a wave.

Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

Em outras ocasiões, as imagens são usadas como ilustração não da atividade em si, mas de textos verbais. Em exemplos como na imagem 11, ainda se pode notar a natureza ativa da leitura, uma vez que o discente precisava entender o texto verbal para buscar seus *sinônimos* no texto imagético, para que a questão fosse resolvida. Como exemplos de ilustração e apoio ao texto verbal, vejamos os exemplos a seguir:

**Imagem 12: Rio de Janeiro's slums.**

**News**  
RIO DE JANEIRO, BRAZIL

### Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot

Published: June 25, 2012  
By Casey McDermott — McClatchy Newspapers

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded slum communities — called favelas — on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil's tourist hotspot.

Foreign tourists — and increasingly Brazilians themselves — are flocking wide-eyed to Rio's favelas to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds with its bar and rooftop deck overlooking the city.

Nigel Parker, of Sydney, Australia, takes in the view from the entrance of favela Rocinha in Rio de Janeiro as colorful paintings of the favela hang around him. ▼




Most of the tourists come for just a few hours, long enough to see what it's like to live in places that have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police. [...]

Chris Eberhart/Photo State University/ACCT/Getty Images

Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

**Imagem 13: Favela painting.**

### Favela Painting: Giving Pride to Brazil's Poor



“I’ve never been to a museum in my life, and now I’m living in one,” said one of Brazil’s poorest of her Vila Cruzeiro favela neighborhood. Dutch artists Jeroen Koolhaas and Dre Urhahn perform a vibrant form of charitable art they call “Favela Painting”. A favela is a Brazilian shanty town that houses the city’s poorest citizens, those who cannot find gainful work or a proper home. These run-down ghettos are dangerous and dilapidated, roundly ignored by Brazilian city governments. Where charity has forgotten Brazil’s favelas, Koolhaas and Urhahn have aimed to instill pride in the poor by giving these neighborhoods an entirely new, entirely artful appearance.

Fonte: TAVARES e FRANCO (2013)

Como se nota, as figuras nas imagens 12 e 13, ao longo das atividades de leitura, servem, apenas, como *ilustração* do que está sendo dito no verbal. Assim como nas imagens

analisadas anteriormente, esses textos poderiam ter sido trabalhados de forma mais profunda; não percebemos tal estratégia por parte do *input* dado pelo livro, tampouco pelo docente, o que revela a natureza acessória que foi dada à imagem dentro dessas atividades.



### 5.2.3 Os textos imagéticos na aula de língua espanhola

Nota-se uma relação mais estreita dos textos multimodais com as aulas de língua estrangeira que com as de língua portuguesa. Como hipótese, isso se pode dar pelas várias habilidades, além da leitura, que o estudante de LE deve desenvolver, quais sejam, a oralidade, compreensão e produção oral e, claro, a escrita, não que nas aulas de língua portuguesa essas habilidades não sejam fomentadas, mas nas de LE foram mais trabalhadas. Assim, de modo mais diversificado, os professores trabalham outros textos além dos escritos para fomentar tais habilidades.

Nas aulas de língua espanhola, a professora se deteve ao uso do livro didático<sup>19</sup>, o qual havia muitas atividades, com uma carga multimodal bem distribuída. O manual possuía muitos recursos visuais para promover o ensino e aprendizagem; ademais havia atividades de cunho auditivo, em menor quantidade em relação às de leitura e escrita. Além disso, o livro possuía CD-ROM, em que havia uma versão interativa digital do manual, bem como objetos digitais.

Assim como nas atividades dos materiais de língua portuguesa e inglesa, no de espanhola houve imagens utilizadas apenas como suporte, ou mesmo adorno, da atividade, a qual por vezes era de gramática. Observe a imagem 14, nela o foco da atividade é o uso dos pronomes interrogativos dentro dos diálogos.

**Imagem 14: Atividade de espanhol: uso dos pronomes interrogativos.**

	
<p><b>A:</b> ¿_____ Quién _____ es Paula Silva?  <b>B:</b> Soy yo.  <b>A:</b> Hola, encantado.</p>	<p><b>A:</b> ¿_____ Qué _____ deporte te gusta?  <b>B:</b> El fútbol. ¡Por supuesto!</p>

Fonte: OSMAN et al. (2013)

<sup>19</sup> *Enlaces*, de OSMAN et al. (2013).

Observa-se que o texto visual funciona como *ilustração*, nos termos de Barthes (1977), dos textos verbais, que são pequenas conversações. Sem a imagem, a atividade poderia ser feita sem muitas dificuldades, corroborando, assim, para seu uso como adorno, não recebendo, por parte do aluno, a importância necessária, o que pode fazer com que este resolva a questão sem deter-se na importância que o texto visual tem para sua resolução.

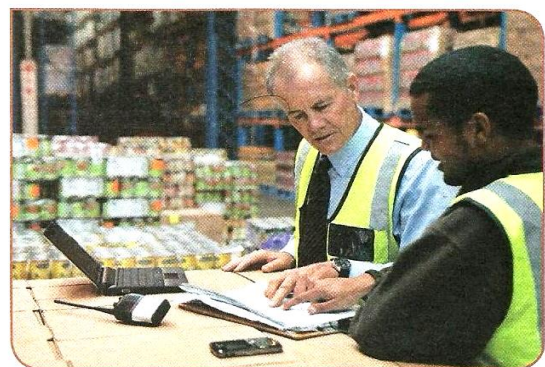
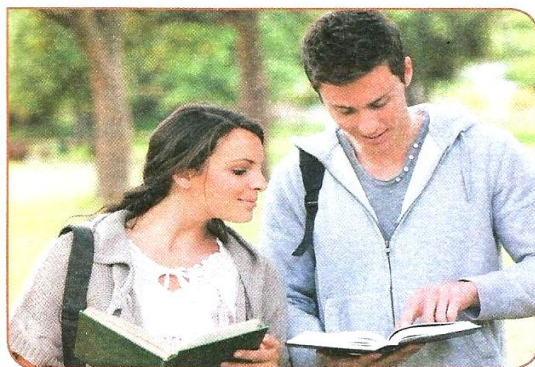
Essa atividade foi resolvida pelos alunos e corrigida pela professora sem qualquer uso mais significativo da imagem. No entanto, já que o foco da atividade é um ponto gramatical dentro da comunicação, algumas questões de semântica visual poderiam haver sido fomentadas, tais como: qual é a relação entre a imagem e o texto verbal? O que são ou que tipo de pessoa é representada na imagem? O que a imagem diz sobre a sociedade? Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?

As perguntas, por sua vez, proporcionariam discussões e reflexões em torno das questões propostas e modos de fazer perguntas em que se evidenciasse o uso dos pronomes; assim, no momento da resolução da questão, por mais que o uso dos pronomes interrogativos seja, de certo modo, um conteúdo fácil para os alunos brasileiros, a atividade estaria mais contextualizada no que diz respeito ao tema e uso dos mecanismos linguísticos estudados do espanhol.

O uso do texto visual apenas como *ilustração* também ocorreu na seguinte atividade, a qual, igualmente a anterior, tinha como foco um ponto gramatical: o uso dos *pronombres sujetos tú* e *usted*. Vejamos:

**Imagem 15: Atividade de espanhol: uso do *tú* e *usted*.**

4. Observa las siguientes imágenes y completa las frases con **tú** o **usted**.



- a La chica de la imagen de la izquierda trata a su compañero de escuela de     tú    , ya que ambos son jóvenes y parecen ser amigos.
- b El joven de la imagen de la derecha trata al señor de     usted    , porque es una persona mayor y parece ser su jefe.

Fonte: OSMAN et al. (2013)

As mesmas considerações feitas para imagem 14 podem ser feitas para a imagem 15. Sem as imagens e retirando-se as pistas de direção dos textos verbais, a atividade proposta pode ser realizada sem muitas dificuldades, pois o foco é o uso dos pronomes, de modo que a imagem apenas reforça o que o verbal, a partir das pistas discursivas, mostra: para um companheiro de escola usa-se *TÚ* (Informalidade) e para um senhor, um chefe, usa-se *USTED* (formalidade).

Para a atividade, solicitava-se que o aluno observasse a imagem para que a questão fosse resolvida, no entanto não houve por parte da docente uma orientação sobre como proceder para a *leitura* da imagem, conforme o solicitado. Contextualizar o texto imagético, assim, seria proporcionar as capacidades necessárias para a leitura de imagens, ao mesmo tempo em que prepararia o discente para resolver a questão proposta. Trabalhar o uso de *TÚ* e *USTED* discursivamente a partir da sintaxe e semântica visuais bem como a relação da imagem com o texto verbal seria um caminho.

No que diz respeito à sintaxe visual, os participantes da imagem 14 estão realizando ações sobre o outro. As circunstâncias de espaço, embora não sejam definidas, aparentam ser de um espaço público, tendendo a um estabelecimento de ensino, um *campus* universitário, por exemplo, já que os jovens possuem livros e mochilas. Já na dupla da direita da mesma imagem, os interactantes parecem estar numa empresa, em um depósito, por exemplo; nota-se pelos objetos ao redor dos participantes representados: *notebook*, celular, prancheta, documentos e grande quantidade de materiais.

Pode-se depreender a possível identificação dos participantes a partir das circunstâncias de espaço e de sua caracterização: numa dupla, colegas de estudo, faculdade, escola, em que ambos aparentam ter as idades próximas; noutra dupla, colegas de trabalho, patrão e empregado, em que um dos participantes aparenta ser mais velho que o outro e está mostrando/ensinando algo ao outro participante.

A análise desses elementos representacionais da sintaxe visual possibilita a explicação do uso do *TÚ* ou *USTED*, uma vez que estes estão sujeitos às condições de produção do texto/discurso, em especial seu contexto discursivo e coenunciadores. Portanto, a partir dessa leitura da imagem, esta não seria utilizada apenas como ilustração e participaria de modo ativo na atividade como um todo. Essa análise composicional é feita cognitivamente pelo aluno, às vezes, no entanto isso necessita ser *consciente*, a fim de que o aluno, quando se depare com outros textos visuais, *leia-o* de forma mais eficiente.

Outro ponto importante a ser discutido é o valor das imagens no desenvolvimento do vocabulário em LE. Os textos imagéticos são utilizados mais incisivamente nesse tipo de aprendizagem no livro didático de LE. Nesse contexto, a finalidade é visualizar uma imagem de

algo e relacioná-lo à palavra na LE. O objetivo nesse tipo de exercício é ampliar o conhecimento léxico do aluno, a fim de que possa produzir melhor eventos discursivos na língua estudada; assim, fomentar os letramentos (visual, multissemiótico, crítico, etc.) é mais raro, posto que a atividade não permite o trabalho com a leitura desde uma perspectiva sociossituada. O professor, porém, poderia proporcionar esse tipo de aprendizagem, contextualizando as palavras trabalhadas, associando-as às imagens, ao mesmo tempo em que fomentaria os letramentos.

Para ilustrar essa questão, vejamos a imagem 16. Nela, há uma atividade trabalhada na sala de aula em que investigamos. A docente solicitou que seus alunos a fizessem e, em seguida, a corrigiu. A unidade em que se inseria a referida atividade possuía o tema macro relacionado à vida urbana, às cidades, de modo que o texto mostrava imagens relacionadas às palavras desse campo semântico, inclusive vocábulos os quais a discussão sobre seu tema renderia bastante reflexão, que é o caso de: *embotellamiento*, *suciedad*, *humo*.

#### Imagem 16: Atividade de espanhol: vocabulário.

7. Observa las imágenes y las palabras que las identifican. Luego completa las definiciones.

 embotellamiento	 humo	 suciedad	 discoteca
 tienda	 pueblo	 plaza	 autobús

▶ plaza \_\_\_\_\_: lugar ancho y espacioso de una ciudad, en el que confluyen varias calles.

▶ embotellamiento \_\_\_\_\_: congestión de vehículos.

Fonte: OSMAN et al. (2013)

Nessa atividade, uma vez mais, a imagem serve como ilustração do texto verbal, que são as palavras. A CLE, assim, seguiu-a sem maiores explicações e desenvolvimento dos letramentos: a cada significado dado, os alunos diziam a palavra com a qual se conectava o sentido.

Claro está que os alunos fizeram processamentos da leitura das imagens para descobrir que palavra significava, e isso, mais uma vez, não foi explicitado. Os mecanismos de leitura e, em

especial as questões da sintaxe visual, poderiam ter sido trabalhadas, juntamente com as questões da semântica visual. Desse modo, a professora poderia ter contribuído para a ampliação do léxico, o letramento visual e o letramento crítico dos alunos, proporcionando, assim, uma leitura mais *engajada* dos textos.

À guisa de exemplificação, trabalhemos a imagem do *embotellamiento*. Desde uma análise sintática (do visual), o professor poderia perguntar aos alunos, antes mesmo de ir às definições dadas na própria questão, quais os elementos (ou interactantes) aparecem na imagem, as respostas poderiam indicar palavras que havia no significado dado, tais como *vehículos*, *coches*, ainda que tais respostas fossem dadas em português. Ainda na sintaxe visual, a CLE poderia perguntar aos discentes se o ângulo em que a imagem foi feita evidenciaria o propósito de quem fez a foto; tal questionamento convocaria os alunos a refletir que o fotógrafo tinha por finalidade mostrar um problema das cidades grandes: o engarrafamento.

No que diz respeito à semântica visual, a docente poderia fomentar o letramento visual crítico dos alunos com as seguintes indagações: Que questões estão sendo mostradas na imagem? Como é a forma como a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? Qual é a mensagem da imagem? O que são as coisas representadas na imagem? O que a imagem diz sobre as cidades urbanas? O que a imagem comunica sobre a nossa identidade nacional? O que a imagem diz sobre a sociedade? Essas são algumas indagações que poderiam ser feitas não somente para esta imagem do engarrafamento, mas para as outras que compõem a questão.

Portanto, estas imagens, apesar de tomadas como ilustração no livro didático, poderiam haver sido trabalhadas de modo mais engajado. O professor poderia decidir como conduzir a atividade e sua leitura desde a perspectiva do letramento visual, crítico, sem deixar de lado o foco que a questão possui, que pode ser de compreensão textual ou um ponto gramatical.

Passaremos, a seguir, à penúltima atividade proposta pela CLE, do livro didático de espanhol, trabalhada em sala de aula. A referida atividade tratava da leitura de manchetes nos mais variados jornais hispânicos, em que o aluno deveria identificar o tema ao qual o texto abordava. Após a apresentação de suas *portadas*, havia os temas propostos. Confira na imagem 17.

A docente, por seu turno, havia passado a atividade em questão para ser feita em casa, de modo que no momento da aula a corrigiu. A professora, como em outros momentos, não se deteve à leitura dos textos, de modo a refletir suas possíveis interpretações. Assim, os alunos apenas responderam aos itens com os quais o tema se relacionava, não houve, portanto, explicação, reflexão sobre o tema, ou bem a manchete.



A manchete é um gênero em que congregam ações linguísticas e multimodais. Ainda dentro desse aspecto, as várias maneiras de produzir esse gênero nos periódicos são controladas a depender do propósito do diário, ou seja, as nuances discursivas, de significado, que difunde uma manchete pode ser o sucesso ou o fracasso da edição jornalística. É pela manchete que se vende o jornal, daí a importância de sua esmerada produção linguística e multimodal.

Imagem 17: Atividade de espanhol: titulares de periódicos.

1. Estos son algunos titulares de periódicos de diferentes países donde se habla español. Léelos y luego relacionálos con los temas que siguen.

turismo	4	servicios	8	medioambiente	6
educación	3	violencia de género	1	transporte	7
sanidad pública	9	violencia urbana	2	inmigración ilegal	5

Fonte: OSMAN et al. (2013)

Como pudemos averiguar até este momento, o trabalho com a leitura dos textos imagéticos foi pouco ou nada explorado, mesmo na evidência do potencial que os textos tinham para fomentar o letramento visual, como já demonstrado. No entanto, e partindo para a análise da última atividade, uma questão do livro didático de espanhol proporcionou de forma mais contundente o início do fomento do letramento visual. Observe a imagem 18.

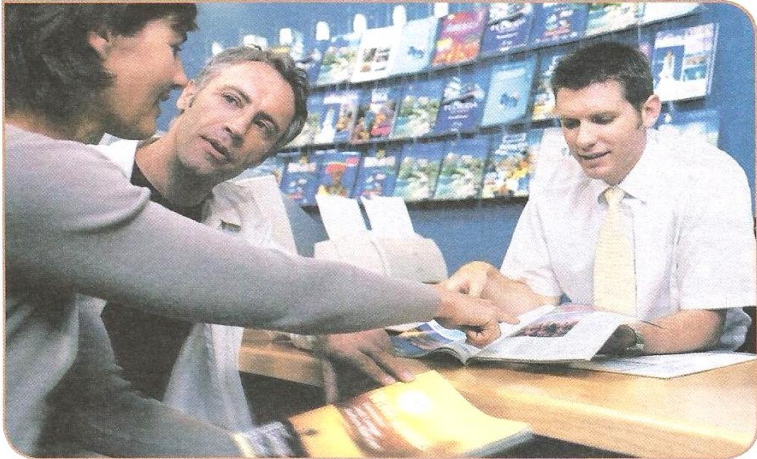
Os letramentos podem ser desenvolvidos a partir do contato que o educando possui com as variadas práticas sociais de linguagem. O livro didático, assim, permite o acesso a variados gêneros do discurso e, dentro desse contexto, a diversos textos imagéticos. A forma como o professor conduz esse contato ajuda de modo substancial na elevação dos níveis de letramentos.

Especificamente no que tange à leitura das imagens, é importante a forma como o livro didático e o professor a tratam. Quando usados verbos para introduzir atividades de leitura

imagética, o *observar* foi o mais utilizado. Na imagem 18, o livro didático trazia a palavra *analizar*, fato que muda a perspectiva de trabalho com o texto visual. A propósito, essa atividade foi a única dentro do *corpus* que fomentou, embora apenas em um nível mais sintático-visual, a imagem desde a perspectiva do letramento visual, de modo que a concebe como um texto de fato. Nessa atividade, percebe-se que é o texto visual a ser lido pelo estudante, é dele que as respostas devem ser retiradas.

**Imagem 18: Atividade de espanhol: análise de imagem – *vosotros* e *ustedes*.**

3) El señor Antón Gutiérrez Vázquez y su esposa son colombianos y viven en Bogotá. Analiza la imagen y marca la respuesta adecuada a las preguntas.



a ¿Dónde están?  
 en un laboratorio de fotografía     en una agencia de viajes     en una biblioteca

b ¿Qué parecen hacer?  
 parecen comprar un viaje     hablan de su matrimonio     enseñan fotos

c ¿En qué tipo de ambiente se encuentran?  
 familiar     comercial     no se puede saber

4. Observa la imagen una vez más y contesta: ¿se tratan de **vosotros** o de **ustedes**? ¿Por qué? Si es necesario, retoma el tema de la sección “¡Manos a la obra!” de la unidad 2.

Fonte: OSMAN et al. (2013)

Três perguntas são feitas na atividade para que o aluno analise o evento comunicativo, as quais estão relacionadas à localização dos interactantes e à ação que parece se desenvolver. Após essa análise, no comando da questão se indaga sobre o uso do *vosotros* e do *ustedes* dentro do contexto da imagem. As questões, no entanto, deixam de lado o componente semântico da imagem quando focam as características sintáticas do texto, em especial. A professora, por seu turno, seguiu o caminho das questões e não mostrou autonomia com respeito ao material empregado, indo além do que o livro fornecia.

Para demonstrar que o referido texto possuía potencialidades e poderia ser utilizado para desenvolver de modo mais aplicado e profundo o letramento visual, analisamos tal texto a seguir,

propondo nortes que poderiam ser seguidos. Recordamos que, para tanto, utilizamos o quadro analítico de textos imagéticos proposto nesta investigação.

Em primeiro lugar, quanto à sintaxe visual e desde o ponto de vista da função representacional, os participantes (3 pessoas: 2 homens e 1 mulher) estão representados realizando ações sobre os outros, e como há mais de um interactante, esse processo é de *ação*, não havendo processos mentais (Ex.: balões de pensamento), tampouco verbais (Ex.: balões de fala).

Quanto às circunstâncias de tempo e espaço, por um lado, a ação parece se desenvolver numa agência de viagens e isso pode ser confirmado pelo comando das questões e pelos componentes do ambiente; por outro lado, o tempo configura-se como sendo atual, moderno, em que as pessoas (no exemplo: um casal) se dirigem a um estabelecimento em busca de sua demanda, no caso do texto analisado: uma viagem. A disposição dos interactantes no ambiente representado, também, promove sua identificação. No caso do vendedor, a roupa com a qual está vestido também lhe dá uma identidade e o força, por conta de todo o contexto, a ter determinadas práticas de linguagem (formalidade) e comportamento.

Ainda dentro do contexto da sintaxe visual, porém desde a perspectiva da função interacional, o produtor do texto, quanto à relação leitor e participantes representados, faz com que se observe a cena, de modo que os interactantes não estabelecem contato através da linha do olhar com o leitor. No entanto, o ângulo usado, o qual foi o *médio*, para a captura da imagem sugere uma relação sociável com o leitor, e isso está diretamente relacionado às posições dos participantes representados dentro do texto, os quais estão *de frente* ou *de lado*. A combinação do ângulo com as disposições dos interactantes sugere que o produtor textual se distancia da cena apresentada, possibilitando a identidade dos participantes, bem como não se desprendendo a formalidade que a situação discursiva requer, apesar da descontração que se pode notar ao ler a imagem.

Desde a perspectiva da função interpessoal, os participantes representados estão em primeiro plano. O casal está localizado à esquerda (dado) e o vendedor de viagens à direita (novo), sugerindo que deve haver uma mudança, sai-se de onde se está para o conhecimento de uma nova realidade, cultura, no caso isso é simbolizado pela viagem, que viria pela venda desta através do vendedor.

Até este momento, a análise do texto em questão possibilita angariar hipóteses para a resolução das questões propostas, bem como vai além delas, fomentando o entendimento da composição do texto visual. A partir disso, também, pode-se responder à questão fomentada do uso do *vosotros* e do *ustedes* de modo mais fácil pelo aluno, posto que este, após essa leitura proposta, e pressupondo que já saiba as regras do uso desses pronomes, pode responder qual o tratamento que o interactante vendedor deve utilizar com o casal, os clientes; isso é notado, como mostrado, não só

pela situação discursiva, mas pelos elementos que compõem a imagem, os quais passam desde a disposição dos interactantes, o ambiente mostrado, até o modo como estão vestidos.

Em segundo lugar, passemos à análise da semântica visual. Lembramos que este aspecto não foi fomentado pelas questões que estamos analisando neste momento, tampouco a docente recorreu a esses pontos. Para além das demandas sintáticas visuais, o trabalho com o letramento visual pode promover o senso crítico do aluno; a semântica visual, nos moldes analíticos que propomos, subsidia esse processo. Assim, sugerimos, a seguir, algumas indagações que poderiam ser utilizadas: Como é a forma como a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? O que são ou que tipo de pessoa é representada na imagem? Por que a imagem está organizada dessa maneira? Que experiências ou pontos de vista são assumidos? O que a imagem diz sobre a sociedade? Que aspectos da cultura a imagem está comunicando? Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada?

Trabalhar os tipos de questões supracitadas ajuda na formulação de hipóteses e no raciocínio crítico. É importante deixar claro que esse tipo de exercício é importante, sobretudo quando os alunos estiverem lendo outros textos imagéticos, para os quais usarão essas estratégias a fim de compreender melhor esse tipo de texto. As imagens lidas aqui, quiçá, não tenham um alto grau de poder em relação às questões sociais, levando em consideração que nenhum texto é neutro; no entanto, quando os discentes se depararem com propagandas televisivas, ou impressas, foto jornalística, charges, que são textos mais comumente carregados de ideologias, será mais fácil ler esses eventos comunicativos ativamente, de modo que se fará uma leitura crítica, de fato, da imagem, e não apenas sua *observação* ou *visualização*.

Por fim, quanto à relação entre imagem e texto verbal, como em outros exemplos já dados, não se faz dentro da própria imagem, ou seja, a relação se dá, nesse caso, entre as questões propostas e a imagem. Assim, essa relação é de *ancoragem*, isto é, as questões apoiam a imagem, ela é o principal elemento do todo, de modo que é necessário ler-se a imagem para, a partir daí, ir-se às questões propostas, sem ela, o exercício não pode ser resolvido.

#### **5.2.4 Resumo: Os usos e as potencialidades dos textos imagéticos nas aulas observadas de português, inglês e espanhol**

As imagens são recursos bastante utilizados nos livros didáticos, sobretudo os de língua estrangeira. Nos materiais aqui investigados, por um lado, e em sua maioria, esses textos foram usados como suporte do texto verbal, bem como adorno do verbal. Por outro

lado, o trabalho com o letramento visual não foi observado, por parte das atividades, de modo contundente. Somente duas atividades do *corpus* trabalhado fomentava o letramento visual e, apenas, desde a perspectiva da sintaxe visual e, dentro desta, em especial às questões da função composicional.

Os professores, por seu turno, nas aulas observadas e gravadas, não potencializavam o trabalho com os textos visuais. As atividades eram aplicadas seguindo, rigorosamente, seu comando. Não se observou a agentividade do professor para com a manipulação dos exercícios propostos.

Ademais das atividades que possuía, de certo modo, o trabalho com *observação* e análise das imagens, apenas a professora de língua inglesa propôs uma atividade em que havia o foco direto com imagem, em que o aluno deveria correlacionar a letra de uma música com uma imagem popularmente conhecida (Ex.: *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci).

Dentro desse contexto, observou-se o uso das palavras que comandavam as atividades em que havia textos visuais. Estas, em sua maioria, foram *observar* e uma ocorrência de *analisar*. Por um lado, quando do uso do verbo *observar*, no encabeçamento das atividades, as questões, apesar de trabalharem com o auxílio da imagem, esse uso não era primordial e decisivo para a resolução da atividade. Por outro lado, a única atividade do *corpus* que utilizou o verbo *analisar* em seu comando, promovia a leitura da imagem desde a perspectiva da composição, dentro da sintaxe visual.

Observamos, nesta fase da análise, que os textos visuais propostos possuíam potencialidades para o trabalho com o letramento visual (crítico). Analisamos esses eventos comunicativos desde a perspectiva do letramento visual ao qual ancoramos esta investigação, como forma não somente analítica, mas de proposta de trabalho docente. Portanto, a imagem poderia haver sido trabalhada para fomento das habilidades de leitura multissemiótica de modo mais contundente, protagonista, e as questões linguísticas, por exemplo, poderiam haver sido conectadas, não havendo perdas de conteúdos formais nas unidades, pelo contrário. A imagem poderia haver sido *lida* para apoiar a compreensão de outros aspectos trabalhados, que, em geral, eram linguísticos.

### **5.3 Os conceitos de leitura e sua relação com os multiletramentos para as docentes investigadas: o questionário em foco.**

Até este ponto, analisamos a prática do professor em sala de aula, bem como os materiais usados pelas docentes, em especial o livro didático, no que diz respeito ao seu uso e

potencialidades em relação ao fomento do letramento visual em língua materna e estrangeira. Nesta seção, analisamos as ideias, conceitos das docentes investigadas em relação à leitura e aos multiletramentos, em especial o visual, através do questionário que foi aplicada no final das gravações das aulas, fazendo um paralelo com sua prática em sala.

A formação continuada é essencial para o bom desenvolvimento do professor em sala de aula ao longo de seus anos de trabalho. Ao graduar-se, o docente, teoricamente, sai preparado para a labuta; no entanto, as metodologias e propostas de ensino de língua evoluem à medida que as investigações se desenvolvem. No que diz respeito à formação continuada para a disciplina que leciona, apenas a colaboradora de português, no momento da resposta ao questionário, fazia um curso a distância. A colaboradora de língua inglesa fazia um curso voltado para o ensino médio em geral e a colaboradora de língua espanhola não fazia curso algum.

Compreender o uso e a importância das teorias que perpassam o ensino de língua é primordial para o desenvolvimento do professor como profissional e para a elevação do nível de proficiência dos alunos nas habilidades linguísticas. Quando não há esse conhecimento consciente, passa despercebido, por exemplo, a questão da imagem como texto, bem como a importância de sua *leitura*, como qualquer outro evento comunicativo. Notamos, na prática das professoras investigadas, que estas compreendem a imagem como texto, porém pouco abordam esta como tal em sala de aula, e o faz, em especial, quando o material didático sugere esse trabalho.

Quanto à importância que as professoras investigadas davam à leitura numa sociedade globalizada, as docentes se complementam em suas respostas. Para a colaboradora de língua portuguesa, a leitura subsidia o desenvolvimento pessoal e profissional, no que concerne à interação com as pessoas; para a colaboradora de língua inglesa, a leitura é essencial para o desenvolvimento da escrita; por fim, para a colaboradora de língua espanhola, a leitura é essencial para a compreensão das informações veiculadas no cotidiano, à interação social e para o desenvolvimento do senso crítico.

A leitura nas aulas de língua materna e espanhola estava no nível da compreensão dos aspectos estruturais (do gênero) e morfosintáticos. Já nas aulas de língua inglesa, apesar de a docente afirmar a importância da leitura para a escrita, esta não trabalhou nesse viés. A colaboradora de língua inglesa fomentou, em algumas atividades propostas, o senso crítico do aluno, não somente nos textos verbais, mas também nos textos visuais, embora tenha trabalhado, dentro de atividades em que o letramento visual era primordial, aspectos estritamente gramaticais.

Quanto à finalidade do ensino de leitura na língua ensinada, a colaboradora de língua materna chamou a atenção para o fato de que essa habilidade subsidia o aluno na compreensão do mundo. Ademais, ela, também, comentou o fato de que os alunos não conseguem focar-se numa atividade em que seja necessário ler, pensar e, somente depois, responder. Esse fato foi constatado por nós durante a observação das aulas, não somente de língua portuguesa, mas também nas de línguas estrangeiras. Raciocinar não é um trabalho simples, na menor solicitação de reflexão acerca de um tema pela professora, os alunos em sua maioria não respondiam à altura, de modo que quando havia uma atividade com esse propósito, preferiam copiar a resposta de um colega que a tinha feito.

Para a colaboradora de língua inglesa, a leitura é importante para compreender os gêneros do cotidiano, para o acesso a informações diversas em LE, como em *websites* estrangeiros. Já para a colaboradora de língua espanhola, a leitura é importante para o acesso à universidade através das avaliações externas e para a apropriação da fonologia da língua.

Como temos dito, o professor deve ser agente ativo em relação ao uso do livro didático ou de qualquer outro material, estes não são *usáveis por si só*; a importância que se dá à leitura liga-se à perspectiva que emerge da prática dos docentes. Quando o foco são os aspectos formais do texto, questões socioculturais, geralmente, são postos de lado, e isso foi notado nas aulas de língua espanhola e em algumas aulas de língua inglesa. Apesar de os textos verbais e imagéticos trazerem discussões importantes, o foco era dado à resolução dos exercícios propostos.

Os gêneros textuais são bastante usados nos livros didáticos para promover o acesso às diferentes estruturas textuais e linguísticas. Quanto à variabilidade desses, a colaboradora de língua portuguesa respondeu que utilizava mais: artigos de jornal, textos publicitários, bem como os textos sugeridos pelo livro. Seu foco era trazer o dia a dia para a sala de aula. Já a colaboradora de língua inglesa afirmou que utilizava anúncios, canções e textos humorísticos, uma vez que estes, segundo ela, atraíam a atenção dos jovens. Por fim, a colaboradora de língua espanhola respondeu que utilizava tiras, propagandas, fábulas e textos argumentativos, estes últimos com foco no ENEM.

Nota-se que os gêneros discursivos trabalhados são variados e isso exige do professor um trato a partir de várias perspectivas de análise. Há gêneros em que os aspectos multissemióticos são caros, como é o caso da tirinha, canção, propaganda. Durante as aulas gravadas, esses materiais não foram trazidos como atividades extras ao livro didático, embora seja consenso entre as professoras investigadas que os materiais didáticos fornecidos pela

escola contêm atividades e/ou tarefas que contribuíam para os multiletramentos. Todos os gêneros trabalhados em sala estavam veiculados no livro didático.

Quando da análise de tirinhas, por exemplo, nas aulas de português e espanhol, objetivou-se, em especial, a análise dos aspectos estruturais desse gênero, bem como as questões formais dos usos linguísticos dos personagens, por exemplo. Os aspectos visuais, multissemióticos, não foram tratados como importantes na leitura, isto é, eram vistos como acessórios na composição textual. O aspecto crítico da leitura, de mesmo modo, também não foi explorado substancialmente, apesar de os eventos comunicativos promoverem discussões relevantes.

Perguntamos às professoras, via questionário, em relação aos textos multimodais (imagem, infográficos, por exemplo) quais eram os aspectos mais trabalhados e qual a dificuldade dos alunos para entender esse tipo de evento comunicativo. As colaboradoras de língua espanhola e inglesa disseram que trabalhavam a relação texto verbal e texto não verbal, no entanto o pouco conhecimento de mundo e contexto prejudicava a compreensão. O mesmo disse a professora de língua portuguesa.

Sobre os aspectos que poderiam ser obstáculos para a compreensão dos textos imagéticos, por exemplo, as colaboradoras não citaram os aspectos sintático-semânticos visuais, porém as de língua estrangeira deixaram claro que escrito e visual são modos semióticos complementares.

Embora haja uma consciência da importância dos aspectos visuais na composição do todo textual e de que a própria imagem é em si um texto, as práticas das colaboradoras não revelaram um forte empenho de análise nesse viés. A colaboradora de língua inglesa propôs atividades em que envolviam aspectos visuais e que para sua realização requeriam habilidades específicas para tanto, não obstante essas não foram fomentadas, ficando o aluno, assim, sem orientação para fazer a conexão texto verbal e não verbal. O mesmo ocorreu com a colaboradora de língua portuguesa: havia questões para análise de texto multissemiótico, mas as ferramentas de análise não foram construídas e ensinadas. Por fim, a colaboradora de língua espanhola somente trabalhou poucos aspectos da composição visual, porém nas atividades em que essa análise já era sugerida, de modo que em outros textos imagéticos, em que esse tipo de análise não era sugerido, a docente não fomentou o letramento visual.

Portanto, analisamos a partir de diferentes instrumentos a prática de professores de línguas materna e estrangeiras. Nesta investigação triangulamos os dados, a fim de compreender de modo mais contundente o fenômeno aqui estudado: o fomento do letramento visual. Assim, na seção seguinte, há as considerações finais desta investigação.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo geral de investigar o tratamento dado à imagem nas aulas de línguas portuguesa, espanhola e inglesa no contexto da escola pública. Atentamos, especialmente, para a concepção de leitura que orientava as aulas investigadas, o tratamento dado à imagem nas aulas e, por fim, as potencialidades das imagens no material usado como apoio didático, bem como o trabalho feito pelo docente com os textos imagéticos.

Para tanto, fizemos uma breve revisão de concepções caras ao trabalho com a leitura e texto verbal, tais como: os conceitos de multimodalidade, texto, leitura e estratégias de leitura. Antes de investigar o fenômeno no contexto específico, é primordial entender conceitos chave como os trabalhados.

No capítulo de embasamento teórico, focamos os conceitos principais de letramento(s) (ROJO, 2009), multiletramentos (ROJO, 2009), letramento crítico (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014), letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, ELKINS, 2009) e as concepções de leitura (CASSANY, 2006). Nosso objetivo, ao apresentar essas noções, era traçar uma conexão entre as concepções de leitura que orientavam as aulas investigadas com o trato dado à análise de imagens.

O foco no letramento visual se dá devido ao fato de que as semioses, em especial a imagem, no mundo globalizado, constroem variados textos, com os quais diariamente estamos em contato. Dominar as várias linguagens, sobretudo as quais estamos mais expostos, é habilidade necessária para sermos ativos antes elas, ou seja, termos um posicionamento analítico e crítico. Nesta pesquisa, focamos a imagem como texto, de modo que ao se ensinar aos alunos como *lê-la* de modo adequado, estamos fomentando aí o letramento visual. Este, por sua vez, é entendido, neste estudo, como a capacidade que se pode desenvolver para entender a imagem, interpretá-la e aprender com ela (ELKINS, 2009).

Para atingir nossos objetivos, investigamos a prática de três docentes (1 de português, 1 de espanhol e 1 de inglês) em uma escola pública de Fortaleza – CE. Gravamos 4 aulas (de cada sujeito investigado), fizemos anotações de campo, aplicamos um questionário às colaboradoras e coletamos os materiais que foram usados em sala de aula. Ao fim, triangulamos os dados gerados e coletados, com o objetivo de compreender melhor o objeto tratado, qual seja, o letramento visual.

Para melhor ilustrar os resultados aos quais chegamos, como forma de síntese, trataremos cada objetivo pretendido com a recapitulação da análise feita no capítulo destinado a esse fim. Vejamos:

1 – Identificar as abordagens/concepções de leitura empregadas no contexto da escola pública no ensino de línguas materna e estrangeiras no ensino médio.

Em primeiro lugar, observar as concepções de leitura nas aulas não é uma tarefa simples, posto que, na maioria das vezes, não existe uma concepção pura que orienta a aula de língua, isto é, há uma mescla das concepções, ainda que uma das se sobressaia no trato dado à leitura.

Nas aulas de língua portuguesa, a concepção *psicolinguística* de leitura sobressaiu, porém a noção *linguística*, de igual modo, perpassou muitos momentos da prática da docente. Ademais, o trabalho com os vários gêneros textuais também pode ser destacado nas aulas de português, no entanto isso não significa, por exemplo, um trato sociocultural dado à leitura.

Já nas aulas de língua inglesa, por seu turno, a concepção de leitura foi *mista*: três noções que se conectaram na aula: *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural*; no entanto, de modo geral, a tendência que orientou as aulas foi a linguística. A docente investigada tendia a, primeiramente, explicar tópicos gramaticais e de léxico (recorrendo à tradução) para, a partir disso, tratar a compreensão leitora. Ademais, apenas uma das atividades propostas se adequou à concepção sociocultural, em que o aluno deveria conectar uma canção a imagens socialmente conhecidas, explicando, criticamente, o porquê da escolha do texto imagético.

Por fim, as aulas de língua espanhola tiveram a concepção linguística como orientação. Assim, a docente recorria às questões estritamente linguísticas, bem como focava a decodificação dos tempos verbais estudados.

2 – Investigar se e como nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura é explorado o componente visual, especialmente, o letramento visual nas aulas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras.

A partir da(s) concepção(ões) de leitura instaurada(s) nas aulas observadas, analisamos qual era o trato dado à imagem, em especial o letramento visual. Observamos que em todas as aulas de língua foram utilizadas imagens, no entanto isso não significou que o letramento visual foi fomentado.

Nas aulas de língua portuguesa, quando a concepção linguística de leitura orientava as aulas, o letramento visual, bem como as questões multiletradas não foram

trabalhadas. Quando do momento da concepção psicolinguística, o conceito de texto foi ampliado, pondo aí a imagem como tal.

Nas aulas de língua inglesa, vimos que a tendência à concepção linguística foi observada; no contexto dessa noção, o letramento visual foi fomentado, ainda que muito restrito à localização de informações. Assim, podemos traçar um paralelo entre a concepção linguística de leitura e o fomento da localização de informações, ou seja, depreender os componentes da imagem, focando apenas o aspecto composicional. Ademais, nessa concepção, também observamos o não trabalho com a imagem como texto, e muitas vezes passando despercebida nas atividades. No momento em que a concepção sociocultural de leitura perpassou uma atividade proposta pela professora de língua inglesa, as questões composicionais da imagem ainda a dominaram. Assim, a concepção sociocultural de leitura não está diretamente relacionada ao trabalho com o letramento visual, de fato.

Nas aulas de língua espanhola, assim como nas de inglesa, o trabalho com o letramento visual não ultrapassou a localização de informações. Ademais, a atividade com a imagem era feita a partir do *input* dado: *observar*, por exemplo. Dentro desse contexto, a conclusão da relação direta entre a concepção linguística de leitura e o trabalho com aspectos composicionais da imagem ou o seu não trabalho foi observado.

3 – Analisar se os materiais didáticos utilizados em sala podem potencializar o letramento visual, com ênfase na análise do *input* que proporcionam bem como das atividades, tarefas e exercícios propostos nas aulas de língua materna e língua estrangeira.

O material didático mais utilizado em sala de aula das três línguas observadas foi o livro didático. A colaboradora de língua portuguesa, por seu turno, utilizou um vídeo de um debate, porém foi o único material a mais. Os livros didáticos usados traziam muitas imagens, ora como parte do exercício, ora como adorno do texto verbal. Embora não foi observado, em geral, o trabalho com a *leitura*, de fato, de imagens, os textos imagéticos proporcionavam o fomento do letramento visual.

Fizemos análises dessas imagens a partir de um quadro desenvolvido por nós desde a perspectiva da *Gramática do Design Visual*, semântica visual e relação texto verbal e não verbal, e pode-se concluir que os textos imagéticos tinham potencialidades para fomentar o letramento visual, conforme se pode observar na seção 5.2: *Os textos imagéticos: potencialidades e usos*.

Conectado às potencialidades dos textos, vincula-se o próximo e último objetivo pretendido:

4 – Investigar como é explorado o componente visual, tendo em vista a interação/uso dos materiais empregados pelo professor nas aulas observadas.

As docentes investigadas entendiam a imagem como texto, isso ficou claro no questionário aplicado e em suas práticas. No entanto, o trabalho com o texto imagético, de modo geral, não foi desenvolvido de forma a fomentar o letramento visual. Assim, a atividade com a imagem ficou por conta do próprio *input*, quando o verbo mais utilizado no comando das questões foi: *observar*. Nesse contexto, nem o livro proporcionava o fomento do letramento visual, de fato, tampouco as colaboradoras, através de sua criatividade em sala, buscavam esse fim. Apenas uma das questões propostas em todo o *corpus* utilizou o verbo *analisar* em seu comando, e essa análise se deu no nível composicional da imagem.

Portanto, ainda que os professores observados tenham consciência que a imagem é texto e reconheçam a importância da multimodalidade na composição dos eventos comunicativos, o fomento do letramento visual ainda é incipiente, seja pelo próprio livro didático, principal material didático usado, seja pelo docente que o maneja, e isso, por vezes, esteve diretamente relacionado à concepção de leitura que orientava a aula.

Possibilitar a análise da promoção do letramento visual nas línguas materna e estrangeiras no contexto da escola pública nos possibilitou compreender como os aspectos multimodais, em especial os visuais, são tratados no ensino de língua atualmente. Os achados desta investigação podem ser generalizados para contextos mais abrangentes, visto que os contextos de ensino podem mudar, no entanto os modos de ensinar, ancorados na tradicionalidade ainda imperam no ambiente escolar.

*Ler* (e compreender) os textos imagéticos é tão importante quanto o texto verbal. A relação entre o verbal e o não verbal é de (in)dependência, de modo que é necessário que se compreenda as nuances de significado que os textos verbais difundem, ao mesmo tempo em que as imagens, por ser texto, à sua maneira, também proliferam seus significados, os quais consumimos sem muitas das vezes ter consciência e crítica do que estamos lendo.

Possibilitar os vários letramentos em sala de aula, em especial o letramento visual, é fazer com que os alunos tenham consciência dos significados das várias linguagens, em especial a imagem, a fim de que este possa ser ativo ante os variados arranjos que as imagens (com ou sem texto verbal) se articulam.

Nesta investigação, ademais de analisar a prática de professores, também quisemos propor um meio pelo qual os docentes pudessem, a partir disso, fomentar o letramento visual em suas aulas. Assim, propomos o quadro analítico o qual se encontra na seção de *Metodologia*. Além disso, analisamos os materiais didáticos como modo de

identificar suas potencialidades, ao mesmo tempo em que dávamos caminhos de trabalho pelos quais os docentes poderiam – podem – fomentar o letramento visual.

Esta pesquisa, por seu turno, não se encerra. Há várias lacunas a serem respondidas dentro dessa área de investigação, possibilidades de fomento desse tipo de letramento devem ser oferecidas aos docentes. Outras pesquisas *a posteriori* podem relacionar o ensino de língua estrangeira, em especial de análise linguística com o letramento visual, ou seja, como o texto imagético pode auxiliar na compreensão dos usos da língua? Como os textos imagéticos (fixos e em movimento) podem auxiliar na compreensão de aspectos sociopragmáticos em língua materna ou estrangeira? Essas são algumas lacunas que ainda precisam ser investigadas a fundo, a fim de que o letramento visual possa ser mais bem compreendido e fomentado em sala de aula de línguas materna e estrangeiras.

Letrar é entender que as linguagens são várias, que como tais são formadas por semioses e que estas são socialmente escolhidas, dentro de um panorama político, histórico e cultural; dessa forma, precisam ser compreendidas e analisadas de forma adequada, com instrumentos específicos, a fim de que o leitor possa ter acesso não ao sentido, que não é único, mas aos sentidos, no plural, e possam compreender, desde uma perspectiva crítica, sua difusão e optar pela melhor compreensão dentro do contexto lido. É desse modo que a imagem, como qualquer outro texto, deve ser *lida*.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília et al. **Novas palavras: português**. São Paulo: FTD, 2013.
- AMARAL, Trícia Tamara Boeira do. **A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do ensino fundamental**: perspectivas de letramento para além do escrito. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAMFORD, Anne. **The visual literacy white paper**. Adobe Systems, 2003.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (Org). **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. 1ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 143.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In: MENDONÇA, Lucielena. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. 1ed. Campinas: Pontes, 2014.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectivas. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Itabaiana, v. 6, n. 6. p.55-43, dezembro, 2008.
- BARTHES, Roland. **Image, Music, Text**. Londres: Fontana, 1977.
- BAZARIM, Milene. Metodologias de Pesquisa Aplicadas ao Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v.12, n.3, p. 93-103, 2008.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral I**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio v 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

- BRUSKI, Daniel. **Do they get the picture? Visual literacy and low-literacy adult esl learners**. 2011. Dissertação (Mestrado em Arts in English as a second Language), Hamline University, St. Paul, MN, 2011.
- CARDOSO, Deize Costa. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- CASSANY, Daniel. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, Daniel. Leer, comprender e interpretar en EFE en línea. In: **XX CONGRESO Internacional de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación**. Cantabria: Fundación Comillas, 2009.
- CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- CERVETTI, Gina; DAMICO, James; PEARSON, P. David. Multiple literacies, new literacies, and teacher education. **Theory into Practice**, Londres, v. 45, n. 4, p. 378-386, 2006.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, Londres, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001.
- COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- DENIPOTI, Cláudio. Apontamentos sobre a história da leitura. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, n.1, p. 95-106, outubro, 2012.
- DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DONDIS, Donis A. **A primer of visual literacy**. Cambridge: Mit Press, 1973.
- DUBOC, Ana Paula Martins. **Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ELKINS, James. The concept of visual literacy, and its limitations. In: ELKINS, James (Org.) **Visual literacy**. Londres: Routledge, 2009.
- FELTEN, Peter. Visual literacy. **Change: The magazine of higher learning**, Washington, v. 40, n. 6, p. 60-64, novembro-dezembro, 2008.
- FERRAZ, Janaína de Aquino. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. f200. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAQUIN, Dominique Manghi. **Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar: multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de**

matemática en 1º año de enseñanza media. f285. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012**: resultados brasileiros. Brasília, 2012.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, Umea, v. 4, n. 2, p. 225–242, março, 2013.

KEEFE, Elizabeth B; COPELAND, Susan R. What Is Literacy? The Power of a Definition. In: **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**. Washington, v.36, n.3, p. 92–99, dezembro, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006.

LANE, Pia. Multimodality and culture. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, 2012.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas APLIESP**, São Paulo, v.1, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. **Theory into practice**, Londres, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: Novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Filosofia e Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOREIRA, Fabiane Pereira dos Santos. **A leitura crítica em sala de aula**: há espaço para a formação do sujeito leitor? Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORGAN, Wendy. **Critical literacy in the classroom**: The art of the possible. New York: Routledge, 1997.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

OECD, **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework**: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing, 2013.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. v.1. Cotia-SP: Macmillan, 2013.



PÉREZ, Adolfo Zárata. **La lectura crítica en libros de texto de secundaria: concepción y tratamiento metodológico**. 2010 (Dissertação) Mestrado em Linguística. Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, Espanha, 2010.

PETERSON, S. S., BOTELHO, M. J., JANG, E., KERKES, J. Writing assessment: What would multiliteracies teachers do? **Literacy Learning: The Middle Years**, Adelaide, v.15, n.1, 29–35, 2007.

PINTO, Cândida Martins, RICHTER, Marcos Gustavo. Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português – L2. **Linguagens & Cidadania**, v. 2, n.1, p. 1-15, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROYCE, T. (2007). Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis. In: ROYCE, T; BOWCHER, W. **New directions in the analysis of the multimodal discourse** . Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

ROYCE, T. Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text. **Japan Association Systemic Functional Linguistics**. Occasional Papers, 1 (1), 25-50, 1998.

SANTOS, Zaira Bomfante. A construção de uma leitura multimodal em língua estrangeira. **Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 75-86, 2008.

SANTOS, Zaira Bomfante. **A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual**. 2013. (Tese) Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia, v.5, n.2, .p. 77-91, 2003.

TAVARES, Kátia. FRANCO, Claudio. **Way to go!: Língua estrangeira moderna – inglês**. v.1. São Paulo: Ática, 2013.

VAN LEEWEN, T. **Introducing social semiotics**. Oxon & New York: Routledge, 2005.

YOUTUBE. **TV Brasil: A língua falada e a língua escrita**. Vídeo (43min.), 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_YB5fr-RZg](https://www.youtube.com/watch?v=g_YB5fr-RZg) Acesso em: 15/out/2015.

ZAGAR, Daniel. L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. **Psychologie cognitive de la lecture**, v.1, n.1, p. 15-72, 1992.

## ANEXO A: ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO

### Atividades de língua portuguesa

Professor, consultar, na seção **Complementação teórica** (Orientações específicas — capítulo 1) o item “Distinção entre norma e regra”.

Existem, portanto, duas gramáticas, que podemos definir assim:

**Gramática internalizada**

Sistema de regras que constituem a estrutura de funcionamento da língua que são assimiladas naturalmente — pela prática — por todos os falantes do idioma.

**Gramática normativa**

Teoria que, tomando como referência os usos tradicionais do idioma, descreve e propõe um conjunto de normas e orientações para se falar/escrever em situações formais de comunicação.

Então, se considerarmos, nessas duas perspectivas de análise, as duas normas de construir a frase apresentada no início desta seção, teremos:

- Cum licença, o que oceis tá fazendo?
  - na perspectiva da gramática internalizada → **certo**
  - na perspectiva da gramática normativa → **errado**
- Com licença, o que vocês estão fazendo?
  - na perspectiva da gramática internalizada → **certo**
  - na perspectiva da gramática normativa → **certo**

**O que dizem os linguistas**

[...] Uma receita de bolo não é um bolo [...]. Também a gramática não é a língua.

A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é *parcial* (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua [...].

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 9-10.

## Variedades linguísticas

### A variedade padrão

Vimos, na seção anterior, que a **gramática normativa** considera “correta” a construção “Com licença, o que vocês estão fazendo?” e “incorreta” a construção “Cum licença, o que oceis tá fazendo?”. Mas, se essas duas “formas de dizer” exprimem a mesma ideia, qualquer falante do idioma pode compreendê-las perfeitamente, certo? Ou que a gramática normativa só aceita como correta a primeira construção? Afinal, que critérios são empregados para definir o que é “certo” e o que é “errado” na língua?

Os parâmetros e regras que determinam a **norma** (padrões de uso da língua portuguesa foram sendo estabelecidos e fixados ao longo do tempo, principalmente pela ação de dois instrumentos sociais: a escola e os meios de comunicação (livros, jornais, revistas, programas de rádio e TV etc.). Convém lembrar que, antigamente, frequentar a escola e comprar livros e jornais eram privilégios de poucos, ou, como se diz popularmente, eram “coisas de rico”.

A escola e os meios de comunicação sempre consideraram modelo — digna de ser imitada — a variedade linguística da classe social formada pelos falantes de maior *prestígio social* (maior nível de escolaridade, maior influência política, mais poder econômico). Essa variedade, chamada de **variedade padrão**, serviu de base para a elaboração das gramáticas normativas e, aos poucos, foi sendo

**Fique atento!**

Uma língua oferece a seus usuários diferentes formas de **realização**, isto é, diferentes “jeitos de falar e escrever”, e, segundo a linguística, não existe uma forma “melhor” (certa) ou “pior” (errada) de empregar uma língua.

A **variedade padrão** é apenas uma entre as várias formas de usar a língua. A escolha da língua padrão como “modelo” é **convencional**; baseia-se em critérios ideológicos (sociais, culturais, políticos e econômicos). Assim, não se pode considerar que exista uma “língua única” e que ela coincida com a variedade padrão.

A língua é, na verdade, um conjunto de diferentes variedades linguísticas, cada uma delas associada às particularidades da realidade social, econômica, cultural, regional etc. dos falantes que utilizam essa variedade.

GRAMÁTICA

Gramática, gramáticas... • 163

# ATIVIDADES

**IMPORTANTE**  
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Um ato de comunicação se realiza com mais eficiência quando o emissor — aquele que fala ou escreve — é capaz de adequar sua linguagem ao contexto.

Em cada um dos itens abaixo, identifique qual das formas de expressão é mais adequada à situação de comunicação descrita.

- a) Em uma loja, um vendedor conversa com uma cliente, que tenta conseguir um desconto:

1. Ó, dona... Não dá... O preço é esse mesmo... Se eu quebrar o seu galho e manear no preço, o gerente vai virar um bicho e aí ele pode me ferrar legal.

2. Desculpe, senhora, mas o preço é esse mesmo. Se eu der um desconto não autorizado, o gerente vai me advertir e eu posso até ser demitido.

- b) Em uma sala de aula, um aluno pede que um colega lhe empreste uma caneta:

1. Por obséquio, poderias fazer a fineza de emprestar-me a tua caneta? Devolvê-la-ei assim que a desocupar.

2. Por favor, me empresta aí a tua caneta. É rapidinho; te devolvo já, já.

- c) Em uma solenidade de formatura, um orador faz um discurso:

1. É indescritível minha satisfação ao ver esses jovens atingindo uma meta pela qual despenderam tantos esforços e incontáveis horas de dedicação aos estudos.

2. Tô feliz demais em ver essa moçada faturando um diploma, depois de ter ralado tanto e ficando com o nariz enfiado nos livros tanto tempo que nem dá pra dizer direito.

- d) Um rapaz, respondendo, por escrito, à seguinte pergunta num processo de seleção para emprego: *O que você acha necessário para progredir profissionalmente em nossa empresa, caso seja contratado?*

1. O jeito é pegar firme, dar o sangue, encarar de frente os problemas; tem também que jogar limpo, sem sacanear os colegas de trabalho.

2. Conjecturo que se faz mister laborar com afinco, sobrepular as vicissitudes e não utilizar subterfúgios antiéticos prejudiciais aos colegas de trabalho.

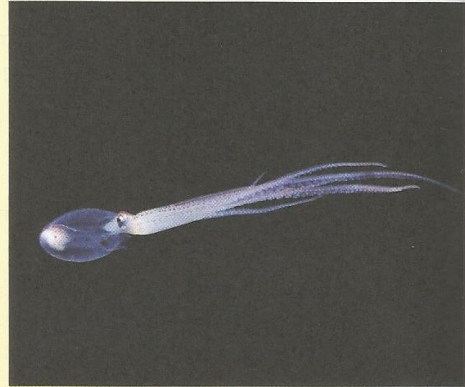
3. Penso ser necessário ter disposição para o trabalho, dedicar-se bastante, buscar soluções para os eventuais problemas e ser ético, leal em relação aos colegas de trabalho.

G R A M Á T I C A

2. Leia este texto, transcrito de uma revista.

### Polvo planador do Pacífico no Mediterrâneo

Os biólogos italianos Orsi Relini e Andréa Belluscio quase não acreditaram quando, ao mergulhar no Mar Tirreno, entre Nápoles e a Sicília, deram de cara com um exemplar de *Tremoctopus gracilis*, conhecido como “polvo planador”. Único problema: esse cefalópode vive em águas profundas, mas não as do Mediterrâneo, e sim as do Índico e do Pacífico. Trata-se de mais uma espécie “estrangeira” que passou pelo Canal de Suez e se instalou no Mediterrâneo — hoje mais quente por conta do aquecimento global. [...]



PLANETA. São Paulo: Ed. Três, ed. 407, ago. 2006, p. 13. Polvo planador fotografado à noite.

Considerando as características da linguagem desse texto, analise as quatro afirmações a seguir e escolha a alternativa adequada.

**I.** Nesse texto, o assunto, a seleção lexical e a presença de termos técnicos possibilitam concluir que a revista **Planeta** tem como principal público leitor os cientistas especializados em biologia marinha. **E**

**II.** Embora no texto haja termos da linguagem científica, as expressões “quase não acreditaram”, “deram de cara” e “único problema”, típicas na variedade coloquial, indicam que ele é destinado a leitores “comuns”, e não somente a especialistas no assunto abordado. **C**

**III.** Predominam no texto palavras e expressões do campo semântico da biologia marinha. **E**

**IV.** Nesse texto, evidencia-se a função referencial da linguagem, por meio da qual o autor transmite aos leitores informações objetivas sobre um fato ocorrido em um determinado lugar. **C**

Estão corretas:

- a) todas as afirmações.
- b) somente II, III e IV.
- c) somente II e III.
- d) somente II e IV.**
- e) somente II.

### Fique atento!

#### Léxico, vocabulário e campo lexical

- **Léxico** — é o conjunto de todas as palavras e expressões de um idioma.
- **Vocabulário** — é o conjunto de palavras e expressões que cada falante seleciona do léxico para se comunicar oralmente ou por escrito.
- **Campo lexical** — é qualquer conjunto de palavras relacionadas a uma determinada área do conhecimento. Ex.: As palavras “gol”, “pênalti”, “escanteio”, “atacante”, “goleiro”, “impedimento” etc. integram o campo lexical da linguagem do futebol.

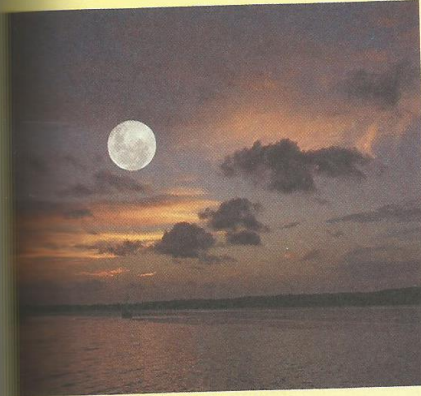
#### Campo semântico

É todo conjunto constituído por palavras ou expressões que, em função do contexto, têm em comum o mesmo significado geral.

Ex.: “morrer”, “bater as botas”, “falecer”, “findar”, “descansar para sempre”, “vestir o paletó de madeira” e “encontrar-se com Deus” fazem parte do mesmo campo semântico.

3. Leia os três textos abaixo e responda aos itens a e b.

**Texto 1**



Stefan Kolumbano/Pulsar

Lua Mundaú, em Maceió (AL).

**Lua de São Jorge**

Lua de São Jorge  
 Lua deslumbrante  
 Azul verdejante  
 Cauda de pavão  
 Lua de São Jorge  
 Cheia, branca, inteira  
 Oh, minha bandeira  
 Solta na amplidão  
 Lua de São Jorge  
 Lua brasileira  
 Lua do meu coração  
 [...]



VELOSO, Caetano. Lua de São Jorge. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, Caetano. Cinema transcendental. [S.l.]: Universal Music, 1979. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

**Texto 2**

A lua, satélite natural da Terra, tem um diâmetro de 3476 km. Segundo dados colhidos pelas espaçonaves Apolo, sua crosta é formada por várias camadas, com cerca de 60 km de espessura; de um manto com cerca de 1000 km de espessura e de um núcleo com cerca de 700 km de raio, contendo grande quantidade de ferro.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 15. 3666.

**Texto 3**

Lua *S.f.* 1. (inic. maiúsc.) Satélite da Terra. 2. (P. ext.) Satélite de qualquer outro planeta. 3. O espaço de um mês lunar. [...]

KURY, Adriano da Gama. Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2001. p. 475.

a) Qual é o ponto em comum entre os três textos?

Os três tratam do mesmo "tema/assunto": a lua.

b) As funções da linguagem por meio das quais esses textos foram produzidos coincidem ou são diferentes? Justifique.

São diferentes. Em 1: **função poética** (a linguagem é trabalhada com finalidade estética; ênfase na própria mensagem); em 2: **função referencial** (apresenta informações concretas, objetivas sobre a lua); em 3: **função metalinguística** (a mensagem é centrada no próprio código, na própria língua, para dar o significado de uma palavra).

4. (Enem-MEC) Leia o texto.

**Pequeno concerto que virou canção**

Não, não há por que mentir ou esconder  
 A dor que foi maior do que é capaz meu coração  
 Não, nem há por que seguir cantando só para explicar

G R A M Á T I C A

## 2

# Linguagens: entre textos, entre linhas

## Introdução

Professor, a atividade da seção "E mais..." da página 326 requer preparação antecipada.

A linguagem, ou melhor, todas as linguagens são o principal traço humano do nosso "vasto mundo", como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade. Com a multiplicidade extraordinária de suas configurações, as linguagens nos habitam e nos constituem como seres capazes de sentir, pensar, sonhar, falar, escrever, dialogar, criar.

Para continuar esta travessia ao mesmo tempo prática e teórica pelo reino de imagens e palavras, você vai entrar em contato com vários gêneros de textos com os quais convivemos cotidianamente: *e-mails*, reportagens, receitas, propagandas, poemas, relatos... Reconhecer e recriar alguns desses gêneros textuais, algumas de suas características e também de suas funções nas situações de diálogo e nos contextos de comunicação que se constituem por meio deles são formas interessantes de praticar a percepção e a reinvenção das linguagens que nos rodeiam. Com elas, construímos a nossa história de produtores e leitores de textos.

## ATIVIDADE

**IMPORTANTE**  
A resposta do exercício deve ser apresentada NO CADERNO

Leia atentamente os quatro grupos de textos a seguir e procure identificar:

- Tipo e suporte do texto.
- Características gerais, por exemplo: se está redigido em 1ª ou 3ª pessoa, se tem humor, se é lírico (com ênfase nos sentimentos), se apresenta a opinião de quem escreve, se narra uma história ou um fato, se fornece características de alguém ou de algo, se dialoga com um destinatário específico, se dá instruções, se utiliza a linguagem figurada, a linguagem não verbal etc.
- Tema que desenvolve.
- Semelhanças e diferenças entre os textos de cada grupo, baseando-se na multiplicidade de leituras possíveis e no reconhecimento do tipo de linguagem que apresentam: mais próxima da oralidade ou da escrita, da formalidade ou da informalidade, presença de linguagem figurada, de linguagem não verbal etc.

### A relação texto-contexto

Antes de ouvir, ler ou produzir um texto, oral ou escrito, é necessário compreender a importância do contexto (ou situação de comunicação) nele envolvido. Para utilizar todos os recursos disponíveis numa situação de comunicação, é importante ter em mente quem fala, o que fala, para quem, com que finalidade, como e que suporte utilizou. Esses elementos permitirão que você perceba que gênero de texto lhe está sendo transmitido ou, em sentido inverso, que gênero de texto é mais adequado à mensagem que você quer transmitir.

Como veremos ao longo deste livro, esses elementos definem as escolhas dos tipos de linguagem, dos modos de estruturação textual e dos recursos expressivos utilizados no texto a ser criado, seja a narrativa de uma história, o relato de um fato, uma argumentação, uma instrução, uma exposição de conhecimentos ou um poema.

## Grupo I

## Texto 1

## Texto 1.

a) Correspondência por e-mail.

b) O texto apresenta linguagem informal, foi escrito em 1ª pessoa, tem humor, possui elementos descritivos, é dirigido a destinatário específico.

c) Dois jovens combinam um encontro.

Subject: Então está combinado...

Date: Thu, 10 Dec 1998 20:09:27 - 0200

From: "Letícia" &lt;leticia@netmarket.com.br&gt;

To: "Marcelo Pires" &lt;pires@wbrasil.com.br&gt;

Bem, amanhã cedo vou pra praia, mas está combinado. Me ligue às 19:30, que já estarei em casa. Espero que a minha companhia seja interessante o suficiente para valer a viagem... Só uma coisa, para fins de identificação, você é loiro, moreno, mulato, azul, ou está verde de tanto peregrinar pelos restaurantes paulistas? Por favor, faça aí um breve resumo da sua pessoa, fisicamente falando. O resto, já imagino, mesmo que de leve. Sabe, isso me parece assim como ler um livro sem ver a capa. Claro, o conteúdo é que importa, mas a capa sempre enfeita. Um beijo e até sábado.

Lê

Subject: Então tá

Date: Thu, 10 Dec 1998 22:31:0 + 000

From: Marcelo Pires &lt;pires@wbrasil.com.br&gt;

Organization: W/Brasil Publicidade Ltda.

To: leticia &lt;leticia@netmarket.com.br&gt;

Letícia,

Claro que valerá a viagem. Como você vai me reconhecer? Pegue uma foto do Brad Pitt. Rasgue ela. Pegue uma foto do George Clooney. Rasgue ela. Pegue uma foto do Antonio Banderas. Rasgue ela. Daí controle a vontade de jantar com eles, não comigo. Puxe o ar e preste atenção: eu tenho os cabelos castanhos claros. Os olhos azuis. Não, não chego a 1 e 80. Vivo de preto, branco ou azul. Não uso óculos. Não uso dentadura. Não uso *piercing*. Com quem gosto, sou simpático. Serei com você, portanto. É mais ou menos isso. Para você me reconhecer, estarei pulando em um pé só, piscando os olhos freneticamente, mexendo os dois braços como se quisesse voar, enquanto ponho a língua pra fora e balbucio "huuuummmm". Pronto, agora ficou fácil. Boa viagem, Letícia. Ligo pra você às 7 e meia. Adorei que você aceitou o convite. A vida assim vale a pena.

Beijos, Marcelo.

WIERZCHOWSKI, Letícia; PIRES, Marcelo. [Eu@teamo.com.br](http://Eu@teamo.com.br): o amor nos tempos da Internet. © by Letícia Wierzchowski e Marcelo Pires. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 28.

**Texto 2** Texto 2. a) Tirinha de jornal. b) Questionamento irônico. c) Caracterização de diferentes valores de jovens: consumismo × literatura.



ITURRUGARAI, Adão. Mundo monstro, Folha de S.Paulo, São Paulo, 27 mar. 2009. Ilustrada. Texto 3. a) Tirinha de jornal. b) Questionamento irônico. c) Substituição da vida real pela virtual.

**Texto 3**



d) Textos 1, 2 e 3. Semelhanças: os três textos referem-se a comportamentos dos jovens brasileiros de hoje. Nos três, a linguagem é predominantemente informal, aproximando-se da oralidade. Diferenças: o texto 1 é composto de linguagem verbal, enquanto os textos 2 e 3 combinam imagens e palavras.

ITURRUGARAI, Adão. Mundo Monstro. Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 jun. 2008. Ilustrada.

## Propostas de produção

- Imagine como se deu o encontro entre os dois jovens que produziram os *e-mails* (textos do Grupo I) e narre, em 1ª pessoa, o que ocorreu.
  - Para criar essa história, você pode incorporar dois pontos de vista diferentes: o de Marcelo ou o de Letícia.
- Conheça, no quadro a seguir, alguns perfis de jovens que se assemelham numa coisa: gostam de consumir. Depois, participe de um debate sobre consumo.

**Compulsivo:** compra somente pelo fato de comprar.

**Exibido:** compra para mostrar para os outros o que comprou.

**Sofredor:** sofre porque gostaria de comprar mais do que pode.

**Indeciso:** fica horas olhando o produto, deixa a loja de pernas para o ar, o vendedor louco, e raramente acaba comprando alguma coisa.

**Guloso:** não resiste quando a compra é para encher a barriga.

**Duro:** não tem dinheiro para comprar nada.

**Alienado:** segue todas as novas ideias e modismos, e acaba se tornando escravo do consumismo.

**Grife:** só compra porque a marca é muito conhecida.

**Internauta:** vive ligado na internet para ver o que está à venda.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele. O livro do adolescente: discutindo ideias e atitudes com o jovem de hoje. São Paulo: Ática, 2002. p. 35.



Atividades de língua inglesa

# Traveling around Brazil

## Unit

# 3

### Warming Up

What places are these people visiting?  
Would you like to visit them?



### Learning Objectives

- to take part in discussions on traveling around Brazil
- to learn how to use the Present Continuous tense
- to learn the differences between the Present Simple and the Present Continuous tenses
- to learn how to use question words and possessive adjectives
- to explore newspaper and magazine headlines

1. Answer the questions.

- a. Do you travel when you are on vacation? If so, where do you usually go to?
- b. What places would you like to visit? Why?

2. Which photograph corresponds to the short description below?

Capital of Santa Catarina, Florianópolis is a wealthy cosmopolitan city located on a large island connected to the continent by three bridges — a tourist hotspot with 42 fabulous white sandy beaches such as Jurerê, Brava and Ingleses.

Available at: <www.brazil.org.uk/resources/documents/brochurebrazil.pdf>. Accessed in August 2012.



3. Go back to exercise 2 and write down the expressions that describe the place.

---



---

4. How would you describe the perfect place to visit? Rank the following characteristics from 1 (extremely relevant) to 6 (not really relevant).

- safe                       beautiful                       clean
- green                       modern                       peaceful

BEFORE READING

1. Answer the questions.

2. Before reading the text, look at the **picture**, the **title** and the **layout**. Then, choose the correct answers.

a. The text is about

different cities in Brazil.

a famous city in Brazil.

b. The text focuses on favelas as

tourist attractions.

dangerous places for tourists.

c. The text is from

the opinion section of an online newspaper.

the news section of an online newspaper.

3. In pairs write 2 words or expressions you expect to find in the text.

## READING

Now read the text quickly to check your predictions.

🔍

📡

📧

**News**  
RIO DE JANEIRO, BRAZIL

### Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot

Published: June 25, 2012  
By Casey McDermott — McClatchy Newspapers

Nigel Parker, of Sydney, Australia, takes in the view from the entrance of favela Rocinha in Rio de Janeiro as colorful paintings of the favela hang around him. ▼

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded slum communities — called favelas — on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil's tourist hotspot.

Foreign tourists — and increasingly Brazilians themselves — are flocking wide-eyed to Rio's favelas to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds with its bar and rooftop deck overlooking the city.



Most of the tourists come for just a few hours, long enough to see what it's like to live in places that have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police. [...]

CENTREDAILY.COM. Available at: <[www.centredaily.com/2012/06/25/3240832/city-slums-becoming-tourist-hotspot.html](http://www.centredaily.com/2012/06/25/3240832/city-slums-becoming-tourist-hotspot.html)>. Accessed in August 2012.

## READING FOR GENERAL COMPREHENSION

1. Which statement presents the main idea of the text?
  - ( ) Favelas in Rio de Janeiro are reducing tourism in Brazil.
  - ( ) Favelas in Rio de Janeiro are becoming tourist attractions in Brazil.
2. Why are tourists visiting Rio's favelas?
  - ( ) To get the best views of the city from rooftop decks.
  - ( ) To better understand the way of life in slum communities.

## READING FOR DETAILED COMPREHENSION

1. Find in the text:
 

a. the location of favelas in Rio	b. activities for tourists in Rio's favelas
2. Write **T** (True) or **F** (False). Then, correct the false statements with a fragment from the text.
  - a. ( ) Most of the tourists visit Rio's favelas for long hours.  
\_\_\_\_\_
  - b. ( ) Tourists are visiting Rio's favelas more frequently.  
\_\_\_\_\_
  - c. ( ) Only a small number of Brazilians are visiting Rio's favelas.  
\_\_\_\_\_
  - d. ( ) Rio's favelas have reputations for crowding, poverty and clashes between drug gangs and police.  
\_\_\_\_\_
  - e. ( ) Casa Alto Vidigal is a luxury hotel in Rio de Janeiro.  
\_\_\_\_\_

## READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the questions with your classmates.

- a. What is the best way to get to know a city? Is it enough to visit its tourist attractions?
- b. In your opinion, why are favelas in Rio becoming tourist attractions? What are the possible consequences of that for residents of slum communities?



# Review 2 Units 3 & 4

## READING

### Favela Painting: Giving Pride to Brazil's Poor



"I've never been to a museum in my life, and now I'm living in one," said one of Brazil's poorest of her Vila Cruzeiro favela neighborhood. Dutch artists Jeroen Koolhaas and Dre Urhahn perform a vibrant form of charitable art they call "Favela Painting". A favela is a Brazilian shanty town that houses the city's poorest citizens, those who cannot find gainful work or a proper home. These run-down ghettos are dangerous and dilapidated, roundly ignored by Brazilian city governments. Where charity has forgotten Brazil's favelas, Koolhaas and Urhahn have aimed to instill pride in the poor by giving these neighborhoods an entirely new, entirely artful appearance.

The team at Favela Painting travel to Brazil's favelas, live there among the poor and organize teams of local citizens who join them in their art. Koolhaas and Urhahn propose paint pieces that re-invent the neighborhood and produce them hand-in-hand with the locals. The results are absolutely stunning, a colorful mix of geometric patterns that turn the ignored, the ugly into living works of art. Those who live in these Favela neighborhoods can take pride in their homes and their communities, thanks to the charitable work of the Favela Painting team.

Available at: <[www.thecoolist.com/favela-painting-giving-pride-to-brazils-poor](http://www.thecoolist.com/favela-painting-giving-pride-to-brazils-poor)>. Accessed in September 2012.

1. Look at the picture and the title of the text. What do you expect to read about?
2. What is the main purpose of the text?
  - ( ) To promote local artists from favelas in Brazil.
  - ( ) To describe the benefits of graffiti in favelas in Brazil.
  - ( ) To talk about the advantages of the work of the Favela Painting.
3. Write **T (True)** or **F (False)**. Then, correct the false statements with fragments from the text. Underline the fragments.
  - a. ( ) The work of the Favela Painting team gives favela neighborhoods a completely new and colorful appearance.
  - b. ( ) The work of the Favela Painting team is making people proud to live in favela neighborhoods.
  - c. ( ) Jeroen Koolhaas and Dre Urhahn work with famous international artists in Brazil's favelas.
  - d. ( ) The work of the Favela Painting team is expensive.
4. Mark the expressions used to refer to favelas in Brazil.
  - ( ) absolutely stunning
  - ( ) these run-down ghettos
  - ( ) a Brazilian shanty town
  - ( ) dangerous and dilapidated
  - ( ) a vibrant form of charitable art
  - ( ) ignored by Brazilian city governments

Atividades de língua espanhola

CONOCIÉNDONOS EN TIEMPO REAL

4. En parejas lean esta nota y observen el uso de los pronombres sujeto. Al final comenten con el grupo sus hipótesis.

*¡Hola a todos!  
 Nosotras somos estudiantes de enseñanza media. Yo me llamo Elena y ella se llama Talita. Somos de Pelotas, en Rio Grande do Sul. Estudiamos español en el colegio.  
 Ahora os toca a vosotros. ¿Cómo os llamáis? ¿Qué estudiáis?*

Mateus Banti

- a ¿Por qué a veces aparece el pronombre sujeto en la nota y otras no?
- b ¿Alguno(s) puede(n) ser eliminado(s)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?
- c ¿Creen que alguno(s) debería(n) aparecer? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

**AUSENCIA Y PRESENCIA DE PRONOMBRE SUJETO**

En español, el pronombre personal sujeto **no suele aparecer** en la frase, excepto cuando se quiere contrastar, reforzar o evitar ambigüedades entre personas.

**Español vs. Portugués**

¿Se usan igual los pronombres sujeto en español y portugués? Compara las frases y contesta con SÍ o NO.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
¿Dónde vives?	Onde <b>você</b> mora?
Soy profesor.	<b>Eu</b> sou professor.
¿De dónde sois?	De onde <b>vocês</b> são?
Yo soy de España, y <b>ella</b> , de Colombia.	<b>Eu</b> sou da Espanha e <b>ela</b> , da Colômbia.
¿Arturo y Roberto? <b>Nosotros</b> .	Arturo e Roberto? <b>Nós</b> .
¿Ana? Tiene 16 años.	Ana? <b>Ela</b> tem 16 anos.

- SÍ** En portugués es más frecuente usar los pronombres sujeto que en español.
- NO** En español se puede usar los pronombres sujeto para referirse a cosas/objetos como en portugués.
- SÍ** En español, usamos los pronombres sujeto para contrastar o enfatizar las personas.

5. Ahora, en tu cuaderno, haz una pequeña presentación sobre ti para la red social de la que formas parte: *nombre, edad, nacionalidad, domicilio, estudios, lenguas, aficiones*. Sigue el modelo de la actividad 1 de esta sección y luego preséntate al grupo. *Respuesta personal.*

CONOCIÉNDONOS EN TIEMPO REAL

2. En parejas, lean esta conversación entre un profesor y sus alumnos y luego subrayen los pronombres sujeto y rodeen con un círculo las palabras interrogativas.

**Profesor:** A ver, chicos, ¿a quién le interesa la informática?  
**Elisa:** A mí, profesor. Yo tengo un blog en internet, y siempre participo en foros.  
**Profesor:** Ah, sí, y ¿cuál es la dirección de tu blog?  
**Elisa:** ¡Ah, no te la digo! Tienes que buscarla tú.  
**Profesor:** Ah, muy bien. ¿Alguien me va a ayudar, no? Bruno, ¿tú sabes dónde puedo buscar el blog de Elisa?  
**Bruno:** Claro, profe, nosotros, Mariana y yo, somos expertos en búsquedas en la red.  
**Mariana:** Bueno, profesor, Bruno dice que somos expertos, pero él es quien dedica más tiempo a eso.  
**Profesor:** Bueno, confío en vosotros. Mariana, dices que Bruno dedica más tiempo a Internet que tú, ¿cuánto tiempo, más o menos?  
**Mariana:** Pues creo que dos o tres horas cada día.

3. Algo le ha pasado al diálogo del recuadro: todas las frases están juntas. Organízalo y escríbelo nuevamente. No te olvides de los puntos finales, de interrogación y exclamación cuando correspondan. Luego comprueba tus respuestas con las de un/a compañero/a.

**Felipe:** ¡Hola, Ana! ¡Qué alegría verte!  
**Ana:** Hola, Felipe, ¡cuánto tiempo!  
**Felipe:** Tienes razón, hace mucho tiempo.  
**Ana:** ¿Tienes el correo electrónico de Mauricio?  
**Felipe:** Sí, ma.posada@online.com.  
**Ana:** ¿Y cuál es su teléfono?  
**Felipe:** Es el 9130 11 03.  
**Ana:** Muy bien, gracias.

Hola, Ana, Qué alegría verte  
 Hola, Felipe, cuánto tiempo  
 Tienes razón, hace mucho tiempo tienes el correo electrónico de Mauricio Sí, ma.posada@online.com Y cuál es su teléfono Es el 9130 11 03  
 Muy bien, gracias

LOS NÚMEROS

1. Los números están presentes en nuestro día a día; por ejemplo, para decir la edad, el teléfono, el precio de las cosas, etc. Escucha los números del 0 al 31 y escribe los que faltan. Luego repítelos.

NÚMEROS CARDINALES DEL 0 AL 31					
0 - cero	6 - seis	12 - doce	18 - dieciocho	24 - veinticuatro	30 - treinta
1 - uno	7 - siete	13 - trece	19 - diecinueve	25 - veinticinco	31 - treinta y uno
2 - dos	8 - ocho	14 - catorce	20 - veinte	26 - veintiséis	
3 - tres	9 - nueve	15 - quince	21 - veintiuno	27 - veintisiete	
4 - cuatro	10 - diez	16 - dieciséis	22 - veintidós	28 - veintiocho	
5 - cinco	11 - once	17 - diecisiete	23 - veintitrés	29 - veintinueve	

## UNIDAD 1

2. ¿Conoces a tus compañeros de clase? Elige a tres y escribe los datos que sabes de ellos y pregúntales los que no sabes.

Nombre			
Apellido			
Apodo			
Edad			
Cumpleaños			
Número de teléfono			
Lenguas			
Asignatura favorita			

A: Rafa, ¿qué día es tu cumpleaños?

B: ¿No lo sabes? El 2 de enero.

### FONÉTICA Y ORTOGRAFÍA. LOS SONIDOS VOCÁLICOS: A/E/O

1. Escucha con atención las palabras del cuadro.

6

A		E		O	
agua	España	espejo	tarde	ojo	historia
ahora	andando	espera	café	otro	ópera
alma	antes	ella	médico	copa	cartón

2. Vuelve a escuchar las palabras y contesta con SÍ o NO.

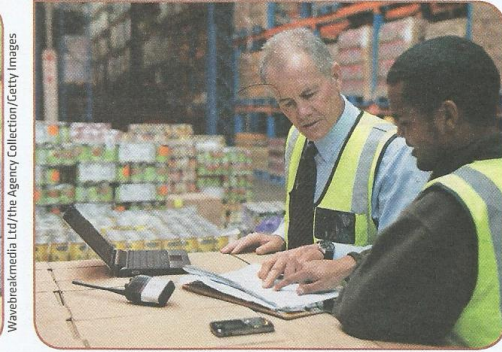
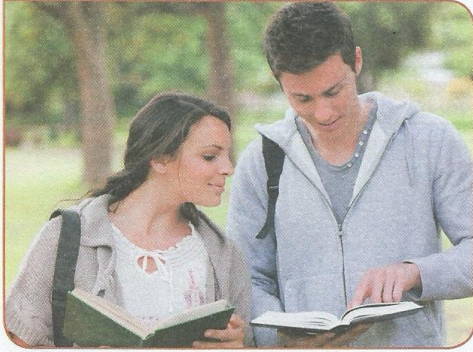
7

- a  SÍ La vocal **a** suena siempre abierta.
- b  NO La vocal **a** antes de **n** o **ñ**, como en *España*, *andando* y *antes*, suena como las nasales en portugués.
- c  SÍ Las vocales **e** y **o** suenan siempre cerradas. Incluso cuando llevan acento.
- d  NO En la palabra *tarde* la vocal final **e** suena como **í**, igual que en algunas regiones de Brasil.
- e  NO En las palabras *médico* y *otro* la vocal final **o** suena como **u**, igual que en Brasil.

3. Ahora, lee en voz alta las palabras del cuadro anterior.



4. Observa las siguientes imágenes y completa las frases con **tú** o **usted**.



- a La chica de la imagen de la izquierda trata a su compañero de escuela de tú, ya que ambos son jóvenes y parecen ser amigos.
- b El joven de la imagen de la derecha trata al señor de usted, porque es una persona mayor y parece ser su jefe.

5. Escucha los diálogos y confirma tus respuestas de la actividad anterior.

8

6. Escucha la grabación de nuevo y señala las opciones adecuadas.

9

**Diálogo 1**

- La expresión *este* utilizada por el chico demuestra una especie de pausa en el habla, como si estuviera organizando lo que va a decir.
- Al expresar *este*, el chico introduce un ejemplo de lo que acaba de decir.

**Diálogo 2**

- El joven cubano pronuncia la palabra *preparados* suprimiendo la *d*: *preparaos*.
- Al pronunciar la palabra *datos*, el señor suprime la *t*: *daos*.

7. Vuelve a leer la tira A de la actividad 2. ¿Qué hay en común entre la manera de hablar del joven cubano y la de Coné y Condorito?

En ambas variantes tenemos ejemplos de supresión de la *d* intervocálica: *preparaos* y *pelao*.

8. Y tú, ¿cómo tratarías a las siguientes personas: de **tú** o **usted**?

a Un/a compañero/a de clase.	tú	e La abuela de tu amigo.	usted
b El presidente de tu país.	usted	f Tus padres.	tú/usted
c Tu profesor/a de español.	tú/usted	g Una persona de tu edad desconocida.	tú
d Un/a policía.	usted	h Una persona mayor desconocida.	usted

# Hablemos de...



1. Estos son algunos titulares de periódicos de diferentes países donde se habla español. Léelos y luego relacionálos con los temas que siguen.



- |                 |   |                     |   |                    |   |
|-----------------|---|---------------------|---|--------------------|---|
| turismo         | 4 | servicios           | 8 | medioambiente      | 6 |
| educación       | 3 | violencia de género | 1 | transporte         | 7 |
| sanidad pública | 9 | violencia urbana    | 2 | inmigración ilegal | 5 |

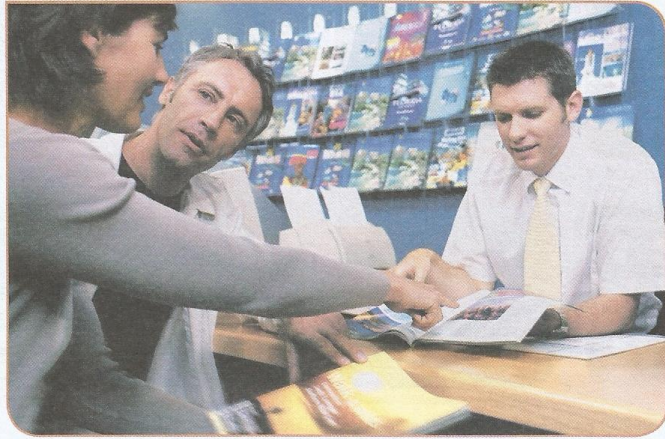
2. Contesta las preguntas. Respuestas personales.

a Y tu ciudad, ¿presenta alguna(s) de las situaciones de las que hablan los periódicos? ¿Cuál(es)?

b ¿Tu ciudad tiene atractivos turísticos? ¿Merece la pena conocerlos?

c ¿Te gusta vivir en tu ciudad? ¿Por qué?

3. El señor Antón Gutiérrez Vázquez y su esposa son colombianos y viven en Bogotá. Analiza la imagen y marca la respuesta adecuada a las preguntas.



- a ¿Dónde están?  
 en un laboratorio de fotografía  en una agencia de viajes  en una biblioteca
- b ¿Qué parecen hacer?  
 parecen comprar un viaje  hablan de su matrimonio  enseñan fotos
- c ¿En qué tipo de ambiente se encuentran?  
 familiar  comercial  no se puede saber

4. Observa la imagen una vez más y contesta: ¿se tratan de **vosotros** o de **ustedes**? ¿Por qué? Si es necesario, retoma el tema de la sección “¡Manos a la obra!” de la unidad 2.

*De ustedes, por ser una relación formal; y por estar en Bogotá, donde el uso de vosotros no es común.*

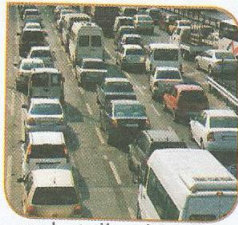
5. Escucha el diálogo entre el agente de viajes y los Gutiérrez Vázquez y anota si las frases debajo son verdaderas (V) o falsas (F).
- a  F Los Gutiérrez Vázquez quieren viajar a Lima en julio.
- b  F Lima tiene buena oferta cultural, pero no cuenta con una gran variedad gastronómica.
- c  V A los Gutiérrez Vázquez les interesa la oferta gastronómica.
- d  V Visitar las iglesias de Lima es algo frecuente entre los turistas.

6. Vuelve a escuchar el diálogo y completa los espacios con las palabras que fueron utilizadas por el agente para:

- a explicar mejor algunas afirmaciones que hace sobre Lima: “Es decir”. / “Por ejemplo”.
- b añadir más informaciones sobre la capital: “Además”. / “También”.

## UNIDAD 3

7. Observa las imágenes y las palabras que las identifican. Luego completa las definiciones.



embotellamiento



humo



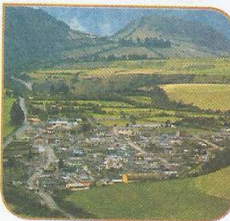
suciedad



discoteca



tienda



pueblo



plaza



autobús

- ▶ plaza \_\_\_\_\_: lugar ancho y espacioso de una ciudad, en el que confluyen varias calles.
- ▶ embotellamiento \_\_\_\_\_: congestión de vehículos.
- ▶ discoteca \_\_\_\_\_: local público donde se baila.
- ▶ autobús \_\_\_\_\_: vehículo automóvil de transporte público y trayecto fijo que se emplea habitualmente en el servicio urbano.
- ▶ humo \_\_\_\_\_: mezcla visible de gases producida por la combustión de una sustancia, generalmente compuesta de carbono, y que arrastra partículas en suspensión.
- ▶ pueblo \_\_\_\_\_: ciudad pequeña.
- ▶ suciedad \_\_\_\_\_: polvo, manchas, grasa o cualquier otra cosa que ensucia.
- ▶ tienda \_\_\_\_\_: casa o lugar donde se venden artículos de comercio al por menor.

Adaptado de <<http://lema.rae.es>>. Acceso el 9 de noviembre de 2012.

8. Ahora completa el texto con las palabras de la actividad anterior.

Nací en un pueblo pequeño, en el interior del país, y vine a vivir a la capital cuando tenía 15 años. Me gustó el cambio porque aquí hay más opciones de ocio, como discotecas y centros comerciales llenos de tiendas. Antes solo podía ir a la plaza para quedar con mis amigos. Pero la ciudad también tiene sus problemas, como la suciedad y el embotellamiento que producen los automóviles y los autobuses (además del humo). ¡Ningún lugar es perfecto!

## ANEXO B: FOLHAS DE APROVAÇÃO DO COMEPE/UFC

06/02/2016

Plataforma Brasil

Saúde



TIAGO ALVES NUNES - Pesquisador | V3.0

Cadastros


Sua sessão expira em: 28min 02


**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

---

**- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**


Título da Pesquisa: LETRAMENTO VISUAL E ENSINO DE LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DE IMAGENS  
 Pesquisador Responsável: TIAGO ALVES NUNES  
 Área Temática:  
 Versão: 2  
 CAAE: 43507315.0.0000.5054  
 Submetido em: 20/04/2015  
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_480605


---

**- LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO**

CPF/Documento ^	Nome ^	Atribuição	E-mail ^	Currículo	Tipo de Análise ^	Ação
042.295.423-30	TIAGO ALVES NUNES	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	tiagopark@gmail.com	<a href="#">Lattes</a> <a href="#">CV</a>	PROPONENTE	

---

**- LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO**

Comitê de Ética ^	Tipo de Vínculo ^	Ação
5054 - Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ	COORDENADOR	


---

**- LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO**

CNPJ da Instituição ^	Razão Social ^	Tipo de Instituição ^	Comitê de Ética ^	Ação
07.272.638/0001-31	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	PROPONENTE	5054 - Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ	

---

**- LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS**

Tipo ^	CAAE ^	Versão ^	Pesquisador Responsável ^	Comitê de Ética ^	Instituição ^	Origem ^	Última Apreciação ^	Situação ^	Ação
P	43507315.0.0000.5054	2	TIAGO ALVES NUNES	5054 - Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	PO	PO	Aprovado	

---

**LEGENDA:**

**(\*) Tipo**  
 P = Projeto de Centro Coordenador    Pp = Projeto de Centro Participante    Pc = Projeto de Centro Coparticipante

**(\*) Formação do CAAE**

Ano de submissão do Projeto										Tipo do centro			Código do Comitê que está analisando o projeto							
n	n	n	n	n	n	a	a	.	d	v	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l
↓ Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação										↓ Dígito verificador			↓ Sequencial, quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)							

**(\*) Origem / Última Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO VISUAL E ENSINO DE LÍNGUAS MATERNA E  
ESTRANGEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DE IMAGENS

**Pesquisador:** TIAGO ALVES NUNES

**Versão:** 2

**CAAE:** 43507315.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 025249/2015

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Tedfilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**Fax:** (85)3223-2903

**E-mail:** comepe@ufc.br

## APÊNDICE A: MODELO DE QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRANDO: TIAGO ALVES NUNES**  
**ORIENTADORA: Dra. LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA**

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

#### Bloco de perguntas 1:

- Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado – cite os anos referentes à conclusão dos cursos)?
- Você atua como professor de língua (materna ou estrangeiras) há quanto tempo?
- Há quanto tempo você leciona no ensino médio sua disciplina?
- Qual sua jornada de trabalho?
- Você participa de formações continuadas específicas para a disciplina que leciona? (Cite os órgãos que oferecem a formação, e a modalidade da formação – presencial, à distância)

#### Bloco de perguntas 2:

- Em que sentido a leitura é importante em uma sociedade globalizada?
- Qual é o trato dado à leitura nas aulas de sua disciplina?
- Qual é a finalidade do ensino da leitura em línguas materna e estrangeiras?
- Que gêneros textuais, geralmente, você utiliza em sala de aula? E qual o porquê do uso de tais gêneros, e não outros?
- A seu modo de ver, como deve ser trabalhada a compreensão leitora?
- Os materiais didáticos fornecidos pela escola contêm atividades e/ou tarefas que contribuam para fomentar os multiletramentos?
- Na leitura de textos multimodais (infográficos, charges, tirinhas, anúncios etc.), quais aspectos são mais trabalhados? Se houver, qual a dificuldade dos alunos em entender esses textos?
- Como os aspectos multimodais (cor, fonte, *design*, textura, enquadramento, etc.) do texto são trabalhados em sala? Como são explorados?

**APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS COLABORADORAS****Questionário da colaboradora de língua portuguesa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
MESTRANDO: TIAGO ALVES NUNES  
ORIENTADORA: Dra. LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome: \_\_\_\_\_ Disciplina que leciona: *Português*

**Bloco de perguntas 1:**

- Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado – cite os anos referentes à conclusão dos cursos)?

*Letras - 2008.*

- Você atua como professor de Língua Portuguesa há quanto tempo?

*6 anos*

- Há quanto tempo você leciona no ensino médio sua disciplina?

*6 anos*

- Qual sua jornada de trabalho?

*40h/aula.*



- Você participa de formações continuadas específicas para a disciplina que leciona? (Cite os órgãos que oferecem a formação, e a modalidade da formação – presencial, à distância).

*Sim. Atualmente faço dois cursos à distância.*

#### Bloco de perguntas 2:

- Em que sentido a leitura é importante em uma sociedade globalizada?

*É importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, na interação com as pessoas.*

- Qual é o trato dado à leitura nas aulas de sua disciplina?

*Intercalar atividades práticas do livro com a leitura compartilhada dos textos. Priorizo a leitura em grupo, a individual fica prejudicada de devido o barulho da sala (ventiladores) enquanto que na coletiva percebe mais interação.*

- Em sua opinião, qual a finalidade do ensino da leitura em língua materna?

*Muito importante, pois constitui na preparação do aluno para o mundo decodificado, em que ele lê e compreende o texto lido, isto não é realidade em nossas salas de aula, há um desinteresse maciço e desmotivador. Os alunos querem ser meros copistas, sofrem pela possibilidade de uma atividade em que há a necessidade de ler, pensar para depois responder. Esperam um aluno terminar para os demais copiarem.*

- Que gêneros textuais, geralmente, você utiliza em sala de aula? E qual o porquê do uso de tais gêneros, e não outros?

Artigos de jornal, textos publicitários - procuro trazer o dia a dia para dentro da sala de aula e trabalho com os textos sugeridos pelo livro.

- A seu modo de ver, como deve ser trabalhada a compreensão leitora?

Da forma como trabalho (leitura individual e em grupo) o problema não está na ação ou falta de ação do professor, e sim no desinteresse do aluno.

- Os materiais didáticos fornecidos pela escola contêm atividades e/ou tarefas que contribuam para os multiletramentos?

Sim, e acrescento com atividades que considero importante.

- Na leitura de textos multimodais (imagem, infográficos, charges, tirinhas, anúncios etc), quais aspectos são mais trabalhados? Se houver, qual a dificuldade dos alunos em entender esses textos?

Compreensão - determinado vez trabalhei uma  
 trilha do Maurício de Souza e o aluno não  
 conhecia o libelinha, ele apenas deteve-se ao  
 personagem e não extravasou as barreiras.  
 Não continuou a leitura e não entendeu a  
 mensagem.

- Como os aspectos multimodais (cor, fonte, *design*, textura, enquadramento, etc.) do texto são trabalhados em sala? Como é explorar tais aspectos?

No livro temos 1 atividade que aborda  
 esses aspectos. Exploro com os textos extracurriculares  
 que tenho

\*\*\*

Muito obrigado por colaborar com nossa pesquisa!

Tiago Alves Nunes

## Questionário da colaboradora de língua inglesa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
 CENTRO DE HUMANIDADES  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
 MESTRANDO: TIAGO ALVES NUNES  
 ORIENTADORA: Dra. LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: \_\_\_\_\_ Disciplina que leciona: INGLÊS

#### Bloco de perguntas 1:

- Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado – cite os anos referentes à conclusão dos cursos)?

Graduação - 1989 - Letras Port. / Ing.  
Especialização - 2006 - Linguística Aplicada -  
da ao ensino de língua estrangeira

- Você atua como professor de língua estrangeira há quanto tempo?

20 anos

- Há quanto tempo você leciona no ensino médio sua disciplina?

20 anos

- Qual sua jornada de trabalho?

40 h / semana

- Você participa de formações continuadas específicas para a disciplina que leciona? (Cite os órgãos que oferecem a formação, e a modalidade da formação – presencial, à distância).

Específica não, Apenas para Ensino  
Médico em geral.

#### Bloco de perguntas 2:

- Em que sentido a leitura é importante em uma sociedade globalizada?

Essencial para o aprendizado  
e desenvolvimento da escrita.

- Qual é o trato dado à leitura nas aulas de sua disciplina?

Sempre coloco a interpretação tex-  
tual como o foco da aula.

- Em sua opinião, qual a finalidade do ensino da leitura em língua estrangeira?

A compreensão básica de avisos  
e manuais de dia-a-dia, além  
da utilização correta de sites de  
pesquisa que geralmente trazem  
instruções em inglês.

- Que gêneros textuais, geralmente, você utiliza em sala de aula? E qual o porquê do uso de tais gêneros, e não outros?

• Anúncios, canções e textos humanísticos. São os que mais atraem a atenção dos jovens, além de atualidades.

- A seu modo de ver, como deve ser trabalhada a compreensão leitora?

A leitura deve ser apresentada como uma ferramenta, não como o objetivo único.

- Os materiais didáticos fornecidos pela escola contêm atividades e/ou tarefas que contribuam para os multiletramentos?

Sim.

- Na leitura de textos multimodais (imagem, infográficos, charges, tirinhas, anúncios etc), quais aspectos são mais trabalhados? Se houver, qual a dificuldade dos alunos em entender esses textos?

Sempre trabalho com esse tipo de texto, fixando a relação entre o texto verbal e o não-verbal, que se complementam. A dificuldade mais comum é os pequenos conhecimentos de mundo que alguns alunos apresentam.

- Como os aspectos multimodais (cor, fonte, design, textura, enquadramento, etc.) do texto são trabalhados em sala? Como é explorar tais aspectos?

É sempre sugerido que relacionem e prestem atenção ao texto completo, já que a compreensão pode ser facilitada pela junção dos aspectos.

\*\*\*

Muito obrigado por colaborar com nossa pesquisa!

Tiago Alves Nunes

## Questionário da colaboradora de língua espanhola<sup>20</sup>

### QUESTIONÁRIO

Nome: **Disciplina que leciona:** Espanhol

#### Bloco de perguntas 1:

- Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado – cite os anos referentes à conclusão dos cursos)?

Graduação: LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL – 2003.

- Você atua como professor de língua estrangeira há quanto tempo?

15 anos.

- Há quanto tempo você leciona no ensino médio sua disciplina?

15 anos.

- Qual sua jornada de trabalho?

300h mensais, sendo 200h de Espanhol.

- Você participa de formações continuadas específicas para a disciplina que leciona? (Cite os órgãos que oferecem a formação, e a modalidade da formação – presencial, à distância).

Não.

#### Bloco de perguntas 2:

- Em que sentido a leitura é importante em uma sociedade globalizada?

A leitura não só é importante, mas essencial para a interpretação das várias informações veiculadas no mundo, a construção do senso crítico e a interação na sociedade.

- Qual é o trato dado à leitura nas aulas de sua disciplina?

A princípio a leitura é feita por mim. Depois que os alunos ouvem bastante, repetem trechos que eu li anteriormente. Em seguida, eles começam a fazer a leitura de diálogos, parágrafos e textos, respectivamente.

---

<sup>20</sup> A colaboradora de espanhol preferiu responder ao questionário no documento *online*.



- Em sua opinião, qual a finalidade do ensino da leitura em língua estrangeira?  
Interpretação de textos em língua estrangeira, para avaliações externas e possível ingresso em uma universidade; apropriação da fonologia de determinada língua.
- Que gêneros textuais, geralmente, você utiliza em sala de aula? E qual o porquê do uso de tais gêneros, e não outros?  
A princípio utilizo tiras, propagandas e fábulas. Depois, textos argumentativos. Os primeiros são mais curtos e mais fáceis para ler e interpretar; os últimos, utilizo para preparar para o ENEM.
- A seu modo de ver, como deve ser trabalhada a compreensão leitora?  
Após a leitura, deve-se ouvir a interpretação individual dos alunos, promovendo, em seguida, um debate; depois, fazer perguntas relacionadas ao texto, direcionando-os a interpretação coerente, caso haja interpretações desvinculadas do tema.
- Os materiais didáticos fornecidos pela escola contêm atividades e/ou tarefas que contribuam para os multiletramentos?  
Sim.
- Na leitura de textos multimodais (imagem, infográficos, charges, tirinhas, anúncios etc.), quais aspectos são mais trabalhados? Se houver, qual a dificuldade dos alunos em entender esses textos?  
A relação entre a linguagem verbal e não verbal. Eles sentem dificuldades quando não conhecem o contexto.
- Como os aspectos multimodais (cor, fonte, *design*, textura, enquadramento, etc.) do texto são trabalhados em sala? Como é explorar tais aspectos?  
Relacionando-os ao gênero textual. É interessante para que os alunos saibam diferenciar alguns gêneros.

### **APÊNDICE C: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 02 vias impressas, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Meu nome é Tiago Alves Nunes, sou aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de convidá-lo(la) para participar de uma pesquisa sobre as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. Esse trabalho é parte integrante do Projeto “**Letramento visual e ensino de línguas materna e estrangeiras: contribuições para a “leitura de imagens”**”, orientado pela Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (DLE/PPGL/DLV/UFC). Destacamos que essa pesquisa fundamentará, em parte, meu Projeto de Mestrado e utilizará como instrumentos para coleta de dados a aplicação de questionário, observação e gravação de aulas. Nosso objetivo com a presente pesquisa é diagnosticar as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual em aulas de línguas materna e estrangeiras. Você será submetido(a) a um questionário, bem como a gravações/filmagens de aula. Quanto às gravações, estas serão feitas em vídeo e apenas o professor colaborador da investigação será gravado, ou seja, só haverá sua imagem (a do professor), resguardado, assim, a imagem dos alunos. Serão gravadas 4 (quatro) aulas de 50min (cinquenta). Feitas as transcrições das gravações, essas serão desgravadas. Quanto ao questionário, este versará sobre questões em torno do perfil profissional, bem como sobre o ensino e a compreensão leitora, com destaque para a relação entre essa, os multiletramentos, em geral, e o letramento visual, em particular. Tais questionamentos não serão gravados; você colaborador receberá as perguntas numa folha e terá de respondê-las por escrito. Quanto aos benefícios, esta pesquisa trará resultados positivos em torno da compreensão do ensino-aprendizagem de língua, fará com que compreendamos como o letramento visual está sendo desenvolvido em prol de um ensino mais crítico, para podermos, portanto, melhorar a qualidade das aulas de línguas. Quanto aos riscos, na pesquisa qualitativa não existe risco ou desconforto físico, no entanto se você se sentir desconfortável quanto à gravação de aula ou ao responder alguma pergunta de teor mais pessoal no questionário, você está livre para pedir o cancelamento da filmagem, ou mesmo não responder às questões as quais julgue invasivas. Vale ressaltar que sua identidade será preservada e as informações resultantes da sua contribuição só serão divulgadas entre os profissionais estudiosos do assunto. É também importante destacar que como colaborador voluntário você não receberá pagamento por sua participação na pesquisa e poderá se desligar e retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades.

**Endereço do responsável pela pesquisa:**

Nome: Tiago Alves Nunes

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida Alberto Craveiro, 2511 – Ap. 102. Bairro: Castelão, Fortaleza – CE – Brasil.

Telefone para contato: (85) 8709-4806 / (85) 97665302 / (85) 30444807

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Ceará – Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1000, bairro Rodolfo Teófilo, Fortaleza-CE. Fone: 3366-8344. O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<b>Nome do voluntário</b>	<b>Data</b>	<b>Assinatura</b>
<b>Nome do pesquisador</b>	<b>Data</b>	<b>Assinatura</b>
<b>Nome do profissional que aplicou o TCLE</b>	<b>Data</b>	<b>Assinatura</b>