

Multimodalidade da linguagem e Metáforas Visuais e Verbais

Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública*

Maria Zenaide Valdivino da Silva**
Antonia Dilamar Araújo***

Resumo

Com as transformações que têm acontecido nas diversas esferas sociais no âmbito da comunicação, os textos têm se caracterizado cada vez mais multimodais. Nesse contexto, à escola é dada a responsabilidade de desenvolver nos alunos letramentos necessários para agirem nos mais diferentes contextos de comunicação e de interação humana. Essa pesquisa, vinculada à semiótica social, é de natureza descritiva e interpretativista e busca investigar concepções de professores de língua inglesa sobre a utilização dos textos multimodais em sala de aula. Percebemos que as imagens continuam sendo vistas apenas como recursos para tornar as aulas mais atraentes e para facilitar o entendimento do texto verbal, com função tradutória, além de não levar em conta a abordagem do letramento visual e crítico.

Palavras-chave

Multimodalidade; ensino; letramento visual; letramento crítico

Abstract

With the changes that have happened in the various social spheres in communication, texts have been characterized more and more as multimodal. Taken this for granted, to the school is given the responsibility to develop necessary literacies in students to act in many different contexts of communication and human interaction. This study is associated to social semiotic and it is characterized as a descriptive and interpretive research. It aims to investigate conceptions of English language teachers on the use of multimodal texts in the classroom. We realized that the images are still seen as resources to increase the attractiveness of classes and to facilitate understanding about the verbal text, with translational function, without taking into account the critical or the visual literacy approach.

Keywords

Multimodality; teaching; visual literacy; critical literacy

* Artigo recebido em 15/03/2015 e aprovado em 12/05/2015.

** Professora Assistente III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Doutorado em andamento em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

*** Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora Titular em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

1. Introdução

Cada vez mais, vemos o conceito de texto ampliar-se e apresentar-se como multissemiótico ou multimodal. Assim, recursos visuais como a imagem e o verbal se fundem e constroem novos sentidos. A palavra escrita passa a ser apenas parte da mensagem composta, e, com ela, outros elementos compõem o corpo do texto como um todo. Dessa maneira, qualquer que seja o texto escrito, ele é sempre “multi-modal” (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996; DESCARDECI, 2002; JEWITT, 2008; DIONÍSIO, 2008). A esse conjunto de elementos, a semiótica se refere como a multimodalidade das formas de comunicação (cf. DESCARDECI, 2002). Tais elementos exigem, da parte do leitor, uma competência de ler, entender, interpretar e produzir os diversos sentidos atribuídos pelos textos e suas semioses – “característica almejada pelo texto multimodal” (TEIXEIRA, 2007, p.08), exigido pelo mundo pós-moderno. Assim, podem ter especial relevância para a produção de significados por parte dos usuários da língua.

Nesse contexto, faz-se necessário rever alguns conceitos de letramento, como aquele para o qual as habilidades de ler o código verbal e de escrever já se mostram suficientes. Assim sendo, adotamos a crença de que “repensar o letramento além da língua pode auxiliar professores, currículo e política educacional no trabalho de conectar escola, crianças, pessoas jovens e a demanda do cenário comunicacional contemporâneo”¹ (JEWITT, 2008, p. 263). Como sugere essa autora, é preciso afastar-se da visão de um letramento monomodal e monocultural. Destacamos como importantes, por exemplo, o desenvolvimento do letramento visual, como também do letramento crítico, tidos como necessários para que ajamos, socialmente, de forma eficaz.

Essas reflexões despertam em nós a curiosidade de sabermos como a escola está tratando essas questões, a começar pela forma como professores compreendem a relação dessa realidade com a sala de aula. Assim, questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, no que concerne à multimodalidade dos textos, motivaram-nos a realizar este trabalho cujo interesse recai em investigar a percepção de professores sobre a presença dos gêneros textuais multimodais na sala de aula de língua inglesa. Especificamente, pretendemos investigar como os professores conceituam os gêneros

¹ Tradução nossa para: Rethinking literacy beyond language can support, curriculum, and educational policy in the work of connecting the school, children, young people, and the demands of the contemporary communicational landscape (JEWITT, 2008, p. 263).

textuais multimodais, como entendem sua relação com o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e como dizem explorar a multimodalidade dos gêneros, com ênfase nas imagens. Entendemos que começar por investigar a percepção desses professores pode ser o passo inicial para entendermos o lugar que está sendo dado ao letramento visual em sala, de refletirmos sobre por que os professores agem na sala de aula da forma como agem, como também para percebermos quais reflexões ainda merecem ser realizadas no tocante ao tratamento à multimodalidade no ensino da citada língua, com vistas a termos resultados satisfatórios. Este trabalho se divide em quatro seções que discutem: (1) questões teóricas que contemplam a multimodalidade e o ensino, o letramento visual e o letramento crítico; (2) a metodologia da pesquisa; (3) os resultados que revelam o que os professores pensam sobre a multimodalidade: a) conceito; b) relação com o ensino de língua inglesa; c) como dizem explorar as imagens na sala de aula de língua inglesa.

2. A multimodalidade na sala de aula

Lidamos em nosso dia a dia com uma série de sistemas de comunicação visuais que exige que mudemos os rumos de nossas práticas pedagógicas, em especial, em se tratando do ensino de línguas. As teorias sobre o tema advogam por uma prática que privilegia os aspectos multimodais e que possam prover o aluno de instrumentos que o ajudem a desenvolver estratégias para ler textos e recursos multimodais, bem como produzi-los, como nos sugere Silva (2007). O que parece estar acontecendo é que pressupostos teóricos sobre leitura, na escola atual, não permitem que se prepare o educando para as demandas de comunicação da sociedade moderna (DESCARDECI, 2002), quando sabemos que “as imagens são realizações semióticas de práticas sociais” (OLIVEIRA, 2006, p. 19). No entanto, o que temos em mente é que, para um sujeito alcançar o letramento indispensável ao seu engajamento social, precisa saber utilizar a escrita e a leitura em suas diferentes facetas, ser habilidoso com os componentes fundamentais da escrita, sem contar com as inumeráveis noções do discurso e de pragmática. Seria interessante que, em termos de linguagem visual, tivéssemos as mesmas preocupações. Infelizmente, a ideia de um letramento visual ainda é recente.

Sendo assim, a realidade descrita por alguns trabalhos como em Vieira (2007) é que os professores ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem (VIEIRA, 2007, p. 26). Também para Oliveira (2006), sem dúvida, em termos curriculares, o

conceito tradicional de texto linear (aquele que lemos linha após linha, seguindo a sequência da esquerda para a direita e de baixo para cima) ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre o próprio alunado, onde o letramento ainda é predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. A imagem, por exemplo, costuma ser considerada como a representação simples e estática da realidade, no contexto de ensino (OLIVEIRA 2006). Na concepção dessa autora, muitas vezes, o status da imagem se configura como secundário, ou seja, o aluno encara o texto linear como o texto principal e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto. Todavia, consideramos que, diante de uma sociedade bombardeada pela imagem, dentre outros recursos semióticos, essa é uma realidade muito aquém das necessidades dos aprendizes. Por esse motivo, não podemos deixar de prover os alunos de instrução para que desenvolvam a habilidade de ler e compreender códigos outros além do escrito.

Ao nos remetermos às imagens, não podemos deixar de fazer referência à gramática visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). No próximo tópico, apresentamos, resumidamente, cada uma das metafunções que compõem a Gramática do Design Visual (doravante GDV) que, embora seja muito descritiva na sua origem, pode ser aplicada à sala de aula, suscitando reflexões e análises mais aprofundadas, conforme propostas pedagógicas de alguns autores que serão chamados para a discussão.

2.1 As metafunções de Kress e van Leeuwen

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) pautam-se nas teorias gramaticais verbais, em especial nas metafunções da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1994) e propõem uma gramática do design visual, que é hoje um dos estudos mais importantes na descrição da estrutura que organiza a informação visual dos textos. Esses autores apresentam uma paridade entre a gramática da língua e a gramática visual. A gramática do design visual faz uso de uma linguagem metafuncional, construindo seus significados através das mesmas funções como propostas por Halliday (ALMEIDA, 2008). As metafunções propostas pelos autores suscitam exposições e compreensões que podem instrumentalizar professores e alunos numa prática efetiva de leitura e de interpretação dos sentidos que as imagens veiculam. São elas: a metafunção representacional, a metafunção interativa e a metafunção composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

2.1.1 A Metafunção Representacional

A metafunção representacional é obtida nas imagens através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Essa função é subdividida em *estrutura narrativa* – quando há presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas (apresenta ações e eventos), ou *estrutura conceitual* – quando existe uma taxonomia, uma classificação, em que os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior (representa participantes e suas peculiaridades: classe, estrutura ou significado; definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares) (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 13). Nas *representações narrativas*, os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações. Os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética, podendo ser representados através de setas ou até mesmo pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, e que leva o olhar do leitor para determinado ponto da imagem (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 89). Nas *Representações conceituais*, a imagem não é entendida como uma narrativa, mas sim representando uma relação de taxonomia entre os seus participantes. Assim, essas representações ocorrem de forma classificacional ou analítica.

2.1.2 A Metafunção Interativa

Esta metafunção estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor, buscando estabelecer um elo imaginário, entre ambos. São apontados quatro recursos utilizados nesse processo: *contato, distância social, perspectiva e modalidade* (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, 2008, p. 18). A partir dessa metafunção, Kress e van Leeuwen classificam as imagens em três dimensões: olhar, enquadramento e perspectiva. **O olhar:** *Uma imagem de demanda:* é aquela em que o participante representado (PR - aquele presente na imagem) se coloca olhando diretamente para o leitor. *A imagem de oferta:* se dirige ao leitor de forma indireta. O papel do leitor será o de um observador invisível. **Enquadramento:** quanto menor for a distância colocada entre o PR e o leitor (observador), maior será o grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor. **Perspectiva:** refere-se ao trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 99). Três são as angulações básicas: *frontais, oblíquas e verticais* (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 20). *Ângulo frontal:* sugere o

envolvimento do observador com o participante representado. *Ângulo oblíquo*: mostra o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento. *Ângulo vertical*: a câmara alta capta o objeto de cima para baixo. O produtor da imagem e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto. Na câmara baixa ocorre uma inversão de poder. Já quando a câmara fica no nível do olhar do produtor e do leitor, se estabelece o princípio da igualdade.

2.1.3 A Metafunção Composicional

Tem como papel organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ele faça sentido (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 23). Os significados dos elementos de uma composição são explicitados através de três sistemas inter-relacionados: o valor da informação, a saliência e a estruturação (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 23). **1) O valor da informação**: refere-se ao valor dado a cada um dos elementos (uns em relação aos outros) contidos em uma imagem, de acordo com a posição que ocupem. A) *Dado/Novo* (a demarcação horizontal): os elementos colocados à esquerda representam a informação dada, já conhecida pelo leitor. Já os elementos colocados à direita representam o novo, aquilo que o leitor passará a conhecer, a ação que será realizada a partir da informação dada. B) *Ideal/Real*: a parte superior representará a idealização de algo ou a promessa de um produto. A parte inferior tende a ser mais informativa e prática; é a área mais ligada ao mundo real (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 108-109). C) *Centro e Margem*: se o elemento estiver no centro, ele é chamado de central e nas margens de marginal. No centro, ele será o núcleo da informação, enquanto os elementos que o rodeiam apresentarão valor menor, ou de dependência, ou de subordinação em relação ao elemento central (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 24). **2) Saliência**: refere-se à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação aos outros na imagem, ou importância hierárquica. Faz com que, de alguma forma, eles chamem mais a atenção do observador, seja através do uso de cores, tamanhos e contrastes, independentemente de onde eles estejam colocados na imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008; BRITO; PIMENTA, 2009). **3) Estruturação**: refere-se à presença ou não de objetos interligados. Nela as estruturas visuais estão representadas como identidades separadas ou que se relacionam, e é realizado por linhas divisórias que conectam partes da imagem e que mostram o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Por outro lado, a desconexão é criada pela presença de

estruturação, quando os contrastes de cores e de formas estão salientados, imprimindo, assim, um sentido de individualidade e de diferenciação à imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008; BRITO; PIMENTA, 2009).

Mesmo que aos alunos não sejam dadas instruções explícitas, ou seja, não sejam ensinados por meio do uso dessa metalinguagem, acreditamos que a consciência desses processos por parte dos professores pode auxiliar os alunos a desenvolverem o letramento visual tão necessário nesses dias. Ver, mas, sobretudo, observar, ler, compreender, refletir sobre o que está sendo exposto visualmente são características desse letramento aliado ao letramento crítico, acerca dos quais discutimos nas próximas seções.

2.2 Letramento visual

Sinais e códigos, dentre eles a língua escrita, estão em contínua transformação e são tratados como um recurso a ser utilizado pelos seus usuários de acordo com seus interesses e com as convenções estabelecidas pelos grupos no qual interagem, em um dado momento histórico. Ou seja, as formas de representação são escolhidas de acordo com a relação com o *uso* que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações (DESCARDECI, 2002, p. 21, grifos da autora). É assim que as diferentes formas de expressão mudam com o tempo e de acordo com as necessidades de seus usuários. Assim, resumindo o que postula Lemke (2010) sobre os letramentos, podemos entender que: a) letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação e pelas relações sociais; b) suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; c) os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros; d) eles são legiões – cada registro, gênero ou formação discursiva diferente é produto de alguma subcomunidade específica na realização de seus objetivos particulares; f) toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente, representa um novo letramento – todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento.

É nesse cenário de intensas transformações sociais que a palavra escrita passou a ser considerada apenas como *parte* da mensagem composta. Em outras palavras, juntamente com ela, outros elementos, advindos de outros sistemas simbólicos, compõem o corpo da mensagem como um todo (DESCARDECI, 2002, p. 20, grifos da autora), como por exemplo, as imagens. Vemos que a invasão das imagens nas práticas

de escrita abre espaço para mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual. Vieira et al. (2007) citam como exemplos marcantes dessas mudanças, os *emoticons*, signos icônicos que se transformaram em mania universal nos *chats* da *Internet* para traduzir as emoções. Esses autores lembram que “com a união de poucas letras e de outras marcas visuais presentes no teclado do computador, é possível dizer o que antes era dito com frases inteiras. Carinhas sorridentes ou tristes, e outras invenções icônicas indicam o ânimo dos internautas” (VIEIRA et al., 2007, p. 19). Tal observação se coaduna com o que Descardecí (2002) destacou sobre as facilidades tecnológicas, em que as mensagens têm sido compostas com a utilização de um conjunto de modos de representação.

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

Callow (2013) ressalta que muitas pessoas se dizem um aprendiz visual. Ele defende que, em algum sentido, todos nós somos porque agora, mais do que nunca, a informação é apresentada usando uma variedade de elementos e características visuais. Mesmo que alguém se sinta mais familiar a um estilo que focaliza em imagens visuais, a verdade é que nós precisamos desenvolver o letramento visual de todos os alunos, o que, para o autor, significa não somente promover a imersão deles em um ambiente visualmente rico, mas disponibilizar o conteúdo e as habilidades para que eles possam produzir sentido. Isso suscita interpretações e debates acerca das ideias que podem estar sendo veiculadas nas imagens, por exemplo. É vital tanto para a compreensão do nosso mundo, como para ensinar aos alunos por meio da imagem, que sejamos capazes de criticar e de questionar textos visuais, bem como desfrutar e aprender com eles (CALLOW, 1999). Em outro trabalho, esse autor defende que os nossos olhos nos permitem observar o que está na página fisicamente, porém, a tarefa de interpretar, produzir sentido a partir de palavras e imagens, ligando-as à nossa visão de mundo, é bem mais complexa do que o simples ato de ver (CALLOW, 2013). É por esse motivo que defendemos não somente práticas de sala de aula que privilegiem o letramento visual, como também que contemplem o letramento crítico, sobre o qual discutiremos na próxima seção.

2.3 Letramento crítico

A multimodalidade, como considerada aqui, encontra-se situada na semiótica social e, como tal, deve estar pautada na ‘ação interessada’ de indivíduos localizados socialmente, formados cultural e historicamente, vistos como reconstrutores e reformadores dos recursos representativos disponíveis” (VIEIRA, et. al. 2007, p. 22). Não escapam a isso, as imagens, compostas para cumprir com determinado propósito comunicativo e social e, portanto, não pode ser “construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica” (VIEIRA, 2007, p. 19). Devemos considerar que as imagens igualmente comunicam aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, estado de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir (VIEIRA, *at. al.*, 2007, p. 29). Desse modo, os alunos precisam estar cientes de que pode haver interpretações referidas ou dominantes de uma imagem, com os quais eles nem sempre podem concordar² (CALLOW, 1999, p. 03), daí a necessidade urgente de uma prática que privilegie também o letramento crítico. Ou seja, uma prática que habilite os aprendizes a tomarem posições contra ou favor do que leem/veem; a avaliarem as imagens a que são expostos; a perceberem a carga ideológica explícita e, principalmente, implícita, transmitida pelas imagens; que habilite-os a diferenciarem tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito (OLIVEIRA, 2006). Segundo a autora supracitada, a necessidade da prática crítica vem se revelando uma das facetas da resposta que buscamos para a pergunta sobre que tipo de ensino-aprendizagem ao qual devemos expor nossos alunos para que possam conviver e competir de forma positiva e bem sucedida em tal sociedade (OLIVEIRA, 2006). Além disso, essa prática tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino. Conforme essa autora,

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

Nesse caso, são sugeridas discussões mais amplas apoiadas em dimensões contextuais de referência para dar conta da discussão dos dados em nível macroanalítico, ou seja, uma análise que vai além da mera descrição dos dados em nível

²Students need to be aware that there may be referred or dominant interpretations of an image, with which they might not always agree (CALLOW, 1999, p. 03).

microcontextual, mas em seus significados socioculturais e ao contexto situacional em que a imagem está inserida, conforme é sugerido por Almeida (2009).

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

3. Metodologia da pesquisa

Para cumprir com os objetivos propostos neste estudo, realizamos uma pesquisa descritiva e interpretativista. Os dados foram analisados qualitativamente e coletados a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os informantes da pesquisa foram doze professores da escola pública, sendo seis do Ensino Fundamental e seis do Ensino Médio. Lembramos, entretanto, que não faz parte dos nossos objetivos comparar as concepções dos professores do Ensino Fundamental com as concepções dos professores do Ensino Médio. A escolha por analisar os dois níveis deu-se porque nos possibilitaria ter um número mais expressivo de participantes, visto que com um número reduzido de aulas por semana, cada município conta com poucos professores de língua inglesa, mesmo somando os dois níveis. Tal dificuldade, inclusive, tornou necessário investigar professores de outros municípios dos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte. A escolha das cidades e dos estados se deu pelos critérios de proximidade e de viabilidade.

Por uma questão ética, criamos códigos para evitar que, de alguma forma, os nossos participantes fossem identificados. Assim, nomeamos de PROEF quando se trata de professores do Ensino Fundamental, e de PROEM quando se trata de professores do Ensino Médio. Os dois grupos são bastante heterogêneos. O primeiro é composto por professores que variam, tanto no que se refere ao tempo de conclusão de curso, quanto ao tempo de serviço (de 2 a 22 anos). O segundo grupo também varia entre professores que têm de dois a vinte e quatro anos de tempo de serviço.

4. Multimodalidade e o ensino de inglês: com a palavra, professores da escola pública

Esta seção apresenta a análise dos dados, a qual está organizada a partir de subtópicos que buscam contemplar os objetivos traçados pela pesquisa. De forma geral, buscamos investigar o que pensam os professores sobre a relação da multimodalidade com o ensino de língua inglesa, o que abrange conhecer: a) o conceito de multimodalidade apresentado pelos informantes; b) o que eles consideram como recursos multimodais; c) a opinião dos professores sobre a presença das imagens no ensino.

4.1 Percepções quanto ao conceito de gêneros multimodais

A primeira questão posta aos informantes, e que compõe a primeira categoria a ser analisada, investiga o que eles entendem por gêneros multimodais. As respostas, por serem bastante diversas, foram agrupadas nas seguintes subcategorias que dizem que a multimodalidade refere-se a: 1) gêneros que unem o verbal e o não verbal; 2) gêneros com a presença de imagens; 3) gêneros numa perspectiva geral apresentando uma noção mais vaga; 4) gêneros não verbais. As falas dos professores respondentes podem ser observadas a seguir:

| | |
|---------------|--|
| PROEM1 | É a união da linguagem verbal (fala, escrita) com a não-verbal (representação do mundo). |
| PROEM2 | É a união da linguagem verbal e não verbal . |
| PROEF4 | São gêneros constituídos não apenas por atos verbais , mas também por recursos diversos, cores, imagens, sons. |
| PROEF5 | É a pluralidade do uso da linguagem no contexto escolar . |
| PROEM5 | Os gêneros multimodais são textos cuja ênfase não está somente na linguagem verbal mas na não-verbal |
| PROEM6 | São “textos” com a presença não apenas do código verbal , mas de imagens, sons, cores e outros recursos que também comunicam. |

Pelos discursos acima, percebemos que os professores não separam os gêneros verbais dos gêneros não verbais, em seu conceito de multimodalidade. Segundo as opiniões expostas, o que faz a multimodalidade dos gêneros é, exatamente, a união desses dois modos, diferentemente do que vemos na literatura, em que se conceitua a multimodalidade como outros elementos além do escrito (DESCARDECI, 2002), e que se torna tão importante quanto a palavra escrita. Assim, para se constituir como multimodal, recursos como imagens, sons, gestos, dentre outros, não precisam, necessariamente, estar atrelados à escrita, exatamente porque por si, eles já são multimodais. Consideremos que as imagens, por exemplo, têm deixado “de ser suportes

de informação mediados pelo texto escrito para se tornarem a própria informação”, conforme aponta Almeida (2008, p. 31).

Outras visões se mostraram muito restritas. Elas fazem parte do grupo (b) e, como foi dito anteriormente, resumem a multimodalidade a gêneros com a presença apenas das imagens, especificamente, para o contexto de ensino. Ou seja, pelos discursos abaixo, os gêneros multimodais continuam sendo a união de gêneros com os gêneros não verbais. Vemos isso nos discursos de PROEF1, que acredita que “são gêneros discursivos com a presença de imagens para auxiliar a contextualização do entendimento do(a) aluno(a)” e nas falas de PROEF2, que acredita que “seria as imagens contidas nos livros didáticos³”. A diferença é que essas concepções consideram especificamente as imagens, além de também as restringirem a gêneros não autênticos, ou seja, gêneros pensados, especificamente, para fins pedagógicos.

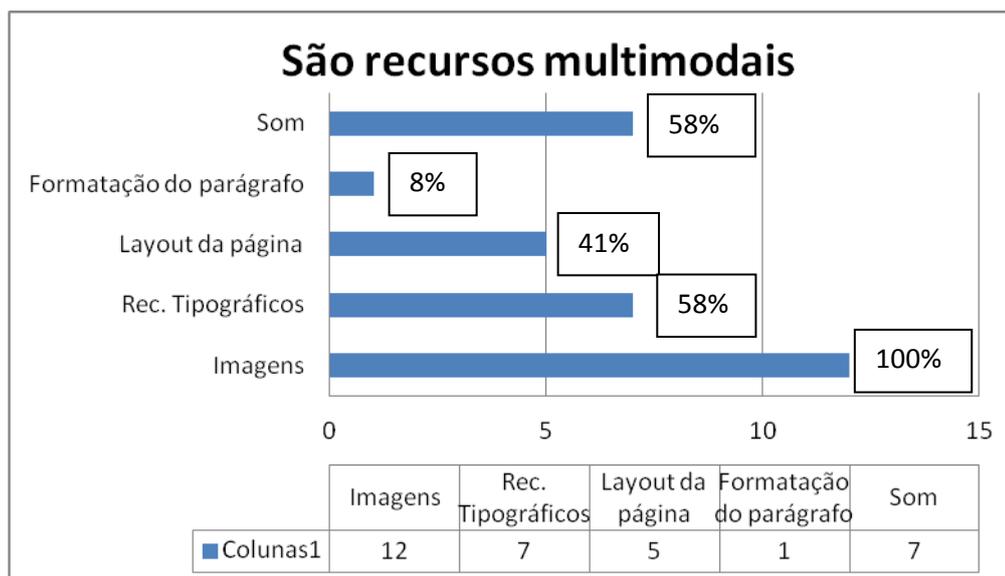
A terceira categoria (c) diz respeito a ideias mais vagas e mais gerais a respeito do conceito de multimodalidade. Talvez porque os informantes não conhecem sobre multimodalidade e não conseguem se aprofundar, por se sentirem inseguros ou mesmo por preservação de face, suas respostas foram bastante superficiais. Como exemplo, consideramos as respostas de PROEF3, para quem gênero textual multimodal “é um elemento importante na análise e compreensão de qualquer texto”, bem como a opinião de PROEM3 que afirma que “são gêneros textuais que evoluem, se modificam de acordo com as necessidades comunicativas e interativas dos indivíduos em sociedade”. Nestas respostas, não conseguimos identificar um conceito que se assemelhe ou que expresse de forma clara e objetiva, o que vêm a ser os gêneros textuais multimodais.

Já as respostas seguintes se aproximaram do que conhecemos sobre multimodalidade. Apenas dois professores fazem parte desse grupo (d) que conceituou gêneros textuais multimodais como gêneros além dos verbais. São eles: PROEM4: que entende que a multimodalidade “é, além das várias maneiras de transmitir mensagem através de filmes, imagens, som, músicas, ela está também na linguagem, falada ou escrita. E PROEF6 que, por sua vez, entende como “gêneros não-verbais que podem estar associados ou não à linguagem verbal”. Esses dois posicionamentos demonstram que os gêneros textuais multimodais como constituídos de diversos modos semióticos e independentes do texto verbal, o que demonstra o deslocamento da crença do texto visual como sempre subordinado ao texto verbal.

³Ressaltamos que as falas dos informantes foram transcritas tais quais estavam nos questionários, inclusive com os desvios linguísticos, de forma a não intervir nos dados.

Outra questão investigada esclarece a noção que os professores participantes têm sobre multimodalidade e foi colocada como forma de dar continuidade à pergunta anterior. Pedimos que assinalassem quais dos recursos listados, eles consideravam como multimodais. Abrimos um parêntese para dizer que eles poderiam marcar mais de uma alternativa. Apesar dessa observação e de todos eles serem multimodais, as respostas foram surpreendentes. Apenas as imagens foram marcadas por 100% dos professores. O gráfico 1 demonstra bem esse percentual:

Gráfico 1: Recursos considerados multimodais pelos professores



Pelo que podemos interpretar desses resultados, apenas as imagens são satisfatoriamente entendidas como multimodais, visto que os professores foram unânimes em considerá-las. Será que isso não tem a ver com a frequência com que aparecem nos livros didáticos? O som e os recursos tipográficos foram indicados por sete dos doze professores (7/58%), já o layout da página foi marcado por cinco professores (5/41%). A formatação do parágrafo não é entendida como multimodal pela grande parte desses informantes, visto que foi escolhido por apenas uma pessoa (1/8%). Embora esses elementos nem sempre sejam entendidos como multimodais, é importante trazer para discussão o que diz Unsworth (2006) sobre alguns desses recursos. Ele sugere que características do *layout*, por exemplo, são elementos cruciais na interpretação dos significados e em estabelecer uma postura avaliativa do escritor em relação aos significados. Portanto, vemos que, quanto a essa questão, os professores precisam conhecer essas perspectivas e, assim, reverem as suas concepções.

4.2 Multimodalidade e ensino: o que declaram os professores acerca dessa relação

Outra questão crucial explorada no questionário diz respeito ao que os professores pensam sobre a presença das imagens no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE). Os discursos se dividem em, principalmente, duas categorias: (a) uma que diz que a presença das imagens é importante para facilitar a compreensão do texto verbal por parte do aluno; e (b) a outra que vê a multimodalidade como ilustração para chamar a atenção do aluno.

| | |
|---------------|--|
| PROEF2 | É de suma importância visto que a imagem auxilia o aluno na compreensão de determinado assunto que se está trabalhando em sala de aula. |
| PROEF3 | O leitor sente-se mais atraído pelas imagens , certos fatos e fenômenos se tornam mais fáceis de ser compreendidos graças a utilização de aspectos verbais e gráficos. |
| PROEF4 | As imagens ajudam na compreensão da mensagem , no conteúdo do texto, pois as ilustrações contribuem bastante no ensino-aprendizagem. |
| PROEF6 | Considero importantíssimo, pois a imagem contribui para uma melhor compreensão do assunto/texto/vocabulário estudado. |
| PROEM1 | Auxilia na compreensão do texto escrito ; o aluno já faz uma pré-leitura através das inferências que fazem da gravura. |
| PROEM2 | A imagem tem valor pela possibilidade de facilitar o entendimento do conteúdo abordado. |
| PROEM4 | É mais um recurso que podemos utilizar ao nosso favor para auxiliar o ensino-aprendizagem. |
| PROEM5 | A presença das imagens é interessante na medida em se torna um recurso a mais para chamar a atenção do aluno para o assunto a ser tratado no texto. |
| PROEM6 | Elas são importantes não apenas porque forneem “pistas” para a compreensão dos textos , mas também porque atraem a atenção do leitor/estudante. |

Pelo que podemos observar nos extratos, a imagem é vista apenas como facilitadora do conteúdo apresentado aos alunos. Esses resultados corroboram o que Oliveira (2006) tem defendido ao dizer que o *status* da imagem é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto “encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto verbal” (OLIVEIRA, 2006, p. 20-21). Isso anula o conceito da imagem como recurso que pode trazer seus próprios significados, acrescentando ou complementando o texto verbal. A associação do texto verbal ao texto visual não pode ser vista como mera ilustração ou tradução do texto verbal. Essa associação, mais do que isso, pode, em muitas situações, resolver ambiguidades, apontar tendenciosidades, criar metáforas e estabelecer humor. Precisamos ter em mente que a imagem é autônoma em seu significado (OLIVEIRA, 2006). Quanto à questão lúdica, citada por alguns professores, assim como a autora em referência, entendemos que, “sem dúvida, o texto visual é desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente e atrai a atenção do aluno” (OLIVEIRA, 2006, p. 32). Contudo, a autora vai além, ao postular

que o texto visual deve ser pensado também como uma ferramenta que deve ajudar na reflexão crítica, associar facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social. Nesse sentido, “cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra podem levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis” (OLIVEIRA, 2006, p.33).

Do universo de doze professores investigados, apenas três deram respostas que fogem às subcategorias anteriormente comentadas, fazendo surgir uma terceira subcategoria, embora com um número pequeno de adeptos. Essa subcategoria (c) contempla a função social, as diversas interpretações possíveis e a construção do sentido de acordo com o contexto enunciativo, como se pode observar nos discursos a seguir:

| | |
|---------------|--|
| PROEF1 | Como no ensino de língua materna esse recurso facilitará que o aluno veja a língua na sua função social comunicativa. |
| PROEF5 | Fundamentalmente crucial nesse processo, visto que as imagens são possíveis de muitas interpretações. |
| PROEM3 | Um recurso fundamental no apoio à compreensão e construção do sentido com base no contexto enunciativo. |

Tais respostas se assemelham com o que diz a literatura sobre a influência do social, do cultural e do conhecimento de mundo para as interpretações e para o entendimento dos textos visuais por parte do aluno (ALMEIDA, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; OLIVEIRA, 2006; ROYCE, 2002; UNSWORTH, 2006).

Sobre as habilidades e os letramentos que as imagens podem desenvolver nos alunos de língua inglesa no ensino básico, os professores apontaram, principalmente, a habilidade de predição.

| | |
|---------------|--|
| PROEF1 | Sim, a predição um dos recursos utilizados ela auxilia na capacidade de perceber e compreender com mais clareza o assunto. |
| PROEF2 | [...] o aluno por meio das figuras já tinha uma certa ideia de que o texto se trata. |
| PROEM5 | Habilidades de reconhecimento do gênero textual [...] da sequência discursiva [...] predições e saber localizaras informações necessárias. |

Analisando os discursos dos professores, percebemos que ler a imagem, na visão desses professores, continua significando unicamente fazer uma leitura prévia do texto verbal. Ou seja, significa traduzir um código em outro. Nesse caso, a leitura continua centrada no texto verbal, diferentemente do que encontramos nas teorias, em que se propõem “trabalhar uma abordagem de criação de significados ‘image-centered’, ou seja, uma abordagem centrada na imagem, e onde o texto verbal possa ser utilizado

apenas para desfazer ambiguidades, acrescentar informações e enriquecer o contexto da mensagem pretendida pelo autor” (OLIVEIRA, 2006). Não temos visto, nos discursos dos professores, essa preocupação de descentralizar o texto verbal. Pelo contrário, vemos continuar a crença do texto visual como apenas tradução ou apoio ao texto verbal. Não queremos, por outro lado, tirar o mérito da estratégia de prever o sentido do texto verbal ou de fazer inferências acerca de seu sentido. Pelo contrário, são estratégias importantíssimas. No entanto, queremos defender o argumento de que não é somente essa a função que pode ter um texto visual, dado o fato de que, diferente de prever o sentido do texto verbal, ele pode ser o texto principal ou suscitar reflexões outras que somente um recurso visual poderia fazê-lo. Assim como os textos verbais, os visuais podem produzir relações sociais, comunicar eventos ou questões e interagir com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotados de mensagens organizadas e estruturadas independentemente deste (OLIVEIRA, 2006). É essa possibilidade de independência do texto verbal que precisa ser entendido pelos professores para que o texto visual não seja somente visto como subordinado ao texto verbal. Além disso, a partir de uma visão mais ampla de letramento, precisamos entender que nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa, já que texto e figura não são duas formas de dizer a mesma coisa (LEMKE, p. 2010). Dessa forma, nem sempre o texto visual antecipa ou diz a mesma coisa que o texto verbal.

Todavia, duas respostas merecem destaque, a do PROEF3 que mencionou as quatro habilidades (ouvir/falar e o ler/escrever) e a do PROEF4, que, além do letramento da escrita, citou o letramento visual. Dos doze informantes, apenas um citou o letramento visual, ou seja, um índice muito pequeno de informantes parece coadunar com Lemke (2010), quando sugere que faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel, e que, ao longo do tempo, o letramento raramente esteve atrelado de forma restrita ao texto escrito. O autor propõe, assim, que, como professores, antes de ensinar, nós precisamos compreender como vários letramentos combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Essa postura defende um letramento além do escrito, ao mesmo tempo em que reflete sobre o letramento do próprio professor que, antes de ensinar, precisar aprender sobre os multiletramentos. O fato é que assim como não são apenas palavras que pronunciamos, mas verdades, mentiras etc. (BAKHTIN, 2000), também não são

apenas imagens que observamos, mas valores, ideologias e relações de poder do contexto social onde vivemos, e os alunos precisam estar cientes disso.

Outros pensamentos, presentes nos extratos abaixo, revelam também outras habilidades, como vocabulário, decodificação, compreensão, interpretação, assimilação de conteúdos, dentre outros.

| | |
|---------------|--|
| PROEF5 | [...]Faz o aluno descobrir, pelo contexto, o significado de palavras que ele não conhece. |
| PROEM1 | Habilidades de decodificar, compreender, interpretar e reter. |
| PROEF6 | Contribui significativamente para desenvolver habilidades de interpretação, tradução, assimilação de conteúdos e escrita. |

Não há dúvidas de que trabalhar vocabulário, desenvolver a competência interpretativa, a tradução, a assimilação de conteúdos citados pelos professores não deixa de ser importante. Certamente, a imagem facilita todo esse trabalho. No entanto, a realidade ora vivenciada por todos nós pede que extrapolemos esses limites. A imagem, assim como o texto linear, possibilita essas e outras habilidades, e é evidente que precisamos preparar nossos alunos para construir significados que vão além do simples denotativo (decodificar). Assim, para Oliveira (2006), cada vez mais será exigido que o aluno leia também o conotativo, o que não foi dito, e perceba o valor do que foi omitido. Tudo isso tem muito a ver com o discurso de um dos informantes que aponta o letramento crítico, digital e midiático na sua fala. PROEM2 afirma que, a partir da imagem, é possível “promover um letramento crítico, digital e midiático dos alunos, como também a habilidade de interpretar”. Essa fala explicita a preocupação com tipos de letramentos exigidos pelo mundo pós-moderno, dentre eles, o crítico, que é entendido aqui como além da simples decodificação. Compreende avaliar, fazer inferências e “tirar conclusões acerca do que foi lido, com a clara intenção de atuar sobre situações, visando à sua transformação, tanto em meio monomodal (texto linear tradicional) quanto, e cada vez mais, no meio multimodal (hipertexto, por exemplo)” (MORREL, 2002, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 22). Já o letramento digital e midiático, além de proporcionar essa leitura mais ampla, segundo Lemke (2010), contribui para que o aluno torne-se autônomo em relação à sua aprendizagem, incluindo onde e a quem deve recorrer para obter indicações úteis e informações relevantes; que seja agente livre para encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram; que desenvolva habilidades não apenas de uso, mas de autoria de hipermídias; que se torne crítico e cético quanto à informação e aos pontos de vista a que é exposto; que tenha

alguma ideia de como julgar suas convicções; que se torne habilidoso em aprender a realizar formas mais complexas de julgamento. Portanto, consideramos muito positiva a concepção desse informante.

Também fizeram parte das falas dos professores, preocupações concernentes ao reconhecimento de alguns gêneros, às suas tipologias e às várias modalidades dos gêneros, por parte dos alunos.

| | |
|---------------|---|
| PROEM3 | Contribui para o reconhecimento de alguns gêneros dadas suas tipologias [...] |
| PROEM4 | O conhecimento das capacidades de significado das várias modalidades no seu ambiente de aprendizagem. |
| PROEM6 | Sim, desenvolvimento da habilidade comunicativa e construção do conhecimento das capacidades de significados das várias modalidades presente no seu ambiente de aprendizagem. |

Vemos essas considerações como muito pertinentes, visto que o reconhecimento, por parte dos alunos, dos diversos gêneros textuais, dos tipos e modalidades de textos existentes, os torna familiarizados com os gêneros, e, portanto, com as diversas formas para agir linguisticamente em sociedade. Conforme Royce (2002), a imagem pode ser utilizada para introduzir os alunos em novos e diferentes gêneros com foco em como os gêneros textuais multimodais são organizados, nas diferenças entre um gênero e outro, como também para a produção e compreensão textual, dentre outros.

4.3 Imagens na sala de aula: propósitos e ações de professores

Questionados sobre quais gêneros textuais multimodais eles costumam trabalhar ou ensinar na sala de aula de língua inglesa, os professores incluíram “imagens”, “recursos tipográficos” que, pelo que vemos, apesar de outra questão categorizá-los como recursos multimodais e não como gêneros, continuaram sendo compreendidos como gêneros. Assim, utilizando o termo ora de imagens, de figuras, ora de gravuras, 07 (sete) dos 11(onze) informantes indicaram a imagem, e 01 (um) professor indicou os recursos tipográficos, como é possível visualizar no quadro 1 abaixo:

Quadro1: Gêneros multimodais mais utilizados pelos professores

| | | | |
|---------------------------------|----|----------------------------|----|
| Propagandas | 02 | Cartum | 01 |
| Tirinhas | 06 | Poesia | 01 |
| Charges | 04 | Blogs | 01 |
| Som | 02 | Facebook | 01 |
| Imagens/figuras/gravuras | 08 | Páginas da internet | 01 |

| | | | |
|----------------------------|----|------------------------------|----|
| Vídeos | 01 | Filmes | 02 |
| Músicas | 06 | Piadas | 01 |
| Clipes | 01 | Recursos tipográficos | 01 |
| Anúncios | 01 | | |
| Textos informativos | 01 | | |

Embora as respostas tenham sido bastante diversificadas devido ao grande número de gêneros mencionados, além das imagens, foram mais citadas tirinhas (06 professores), músicas (06 professores) charges 04 (professores). Filmes, propagandas e som foram apontados por 02 professores e os demais (ver Quadro 1) por um professor cada um. Lembrando que também o som, embora considerado aqui um recurso multimodal, também foi mencionado como gênero, o que não se adéqua às teorias de gêneros. Essa é mais uma questão que merece ser revista pelos professores participantes desta pesquisa.

A questão que encerrou esse estudo e que agora encerra as análises é crucial para entendermos como os professores definem e descrevem a própria prática, assim como também é fundamental para tentarmos perceber que conceitos estão imbuídos nas suas ações de sala de aula. Inicialmente, a questão pedia que os professores confirmassem se costumam explorar as imagens que encontram nos materiais didáticos, ou se somente exploram os textos verbais, ao que eles foram unânimes em dizer que exploram também as imagens. A questão também abrangia descrever como fazem isso e com que propósito. Nessas respostas, foi possível identificar ações que nos revelam percepções acerca da relação entre imagem e texto verbal. Assim, podemos resumir as respostas acima à atividade de associar os textos verbais aos textos não verbais, com o intuito de desenvolver a compreensão do texto.

| | |
|---------------|---|
| PROEF2 | Sim, o livro didático adotado pela escola facilita no desenvolvimento das aulas de compreensão textual . E quando se trabalha música em sala de aula, buscamos então associar o clipe da música com a letra para extrair a compreensão desse tipo de texto. |
| PROEM1 | Eu costumo pedir que eles façam inferências através das gravuras. Costumo perguntar se eles têm uma ideia do que se trata o texto. Peço que façam uma relação da gravura com o título do texto . Meu principal objetivo é despertar no aluno o interesse em desvendar a mensagem do texto , uma vez que as gravuras complementam, [...] e enriquece o texto fornecendo pistas que ajudam na construção do sentido. |

Vista como ilustração, a imagem é utilizada com a função de dar suporte ao texto verbal. Nesta situação, a imagem funciona apenas como uma explicação a mais. As implicações para este tipo de prática dizem respeito à perda do muito que a imagem pode significar justaposta ao texto verbal, no que se refere a sugerir significados além do que diz o texto verbal. No entanto, vale salientar a fala de PROEM1, no que se trata à atividade de inferências e de complementação por parte do texto visual. O professor vê a imagem como recurso que pode enriquecer o texto ou fornecer pistas para que o aluno perceba sentidos outros além do que foi dito, o que pode ser interpretado como muito positivo no ensino. Pesquisas mostram que o que ou quem é omitido, muitas vezes, mostra-se mais importante e essencial do que o que foi explicitamente dito ou sugerido (OLIVEIRA, 2006), além disso, a pesquisa em referência também mostra que os participantes puderam fazer importantes inferências a esse respeito.

| | |
|---------------|---|
| PROEM3 | As imagens sim, geralmente inicio por elas, cor, formato, símbolos, pergunto aos alunos onde costumam ver essas imagens, o que elas representam , etc. Considero isso importante porque facilita compreender o texto na sua totalidade , funciona como uma atividade de scanning e também skimming . |
| PROEM5 | Sempre costumo explorar as imagens que estão no texto, pois, possibilita uma pré-leitura do assunto que será explorado mais adiante pelo mesmo. A partir disso, é que podemos mostrar ao aluno que a leitura e interpretação não se dá somente com a linguagem verbal, mas, que a linguagem não-verbal também nos possibilita ter um entendimento a mais do texto . |
| PROEM6 | Sim, é claro. O principal objetivo é fazer a pré-leitura dos textos . Então, geralmente exploramos tudo que é possível nas imagens, fazendo questionamentos aos estudantes e, se for preciso, levando-os também a se questionar sobre seu posicionamento a respeito das imagens. |

Percebemos, a partir dos discursos desses três professores, duas significantes abordagens: uma que não vê o texto visual como tradução ou explicação do texto verbal, mas “autônoma no seu significado” (OLIVEIRA, 2006). Essa perspectiva, conforme argumenta Almeida (2009), exerce funções enquanto unidade comunicativa, cujo significado independe do discurso verbal e cujos propósitos retóricos funcionam de forma eficiente enquanto meio de persuasão. Outra abordagem revelada nessas falas, e que é também muito importante, inclui-se numa perspectiva crítica. Tal abordagem vai ao encontro de uma abordagem construtivista que, de acordo com Oliveira (2006), enfatiza uma participação questionadora, mesclada de competências colaborativas, que valoriza a diversidade. Ao lidar com questões controversas, é essencial que o leitor seja capaz de posicionar-se criticamente. Nessa perspectiva, é fundamental uma abordagem

pautada na participação, na interação e nos questionamentos, em sala de aula, como podemos perceber nos depoimentos dos professores abaixo:

| | |
|---------------|---|
| PROEF4 | Os recursos visuais estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea. Costumo explorar as imagens fazendo perguntas, com o propósito de descobrirem o que elas retratam no texto. |
| PROEM2 | Procuro explorar as imagens, pois a imagem pode ser trabalhada de diferentes maneiras, tanto em textos, promovendo discussões e fazendo com que os alunos façam levantamento de hipóteses, como também em atividades gramaticais, proporcionando ao aluno a fixação do conhecimento adquirido. |
| PROEF3 | Trabalho o conhecimento prévio [...] através de discussões em grupo e também utilizo imagens e vídeos para a compreensão de vocabulários específicos [...] Faço isso com o propósito de transformá-los em leitores críticos, mostrando o seu ponto de vista a respeito dos diferentes textos trabalhados em sala de aula. |
| PROEF5 | Sim, com o intuito de desenvolver a participação e promover o envolvimento dos alunos por meio de uma aula dinâmica e interativa. |
| PROEF6 | [...] sempre que possível ainda levo materiais [...] relacionados a vocabulários específicos não trabalhados nas séries de ensino fundamental. As imagens chamam muito mais a atenção do aluno do que simplesmente um texto escrito, eles associam a imagem ao conteúdo verbal com facilidade. Isso contribui muito para uma aprendizagem mais consistente. |

5. Considerais finais

A presente pesquisa buscou conhecer as concepções de professores da escola pública (ensino fundamental e ensino médio) a respeito da utilização das imagens no ensino e na aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Assim, questões foram postas aos professores informantes que contemplavam pontos como: o conceito de multimodalidade que adotam e suas opiniões acerca da relação da multimodalidade com o ensino, através de questionários com perguntas abertas e fechadas.

Algumas concepções e ações foram descritas pelos informantes, sendo algumas mais tradicionais e outras que começam a considerar o texto visual como tendo recursos e significados próprios. Contudo, compreendemos que esse deslocamento ainda acontece de forma muito lenta. O número de professores que deu demonstrações de que uma mudança está começando a acontecer, era sempre minoria em todas as questões. Percebemos que o foco é ainda em percepções que continuam a ver as imagens como: a) recursos para tornar as aulas mais atraentes; e b) recursos para facilitar o entendimento do texto verbal, numa função mais tradutória e explicativa do que complementar. Poucos foram os professores que apontaram o letramento visual e o letramento crítico como metas de suas ações com as imagens, ou que demonstraram embasar as suas práticas em propósitos relacionados ao contexto social ou cultural.

Contudo, lembramos que ao se utilizar de um instrumento que investiga apenas os discursos dos professores, a nossa pesquisa apresenta a necessidade de ir um pouco além nessa investigação. Fatores como a prática docente propriamente dita, ou seja, o professor em contexto de atuação, bem como o material escolhido, motivam-nos a dar continuidade a esse estudo, a partir de outras fases a serem realizadas futuramente. Além de contrastar as concepções aqui apresentadas com as suas ações em sala aula, uma pesquisa *in locus* nos possibilitaria perceber a reação dos alunos frente à composição visual presente no material didático utilizado. Certamente, esclareceria muitas questões ao passo que nos daria mais elementos para analisarmos a realidade atual das salas de aula de língua inglesa a respeito da utilização das imagens como recursos.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 01-25.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. Editor Contexto: 2009 p. 173-203.

ANSTEY, M.; BULL, G. Defining Multiliteracies. In: *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Kensington Gardens-Australia/Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association / International Reading Association, 2006, p. 19-55.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Tradução de Maria Ermatina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA; S. M. O. A Gramática de design visual. In: LIMA; C. H. P. L.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO; A. M. T. (Org.). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009, p. 87-116.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. *Image matters: visual texts in the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 1999, p. 1-13.

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

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun, 2002. ISSN: 1517-2539, p. 20-26.

- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008, p. 119-132.
- FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. *Análise visual: do fotojornalismo ao blog* (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: *Review of Research in Education*. v. 32. February, 2008, p. 241-267.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996, 2006.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, no. 2, p. 455-479. 2010 (Translation of Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media, 1998).
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Revista Linguagem e Ensino*. v. 9, n. 1, p. 15-39, jan/jun 2006.
- ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROYCE, T. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quartely*, v. 36, no. 2, p. 191-205, 2002.
- SILVA, G. G. *Multimodalidade na sala de aula: um desafio*. 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12655/12655>> Acesso em 08/01/2012.
- UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *EnglishTeaching: Practice and Critique*. V.5, n. 1, 55-76, May 2006.
- TEIXEIRA, C. H. E. T. **A Gramática Visual e o Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/9741/9741>>. 2007, p. 01-14. Acesso em 08/01/2012.
- VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007, p. 09-33.