

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS**

**REFLEXÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O PAPEL DA
IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O
LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

BELO HORIZONTE

2019

JOÃO PAULO XAVIER

**REFLEXÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O PAPEL DA
IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O
LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro

BELO HORIZONTE

2019

X3r	Xavier, João Paulo. Reflexões de professores de inglês sobre o papel da imagem no livro didático e suas percepções sobre o letramento visual crítico / João Paulo Xavier. - 2019. 165 f. : il. Orientadora: Ana Elisa Ferreira Ribeiro. Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019. Bibliografia. 1. Letramento visual. 2. Imagem. 3. Livro didático. I. Ribeiro, Ana Elisa Ferreira. II. Título. CDD: 371.32
-----	--

TERMO OU FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

À minha avó Carolina Maria Xavier que sempre me motivou a estudar dizendo que “o conhecimento não ocupa espaço.”

À minha mãe, Deia Xavier (in memoriam), cujos ensinamentos, garra, persistência e dignidade são as bases sobre as quais ancorei minha vida.

Ao meu pai, José Bispo.

Aos meus irmãos Davidson Xavier Bispo e Débora Xavier Bispo.

Aos meus familiares e tios. Em especial, às minhas tias: Cristiane de Souza Resende, Cleide Xavier, Eliene Xavier.

Aos inúmeros professores que tive ao longo da vida. Obrigado por terem compartilhado comigo sua porção, conhecimento, sabedoria e amor pela docência me inspirando a multiplicar o que recebi.

Ao Gleicimar Miranda.

Aos meus alunos ex-alunos que me brindam com a maravilhosa oportunidade de praticar e aplicar o que venho descobrindo sobre a arte de ensinar.

Finalmente, dedico este trabalho a todas as crianças negras do Brasil que nadam contra as correntezas do determinismo social e buscam por meio da Educação alcançar um futuro melhor para si e suas famílias. Uma dessas crianças cresceu e hoje lhes brinda com esta tese.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN UFMG) e ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica (POSLING - CEFET MG) por todo investimento.

À Professora Doutora Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) pela orientação, apoio, olhar atento durante todo este trabalho e por me inspirar acadêmica e profissionalmente.

À Professora Doutora Elzimar Goettenauer (UFMG) cuja orientação e perspicácia foram essenciais para este momento.

Ao Professor Doutor Renato Caixeta (CEFET-MG) pela magistral competência durante as aulas de metodologia de pesquisa, pelo olhar atento durante o parecer do projeto de pesquisa, por seus comentários pontuais e importantes durante a qualificação e a inestimável contribuição para o sucesso desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Vicente Parreiras (CEFET-MG) pelo apoio, leitura, ideias e inspiração constantes e amizade.

À Professora Doutora Delaine Cafiero (UFMG) pela sensibilidade na leitura e comentários tão oportunos.

À Professora Doutora Ana Elisa Novais (IFMG) pela leitura crítica e contribuições significativas para a versão final deste trabalho.

A todos os noventa e quatro professores e professoras de língua inglesa que participaram desta pesquisa.

Se uma imagem vale mais do que mil palavras,
então diga isto com uma imagem.

Millôr Fernandes

RESUMO

Este trabalho examina, por meio da análise de relatos de professores de língua inglesa, as possibilidades pedagógicas para o trabalho com as imagens e as percepções da utilização da Matriz do Letramento Visual Crítico (MLVC) nas aulas de inglês. De natureza aplicada, de caráter descritivo e exploratório esta pesquisa está localizada no paradigma interpretativista e se valeu de abordagens qualitativas para o desenvolvimento de suas duas fases. Na primeira, foram investigadas as avaliações de noventa professores sobre a disponibilidade e a qualidade das imagens, das orientações pedagógicas e das informações complementares nos livros didáticos com os quais trabalham. Na segunda fase, quatro professores foram convidados a aplicar a MLVC e escrever um depoimento relatando suas observações a respeito das implicações de seu uso em suas aulas. Os dados e relatos obtidos foram analisados à luz das seguintes teorias: Letramento Crítico (LUKE e FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001; MONTE-MÓR, 2007), Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012), Letramento Visual (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009), Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010). Os resultados apontaram para o desejo dos professores por mais recursos pedagógicos e informações complementares capazes de auxiliá-los no trabalho com as imagens presentes nos livros didáticos com os quais trabalham. Bem como, as percepções e a avaliação dos professores sobre a MLVC e os impactos observados em suas aulas ao aplicá-la.

PALAVRAS-CHAVE: IMAGEM; LETRAMENTO VISUAL; LIVRO DIDÁTICO.

ABSTRACT

This doctoral dissertation draws on Critical Literacy (LUKE and FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001; MONTE-MÓR, 2007), Multiliteracies (COPE & KALANTZIS, 2000, 2000; ROJO, 2012), Visual Literacy (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009), Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2010) and sets out to investigate the pedagogical possibilities of working with imagery and the English Language teachers' acquired perceptions from the usage of the Critical Visual Literacy Framework (CVLF) in their classes. Applied, descriptive and exploratory in its nature, this research departs and is, therefore, conducted anchored in the interpretative paradigm to use qualitative approaches in its two phases. In the first one, the evaluations of ninety teachers regarding the availability and the quality of the images in English textbooks are examined. Likewise, it is investigated the existence of any pedagogical guidelines or extra information about it. The research instruments included an online Google forms questionnaire answered by English teachers. The responses were compiled, separated and divided according to their content for analysis. As for the second phase, four teachers were invited to use the CVLF as a support for a pedagogical activity and write a testimonial reporting their observations regarding the implications of its usage. The results indicated teachers' interest in more pedagogical resources, information and guidelines capable of assisting them with the imagery textbooks use. In the same direction, English teachers' perceptions regarding CVLF pointed to the overall positive impact observed in their classes when applying it.

KEYWORDS: IMAGE; TEXTBOOK ; VISUAL LITERACY.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Desdobramentos e possibilidades	21
1.2 Objetivo geral e questões de pesquisa	23
1.3 Objetivos específicos	23
1.4 Organização do presente trabalho	24
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Escola-Sociedade-Imagem: diálogos	26
2.2 Confluências epistemológicas da educação crítica, do Letramento Crítico e da Linguística Aplicada Crítica	34
2.3 A pedagogia dos Multiletramentos	37
2.4 Imagem	40
2.5 A Semiótica Social e o Letramento Visual Crítico	50
2.6 Letramento Visual Crítico	52
2.7 Matriz do Letramento Visual Crítico	60
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Natureza da pesquisa	65
3.2 Estudo de caso	70
3.3 Questionários	72
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
4.1 Mapeamento e resultados iniciais da fase I	76
4.2 Panorama das avaliações dos professores	80
4.3 Plano geral: o trabalho com imagens - como? onde? por quê? para quê?	85
4.4 As imagens não se relacionam diretamente com o assunto do texto	94
4.5 As imagens não representam a realidade dos alunos	96

	15
4.6 A qualidade das imagens	98
4.7 A escolha das imagens não prioriza a diversidade	101
4.8 Fase II - Análise dos relatos de professores que utilizaram a MLVC	105
4.9 Contextualização da coleta de dados	105
4.10 Análise do relato de P.1	106
4.11 Análise do relato de P.2	110
4.12 Análise do relato de P.3	113
4.13 Análise do relato de P.4	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
APÊNDICE 1	133
APÊNDICE 2: RELATOS DA APLICAÇÃO MLVC	154

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Vinculação docente dos respondentes	75
Figura 2: Formação acadêmica dos respondentes	77

GRÁFICOS

Gráfico 1: Vinculação docente dos respondentes	75
Gráfico 2: Formação acadêmica dos respondentes	76
Gráfico 3: Nível de atuação docente	79
Gráfico 4: Avaliação de atividades relacionadas diretamente com o texto imagético	80
Gráfico 5: Proporção de textos visuais e textos verbais nos Livros Didáticos	80
Gráfico 6: Avaliação das contribuições advindas da utilização dos textos visuais	81
Gráfico 7: Avaliação das informações complementares acerca das imagens	82
Gráfico 8: Avaliação de informações, instruções ou sugestões pedagógicas sobre o trabalho com imagens.	83
Gráfico 9: Avaliação da importância conferida pelos livros didáticos às imagens nele presentes	84

QUADROS

Quadro 1: Síntese da abordagem de texto visual baseada em Anstey e Bull (2000)	47
Quadro 2: Matriz do Letramento Visual Crítico	61

PREÂMBULO

No intuito de situar o espaço de produção das ideias e incômodos que me motivaram a elaborar esta pesquisa, rememoro cenas de minha infância que considero fundamentais na apresentação do meu questionamento acadêmico. Talvez até cometesse injustiça se não lembrasse um cenário familiar que norteou minha formação crítica e cultural. Hábitos diários de leitura e de escrita e o respeito pela educação foram-me ensinados desde pequeno. Ainda que não tivesse as mesmas palavras, hoje associo antigos dizeres de minha mãe à citação do filósofo espanhol José Ortega y Gasset de que “a cultura é uma necessidade imprescindível de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem”. Só na adolescência pude entender o significado dessa mensagem, por mais que a tenha escutado com diligência e respeito. Precisei de tempo para mensurar e refletir profundamente acerca de seu valor.

Aos dez anos de idade, quando comecei a estudar a língua inglesa em um curso livre, desenvolvi indagações sobre fotos do livro didático que ilustravam ingredientes comuns para um café da manhã na Inglaterra e Estados Unidos: ovo, salsicha, cereal, bacon e cogumelo. Ao voltar para casa, costumava questionar minha mãe se poderíamos comer outras coisas além do que estávamos acostumados no café da manhã (pães e café), pois, a meu ver, a imagem de pessoas chiques, ricas e felizes dos países estrangeiros era validada por meio daqueles hábitos mostrados no livro. Confesso que não me lembro, detalhadamente, as respostas que tive, mas após esse episódio, quando comi cereal com leite pela primeira vez ainda na infância, disse a ela: *This is delicious!* Minha mãe indagou-me sobre o significado da frase e quando eu respondi dizendo que havia visto um menino falar isso para sua mãe durante o café da manhã, ela foi enfática: “Você acredita em tudo que aprende no curso de inglês?” Respondi que sim e mostrei-lhe o livro com a imagem das pessoas reunidas em volta da mesa tomando o que para mim seria um “completo e verdadeiro” café da manhã. Ela olhou tudo, com atenção, e surpreendeu-me com uma expressão de nojo, completada por “eca!”, que nos fez rir muito. Acredito que essa reação da minha mãe plantou em mim sementes de dúvidas que germinaram ao longo da minha vida escolar e me fizeram questionar padrões, comportamentos e culturas com os quais tive contato por meio dos livros que utilizei durante grande parte da minha vida.

Ao refletir sobre os estágios e fases de aprendizagem aos quais fui submetido,

pergunto-me se os conceitos e ideias apresentadas por meio das imagens dos livros didáticos tiveram ou não alguma influência real sobre mim ou se constituíam meras ilustrações. Aos 19 anos, quando fui estudar na Inglaterra, lembro-me de ter aterrissado numa quarta-feira, às 5h12min, no aeroporto de Heathrow. Fui direto ao endereço em que ficaria hospedado. Antes de ser servido o café da manhã, lembrei-me da antiga imagem do livro que vi na infância. Após 15 horas de viagem, comer bacon, ovo, cogumelo e salsicha não parecia tão apetitoso. Entretanto, fui surpreendido ao ver sobre a mesa torradas, Nutella, chá, café colombiano, geleia e mingau de aveia, o meu favorito. De tudo que eu esperava encontrar, aqueles alimentos eram, certamente, os menos prováveis.

Hoje, consigo perceber a chegada a Londres como um momento de ruptura, pois o meu aprendizado anterior a respeito daquela cultura foi posto à prova e em algumas vezes até foi desmitificado e reconstruído. Depois desse dia, experimentei outros diversos tipos de cafés da manhã que me fizeram concluir que nem tudo o que os livros mostravam poderia ser entendido como faceta e realidade exclusivas das culturas de língua inglesa ou como história única. A partir daquele dia, passei a ter mais cuidado ao abordar aspectos culturais e sociais de quaisquer países retratados nos livros didáticos de língua inglesa com os quais trabalho.

As discussões realizadas durante minha pesquisa de mestrado reverberaram um questionamento que emergiu quando visitei Londres aos 19 anos: Se minha professora de língua inglesa tivesse conduzido uma discussão sobre aquela imagem que retratava o *English breakfast* e acrescentado informações extras que nos guiassem a refletir sobre as possíveis diferenças e similaridades entre o café da manhã no Brasil e em outros países, será que eu teria me surpreendido daquela forma? A reflexão acerca de tudo isso foi o meu ponto de partida para a dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFGM) no ano de 2015.

Hoje, sou professor e percebo que meus caminhos são atravessados pelas imagens e a polissemia que me convida a contemplá-las de maneiras diversas. Certa feita, durante uma atividade que realizava junto com estudantes do primeiro ciclo, fui, poderosamente, afetado pelo significado atribuído por uma criança de 6 anos às imagens por ela escolhidas para compor seu trabalho. A tarefa consistia em montar um painel com imagens de revistas. Os objetivos eram retratar os seus sonhos e conversarmos em seguida sobre como podemos realizá-los. Uma garota de 6 anos encontrou, entre as

revistas disponíveis, um encarte de um hipermercado e nele viu o que precisava para realizar a atividade. O que ela recortou chamou muita minha atenção: fogão, prato, cereais, lasanha, brinquedos e outros elementos. Não consegui aguardar o momento "apropriado" para interpelá-la. Instintivamente, quando vi aqueles itens lhe perguntei o porquê ela os havia escolhido. Suas respostas me deixaram com um nó na garganta.

" - Quando eu crescer na minha casa vai ter fogão e prato e eu vou comer lasanha e isso aqui".

O "aqui" apontado por seus dedos minúsculos e mencionado por ela era uma caixa de cereais. Perguntei-lhe se sabia o que tinha dentro da caixa azul. Sua resposta foi simples e direta:

" - Um negócio muito gostoso que minha mãe falou que só gente rica come".

O nó ficou apertado.

"- E o fogão? " Questionei.

" - É para minha mãe fazer meu bolo de aniversário de 7 anos. Na minha casa tem é o de tijolo".

Isto dito, ela voltou seu olhar para o papel, molhou o dedinho no pires com cola e continuou colando tudo com cuidado. Emoldurando seus sonhos naquela folha de papel. Gestando suas esperanças naquele espaço escolar.

Quanto a mim? Eu?

Eu me sentia asfixiado pelo nó metafórico que ali me sufocou.

Muitas outras narrativas surgiram durante a atividade e eu me senti muito pequeno diante da grandeza das interpretações e atribuições feitas por aqueles indivíduos naquela manhã. Confesso que ouvir todos aqueles sonhos me fez refletir de maneira muito profunda acerca das minhas ambições, vaidades e necessidades e, consequentemente, questionar o valor que tenho dispensado a cada uma delas.

Para mim, aquelas imagens seriam um texto por meio do qual realizaria uma atividade pedagógica com meus estudantes e ao final avaliaria os resultados dos objetivos traçados. Por um breve momento, eu me esqueci que as imagens evocariam outras questões e acolheriam muito mais que meus objetivos traçados em um plano de aula.

Ouvir o que a figura de um fogão representa para aquela estudante e como isto se diferencia dos tijolos utilizados para o mesmo fim fazem com que eu acredite firmemente como os textos visuais são verdadeiros potencializadores da criticidade, da criatividade, da representação e da identificação das nossas vivências pessoais e

coletivas e, por isso, merecem a minha atenção na sala durante as minhas aulas. Mas como fazer isso? Como abordar, discutir, conduzir atividades dentro dessa perspectiva? O que os professores têm feito com as imagens encontradas nos livros didáticos? Quais estratégias têm sido utilizadas para trabalhá-las? São estas inquietações e perguntas que me motivaram nesta investigação acadêmica.

Por ser testemunha ocular e por ter experimentado em minha própria pele os impactos transformadores que a educação pode acarretar para vida de quem passa por seus processos formadores, eu me dedico, em minha prática docente, a buscar maneiras de formar estudantes críticos, sensíveis e conscientes socialmente acerca dos seus múltiplos papéis em nossa sociedade e não serem agentes passivos sujeitos a uma educação bancária (FREIRE, 1999) que desconsidera suas vivências e conhecimentos ontológicos.

Apresentarei, brevemente, no capítulo 1 desta tese a contextualização e justificativa deste estudo a partir dos resultados obtidos no mestrado que defendi na Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2015 com o intuito de explanar o que foi desenvolvido ali e como esta pesquisa de doutorado buscou, por meio de novos contornos e objetivos traçados, ampliar as discussões sobre a questão dos textos visuais, a prática do Letramento Visual Crítico (LVC) e alguns impactos possíveis para o ensino e aprendizagem de línguas.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado surge a partir da necessidade de aprofundamento e ampliação em algumas questões pontuadas na dissertação intitulada “Letramento Visual Crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos”, que defendi em 2015 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa pesquisa foi conduzida a fim de investigar como as representações da diversidade étnica, cultural e social do povo brasileiro foram feitas por meio das imagens presentes nos livros didáticos (LD) de língua inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015. Como desdobramento desse objetivo, busquei satisfazer os seguintes propósitos específicos: identificar dentre as quatro coleções de língua inglesa aprovadas pelo PNLD qual foi a mais adotada por professores da rede pública regular para condução de aulas no Ensino Médio (EM) em Belo Horizonte em 2015; quantificar, triar e categorizar as imagens presentes nessa coleção; identificar, dentre estas imagens, quais eram representativas dos espaços, da cultura e do povo brasileiro; investigar se havia, no livro do estudante e no manual do professor, atividades, orientações pedagógicas e informações disponíveis sobre esse conteúdo imagético e quais os seus propósitos pedagógicos; analisar o conteúdo dessas orientações e atividades e identificar como/se por meio dele haveria oportunidades para debates que pudessem contribuir para a desconstrução de possíveis estereótipos relacionados ao povo brasileiro; examinar se/como as imagens utilizadas atendiam, portanto, aos objetivos do PNLD.

Dentre as descobertas da pesquisa, constatei que o grande número de imagens presentes na coleção, 570, revelou uma preocupação com a inserção de recursos visuais que pudessem ilustrar e tornar mais atrativas as unidades do livro. Assim, após criteriosa análise dessas imagens, elas foram separadas em 24 grupos de acordo com os temas que abordavam e a composição de seus itens imagéticos.

A análise individual das imagens tornou o processo lento, uma vez que foi necessário estudar, minuciosamente, a atividade que acompanhava aquela imagem e também as orientações pedagógicas do manual do professor – quando disponíveis – em busca de pistas que auxiliassem o seu agrupamento. Entender a quantidade de imagens por categoria e apontar dentro delas quantas foram percebidas como representativas de aspectos e contextos brasileiros foram essenciais para que fosse possível responder às perguntas feitas naquela pesquisa.

Para uma análise qualitativa aprofundada, busquei embasamento nos pressupostos teóricos da Pedagogia Crítica (MCLAREN, 1997; GIROUX, 1999), Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010), e do Letramento Crítico (FAIRCLOUGH, 2001; MONTE MÓR, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2009) entendimento sobre os diversos papéis atribuídos à educação em seus vários processos de formação dos indivíduos. Esses, serviram como base para discussões em torno de questões caras à educação e que estão intimamente ligadas à formação dos indivíduos e a criticidade que pode ser fomentada quando debates são viabilizados. Desta forma, analisei como os volumes da coleção apresentavam a diversidade das comunidades brasileiras por meio das imagens e se/como possíveis estereótipos ou qualquer outra ideia incompleta ou preconceituosa eram encontrados e problematizados na lição. Neste sentido, precisei entender aspectos semióticos relacionados às imagens, por exemplo, suas funções e as construções de sentido que podem ser feitas a partir de seu uso. Para isso, foram necessários os insumos teóricos advindos da Gramática do Design Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006) para refletir e analisar sob novas perspectivas as implicações e processos de letramento via texto visual. Este referencial teórico ampliado me permitiu investigar o conteúdo imagético inserido na coleção e apreciar criteriosamente a utilização proposta para cada um. Como resultado, defendi a importância de orientações específicas para a inserção e abordagem das imagens presentes no LDI, propus uma problematização dos critérios para a sua seleção e, por fim, refleti sobre a eficácia da representação da diversidade étnica, cultural e social do Brasil por meio imagético.

Outros resultados foram as discussões acerca da possibilidade de novos olhares sobre as possíveis contribuições das imagens no processo de ensino/aprendizagem de línguas e, assim, apresentar uma proposta intitulada, no primeiro momento, “Quadro do Letramento Visual Crítico”, doravante Matriz do Letramento Visual Crítico (MLVC), com o intuito de sugerir aspectos que pudessem auxiliar na leitura de imagens.

Para a construção dessa matriz, considerei os diferentes conceitos e papéis atribuídos às imagens em campos distintos, a saber: nas Belas Artes, na Linguística Aplicada e no Design.

Construir e aplicar a MLVC auxiliou para que fossem evidenciadas questões pertinentes e passíveis de problematização, por exemplo: a relação entre as orientações do edital do PNLD 2015 - que asseverou que o LD deveria trazer ilustrações que reproduzem, adequadamente, a diversidade brasileira – e a quantidade de material

imagético encontrado para essa representação: 54 dos 570 itens, ou seja, 9,4% do total presente na coleção analisada; a carência de imagens, atividades ou orientações pedagógicas que representassem ou fizessem alusão à diversidade étnica e social no Brasil, como: tribos indígenas, nordestinos, sertanejos, populações ribeirinhas, artesãos, por exemplo. Outra questão que pôde ser balizada a partir do uso da MLVC, diz respeito à função das imagens na coleção. Observei que embora estivessem presentes de forma expressiva ao longo das unidades, elas nem sempre foram incluídas nas atividades da página; seu papel se limitou, por vezes, a decoração das páginas. Penso que essa função restrita enfraquece a utilização e a incorporação da imagem às aulas de línguas, minimizando, portanto, oportunidades de debates, de reflexões e a possibilidade de desconstruir estereótipos ou outros aspectos e fenômenos sociais que poderiam ser abordados pelas imagens.

Ao enxergar as potencialidades advindas das contribuições do uso das imagens no ensino e aprendizagem de línguas, bem como a necessidade de mais recursos e questões que instiguem o debate a partir delas, sugeri por meio da MLVC algumas propostas para a sua leitura e trabalho, que buscam, sem serem prescritivas ou exaustivas, auxiliar o leitor a alcançar três níveis de análise imagética. No primeiro, realizar uma leitura de detalhes visuais ligados a estrutura e componentes da imagem; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos, as escolhas, as possíveis intenções e expectativas da autoria dessa imagem ao produzi-la; no terceiro, refletir e discutir alguns sentidos que podem ser alcançados e construídos a partir da imagem, ou seja: quais podem ser os seus impactos sobre o leitor? Quais vozes foram retratadas ou silenciadas nas imagens? Como a leitura, a interpretação e a apropriação delas podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas? Outros detalhes sobre os resultados da pesquisa e a íntegra dos procedimentos metodológicos e discussões teóricas podem ser lidos em Xavier (2015).

Agora, no doutorado, nesta nova fase da pesquisa, passo a investigação, análise e discussão das percepções de alguns professores de inglês acerca da presença e função das imagens nos livros didáticos e os caminhos percorridos por esses professores para incorporá-las às suas aulas e, ainda, quais são as implicações e as percepções observadas por eles ao lançar mão da MLVC para esse fim durante as suas aulas. A tese que defendo nesta pesquisa é que a utilização da Matriz do Letramento Visual Crítico, como recurso pedagógico, contribui para o trabalho com as imagens presentes nos livros didáticos, acarretando impactos positivos no processo de ensino de língua inglesa.

1.1 Desdobramentos e possibilidades

Corroboro o entendimento postulado por Rojo (2012, p. 8) acerca da utilização de recursos didáticos por meio da perspectiva pedagógica dos multiletramentos em sala de aula. Esta pode envolver ou não (normalmente envolverá) “o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação” – novos letramentos. Desta forma, o trabalho adquire contornos delineados por “culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”, buscando um enfoque democrático, pluralista, ético e crítico. Penso que a ampliação das possibilidades e disponibilização de ferramentas pedagógicas aos professores podem contribuir para que os estudantes ampliem seus processos de aprendizagem e leitura. Este câmbio pode fomentar novos olhares e percepções sobre como o que é visto é percebido e interpretado; especialmente, a imagem que muitas vezes vem descontextualizada e/ou desacompanhada de informações complementares. Esta deficiência, facilmente encontrada em diversas outras coleções didáticas, pode interferir negativamente e minimizar as oportunidades de debates durante as aulas, de expansão da criticidade dos alunos e a desconstrução de estereótipos ou outros aspectos e fenômenos sociais ilustrados pelas imagens. Este processo de discussão e aprendizagem em grupo aguça o olhar e instiga a busca pela compreensão da realidade, incentivando o respeito pela opinião e pelas experiências ontológicas uns dos outros e, principalmente, empodera os estudantes para abordar e problematizar seus papéis na sociedade.

Penso que a educação precisa ser vista como um processo participativo no qual discentes, professores, gestores, pais, famílias e comunidades possam interagir, contribuir e se desenvolver conjuntamente. Ao receber uma informação ou acessar um novo conhecimento, o indivíduo relaciona o que lhe está sendo ensinado com seus conhecimentos prévios, não para simplesmente limitar-se a confirmar o que já sabe, pois se assim o fizesse talvez não conseguisse aprender nada novo, mas para conectar o velho (outro aprendido) com o novo (até então desconhecido). Esse processo, extremamente relevante, considera o que o estudante já sabe, o porquê ele possui esse conhecimento, como o adquiriu, de onde o adquiriu, e principalmente abre caminhos para discussões sobre quais são as outras possibilidades. Para se pensar a educação no Brasil, por meio desse viés, torna-se imperativo aliar a informação atualizada à prática das perspectivas críticas. Valer-se das epistemes oriundas dos Multiletramentos,

Letramento Crítico (LC) e do Letramento Visual Crítico (LVC) pode contribuir para isso, pois estes permitem aos docentes a reflexão sobre as questões culturais, políticas, ideológicas, identitárias, relações de poder, dentre outras, que permeiam as linguagens e as práticas sociais. Realisticamente, entendo a inviabilidade de representar de forma total toda a diversidade social, cultural e étnica do Brasil por meio da utilização de imagens em um LD, seja ele qual for, e, penso que se assim fosse exigido, nenhuma coleção didática, possivelmente, seria aprovada. No entanto, por ser professor e estar inserido ativamente nos processos de ensino/aprendizagem com meus estudantes, defendo que é possível abordar esses mesmos aspectos por meio de diálogos, discussões, problematizações, informações extras que poderiam estar disponíveis no livro do professor e atividades críticas que são capazes de acolher a voz dos estudantes e os auxiliar a compreender que ao aprender uma língua estrangeira, não se pode perder de vista as marcas da própria identidade e as referências dos seus próprios contextos locais dos quais são parte. Conhecer o outro é um caminho para o autoconhecimento.

Partindo dessas reflexões, recorro a Menezes de Souza (2009) que discute as características plurais, híbridas, multiculturais e altamente informatizadas e globalizadas da sociedade atual, ao mesmo tempo, marcada e profundamente atravessada por reivindicações locais. Para o autor, esse cenário propicia a oportunidade para um debate localizado tanto sobre as questões identitárias e sociais que encerra quanto sobre a perpetuação/reprodução das relações de poder e dominação encontradas no seio da sociedade. Corroborando essas discussões, percebo que muitas vezes as imagens utilizadas nos LDs são representativas dessas relações de poder discutidas por Menezes de Souza (2009) e, por isso, precisam ser problematizadas durante as aulas no intuito de fomentar a criticidade e ampliar o capital cultural dos alunos, movendo-os de uma posição de sujeição e passividade discutida por Joly (1996) para um posicionamento ativo no qual a expansão do entendimento é capaz de possibilitar construções de novos significados para as imagens às quais são expostos. O desenvolvimento dessa perspectiva crítica visa ao empoderamento dos cidadãos e à reflexão sobre as realidades comumente apresentadas por meio imagético nos LDs. Nessa mesma perspectiva, este trabalho visa a contribuir para que se possa ter um novo olhar sobre como as imagens presentes nos LDs são incorporadas às aulas, ampliando, assim, as possibilidades para sua leitura e interpretação por alunos e professores.

Esta interpretação implica sobrepujar o processo histórico, transferir o discurso para uma esfera de idealidade que permita ampliar as possibilidades da comunicação,

debate, novos entendimentos e construções de conhecimento. A vastidão de possibilidades interpretativas e a iminência de novos significados que podem surgir a partir das imagens são um convite à discussão e à reflexão acerca da possibilidade das imagens presentes nos LDs contribuírem positivamente, caso sejam abordadas e trabalhadas durante os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 Objetivo geral e questões de pesquisa

Diante do exposto e da necessidade de discussões e problematizações em torno das imagens encontradas nos LDs e do instrumental de análise proposto em Xavier (2015), a pesquisa aqui relatada buscou averiguar a hipótese de que a MLVC pode se constituir uma ferramenta capaz de auxiliar professores durante o trabalho e discussão das imagens dos LDs em suas aulas, servindo de apoio e expandindo as possibilidades para além do que já se encontra disponível nos LDs. Contribuindo, portanto, para a prática do LVC oportunizando debates acerca das imagens e dos temas que estas carregam. As seguintes perguntas nortearam a pesquisa: quais são as percepções dos professores de inglês sobre os impactos da utilização da MLVC para a condução de atividades com imagens nas aulas de língua inglesa? Como essas percepções diferenciam ou se aproximam dos objetivos do LVC? Tendo esses questionamentos como ponto de discussão inicial, os objetivos gerais desta pesquisa foram, por meio da análise dos relatos desses professores, verificar o uso da imagem dos LDs nas aulas e investigar as possíveis implicações resultantes do uso da MLVC para o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nas aulas.

1.3 Objetivos específicos

Em consonância com os referidos objetivos gerais, esta pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- I. Investigar como os professores avaliam a utilidade e presença das imagens nos LDs;
- II. Investigar se/como os professores utilizam em suas aulas as imagens presentes nas lições dos LDs e por quê;
- III. Investigar por meio do relato dos professores se/como são incorporadas em suas aulas as imagens presentes nas lições dos LDs;
- IV. Identificar nos depoimentos dos quatro professores suas percepções sobre a utilização da MLVC para o trabalho com imagens em suas aulas.

Após a apresentação da definição do problema, objetivos e perguntas de pesquisa, na próxima seção, por fim, apresento a organização dos capítulos seguintes.

1.4 Organização do presente trabalho

Este trabalho apresenta os resultados de uma coleta de dados realizada por meio de questionários online respondidos por 90 professores de inglês vinculados às redes municipal, estadual, federal e privada; bem como resultados de entrevistas feitas com informantes que se propuseram a participar de um estudo de casos e relatar por meio de depoimentos escritos as suas percepções.

Para justificar as escolhas feitas com relação à forma de condução da coleta e da análise dos dados, dedico a primeira seção à construção do marco teórico. Assim, o estado da arte escolhido e discutido contempla os principais construtos em que esta pesquisa se apoia, a saber: a Educação Crítica, o Letramento Crítico, a Linguística Aplicada Crítica, os Multiletramentos e a multimodalidade presente nos processos de ensino e aprendizagem. Bem como à discussão de questões referentes à semiótica e as especificidades concernentes ao texto imagético. Na mesma direção, apresento a proposta teórica do Letramento Visual Crítico e a matriz desenvolvida a partir dessa perspectiva pedagógica.

Em seguida, são apresentadas a natureza da pesquisa, a metodologia utilizada, os instrumentos para coleta de dados e os contextos nos quais a pesquisa se desenvolveu.

No capítulo seguinte são apresentados os resultados dos perfis dos respondentes, as respostas dos informantes que submeteram suas respostas online às perguntas objetivas durante a primeira fase da pesquisa. São apresentados, ainda, uma súmula das respostas discursivas recebidas por intermédio dos questionários contendo

assuntos/temas mais recorrentes expostos pelos professores na etapa inicial. Ainda neste capítulo, são apresentados os perfis dos informantes que participaram da segunda etapa, suas respostas e depoimentos a respeito da aplicação da MLVC.

Para concluir o trabalho, as perguntas de pesquisa são recobradas e respondidas na última seção na qual as principais contribuições do trabalho são indicadas. Semelhantemente, são feitas sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, são destacadas as possíveis implicações deste estudo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acolham a multiplicidade de semioses e letramentos com os quais a Escola lida na atualidade e o papel crucial a ela atribuído como mediadora de oportunidades de discussão, reflexão e (in)formação sobre as imagens presentes nos livros didáticos.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dedico este capítulo às fundamentações epistemológicas que serão basilares para esta pesquisa, a saber: a Educação Crítica, o Letramento Crítico, a Linguística Aplicada Crítica, os Multiletramentos, Multimodalidade presentes nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e Semiótica. A partir da reflexão sobre esses pressupostos, proponho um diálogo entre essas teorias com o intuito de elucidar a relevância da abordagem do Letramento Visual Crítico (LVC), as possíveis contribuições e implicações que sua utilização pode acarretar quando feita durante as aulas de Língua Estrangeira (LE).

2.1 Escola-Sociedade-Imagem: diálogos

Segundo Kress (2012), a Educação, seja institucionalizada ou não, diz respeito à construção da subjetividade. No ambiente escolar, a construção da subjetividade não é uma tarefa fácil, pois envolve processos delicados e debates complexos sobre os diferentes tipos de subjetividades, hierarquias sociais nas quais os indivíduos estão inseridos e as relações de poder e dominação às quais estão sujeitos. O autor discute que nessa perspectiva, havia um forte questionamento subjacente acerca do que seria socialmente crucial para a construção da subjetividade e quais ações deveriam ser conduzidas/mediadas pela Educação durante esse processo. Assim, a escola sempre desempenhou um papel fundamental. Ainda segundo Kress (2012), dentre os papéis desempenhados pela escola entre os séculos XVIII e XX estavam a incumbência de preparar o indivíduo para satisfazer as necessidades de mão de obra do mercado e da sociedade daquela época. Na escola, os alunos, principalmente os de famílias menos abastadas, eram vistos como a futura mão de obra e, por isso, eram educados para se conformar com isso e, assim, serem treinados para exercer funções servis específicas naquele contexto. Esperava-se que o conhecimento adquirido ali estivesse ligado em todos os sentidos à estrutura social e econômica da época a fim de suprir quaisquer

demandas. Desta forma, era na escola que as opiniões, gostos e interesses sociais e mercadológicos das elites eram produzidos, reproduzidos e legitimados.

O autor ainda discute que ao ser gerida como braço direito do Estado, a Educação se beneficiava da estabilidade que este lhe concedia. No entanto, os conteúdos trabalhados naquela época exprimiam e definiam a cultura das elites e, conseqüentemente não se identificavam quaisquer preocupações com os processos de formação crítica do sujeito. O que mais importava era a adequação e conformação daquele indivíduo em formação aos/com os padrões valorizados na cultura das elites (KRESS, 2012). A importância conferida ao conteúdo suplantava as subjetividades individuais que deveriam, por sua vez, ser construídas a partir de interesses muito específicos e limitados/limitadores, e a ética e estética que os acompanhavam.

As sociedades têm se apropriado cada vez mais de tecnologias digitais para expandir a informação para estabelecer a comunicação e o intercâmbio de conhecimentos que têm possibilitado profundas mudanças e reconfigurações sociais, econômicas e culturais que têm chegado às portas da Escola. As exigências observadas no ambiente escolar, sejam em relação aos aspectos curriculares, à estrutura física da escola, à formação dos professores ou até mesmo à regência, à pedagogia ou à metodologia adotadas nas aulas são as mais variadas e praticamente impossíveis de serem atendidas plenamente sem esbarrar em alguma limitação política e burocrática. A Escola que antes se dedicava à preparação de um indivíduo que seria como uma importante engrenagem do mercado de trabalho (KRESS, 2012), hoje se vê em conflito com a, por vezes, abismal distância entre o que é ensinado dentro de seus muros e o que é exigido fora deles. Semelhantemente, a formação das subjetividades e identidades coletivas e individuais ganham contornos cada vez mais acentuados uma vez que este momento atual favorece o surgimento de inúmeras tecnologias, informações e epistemes que ressignificam a forma como compartilhamos, aprendemos e nos relacionamos uns com os outros em ambientes reais e virtuais.

A estrutura ética e a uniformização de práticas, valores, conhecimentos e disposições outrora encontradas em uma Educação profundamente a serviço do Estado, como afirma Kress (2012), hoje se tornam problemáticas diante de conflitos que emergiram a partir das novas configurações do Mercado. Nele, a subjetividade é definida com base na participação do indivíduo no consumo. Outro ponto discutido pelo autor diz respeito ao conceito de conhecimento e como este era construído. O conhecimento estava diretamente ligado à autoria e a autoridade que desta emanava. Os

livros produzidos é que traziam o conhecimento nos conteúdos idealizados a fim de suprir uma possível necessidade do leitor. Logo, ser autor constituía-se uma tarefa de muita responsabilidade já que a ela se confiava a construção de saberes e epistemes (KRESS, 2012). Os adventos tecnológicos possibilitaram uma tremenda mudança nas modalidades nas quais o conhecimento circula. Segundo Rojo (2012), o que outrora poderia ser encontrado, majoritariamente, em páginas de papel passou a circular em telas, plataformas, painéis etc. Isto ampliou as possibilidades de produção de materiais. Consequentemente, a produção de informações e conhecimentos foi ampliada bem como sua forma de produção e disseminação.

Segundo Kress (2012), na medida que as configurações, formatos dos livros e materiais se transformaram e mais ferramentas digitais surgiram, foi possibilitada uma mudança de paradigma que democratizou o conceito de autoria, consequentemente o papel do leitor também foi ressignificado. Dialogando com Kress (2012) sobre a mera decodificação de informações e a conformação diante de informações que supostamente dariam conta das necessidades do leitor, Rojo (2012) destaca que estas deram lugar a um processo que acolheu a reflexão e a construção de conhecimentos e a participação ativa. Nesta perspectiva, os conteúdos se caracterizam informações disponíveis que ao serem acessadas possibilitam ao leitor a escolha de construir conhecimentos a partir deles, segundo sua própria necessidade. Assim, o conhecimento deixou de ser produção do autor para o leitor e tornou-se consequência do processamento de informações encontradas nos conteúdos disponibilizados pelo autor.

A Educação como braço direito do Estado conduzida por meio de conteúdos desenvolvidos a fim de uniformizar e homogeneizar os indivíduos, para que suas subjetividades fossem formadas e moldadas segundo às vontades do Estado (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) face às tecnologias da informação e comunicação que se tornaram um convite à apropriação e participação nos processos de democratização do exercício da autoria e cidadania (KRESS, 2012), evidenciaram a necessidade e a relevância da discussão dos impactos da multimodalidade e de uma pedagogia que desse conta dos multiletramentos com o intuito de oportunizar reflexões e (in)formação para que o indivíduo participasse ativamente da construção de saberes não apenas como consumidor de um texto, mas também como produtor capaz de interagir, manipular, editar ou/e compartilhar informações e conhecimento. A emergência e amplitude dessas questões ainda hoje fazem que dessas discussões um tema caro para a LA uma vez que o conhecimento criado é facilmente compartilhado e, por isso, as possibilidades e

processos de ensino e aprendizagem ganham novos contornos e dimensões complexas não devendo, portanto, ser encarados como estanques, previsíveis, lineares ou meramente prescritivo.

Penso que as diversas interações dentro da escola/sala de aula e, também, os fatores externos a elas influenciam complexamente a forma como o aprendizado e o ensino ocorrem. A escola, o professor e os estudantes têm suas próprias especificidades e ao serem inseridos em um mesmo contexto integram um processo complexo e dinâmico. A interação desses indivíduos uns com os outros e os seus intercâmbios de matéria, energia e informação são constantes. Sob esse prisma, no processo de aprendizagem, cada aprendiz pode criar, alterar e interagir de acordo com seus próprios padrões, interesses e compasso. A partir deles, transformar e ser transformado durante o processo de aprendizagem, em vez de apenas internalizar conteúdos e informações de maneira “top-down”, como advogam os modelos tradicionais de aprendizagem. Nesta mesma direção, a sala de aula pode ser também compreendida dentro dessa complexidade, ou seja, um ambiente de possibilidades, e não de certezas - um espaço dinâmico e sujeito às mudanças, à construção de conhecimento e ao pensamento crítico. Nesse contexto, penso que o professor precisa estar atento ao processo como um todo, pois os fatores que podem impactar o desenvolvimentos do ensino e aprendizagem podem ser tanto de ordem interna, por exemplo relacionamento entre alunos, relacionamento entre professor e estudante, o currículo, o número de estudantes, diversidade na sala de aula, quanto fatores extrínsecos à escola: políticas públicas, culturas locais, ferramentas pedagógicas digitais, para citar alguns. Assim, docentes e discentes estão sujeitos a transformações e influências difíceis de serem previstas, por isso corroboro Kress (2012) e, também, penso que o conhecimento não deveria ser encarado como algo pronto, engessado, acessado por um único meio ou mecanismo. Mas, sim, como uma construção colaborativa e apropriação do conhecimento que surge nesse sistema aberto, adaptativo, complexo, integrado, multifacetado e nada linear. Essa constatação permite afirmar que aprendizes desempenham um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. O processo, centrado no aprendiz que interage com outros, em contextos específicos, se desenvolve na busca por sentido, em resposta às oportunidades e à disposição de cada aprendiz.

A reflexão sobre o ambiente escolar e as questões internas e externas que o influenciam, bem como o reconhecimento de que seus atores (estudantes e professores) são sensíveis às questões que impactam seu funcionamento e desenvolvimento, e ainda

a atenção ao momento atual no qual as tecnologias da informação e comunicação avançam e transformam as formas como nos comunicamos, produzimos e compartilhamos o conhecimento são essenciais para que a educação tente administrar tantas exigências e demandas que vêm surgindo. Logo, as ferramentas digitais e multimidiáticas, os hipertextos e, conseqüentemente, os multiletramentos se tornam fatores importantes capazes de impactar e alterar significativamente o andamento dos processos de ensino e aprendizagem. Penso que diante disso, o professor precisa estar atento às suas práticas docentes e buscar maneiras de articulá-las de forma criticamente reflexiva e que busque acolher a multimodalidade.

Entendo que a multimodalidade é uma característica encontrada em vários tipos de textos, sejam eles orais, escritos ou imagens. Seus contornos ficaram ainda mais delineados e suas fronteiras foram expandidas devidos aos usos e à incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, penso ser premente que a escola avance em direção ao reconhecimento, acolhimento e apropriação do conhecimento que se apresenta de tantas novas maneiras e possibilidades: telas, plataformas, cores, sons, pixels, polegadas e imagens.

As imagens presentes no Livro Didático (LD) são peças importantes nessa discussão, pois trazem para dentro dos muros da escola questões sociais e ideológicas oriundas de uma sociedade cada vez mais cambiante, complexa e atravessada por padrões que precisam ser questionados, relações sociais de poder e dominação que precisam ser confrontadas e novos caminhos que podem ser desbravados.

A educação escolar caracteriza-se pela mediação didática e pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, é importante que seus procedimentos e conteúdos contemplem simultaneamente às exigências da sociedade, à situação específica de cada escola, quanto ao progresso dos alunos perante desafios acadêmicos aos quais estão submetidos enquanto trilham uma jornada em busca da apropriação de saberes. Isso pontua algumas das demandas postas aos LDs que são vistos muitas vezes como um instrumento potencial para a reflexão, desenvolvimento das tarefas escolares, além de contribuir para a formação crítica individual, atendendo a dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos teóricos propostos nos manuais; do outro, a adequação desses às práticas docentes a que estão destinados.

A importância do LD no processo educacional não é novidade e tem sido investigada por diversos pesquisadores. Segundo Faria (2000), a relevância dos papéis

atribuídos aos LDs era ampla durante as décadas de 1970 e 1980, uma vez que, geralmente, por meio deles as ideologias inerentes aos discursos eram reproduzidas e difundidas entre alunos e professores. Havia, portanto, a crescente necessidade da análise criteriosa por parte dos docentes para decidir qual material adotar a fim de se alcançar os objetivos educacionais desejados.

Segundo Choppin (2004), o processo de valorização dos LDs e o interesse pela sua produção, usos e distribuição têm atraído cada vez mais os olhares para o mercado editorial e as políticas públicas que revolvem essas questões. É possível estabelecer uma relação entre a pesquisa de Faria (2000) e Choppin (2004), já que este último autor avalia que

O controle da produção nacional foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda de um governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos interesses (CHOPPIN, 2004).

A questão levantada por Faria (2000) acerca da reprodução de ideologias pelo LD, embora não seja mais tão problemática, devido a que o PNLD seleciona as obras para que não reforcem preconceitos, ainda reverbera e é pertinente, pois se sabe que nenhum texto ou discurso é neutro:

Ao produzirem linguagem, os falantes produzem discursos. Mas o que é discurso? Podemos definir discurso como toda atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem (BRANDÃO, 2004, p 3).

Cabe levantar aqui, ainda, as preocupações de Ferreira (2014) com a inclusão de temas relativos às políticas e às identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe no LD. A autora avalia de maneira positiva a relevância dessas discussões em sala de aula, já que elas, também, têm impulsionado vários pesquisadores a discutir esses temas, a fim de ampliar o entendimento sobre a forma como são abordados e como podem promover oportunidades para debates capazes de levar alunos e professores a problematizar questões e se posicionar de maneira consciente e crítica no contexto social local e global do qual fazem parte. Além de presentes na prática docente de milhares de professores (as), os LDs geram impactos que permanecem até mesmo após

o fim do período escolar. Para Fernandes (2004), uma pessoa que valoriza a educação e tem sua vida profissional ligada ao magistério, “O livro didático ganha em sua memória outra coloração” (p.537). Segundo Mantovani (2009), o LD é mais que um mero manual escolar, pois estabelece de maneira clara uma conexão entre o conhecimento e o alunado ao longo da vida escolar, resultando em marcas definitivas na memória, tanto de alunos quanto de professores. Freitas e Rodrigues (2008) explicitam o papel importante desempenhado pelos LDs na vida escolar dos alunos ao dizerem que o LD integra a cultura e a memória visual de muitas gerações e:

Ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura (FREITAS E RODRIGUES 2008, p.1).

Romanatto (2004) enumera uma lista de contribuições do LD no contexto pedagógico, entre as quais se destacam: a ampliação da capacidade de ler (aumento de vocabulário, aumento de compreensão do que se lê); integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições); facilitação de revisões periódicas; e o desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia. Além do viés pedagógico, outro aspecto apontado é o social, uma vez que os LDs representam, reproduzem e legitimam valores da sociedade em suas páginas (SOUZA E LEÃO, 2008). Nesse caso, fica claro o importante aspecto político e cultural do LD.

A escola reproduz as hierarquias pré-existentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla. Ela não gera contradições próprias, apenas reproduz, reforça o que é produzido fora. Na escola se aprende e compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos (SOUZA E LEÃO, 2008, p.2).

Curto dos Santos (2007), por sua vez, entende que o LD é um elemento importante na cultura escolar, por ser um material que contribui para a transmissão deliberada de conhecimentos, valores e cultura no universo escolar (p. 15). Além disso, como instrumento pedagógico, os LDs ganham status ou características de um produto cultural mercadológico, segundo Apple (1995):

Esta natureza dual da cultura apresenta um dilema para os indivíduos interessados na compreensão da dinâmica da cultura popular e da cultura de elite em nossa sociedade. Isto faz com que o estudo dos produtos culturais dominantes – filmes, livros, televisão, música – seja decididamente escorregadio, porque há um conjunto de relações por trás de cada um desses produtos. E estes, por sua vez, estão situados dentro da teia mais ampla das relações sociais e de mercado do capitalismo (p. 82-83 apud CURTO DOS SANTOS, 2007, p. 15).

A partir dessas reflexões, torna-se simples compreender os motivos pelos quais os LDs foram considerados importantes tanto pelo governo federal que promulgou leis e políticas públicas para aumentar o acesso dos alunos brasileiros a ele quanto por professores que os adotam nos mais variados níveis de ensino. Nesse sentido, Mantovani (2009) entende que há uma expressiva importância comercial do LD. As vendas de LDs movimentam, por ano, milhões de reais, o que reforça o valor monetário e mercadológico dos LDs. Os estudos realizados por Pinotti (2012) pontuam que o caráter comercial dos LDs merece atenção pelas cifras resultantes de suas altas tiragens, compras feitas pelo governo e distribuição aos alunos, o que resultou na consagração dos LDs como mais uma commodity (mercadoria) pertencente ao campo educacional.

Atualmente, para que um LD de Língua Estrangeira (LE) seja selecionado para uso nas escolas públicas brasileiras, há um processo de seleção cujo edital apresenta uma extensiva e rigorosa lista de requisitos e orientações. O processo é realizado por especialistas (avaliadores), que são orientados por uma equipe composta por uma coordenação de área (um especialista renomado); uma comissão técnica (um representante do MEC); uma coordenação institucional (um representante da instituição de ensino superior que sedia o processo); uma coordenação executiva; e uma coordenação adjunta (equipe de especialistas que têm interlocução direta com os avaliadores). Esse processo é executado trienalmente por um comitê convocado e coordenado pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É o comitê que se compromete em estabelecer um edital que seja completo e coerente com as necessidades educacionais dos alunos e professores de forma a abarcar preocupações contemporâneas que teóricos e pesquisadores encontram no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Ao estabelecer editais rigorosos para a seleção dos LDs, o objetivo do PNLD é zelar pela constante melhoria da qualidade dos materiais que serão fornecidos aos alunos e escolas, pois se caracterizam como importantes instrumentos pedagógicos

amplamente utilizados por alunos e professores, tanto dentro quanto fora da sala de aula. É nítida a preocupação dos editais em orientar que os LDs devem apresentar conteúdo e atividades que favoreçam, Segundo o MEC, a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Esses objetivos foram estabelecidos com o intuito de empoderar o aluno a tornar-se participante ativo no seu processo pessoal de aprendizagem e auxiliar o professor na administração e condução desse processo. Dessa forma, o amadurecimento e a ampliação das orientações referentes ao ensino da LEM presentes nos editais do PNLD, a preocupação com o desenvolvimento da qualidade e com a viabilização do acesso aos materiais didáticos só têm a contribuir para que o sistema educacional brasileiro possa formar cidadãos críticos e conscientes de seu lugar na sociedade.

Nesta mesma direção e apesar de todos esses esforços e investimentos, há muitos anos os LDs, multimodais por natureza e repletos de imagens, destacam o texto verbal em detrimento dos demais, relegando as imagens às funções ornamentais e por conseguinte nem sempre apresentando informações ou instruções que estimulem a prática de outros tipos de letramentos como o digital e o visual (XAVIER, 2015).

Essa questão aponta a necessidade de uma abordagem que acolha a multimodalidade e proponha possibilidades para um trabalho que discuta a imagem, seus conteúdos, estrutura e problematize as representações das sociedades e as suas relações sociais apresentadas por suas cores e elementos. Penso que o ato de educar está intimamente ligado à reflexão constante, discussão de alternativas e caminhos em busca do conhecimento e o reconhecimento de que hábitos e dinâmicas externos à escola são apresentados nas páginas dos LDs e, portanto, não deveriam ser ignorados por falta de instruções que estimulem sua discussão. Assim, ao propor a MLVC, saliento a importância de um processo Educacional e de uma prática de Letramento Críticos que acolham, estimulem e problematizem os distintos modos de apresentação do conhecimento.

2.2 Confluências epistemológicas da educação crítica, do Letramento Crítico e da Linguística Aplicada Crítica

No cenário atual de sociedades cada vez mais globalizadas e altamente tecnológicas, penso que saber ler e escrever apenas não são as únicas habilidades necessárias para que os cidadãos usufruam dos benefícios da vida moderna e, também, participem ativamente das comunidades e contextos nos quais estão inseridos. Apoio esse pensamento nas discussões propostas por Monte-mór (2009) que discute o conceito de cidadania. Segundo a autora, o termo adquire contornos que destacam a importância de um posicionamento ético, político e criticamente (in)formado adotado por sujeitos ativos e localizados historicamente. Nas palavras de Monte-mór (2009), essa criticidade ou simplesmente o termo “crítico” pode ser compreendido de duas maneiras distintas: a primeira, a partir do uso do termo *criticismo*, que no sentido acadêmico, seria resultado da escolarização; e a segunda, derivada do termo *critique*, no sentido ideológico, ou seja, a capacidade crítica e cognitiva dos sujeitos de não se aterem exclusivamente aos níveis de escolarização aos quais foram submetidos, discutindo, portanto, a ideia de que há pensadores críticos e pensadores comuns. Ferraz (2014), ao se aprofundar nesses mesmos conceitos, aponta três significados para o termo 'crítico' a partir de “critique” (MONTE-MÓR, 2009). O primeiro, seria uma construção de sentidos; para isso, Ferraz (2014) baseia-se em Lankshear & Knobel (2003) e Monte-Mór (2009); o segundo, 'crítico' como forma de não se confiar em uma interpretação dada e, finalmente, o terceiro, o 'crítico' como ruptura, quebra de paradigmas.

No tocante ao ensino de LE, a partir do entendimento postulado por esses autores, penso que as discussões sobre ser crítico abarcam posturas que acolhem o exercício da reflexão constante e implicam em ir além do *status quo*, ou seja, desconstruir o olhar treinado e questionar conteúdos e informações disponíveis para, apenas então, posicionar-se diante deles. Nesse sentido, entendo o Letramento Crítico (LC) como uma prática educacional comprometida com a expansão das perspectivas do estudante e com o acolhimento das possibilidades de discussões e reflexões que surgem constantemente nos ambientes escolares. Este exercício abre espaço para construções múltiplas de sentido acerca de um mesmo tema que, como um caleidoscópio, permite novas percepções e aguça o olhar a cerca das dimensões individuais, locais e globais dos sujeitos, buscando relacionar e, sobretudo, identificar como suas experiências ontológicas, cognitivas e subjetivas se aproximam, distanciam e/ou atravessam seus processos de aprendizagem e formação. Neste mesmo sentido, é relevante citar Cervetti (2001) que defende uma educação crítica a partir da busca pela expansão das perspectivas dos estudantes. Entendo, a partir de Cervetti (2001), que nenhum texto é

neutro, portanto, como educadores precisamos estar atentos aos aspectos sociais, culturais e ideológicos que atravessam nossa sociedade. (In-)[F]ormar um estudante criticamente e possibilitar a expansão do seu pensamento e perspectivas tornam-se imperativos.

Ao analisar o desenvolvimento metodológico no ensino de LE e a subsequente preocupação com a criticidade, cabe citar a Linguística Aplicada Crítica. Para Pennycook (2010), *Critical Applied Linguistics (CAL)* ou, em português (LAC¹) é um movimento contra as perspectivas estruturalistas e positivistas que impediam que a Linguística Aplicada estivesse ligada às questões de ordem sociopolíticas. Vista como mudança de paradigma nos modos de pensar, a LAC tem por premissa básica combater a discriminação e desigualdade, por meio da discussão de temas variados como “gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso”, enfatizando a necessidade de se respeitar a diversidade (PENNYCOOK, 2010, p. 3). Assim, a LAC pode ser considerada uma perspectiva em prol da linguística aplicada com certa atitude, sendo esta a busca pela descentralização da linguagem e da ideia, que (ao centralizar) deixa à margem aqueles que seriam os supostos excluídos.

A LAC aborda o ensino de línguas visando à formação da identidade do aprendiz, por meio do estímulo ao pensamento crítico. Dessa maneira, a aprendizagem de línguas não é, meramente, a transferência do saber, mas uma forma de se levar os sujeitos à reflexão sobre seu lugar na sociedade e, principalmente, levar o estudante a se posicionar e se expressar sobre/e nesse lugar. Pennycook (2010), neste sentido, discute o conceito de metrolingualismo como o processo de negociação de identidades por meio da pluralidade linguística, ao descrever as maneiras pelas quais as pessoas se comunicam, negociam e expressam suas identidades no contexto da interação. Assim, ao estudante é permitido perceber, vivenciar e relacionar a aprendizagem da língua como prática social e cotidiana, ou seja, além de nuances linguístico-estruturais. A partir dessa leitura, entendo que tanto a LAC quanto a Educação crítica e o LC confluem para um mesmo entendimento a respeito da democratização da construção do conhecimento, a ampliação dos debates e reflexões que levam, consequentemente, ao empoderamento dos estudantes. Ao considerar a LAC um campo voltado para a prática social, com destaque para a linguagem e a dimensão sociopolítica, Pennycook (2010) destaca a constante transformação da LAC, que busca trabalhar a linguagem em seus

¹ Tradução livre do autor.

múltiplos contextos. Diferentemente da Linguística Aplicada (LA), o autor ressalta que a LAC trata dos problemas sociais e políticos centrais, por exemplo: desigualdade, diferença e discriminação. Para o autor, a LAC não é simplesmente uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada, uma vez que na LAC, o ceticismo e os questionamentos dos pressupostos da LA são constantes.

A LAC apresenta uma maneira de se fazer linguística aplicada que pretende ligá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, fundamentalmente, torna-se uma abertura dinâmica de novas questões que surgem a partir deste conjunto (PENNYCOOK, 2001, p. 10 *apud* PENNYCOOK, 2010, p. 163).

Avaliando mais profundamente os preceitos da LAC, percebo que a língua não é tomada unicamente como uma série de habilidades que devem ser aprendidas, mas como algo cujos significados dependem da interação e, por isso, situam-se em um tempo e espaço específicos. Logo, a aprendizagem de uma LE vai muito além da instrumentação linguística. Ao ensinar o idioma, é preciso cuidar para que o estudante perceba a multiplicidade de significados que podem emergir em suas interações e a heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica que atravessam suas falas. Vale ressaltar que ao formar falantes da língua, deve-se buscar a formação de indivíduos com consciência social e criticidade. Os estudantes precisam refletir a respeito e assim compreender o lugar que ocupam no mundo, do que é ser cidadão, do respeito ao próximo e às diferenças e, assim entender que, em uma descrição parecida com a da LAC, as “pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes” (BRASIL, 2006, p. 92). Assim, essa diversidade, quando expressa em textos verbais e/ou imagens, ao ser mediada por ferramentas digitais e inserida nas diversas práticas sociais e interações dentro da escola, apontam para múltiplas formas de letramentos.

2.3 A pedagogia dos Multiletramentos

Segundo Rojo (2012), as fronteiras entre as sociedades têm sido cada vez mais estreitadas devido às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As reflexões teóricas da autora se aproximam às feitas por Kress (2012) e contextualizam as discussões conduzidas pelo Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) como ponto de partida para uma reflexão sobre como o desenvolvimento e democratização dessas TICs

influenciaram e ainda influenciam a vida em sociedade e, conseqüentemente, a vida escolar.

O GNL, composto majoritariamente por membros de países com alto índice conflitos étnicos e multiculturais, identificou que muitos dos embates culturais entre suas populações eram ocasionados pela intolerância à multiculturalidade, falta de alteridade e potencializados por meio das TICs. Devido a isso, advogaram que era premente uma pedagogia que se posicionasse sobre essas questões e que se propusesse a trabalhar tanto os aspectos tecnológicos e as multissemyoses usadas na comunicação quanto os aspectos culturais nela envolvidos. Assim, surgiu o termo “multiletramentos”.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos têm como características 3 eixos importantes. O primeiro diz respeito à sua capacidade de possibilitar a interação e colaboração entre usuários. A autora discute a transformação dos textos em hipertextos. Estes, acessados, lidos, (re)produzidos, editados e compartilhados de inúmeras formas. O segundo eixo releva o caráter interativo e colaborativo dos multiletramentos que facilitam o posicionamento do indivíduo diante do texto. Segundo Rojo, além de ler, agora o indivíduo é capaz de interagir editando, recriando e (re-)produzindo seus próprios textos.

Nesse processo, Rojo (2012), em sintonia com Kress (2012), explicita o caráter transgressor dos multiletramentos, que empoderam o leitor a se tornar autor, rompendo barreiras e imposições que antes existiam quando as TICs não eram tão acessíveis. Ao considerar os hipertextos e hipermídias, que permitem diversas conexões e trajetórias de leitura, parece haver uma subversão ou transgressão das “relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) bem como da propriedade dos ‘bens culturais imateriais’ (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades)” (ROJO, 2012, p. 24). Assim, a terceira característica dos multiletramentos é apresentada como o tripé híbridos-fronteiriços-mestiços – em linguagens, modos, mídias e culturas.

Vários são os exemplos de textos capazes de ilustrar essas características: hipertextos, vídeos, animes, coleções musicais, imagens estáticas ou em movimento e ferramentas de edição e compartilhamento de informação como *Prezi*, *Google Docs*, para citar algumas (RIBEIRO, 2016). Em todos esses casos, fica claro como as variadas culturas, muitas vezes presentes dentro de uma mesma sociedade, se esbarram, sobrepõem e mesclam criando novos significados e materiais.

Pensar essas questões e refletir acerca de como tudo isso afeta a escola deveria ser um exercício constante e essencial. Hoje, penso que cada vez mais, a multiculturalidade das populações presentes na sociedade e as multissemos por meio das quais se comunicam e informam têm chegado às salas de aula. O texto que outrora era produzido de maneira analógica, hoje pode ser produzido digital e colaborativamente por várias pessoas simultaneamente localizadas ao redor do mundo e utilizando recursos diversos como o som, imagens, diagramação, cortes, efeitos especiais, entre outras ferramentas disponíveis. Diante disso questiono: quais devem ser os posicionamentos da escola em relação a essas questões? Há como conduzir os processos de ensino de maneira exitosa ignorando a particularidade e as constantes transformações que as tecnologias digitais têm evidenciado em nossa sociedade?

Enxergo as imagens inseridas nos LDs como um meio pelo qual possibilidades de discussão de várias dessas questões emergem e até mesmo a ausência das representações de algum tema ou grupos sociais pode ser problematizada e questionada. Penso que a escola precisa se posicionar buscando possibilitar mais espaços e aberturas para apreciação e discussão de novas estéticas, respeito e acolhimento à diversidade e, principalmente, o trabalho com a multimodalidade expressa em textos, telas, plataformas e ferramentas. Neste sentido, quanto mais multicultural e diversificado o ambiente, mais éticos, plurais e críticos os estudantes precisam ser formados para que possam ser mais que simples "nativos ou imigrantes digitais" (PALFREY, 2011), mas sim usuários-cidadãos críticos e transformadores na sociedade, que sabem apreciar as novas estéticas que vêm surgindo e se alterando à medida que as TICs se expandem e transformam. Assim, entendo que uma pedagogia dos multiletramentos diz respeito concomitantemente às multiculturalidades das populações, às multissemos por meio das quais essas são construídas e disseminadas, bem como ao posicionamento (letramento) crítico sobre como os estudantes, professores e a comunidade escolar articulam tudo isso. Concordo com Freire (1999) quando este defende que o estudante, portanto, não deve ser visto como objeto passivo nos estudos, não devendo ser tratado como um depósito onde são inseridos ou depositados de maneira *top-down* os conhecimentos do professor. Na perspectiva da Educação Crítica, o estudante assume o papel de sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criador de sentidos. Em outras palavras, a intenção é que, a partir da exploração de gêneros multimodais e multiculturais, os aprendizes adquiram a capacidade de compreensão do modo como os textos nas novas tecnologias se organizam, apresentam e operam, a fim de que haja

leituras, interpretações e apropriação de seu conteúdo, o que remete a uma prática transformadora na qual os estudantes se tornam estudiosos, agentes e pensadores críticos ativos na construção de significados.

Logo, retomando as definições do termo “crítico” apresentadas no início desta seção, o LC e os multiletramentos podem ser entendidos como o desenvolvimento da consciência crítica a partir das práticas sociais, hábitos de leitura e de escrita e apropriação das multissemioses nos processos de ensino e aprendizagem. O amadurecimento dessa consciência, fruto essencial de uma prática reflexiva, pode levar os estudantes além da interpretação, produção e reprodução de textos, mas auxiliá-los a se tornarem para agir como transformadores educacionais e sociais. Assim, as práticas sociais acarretadas pelos avanços de tecnologias digitais evidenciam a urgência de uma nova práxis educacional capaz de articular e lançar mão de textos verbais, das imagens presentes nos livros didáticos, das ferramentas digitais por meio dos multiletramentos e construindo multissemioses, ao passo que acolhe a multiplicidade das subjetividades dos indivíduos a elas submetidos.

2.4 Imagem

Gostaria de começar esta seção recorrendo a Joly (1996) para buscar entendimento inicial do conceito de “imagem” como um construto. Nas palavras da autora,

[o] termo é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples de imagem, que recubra todos os seus empregos [...] compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, dependem da produção de um sujeito. Imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece (JOLY, 1996, p.13).

A autora utiliza a abordagem Semiótica Peirceana² que considera a imagem um signo para traduzir uma ideia e gerar atitudes interpretativas nos leitores. Segundo Joly

² Charles Sanders Peirce (1839-1914), fundador do Pragmatismo e da Ciência dos Signos, a Semiótica.

(1996), não há uma limitação para o termo signo, desde que haja uma dedução de interpretação para ele. Joly (1996, p.33) discute a partir dessa perspectiva semiótica que um signo relaciona três polos: o significante, o referente e o significado. Assim, tudo pode ser um signo, desde que se compile uma significação condicionada à cultura de quem o interpreta e do contexto no qual está inserido. Tal condição só é possível devido à capacidade do indivíduo de interpretar o mundo ao redor do sujeito. Joly correlaciona a interpretação à representação dos elementos de temporalidade e de causalidade, por dependerem da experiência do receptor/leitor da mensagem e da sua capacidade associativa.

Por fim, Joly (1996) cadencia o processo de representação da imagem: do que é veiculado pela mídia, do sagrado e do profano, da arte, da morte, dos sonhos, do corpo, de fenômenos astronômicos ou de equações matemáticas, do “real” ou do virtual. Para a autora, “pode-se dizer que, na língua, a ‘imagem’ é o nome comum dado à metáfora” (JOLY, 1996, p. 22).

Os autores Santaella & Nöth (2005) concebem a imagem sob a ótica de duas vertentes, também mencionadas no texto de Joly (1996): a primeira delas é a imagem na qualidade de representações visuais, sendo que “imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual”; já a segunda vertente é a da imagem como uma representação mental (SANTAELLA, 2005, p.15). Os autores pontuam que ambos os domínios de concepção de imagens se interrelacionam. É interessante o modo como Santaella & Nöth (2005) tecem um panorama histórico dos conceitos de representação e de imagem. Ao ler as variadas perspectivas sobre as imagens cabe visitar a perspectiva do filósofo Ludwig Wittgenstein e sua teoria imagética de significação³, que considera “as condições pragmáticas do uso linguístico”, para as quais a realidade é “o resultado de interpretações linguísticas” (SANTAELLA, NÖTH, 2005, p. 30).

Ao ato de ver um objeto, segue-se a evocação por uma expressão, nesse momento não há informação, a informação é dada pela revelação do aspecto ‘objeto’, localizado entre a vivência visual e o pensamento” (GUERRA, 2010, p. 281).

O autor ressalta a importância das experiências individuais e sociais no entendimento de uma determinada imagem. Por exemplo, ao analisarmos o conceito de

³

Do livro *Investigações Filosóficas* (1953).

vivências visuais, ou seja, o conhecimento de certas imagens que podem fazer sentido para uma determinada pessoa ou grupo e não para outros, podemos mencionar uma placa de trânsito utilizada na Austrália para alertar motoristas sobre a possibilidade de haver cangurus nas estradas, no contexto brasileiro, não cumpriria a mesma função e ficaria sem sentido por não fazer parte da vivência visual dos brasileiros. Aqui, há placas similares sobre animais errantes ou silvestres, mas esses bichos são outros, como vacas e tamanduás, para citar alguns.

Segundo Barthes (1990), as imagens carregam uma mensagem literal (denotação) e uma figurada ou simbólica (conotação). Ou seja, o nível de subjetividade de uma imagem atribui a ela própria um determinado grau de conotação e denotação. Para Barthes, uma pintura expressa o olhar conotativo, pessoal e interpretativo do artista. Já uma imagem fotográfica expõe a literalidade de algo que pode ser real, nesse sentido [denotativo] o leitor dessa imagem é conduzido a uma construção de sentido pré-estabelecida.

Barthes (1990) cita a presença, em uma fotografia de cena, de três níveis de sentidos: o nível informativo (da comunicação); um nível simbólico (da significação), e um terceiro nível, que ele prefere não nominar: “[d]esconheço seu significado, pelo menos não consigo dar-lhe um nome, mas posso distinguir os traços, os acidentes significantes que compõem esse signo, no momento, incompleto” (BARTHES, 1990, p. 46). Para o autor, o “terceiro sentido” encontra-se velado na imagem, atrás do que é mostrado de imediato, e “contém certa emoção” (BARTHES, 1990, p. 52). Barthes confessa ser prisioneiro da insegurança ao descrever o último nível da tríade, chamando-o, no decorrer do texto, de “sentido obtuso”. É proposto então ao observador das imagens que perceba além do que é articulado com palavras, para que, paradoxalmente, as palavras façam sentido de forma plena. A teoria barthesiana pode ser utilizada como um alerta. Cabe ao observador/pesquisador ampliar a percepção do que não é óbvio na imagem, desvendar o “obtuso”, e permitir aflorar a emoção. As imagens passam a ser, assim, documentos que permitem estudar, interpretar e analisar o objeto de pesquisa. A imagem, torna-se, ao mesmo tempo, fonte e indutor de leituras potencializadas.

Hoje, busco estar sempre atento às funções e possibilidades das imagens nos LDs que muitas vezes são utilizadas apenas como ilustração de alguma atividade. Diversos verbetes de dicionários definem a palavra ilustração vinculando-a às ideias de explicação e de ornamentação. Nunes (2011) questiona essa concepção que reduz o

papel da ilustração na constituição textual, apresentando diferentes funções exercidas por ela: pontuar ou destacar, descrever, narrar, sugerir metaforicamente, expressar emoções ou valores, atrair o olhar por meio de sua presença estética a partir do modo com que se apresenta, dentre outras presentes no texto. No entanto, mesmo considerando a explicitação de Nunes (2011) de que a ilustração não se reduz a ornamentar, pois exerce também outras funções na constituição do texto, nesta pesquisa será utilizado o termo *imagem*, compreendido aqui como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise” (GREIMAS *et al.*, 2008, p. 254). Para este autor, a complexidade das imagens merece atenção e pode ser passível de análise da mesma forma que os textos verbais. O caráter multimodal dos textos, já discutido no início deste capítulo, e a reconfiguração do entendimento acerca do próprio termo “texto” não são questões novas. As TICs têm reforçado a necessidade de ampliação dessa mentalidade a fim de ultrapassar concepções estanques de que um texto se constitui unicamente na forma verbal. Esta perspectiva comumente discutida e debatida no campo da Linguística Aplicada inclui os sons e as imagens, entre outras linguagens.

Hoje, o conceito de texto precisa ser difundido como um produto semioticamente multimodal. As informações e conteúdos podem ser acessados, produzidos e compartilhados por meio de diferentes meios e lidos através de lentes diversas. Assim, os textos são vistos como a articulação multimodal, multimidiática e que se valem de multiletramentos para se estabelecerem. No âmbito central dessas ideias, localizo os sons, as imagens, as cores e não exclusivamente itens ou princípios linguísticos inerentes às regras e padrões da gramática tradicional. A comunicação multimodal opera segundo princípios semióticos comuns realizados de diferentes modos e baseadas em maior ou menor grau nas teorias semióticas de Halliday (1978, 1985), e Hodge and Kress (1988); (Kress & Van Leeuwen, 2001) dentre outros.

Logo, recorro à comunicação multimodal para compreender que as imagens são textos e, sendo assim, a leitura, a interpretação e a apropriação deles devem se tornar - em contextos que ainda não são - partes integrantes na formação do aluno. O LD possui natureza multimodal, devido a isso, as imagens se articulam com os demais elementos que o configuram, como o texto verbal, as cores, quadros, a disposição gráfica, por exemplo.

As imagens têm um papel de suma importância na sociedade contemporânea, uma vez que de um modo tão presente, por vezes até mesmo sutil, elas contribuem para

a comunicação e transmissão de mensagens. Textos em “linguagem não verbal” formam, hoje, uma parte integrante das discussões acerca desses multiletramentos, em que as pessoas precisam ler/ver, criticar e criar uma grande variedade de textos visuais, desde simples “imagens estáticas em um livro ilustrado”, até “imagens em movimento no cinema e na TV” (CALLOW, 2005, p. 30). O autor destaca o interesse atual crescente que a imagem tem despertado no meio acadêmico.

Para esta pesquisa, além dos aspectos comentados até aqui, a perspectiva que será adotada acerca das imagens do LD, de sua representação e da construção de sentido a seu respeito levará em consideração o contexto de apresentação dessas imagens, o acompanhamento de texto verbal, caso haja, a discussão dos temas que abordam e as possibilidades para novas interpretações a partir da reflexão crítica ao seu respeito. Desta forma, articulando imagens, os LDs e o LVC.

O trio envolve a capacidade do leitor de construir a partir dos elementos e conceitos dispostos em um texto buscando compreendê-los e interpretá-los à luz de um processo interpretativo ancorado na contextualização social, cultural e histórica, relevante para o empoderamento do indivíduo nas práticas sociais das quais faz parte.

Ao serem inseridos em um LD adotado pelas escolas públicas brasileiras, uma imagem ou um texto atingem um grande número de indivíduos que o utilizarão ao longo do ano letivo. Cada vez mais presentes no cotidiano social, as imagens desempenham uma variedade de funções nos LDs de língua estrangeira, entre as quais: orientar exercícios de leitura propostos; estimular o interesse ou curiosidade pelos tópicos abordados; demonstrar ou exemplificar procedimentos, ideias ou argumentos; e relacionar padrões de explicação e de descrição de fenômenos. Essas funções atribuídas às imagens são potencializadas quando carregam concepções culturais passíveis de ser interpretadas como ideais ou estereótipos, que podem influenciar o processo de aprendizagem de Inglês como LE e os processos de construção de significado empreendidas pelo estudante. As imagens ficcionalizam a realidade.

A sociedade contemporânea vive uma superexposição a imagens, e à medida que ocorre essa exposição também há influência das mensagens e ideias subentendidas a partir da observação que se faz das mesmas (JOLY, 1996; FERRAZ, 2014). A utilização de imagens é fato comum para milhões de pessoas e, quer apenas as contemplem ou quer as fabriquem, imediatamente, são levados a sua utilização, decifração e interpretação:

Uma das razões pelas quais elas (as imagens) podem tornar-se ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, vemos as imagens de um modo que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da nossa ingenuidade. (Joly, 1994, p.9)

Isto se amplia diante da perspectiva do LVC, para o qual as imagens têm um papel extremamente significativo. Para o LVC, uma análise imagética não se atém a meramente atribuir rótulos, descrições ou etiquetas, mas se ocupa também da identificação de oportunidades para se debater o que é veiculado por meios delas e como isso é feito, considerando seus contextos situacionais, de produção e de interpretação intrínsecos a aspectos culturais cada vez mais múltiplos e diversificados.

A diversidade cultural está cada vez mais presente na sociedade, dando origem a realidades multiculturais e a processos inter- e transculturais. Pesquisas que abordam como a inter/multi/transculturalidade causa impactos variados sobre os processos de ensino e de aprendizagem nos mais diversos contextos têm sido um campo de investigação fértil nas últimas duas décadas (SOUZA, 2007, 2008, 2009, 2010). Monte-Mór (2014) também reflete sobre essas questões e salienta que

As designações “multi”, “trans”, e “plural” representam um desafio para a sociedade que aprendeu que a convergente visão ‘mono’ e as generalizações resultantes das experiências empíricas são as normas indicadoras de como devem ser descritos pessoas, grupos, coletividades, maneiras de olhar e de pensar. [...] isso gera uma tensão diante da impossibilidade de enquadrar as imagens que se tornam cada vez mais visíveis. Ou seja, sempre houve o diverso, o “multi”, o “trans” e o plural, mas a forma convergente que busca o consenso da definição ao se construir conhecimento culminou por excluir – ou tratar como exceção ou margem o que foge à convenção, à homogeneidade, ao padrão – o que não poderia ser generalizado (MONTE-MOR, 2014, p. 10).

O objetivo de conduzir os estudantes a um entendimento ampliado sobre cultura requer o desenvolvimento individual pautado em um forte senso de identidade cultural e no entendimento de que tal construção surge a partir das diversas maneiras de ser e estar no mundo. Scarino (2000) estabelece quatro maneiras viáveis para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino e aprendizagem que inclui noções sobre a cultura. A primeira requer o reconhecimento de que a cultura é multifacetada: “[c]ultura engloba itens como as instituições sociais e as práticas, os valores, os protocolos, sinais e símbolos, ícones, rituais, relações de poder, e a produção de texto” (SCARINO, 2000, p.8). A segunda maneira implica o reconhecimento de que esses itens não são/estão

estáticos no tempo e no espaço, portanto são sujeitos a adaptações. Segundo o autor, não há uma "normativa" da cultura, ou seja, “variáveis como sexo, etnia, grupo socioeconômico, religião e idade trabalham juntos para formar um número infinito de formas de ser e estar no mundo” (p. 9). A terceira maneira corrobora língua-texto-cultura como um tripé. Ao avaliar que cada ato de comunicação é um evento cultural por si só, Kress (2006) discute a noção intrínseca da relação entre a linguagem, os textos e a cultura. As estruturas, processos e conteúdos de comunicação são dados pela cultura, responsável por preparar o caminho para o estabelecimento da comunicação (KRESS, 2006, p. 10). Já na quarta maneira estabelecida por Scarino (2000), a própria construção cultural deve ser observada, bem como a interação entre os atores dos contextos abarcantes. Para tentar compreender a complexidade de uma cultura diferente, um indivíduo precisa ter consciência que seu próprio ponto de vista é culturalmente determinado por atitudes, valores, crenças e emoções (SCARINO, 2000, p.10). Essas reflexões corroboram conceitos do LC ao considerar que os Letramentos ou Novos Letramentos não se dão de forma isolada, pelo contrário são práticas localizadas que ocorrem e são moldadas por suas configurações sociais, culturais e por seus contextos.

A postura crítica diante do ensino, aprendizagem e práticas de letramento exige uma leitura multifacetada das culturas locais e globais para compreender as diversas nuances culturais que podem emergir. Na sala de aula, esse posicionamento pode contribuir para que estudantes e professores expandam a compreensão sobre os possíveis e distintos contextos socioculturais, normas e convenções que possam coexistir dentro de um mesmo grupo. Essa perspectiva pode refinar o entendimento do estudante que, ao questionar um texto, abre as portas para a análise e autorreflexão. Através dessas lentes, a cultura pode ser vista como pivô nas escolhas feitas para a produção e interpretação textual. Carr (2000) discute que os estudantes, mesmo no início de seu processo de aprendizagem, podem analisar um texto em busca de informações específicas, conceitos-chave, símbolos ou sistemas de representação, cuja análise pode culminar na descoberta de que a autovisão de mundo não é exclusiva nem totalmente fechada na individualidade, há outras formas de realizar a construção de sentido (CARR, 2000, p. 109). Browett (2002) cita que as mais diferentes culturas possuem *corpus* textuais que são representativos de si mesmas – especialmente textos visuais: filmes, *CD-Roms*, televisão, *websites*, sinais, placas, anúncios, fotolivros, obras de arte e assim por diante. Segundo o autor, todo esse conjunto representativo incorpora elementos do passado, da cultura contemporânea e da cultura emergente que devem ser

examinados de forma crítica. Este mesmo posicionamento informado e consciente precisa ser cultivado nas salas de aula diante dos textos, imagens e conteúdos presentes nas páginas dos livros de didáticos para que os estudantes possam ser formados de maneira crítica e consciente lendo, interpretando e pensando criticamente a fim de se posicionar diante do que aprendem.

Ao refletir sobre os processos de produção de textos visuais, Browett (2002) salienta que a autoria das imagens faz suposições acerca das experiências e conhecimento de mundo do público-alvo para assegurar uma interpretação controlada e que melhor lhe aprouver. Esta interpretação pode reforçar e refletir o discurso e os hábitos dos grupos dominantes do contexto sócio-histórico de produção, o que sobrepuja e inibe outras leituras e interpretações (BROWETT, 2002, p. 2). O autor ratifica que o questionamento dos textos visuais e de suas origens é essencial para que os alunos possam aprender a respeito das relações de poder existentes na sociedade e que ao praticá-lo tornam-se empoderados, capazes de alcançar entendimento ampliado da complexidade dos aspectos multifacetados daquele contexto.

Nesta mesma direção, defendo que uma prática de Letramento Visual Crítico (LVC) instrumentaliza os alunos para compreender, apreciar e analisar as imagens de forma aprofundada; conscientes da existência de uma intencionalidade, contexto cultural e poder de reforçar ideologias e valores. Desta forma, a análise de imagens pode caracterizar uma forma benéfica por meio da qual se pode aprender sobre culturas estrangeiras e as relações de poder que se estabelecem dentro delas, devido aos símbolos, ícones, configurações, atores sociais, ênfases e omissões, entre outros aspectos. Entendo que este tipo de letramento instrumentaliza os alunos para compreender, apreciar e analisar textos visuais de forma aprofundada; ampliando a consciência de sua intencionalidade, contexto cultural e poder de reforçar ideologias e valores.

Ao revisitar a importância dos contextos locais e globais na sala de aula, embora os alunos possam não entender algum aspecto intrínseco à cultura estrangeira exposto por meio das imagens - como uma piada visual -, há a possibilidade de surgir embates sobre suas leituras pessoais e a ‘interpretação controlada’, aquela esperada e planejada pela autoria das imagens. A brecha proveniente desse embate interpretativo pode caracterizar o momento de ruptura entre a passividade sugerida por Joly (1996) e a noção de pertencimento social sugerida por Quin & McMahon (1997) e Scarino (2000),

levando os estudantes à prática de um Letramento Visual Crítico, como proponho nesta tese.

Browett (2002) inicia uma discussão sobre a relevância do olhar acerca dos contextos situacional, sociocultural e as estruturas ou características dos textos visuais. Para o autor, os textos visuais não recebem a mesma atenção que os textos verbais. O autor assevera a importância da utilização da imagem como parte ativa dos processos de ensino e aprendizagem. Corroboro o pensamento de Browett (2002), pois este evidencia a necessidade da compreensão e da ampliação das abordagens de trabalho e atividades com textos visuais nas aulas de línguas e não apenas considerá-los como signos semióticos ilustrativos. Da mesma forma, os autores Anstey e Bull (2000) apresentaram pesquisas que exploraram questões referentes às representações culturais dos povos em livros de imagens. O quadro a seguir sintetiza alguns aspectos do trabalho destes últimos os autores.

Quadro 1: Síntese da abordagem de texto visual baseada em Anstey e Bull (2000)

Aspectos culturais	Aspectos étnicos e culturais	Aspectos Fenomenológicos	Aspectos geo-espaciais	Intenções da autoria
Os grupos culturais minoritários são representados ou apenas os grupos dominantes?	Os indivíduos são retratados levando em consideração sua diversidade física, vestimentas e ocupações profissionais?	De quem/ Quais experiências, histórias e heranças são incluídas ou omitidas nessa imagem?	Os espaços geográficos são diversificados: Arquitetura? Fauna? Flora? Rural? Urbano?	É propósito da autoria do texto visual difundir, jocosamente, representações este reotipadas de minorias?

Elaborado pelo autor.

As perguntas apresentadas nesse quadro constituem um ponto de partida interessante, pois enriquecem o pensamento e aguçam a criticidade sobre a construção de sentido acerca de povos diferentes por meio da observação de imagens. Ao seguir o viés proposto por Anstey e Bull (2000) e ao aplicá-lo durante as brechas em sala de aula, numa lição sobre estereótipos e culturas em uma turma de ensino médio, observei

que surgiram oportunidades para novas perspectivas e discussão acerca desses aspectos que auxiliaram as análises dos estudantes, ajudando-os a alcançar um momento de ruptura; realizar uma interpretação crítica; construir novos sentidos a partir dos textos visuais; escapar de possíveis estereótipos ou generalizações.

Em busca de entendimento ampliado acerca das questões referentes às interpretações e construções de sentido possíveis por meio da análise de imagens e considerando alguns estudos que servem de marco teórico por tratarem deste assunto (BARTHES, 1990; JOLY, 1996; BROWETT, 2002; SANTAELLA E NÖTH, 2005), buscarei uma compreensão que direcione esta pesquisa e subsidie suas discussões a respeito da relevância das imagens na aprendizagem, os sentidos que delas podem emergir e seu papel como meio de representar a realidade.

2.5 A Semiótica Social e o Letramento Visual Crítico

Apesar de esta pesquisa não visar ao aprofundamento em Semiótica, torna-se imperativa a reflexão e contextualização de propostas apresentadas por especialistas e autores da área sobre o uso, implicação e interpretação de imagens para se alcançar melhor compreensão da simbologia, significado e contexto que encerram. Recobro aqui estes conceitos, pois são basilares para a perspectiva do LVC, apresentado em seguida.

A semiótica, como a própria origem do nome indica (derivada do grego *sēmeion*-signo), é a ciência geral dos signos. Segundo Santaella e Nöth (2005), a semiótica objetiva o estudo das representações visuais de todo e qualquer sistema de signos.

Segundo a Semiótica Social a linguagem é um meio no qual a construção dos significados desempenha funções em contextos sociais. Hodge & Kress (1988), influenciados pelo trabalho de Halliday, consideram outros modos semióticos e não apenas a linguagem verbal para se entender os processos e as estruturas da linguagem bem como as dimensões sociais que as compõem. Para os autores, a semiótica é “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção, reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Kress & Van Leeuwen (2006) descrevem os signos como a união motivada de forma e sentido. O produtor do signo traz experiências e interesses intrínsecos, sendo capaz de imputar-lhes sentido próprio. Para chegar ao resultado, esse agente utiliza mecanismos semióticos que satisfaçam os propósitos comunicacionais, atuando, concomitantemente, de forma ativa e passiva, ou seja, como emissor e receptor no processo de circulação de significados, “podemos dizer que o interesse no momento da produção do signo surge da posição do produtor de signo no mundo; ela molda a atenção que enquadra uma parte do mundo e atua como um princípio para a seleção dos significantes adequados” (KRESS, 2010, p. 70). Uma vez que o produtor do signo age de acordo com seus interesses e experiências pessoais, ele adotará determinadas posturas em detrimento de outras, sendo incapaz de produzir um signo neutro ou que abranja a totalidade da realidade, como aponta o conceito de "parcialidade da representação" (KRESS, 2010, p. 54). que se estabelece no que tange o objeto (ou

fenômeno) representado, contudo é também completa em relação aos interesses do produtor do signo. A relação entre forma e sentido é de aptidão, ou seja, a forma possui os requisitos para ser o portador do sentido. A partir desta lógica, a semiótica social considera todos os signos como metáforas recém-criadas (KRESS, 2010, p. 54). Isso corrobora a possibilidade de uma gama de interpretações singulares que podem emanar de uma mesma imagem, dependendo do contexto ao qual foram submetidas e seus receptores. Dessa maneira, a imagem caracteriza-se um modo semiótico basilar para a representação, comunicando tão eficientemente quanto um texto escrito. O autor discute ainda que signo como unidade central, sendo a união motivada de forma e sentido. O produtor do signo traz experiências e interesses intrínsecos, sendo capaz de imputar-lhes sentido próprio. Para chegar ao resultado, esse agente utiliza mecanismos semióticos que satisfaçam os propósitos comunicacionais, atuando, concomitantemente, de forma ativa e passiva, ou seja, como emissor e receptor no processo de circulação de significados, “podemos dizer que o interesse no momento da produção do signo surge da posição do produtor de signo no mundo; Ela molda a atenção que enquadra uma parte do mundo e atua como um princípio para a seleção dos significantes adequados” (KRESS, 2010, p. 70). Uma vez que o produtor do signo atua de acordo com interesses e experiências pessoais, ele adotará determinadas posturas em detrimento de outras, sendo incapaz de produzir um signo neutro ou de realidade absoluta (KRESS, 2010).

Essas discussões apontam para o papel importante atribuído às imagens, hoje em nas sociedades contemporâneas, por serem encontradas tão facilmente fortalecendo e mediando a comunicação e a transmissão de mensagens. Diante disso, é compreensível a necessidade de ler, de interpretar e de se apropriar dessas imagens, principalmente as que são incluídas nos LDs. Portanto, penso que essas reflexões apontam para a relevância de uma prática de letramento que possibilite o trabalho com e a partir das imagens. Esses estudos fornecem subsídios que embasam às perspectivas do Letramento Visual Crítico (LVC), que será apresentado na próxima seção, segundo o qual as imagens têm um papel extremamente significativo.

Para o LVC, a análise imagética busca identificar oportunidades para debater o que é veiculado pelas imagens e como isso é feito, considerando sua estrutura imagética e as possibilidades de construções de sentido que podem emergir a partir delas.

O LVC procura explorar a imagem em movimento ou estático e busca compreender como seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades e

discursos. Alguns dos objetivos do LVC são: proporcionar aos professores instrumentos que os auxiliem a abordar textos visuais em suas aulas oferecendo algumas possibilidades para a condução dessas atividades de forma a engajar a classe em discussões que questionam e problematizam as relações de poder e dominação presentes na sociedade; analisar as representações sociais e culturais feitas por meio imagético e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social. Penso que o trabalho feito em sala de aula a partir das imagens presentes no livro didático pode contribuir para que os estudantes desenvolvam um olhar mais crítico e uma postura mais reflexiva sobre as imagens de maneira geral.

2.6 Letramento Visual Crítico

Como discutido, a gama de possibilidades e representações que podem ser encontradas a partir do trabalho com imagens evidenciam a importância de sua incorporação consciente e, conseqüente, problematização em sala de aula, pois essas podem influenciar e serem influenciadas pelo modo como a comunicação se estabelece. Penso ser necessário estar atentos à essa necessidade de incluir estratégias, ferramentas e materiais que auxiliem essa abordagem nas aulas. Desse modo, defendo que uma prática pedagógica que inclua os multiletramentos e o Letramento Visual Crítico pode impactar de maneira positiva e contribuir para que as novas demandas apresentadas à educação sejam contempladas.

Mais que um subcampo dentro dos multiletramentos, o LVC procura evidenciar a imagem, discutir e abordá-la considerando questões caras à Educação Crítica. Neste aspecto, a multimodalidade e os diversos usos, mídias e tecnologias possíveis dentro do processo de construção de sentido ganham destaque. Retomando as discussões propostas por Rojo (2012), há inúmeras construções de significado que podem ser alcançadas de múltiplas maneiras ao lermos um texto. Especialmente, caso haja nele recursos que vão além do verbal. Ao explicitar isso, a autora destaca como as culturas e ideologias subjacentes ao texto estão presentes ali. Nesta mesma direção, entendo que o LVC se insere nas perspectivas críticas por questionar o papel das imagens presentes no

livro didático ao passo que apresentam o cotidiano das sociedades e tratá-las como construtoras da realidade e não apenas representação imagética. Assim, uma vez que as imagens se relacionam com o contexto histórico-social-cultural no qual se inserem e que podem, inclusive, ser "usadas para a manipulação" (BROWETT, 2002, p. 2), fica claro a necessidade de discuti-las apropriadamente quando aparecerem nas lições dos livros didáticos. Por todos esses fatores, atividades conduzidas através das lentes da perspectiva do LVC se tornam bem-vindas às aulas de línguas. Bons exemplos disso são atividades com *clips* de seriados, documentários, fotografias estáticas ou em movimento, entre outros.

Revisitando a perspectiva do LC, o saber ler e escrever são habilidades extremamente úteis, mas nem sempre bastam diante da alta informatização e tecnologias cada vez mais avançadas encontradas e disponíveis mundo a fora. Na mesma direção, o LVC explicita que já não é suficiente a habilidade de se reconhecer ou descrever uma imagem. Ampliando este entendimento, a imagem não se constitui apenas uma representação da realidade, mas um processo de significação que se relaciona diretamente com o seu contexto social, histórico e cultural.

Para Silvino (2014, p. 168), a leitura “competente de imagens nas práticas sociais, é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização”. A autora avalia que para um indivíduo ser considerado letrado visualmente, ele precisa possuir a capacidade de, diante de uma imagem, perceber o propósito para o qual ela foi designada e distinguir as intenções e as informações que nela subjazem com o intuito de refletir sobre a importância desse conteúdo para as construções de sentido. Diante disso, entendo que entre as competências necessárias para que a prática do LVC ocorra de fato, podem ser citadas a compreensão dos elementos do *design* visual; a percepção das possíveis influências abstratas, tais como emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas presentes nas imagens, para citar algumas. Logo, no LVC a interpretação de imagens ultrapassa o postulado por Joly (1996) e alcança uma dimensão crítica perpassando o entendimento de Silvino (2014) e levando o leitor a um outro nível de entendimento e posicionamento diante do que vê. Neste novo lugar de leitura, à medida que a reflexão ocorre, ao leitor são possibilitados o reconhecimento, a interpretação e a possível apropriação do que se vê. Ou seja, a capacidade de fazer inferências acerca dos significados e a interpretação do conteúdo visual de uma imagem, de examinar o seu possível impacto social e a discussão de seu propósito, o público a quem foi destinado e as particularidades de cada

um. Essas capacidades incluem também a análise crítica que viabiliza contemplá-las de maneira aprofundada, reflexiva e internamente identificar os signos visuais e as mensagens que deles emanam.

Segundo Hall (1997), os “signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados” (p. 19). Assim, penso que no processo de LVC o estudante irá fazer julgamentos da validade, precisão e valor da imagem e como ela se relaciona com os possíveis contextos que a atravessam, principalmente no livro didático.

Corroboro o entendimento postulado por Callow (2005) que enxerga nos textos em linguagem não verbal, entre os quais se encontram as imagens, formam, hoje, uma parte integrante das discussões sobre novos letramentos, em que as pessoas precisam ler/ver, criticar e criar uma grande variedade de textos visuais, desde simples imagens estáticas em um livro ilustrado até imagens em movimento no cinema e na TV (CALLOW, 2005, p. 7). Embora haja autores que tenham discorrido a respeito da importância da leitura e interpretação de imagens, não encontrei instrumentais que democratizassem e viabilizassem de maneira didática e aplicável em sala de aula a análise de imagens em livros didáticos. Questiono se talvez isso não se deva ao fato do conceito de Letramento ter se expandido tão significativamente e, por consequente, o entendimento de suas (novas) áreas que foram ampliadas. Logo, para que um indivíduo seja um comunicador eficiente, ele precisa dominar a arte da habilidade interpretativa, criativa e seletiva de imagens, tornando-se capaz de transmitir uma série de significados. Essas teorizações direcionam a alguns pontos de convergência, a saber: o LVC é uma habilidade sócio-cognitiva, mas que se baseia no campo da experiência; o LVC é uma competência apreensível; o LVC envolve habilidades de interpretação, compreensão e produção. Portanto, o LVC incorpora uma multiplicidade de teorias e campos de investigação, abrangendo Semiótica Social, Análise do Discurso, Gramática do Design Visual, Multiletramentos, Linguística Aplicada Crítica e Educação Crítica.

Como visto, as construções de significado podem ser alcançadas por meio de múltiplas esferas multimodais. Aliadas às características pós-modernas da sociedade, as tecnologias da informação desempenham papel fundamental na (re)interpretação de signos, de comportamentos e nos diversos processos de ensino-aprendizagem. A partir do arcabouço teórico visitado nesta pesquisa, resumo o LVC como a habilidade de perceber o que está explícito em uma imagem, assim como a capacidade de interpretar e

entender outros níveis de raiz subliminar que podem estar ali com suas mensagens cifradas e/ou dissimuladas, ou seja, as mensagens que ali subjazem. Recobro, ainda, o conceito de LC pegando emprestado as palavras de Morrell (2002, p.72).

[LC é a] habilidade de, não apenas ler e escrever, mas também de acessar textos com o intuito de entender as relações entre poder e dominação presentes nesses. (HULL, 1993). O letrado criticamente pode entender os significados construídos socialmente, tácitos nos textos, bem como os contextos políticos e econômicos nos quais os mesmos se encontram. Por fim, letramento crítico pode promover emancipação nas visões de mundo e até mesmo ação social transformadora⁴.

A partir de uma perspectiva crítica da língua como artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e de dominação, o conceito de Letramento Crítico entendido como uma prática de leitura e escrita que promove a conscientização política e de mudança social é a base da definição teórica de LVC como coadunação do Letramento Crítico e do Letramento Visual; resultado da aplicação direta dessas teorias sobre as imagens, respeitando, discutindo e analisando as diferentes estruturas e componentes constitutivos de cada um. Assim, defendo aqui que o trabalho com as imagens dos livros didáticos, bem como o trabalho com o texto verbal podem, nesta perspectiva, promover o LC em sala de aula. Portanto, há algumas considerações que precisam ser feitas para que uma análise a partir das perspectivas do LVC seja bem-sucedida.

A primeira observação que gostaria de fazer diz respeito ao item imagético que precisa ser atentamente analisado, considerando suas características e materialidade (cores, ângulos, enquadramentos, entre outros). A observação e problematização de sua estrutura e produção devem ser o ponto de partida para que a análise seja feita, tornando-se, portanto, fundamental para o aprofundamento nas possíveis construções de sentido que dele emergirão. A segunda questão é estar atento aos temas ou conteúdos retratados pela imagem sem tratá-los como ideias prontas ou independentes do (con)texto onde aparecem. Um equívoco fácil de ocorrer é a separação do tema apresentado no texto do próprio texto, dando ênfase a um em detrimento do outro. Para uma prática acurada de LVC, penso que os temas abordados precisam fazer referência e

⁴ No original: *Critical literacy is defined as the ability not only to read and write, but also to assess texts in order to understand the relationships between power and domination that underlie and inform those texts (HULL, 1993). The critically literate can understand the socially constructed meaning embedded in texts as well as the political and economic contexts in which texts are embedded. Ultimately, critical literacy can lead to an emancipated worldview and even transformational social action.*

utilizar a imagem como ponto de partida para se alcançar construções de sentido mais ampliadas sobre o que se pretende trabalhar, bem como ao contexto e/ou atividade que acompanham. A terceira questão importante é considerar a natureza do texto. Segundo as perspectivas do LC, nenhum texto é considerado atemporal, universal ou não-tendencioso, logo no LVC mantém-se o mesmo princípio, ou seja, as imagens são tratadas como um produto potencialmente produzido por alguém socialmente localizado, cujos interesses podem estar nela inseridos a fim de se alcançar ou reforçar alguma crença, ideologia ou preferência pessoal do autor/produtor. Logo, há a necessidade de problematizar e analisar por meio da imagem e todos os seus elementos (extra-) fotográficos quais seriam essas possíveis intenções, Discursos e se há grupos privilegiados ou socialmente dominantes sendo retratados em detrimento de outros grupos ou vozes silenciadas ou excluídas.

Por fim, os objetivos principais do LVC são: proporcionar ao professor instrumentos que o auxiliem a debater com os alunos a respeito das imagens e apoiar a condução de atividades a ela relacionadas, de forma a engajar a classe em uma discussão que questione e problematize as relações de poder e dominação presentes na sociedade; analisar as representações sociais e culturais feitas por meio da imagem e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social.

Atualmente, apesar dos avanços e intensa presença de materiais multimodais em contextos externos à escola, (jogos eletrônicos, publicidades e propagandas, entretenimentos diversificados, por exemplo), considero incipiente sua utilização para fins pedagógicos. Esse distanciamento entre o uso da imagem nos contextos sociais e nos contextos acadêmicos reforça o conceito errôneo que diminui a importância dos textos visuais. O que se observa é que, no tocante ao currículo, os conceitos tradicionais de gêneros e de linearidade textual ainda são trabalhados com os alunos sem contemplar as imagens. Devido a esse letramento centrado em conceituações, entendidas por alguns como tradicionais, é possível que o estudante não tenha consciência de que as palavras não são o meio exclusivo para a transmissão de mensagens. A falta desse entendimento pode impor aos textos imagéticos *status* desfavorecido ou desprestigiado e, portanto, ao lerem textos verbo-visuais, os alunos podem não dar atenção às imagens, por avaliá-las como reles ilustrações. Nesta tese, busco reforçar um entendimento de que a construção de sentido a partir das imagens pode trazer novos conhecimentos e possibilitar abertura para reflexões. Assim, a compreensão das multimodalidades por meio das quais os

textos podem ser apresentados amplia as possibilidades de percepção, de tradução e de múltiplas leituras que podem ser feitas a seu respeito. Como professor-pesquisador, tenho observado, ao trabalhar com análises de textos visuais em minhas aulas, que muitos estudantes reagem com a incredulidade e dificuldade quando proponho atividades com pinturas ou fotos para serem exploradas para a interpretação e construção de sentidos. Inicialmente, percebo uma certa resistência dos estudantes em perceber que apesar de não possuir palavras, eles têm em mãos um texto. Portanto, torna-se imperativo a conscientização sobre os textos visuais e uma prática de leitura através de lentes mais cuidadosas e sensíveis, que lhes aguace a percepção como leitores. Penso ser importante que a escola busque estar atualizada e atenta às transformações e reconfigurações geradas na sociedade frutos da crescente contribuição e interferências das tecnologias e ferramentas digitais com vistas a incorporá-las às rotinas de ensino. Defendo que, nesse campo, é fundamental que as abordagens pedagógicas se mantenham em constante diálogo para que sejam capazes de compreender, conduzir e operar, exitosamente, em harmonia com os processos cognitivos e sociais que acontecem, por vezes, por meios digitais e multissemióticos tanto dentro quanto fora das salas de aula. Assim, recai sobre nós, educadores, a responsabilidade de ponderar sobre o quê e como ensinar, e principalmente refletir sobre quais podem ser os impactos dessa aprendizagem na vida dos estudantes e como estes poderão desempenhar seus papéis de cidadãos criticamente (in)formados e ativos nos meios em que convivem. A necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes é apenas uma parte do complexo de respostas que se busca para vencer tantos desafios hoje. No contexto amplo de leitura e de LC, penso ser premente pensar a Educação de forma crítica, consciente, propor atividades que acolham a diversidade sociocultural e que sejam baseadas em teorias que visem à expansão do capital cultural dos estudantes. Consequentemente, penso que isso contribui para a ruptura com as relações de poder e dominação existentes na sociedade ao passo que propiciam aos estudantes a construção de novos significados, a desconstrução do olhar treinado, o escape de interpretações controladas e a reflexão sobre o seu papel na sociedade.

Essa habilidade de se interpretar os conteúdos explícitos e tácitos dos textos verbais ou imagéticos é de suma importância para as práticas do LC e do LVC, que levam à reflexão e às construções de sentido ampliadas do valor do que há neles. O trabalho de avaliação de quaisquer textos requer compreensão, reflexão, depreender intenções, inferir e tirar conclusões relativas ao que foi lido, visando à atuação sobre

essas situações, à transformação das desigualdades e relações de poder ali (re-) produzidas.

A importância de um olhar crítico requer dos indivíduos uma participação questionadora, envolvida por competências sociais colaborativas que percebam e acolham a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e de interpretações que possam emergir dessas experiências. Analisar e refletir sobre as imagens possibilita variadas visões de mundo, segundo as percepções que são intrínsecas ao (e porque não dizer também *dependentes do*) *lôcus* de enunciação ou *background* de cada enunciador. Essa construção crítica de sentidos e de significados confere poder aos leitores para perceberem o texto imagético como fonte rica de representações que podem e devem ser interpretadas a partir das perspectivas individuais de cada observador. Terão a mesma importância nessa análise o todo e as partes, ambos priorizando tanto a diversidade quanto a unidade, quer seja em contextos globais quanto locais.

Para a leitura crítica consistente e que abarque os níveis sociais e textuais, as habilidades desenvolvidas pelo leitor vão levar a/ao: entendimento dos significados tácitos como também dos expressos no texto; identificação de mensagens subjacentes ao que está explícito e também o que está por trás do que se vê; questionamento sobre a procedência dos textos; diferenciação sobre a relevância dos fatos abordados pelo texto; previsão e antecipação de fatos; levantamento de hipóteses sobre o que se lê; identificação das vozes presentes no texto; reconhecimento de tendências e de preconceitos; e, por fim, seus próprios julgamentos e conclusões, desde que a autoria tenha contemplado todos os fatos expostos.

Nobre (2003) apresenta o conceito “narrativas visuais” para explicar que quando um indivíduo evidencia oralmente eventos, descreve cenários e objetos presentes em uma composição imagética,

[m]esmo concebida como um fragmento de um determinado espaço e uma representação temporal de uma situação vivida em frações de segundos, conta o momento histórico e pode perpetuar dados que, mesmo limitados dentro da dimensão do seu suporte – o papel –, confirma a existência de um universo social, que pode ser transformado, depois de apreendido, em forma de conhecimento. (NOBRE, 2003, p.14)

Para o autor, isto possibilita "novas perspectivas de absorção e compreensão de um fato" (p.14). Essa discussão proposta por Nobre (2003), quando comparada às perspectivas educacionais críticas, permite aproximação com o LVC. Pois, o fato de

uma narrativa visual ocorrer à medida que o entendimento ou explicitação de circunstâncias pertencentes a um “universo social” se estabelece e a expectativa de que este último pode, de alguma forma, receber os impactos dessa interpretação, pode ser problematizado através das lentes do LVC e aplicado ao contexto educacional e não apenas ao artístico.

Dialogando com Cervetti, Pardales Damico (2001) a respeito da Leitura Crítica e do LC, defendo que o trabalho com textos verbais e imagens pode ser aliado às múltiplas estratégias de leitura e interpretação textual através de um olhar que alcance o entendimento sobre as mensagens inerentes ao texto e as construções de sentido que dele podem emergir. Assim, percebo a importância da ampliação do entendimento acerca das atividades com textos não verbais (imagens) nos LDs. Devido a isso, corroboro, novamente, o entendimento de Cervetti, Pardales Damico (2001) que elucidam que as atividades de leitura não precisam se limitar aos aspectos e técnicos tradicionais de decodificação, como ocorrem em práticas de leitura tradicional.

Tendo em vista as considerações feitas, para finalizar esta seção, resumo a seguir os conceitos de: texto, imagem e LVC, principais fundamentos para a elaboração do quadro de análise do LVC, doravante, MLVC.

O entendimento sobre a amplitude do conceito de texto e sobre as formas multimodais como ele pode ser produzido são essenciais para a compreensão da relevância e do porquê da análise das imagens nos LDs. Entendo, portanto, texto como a ampla articulação de elementos diversos, juntos ou separados, estáticos ou em movimento. Os textos são produtos culturais e, portanto, devem ser analisados a partir de uma perspectiva que considere as práticas sociais das quais fazem parte, os valores e as ideologias que veiculam.

Imagem será compreendida aqui como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação” (GREIMAS *et al.*, 2008, p. 254) e, como todo texto, passível à análise.

"Letramento Visual Crítico" (XAVIER, 2015) é a perspectiva teórica que explora a imagem em movimento ou estática buscando compreender como seus elementos fotográficos, seus detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros elementos próprios das imagens podem retratar realidades e discursos. O LVC se preocupa em levar o leitor a três níveis de análise profunda: no primeiro, realizar uma leitura desses detalhes visuais; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos ou escolhas expostas nesse texto imagético; no terceiro,

refletir e discutir quais efeitos de sentido podem ser construídos a partir da imagem, quais podem ser os impactos dela sobre o leitor, quais vozes foram retratadas ou silenciadas por essa imagem e como a leitura, a interpretação e a apropriação dessa imagem podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas. Finalmente, recobro aqui que a imagem inserida no livro didático, assim como qualquer outro texto, não pode ser trabalhada sem levar em conta onde ela está inserida, de onde ela saiu e os motivos pelos quais foi usada.

2.7 Matriz do Letramento Visual Crítico

A vastidão de possibilidades interpretativas e a eminência das construções de sentido que podem surgir a partir das imagens abriram caminhos que acolhem uma nova proposta que proponha, não de forma exaustiva ou prescritiva, auxiliar os leitores a analisar múltiplas formas da imagem. Essa nova perspectiva de discussão das imagens pode empoderar o indivíduo, levando-o a refletir e a se posicionar diante do que vê em uma imagem, os discursos nela apresentados ou silenciados e as possíveis construções de significação decorrentes de sua apropriação. As teorias que embasam essa pesquisa permitiram que fosse criado um quadro com questões para análise de imagens.

O quadro, a seguir, foi elaborado como fruto das reflexões a respeito de estudos realizados que analisaram as imagens, a leitura, a leitura crítica, o LC e o LV (JOLY, 1994; HALL, 1997; CERVETTI, PARDALES DAMICO, 2001; BROWETT, 2002; CALLOW, 2005; NOBRE, 2003; FERRAZ, 2014;). Nele são apresentadas algumas propostas para a análise de imagens através das lentes do LVC e são feitas indagações sobre três níveis de compreensão: O primeiro busca descrever os aspectos imagéticos convencionais, isto é, características técnicas da produção, seus itens constitutivos, detalhes cromáticos, fotográficos, foco, enquadramento, entre outros. O segundo pretende compreender e interpretar criticamente os itens imagéticos presentes na imagem e evidenciar as possíveis construções de sentido que o leitor poderia fazer acerca do que vê. O terceiro nível é dedicado a conscientização, apropriação e reflexão crítica sobre a imagem de forma ampla discutindo, questionando e problematizando o que foi identificado nos níveis anteriores e de que forma estes podem trazer impactos, empoderar, privilegiar ou silenciar um determinado ator social.

A necessidade de elaboração desta matriz foi evidenciada a medida que, Educação Crítica e LC foram postos lado a lado na intenção de propor um trabalho com imagens. Durante pesquisa anterior, Xavier (2015), não encontrei instrumentais teóricos que utilizassem essas três teorias conjuntamente para propor uma análise imagética. As reflexões sobre a abrangência das variadas construções de sentido que se podem alcançar ao analisar os itens constitutivos de uma imagem, as narrativas visuais que podem emergir e a preocupação em fomentar discussões críticas que possibilitem escapar da interpretação controlada e ampliar a criticidade e criatividade dos estudantes foram, portanto, o meu ponto de partida para esta reflexão e estudo.

Quadro 2: Matriz do Letramento Visual Crítico

NUANCES	DESCRIÇÃO: ASPECTOS IMAGÉTICOS CONVENCIONAIS	COMPREENSÃO: INTERPRETAÇÃO IMAGÉTICA CRÍTICA	CONSCIENTIZAÇÃ O: APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA
TEMAS	1.1 Que tipo de imagem é? (exemplo: fotografia, quadrinho, desenho, pintura, poster, outro?) 1.2 Qual o tema da imagem? 1.3 O que está sendo retratado?	2.1 Qual aspecto cultural está retratado na imagem? 2.2 Qual mensagem a imagem pode transmitir?	3.1 Haveria outros aspectos dessa mesma cultura que poderiam ter sido retratados? 3.2 Quais poderiam ser as explicações para a escolha desse aspecto? 3.3 Essa escolha privilegia ou explicita alguma relação social? 3.4 Há outras mensagens por trás da mensagem principal?
IDEOLOGIA	1.4 De onde é esta imagem? 1.5 De quem é esta imagem? 1.6 Qual é o contexto de produção? (onde e quando a imagem foi produzida)	2.3 A imagem retrata algum grupo ou ator social específico? 2.4 Qual pode ter sido a intenção do autor dessa imagem?	3.5 Pode-se perceber a influência explícita de alguma ideologia, crença ou filosofia na imagem? Como? Por quê?
COMPOSIÇÃO	1.7 Quais elementos/objetos compõem a imagem? 1.8 Qual é a disposição dos objetos na imagem?	2.5 A disposição dos elementos constitutivos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação específica?	3.6 As interpretações e leituras fotográficas poderiam ser diferentes caso a composição dos elementos fosse outra? 3.7 A disposição dos objetos pode causar algum impacto social sobre o leitor? 3.8 Como ele pode se sentir a respeito dessa imagem?
ENQUADRAMENTO, ORGANIZAÇÃO & FOCO	1.9 Qual o enquadramento usado (close, plano geral, plano americano, outro)? 1.10 Qual é o foco da imagem? 1.11 O que está em evidência no primeiro, segundo ou terceiro plano da imagem? 1.12 Há algo desfocado?	2.6 O que o enquadramento ou o foco utilizado privilegia ou evidencia?	3.9 O enquadramento ou o foco utilizado para a produção da imagem, caso fosse mudado, permitiria outras construções de sentido acerca do objeto retratado?
ASPECTOS CROMÁTICOS	1.13 Quais são os detalhes cromáticos da imagem, por exemplo: preto e branco? coloridos? Cores quentes (associadas ao calor: amarelo, laranja, vermelho) ou cores frias (associadas ao gelo, água, árvores: violeta, azul, verde) ou tons médios?	2.7 Os detalhes cromáticos podem influenciar na construção de sentido acerca do tema retratado? Como? Por quê?	3.10 Caso haja alteração dos detalhes cromáticos, seriam possíveis alguma outra construção de sentido? Por que (não)?
	1.14 Qual a posição da	2.8 As imagens da página	3.11 Qual Discurso

DISPOSIÇÃO/ LEIAUTE	imagem na página: central, à esquerda, à direita, abaixo? 1.15 Qual o tamanho da imagem? 1.16 A imagem está sozinha ou acompanhada por outros elementos visuais ou verbais? 1.17 A imagem é o foco da atividade? 1.18 Como a imagem está inserida na atividade: ela ilustra um texto ou atividade?	estão relacionadas entre si? 2.9 Elas estabelecem alguma narrativa visual? 2.10 Como você pode alcançar essa interpretação?	está sendo construído? 3.12 Essa narrativa representa os interesses de algum grupo específico? 3.13 Alguma voz é silenciada?
----------------------------	--	---	--

Elaborado pelo autor.

Os aspectos imagéticos convencionais na MLVC buscam identificar a materialidade das imagens, foco, luz, cor, enquadramento, formato, autor, local de produção, entre outros. Esses tipos de percepções são essenciais para se conhecer uma imagem. Embora sejam aspectos relevantes, estes não ultrapassam uma leitura tradicional, ou seja, pertencem exclusivamente à tecnicidade da imagem. Desta maneira, quaisquer informações ou conhecimentos que se pretenda alcançar estarão vinculados a esses aspectos e, portanto, correm o risco de cair na superficialidade que pode limitar e coibir outras interpretações. Ao utilizar apenas essa coluna não há garantias de que o indivíduo será capaz de ultrapassar e alcançar aspectos mais abstratos advindos de uma interpretação pessoal sobre aquilo que vê, podendo, conseqüentemente, não captar outros aspectos da imagem que sejam de cunho interpretativo, por exemplo. Devido a isso, ao elaborar a coluna interpretação imagética crítica, busquei relacionar, diretamente, a materialidade da imagem a uma reflexão que instigue construções de sentido que emergirão a partir da visualização da imagem. Esse aspecto possibilita: ler e refletir sobre as mensagens principais que podem ser veiculadas por meio de uma imagem; discutir a organização dos itens em primeiro plano, segundo plano, plano de fundo; verificar quais construções de sentido são feitas pelo leitor da imagem; levantar hipóteses sobre a influência dos aspectos cromáticos, fotográficos, *design*, distribuição de objetos nos quadrantes da foto para a construção de sentido, entre outras questões que podem surgir. Essa Interpretação Imagética Crítica eleva o nível da análise e contribui para fomentar novas discussões, perspectivas e reflexões sobre a imagem.

Por fim, analisar e discutir o material imagético, presente em um LD, por meio das questões presentes na terceira coluna, ou seja, de maneira reflexiva e crítica, professores e estudantes são convidados a questionar e problematizar aspectos sociais,

discursos, vozes omitidas e silenciadas, intencionalidades, escolhas, mensagens implícitas e relações de poder que por meio de imagens podem ser apresentadas. Esse exercício de análise pode contribuir para reflexões profundas sobre a materialidade da imagem, o tema abordado por ela, a interpretação pessoal crítica de cada um, a validade, a veracidade ou múltiplas verdades a respeito do que está sendo mostrado, do que está sendo dito, de como está sendo dito, e de como tudo isso pode ser interpretado por alguém em um dado contexto. Essa análise mais ampla pode, entre outras coisas, gerar discussões que possibilitarão aos estudantes e professores se expressarem e valorizarem sua experiência e conhecimento de mundo, permitindo-lhes incluir seus contextos locais, contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem e para uma educação cada vez mais transformadora.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos construtos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa. Início com alguns apontamentos acerca das características comuns às pesquisas qualitativas. Em seguida, apresento as fases da pesquisa, os questionários utilizados e o perfil dos participantes.

3.1 Natureza da pesquisa

Segundo Luna (2011), o status conferido e os sentidos atribuídos à palavra “metodologia” têm sido cambiantes ao longo dos anos nos contextos de pesquisa acadêmica. O autor explica que, devido às aplicações e associações diversificadas feitas dentro das áreas que dela se apropriam, é comum encontrar essa palavra sendo utilizada como sinônimo para Estatística, Filosofia ou Sociologia da Ciência, nesse mesmo âmbito, como disciplina instrumental, é também muitas vezes citada como Métodos e Técnicas (LUNA, 2011, p.14). Luna discute que essas transformações e adaptações exigem que a metodologia utilizada para conduzir pesquisas seja definida em seu contexto teórico-metodológico. Em outras palavras, o autor alerta que a discussão metodológica sem considerar um quadro de referência teórico torna-se infrutífero. Essa necessidade se dá, entre outras razões, pelas mudanças decorrentes do pensamento epistemológico. A busca de uma verdade prescritiva e absoluta foi substituída pelo interesse na expansão de teorias que convidem o pesquisador à reflexão e que o levem a assumir um papel de intérprete do contexto pesquisado, de acordo com os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica.

Não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente (LUNA, 2011, p.14)

Nesse sentido, embora fiquem claras as afirmações do autor sobre os compromissos sociais dos pesquisadores em suas atividades científicas, sabe-se que

nem sempre podemos perceber uma aplicação social imediata de todas as pesquisas. Cabe lembrar, ainda, que os constantes desenvolvimentos das matrizes epistemológicas que as pesquisas em educação encerram, aliados à crescente preocupação com determinantes sociais encontrados nas relações educacionais vêm alterando profundamente os padrões de pesquisa na área da Linguística Aplicada. É fácil perceber na literatura disponível (teses, dissertações, artigos etc.) as inúmeras tentativas dos pesquisadores em apresentar um novo olhar, em alguns casos até mesmo soluções, para as realidades retratadas ou investigadas, sejam por meio de intervenções diretas – pesquisa-ação – ou por meio da explicitação das implicações socioculturais de sua pesquisa. O entendimento dessas questões revela quão importante é para o pesquisador ter objetivos e objetos de pesquisa bem delineados. É desejável que o recorte de um problema de pesquisa seja feito com base nas observações sobre as fontes de informação que serão consultadas, o contexto no qual a pesquisa será conduzida e os sujeitos que o integram. Segundo Luna (2011), é importante definir os instrumentos e técnicas que serão necessários para que se obtenha os dados que se deseja.

Para obter informações preliminares importantes sobre as realidades vivenciadas no Brasil por professores de língua inglesa no tocante à abordagem e à apropriação das imagens disponíveis nos materiais didáticos, recorri à técnica de pesquisa exploratória a fim de mapear suas práticas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), uma pesquisa qualitativa se propõe a aprofundar e a compreender especificidades relacionadas a fenômenos, casos isolados ou particulares, grupos sociais e organizações, por exemplo. Isto é, sem permitir que julgamentos pessoais ou preconceitos, por parte do pesquisador, contaminem a pesquisa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

De natureza aplicada e com pretensões exploratórias, esta primeira fase de pesquisa qualitativa mapeou a opinião dos professores de língua inglesa sobre a qualidade, proporção e disponibilidade de textos visuais nos livros didáticos com os quais trabalham e destacou as estratégias de abordagem e discussão utilizadas por esses professores durante suas aulas, bem como buscou identificar outras questões que pudessem surgir em relação às imagens presentes nos LDs. Para isso, o procedimento adotado foi a pesquisa com *survey*, pois esta técnica é recomendada e utilizada por pesquisadores cujos objetivos sejam obter informações diretamente com um grupo específico estudado, a fim de conhecer suas características ou opiniões.

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, aplicada, de caráter descritivo e exploratório, uma vez que entre seus objetivos gerais e específicos destacam-se a avaliação feita por professores de línguas, a identificação de como a presença, a qualidade e a utilização das imagens nas lições dos livros didáticos com os quais trabalham. Segundo Gerhardt (2009, p.32), “algumas características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”. Diante disso, buscou-se, nesta pesquisa, contemplar “uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2001, p. 65), neste caso, como essas imagens são incorporadas em suas aulas de línguas e se/como a utilização da MLVC contribui de alguma forma para que haja engajamento dos estudantes nas atividades e discussões propostas pelos professores nas aulas de língua inglesa. Concomitantemente, destacar as percepções sobre as construções de sentido identificadas nos depoimentos desses professores acerca do trabalho com os textos visuais a partir da utilização da MLVC. Esta preocupação científica deve-se ao grande interesse desta pesquisa de aproximar as teorias que embasam este estudo, resumidas e discutidas no capítulo anterior, à aplicação direta na prática docente, corroborando, assim, a premissa de que esta investigação também possui um caráter exploratório.

Segundo Gil (2007), este tipo de pesquisa propõe elucidar o problema ou fenômeno investigado a fim de explicitá-lo e, desta maneira, facilitar a construção de hipóteses a seu respeito. O autor ainda destaca que pesquisas desse tipo envolvem nuances diversas como: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão. O autor acrescenta que esses estudos podem ser categorizados como pesquisa bibliográfica ou estudo de caso (GIL, 2007).

Localizada no paradigma interpretativista, esta pesquisa valeu-se de abordagens qualitativas para seu desenvolvimento. Este paradigma é discutido por Amarolinda Zanela Saccol. Nas palavras da autora,

[a] ontologia interpretativista é de interação sujeito-objeto, isto é, ela não considera a existência de uma realidade totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva, mas sim, que existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade. A perspectiva Interpretativista enfatiza a importância dos significados

subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade. A realidade é reproduzida por meio de interações sociais; ela não é algo “dado”, à espera de uma descoberta (SACCOL, 2009, p. 254)

Assim, a autora discute que a epistemologia interpretativista é construtivista e defende que a construção do conhecimento acerca da realidade depende, dentre outras questões, das práticas sociais e das interações desencadeadas entre os sujeitos localizados naquele contexto. Nesta mesma direção, recorro a Pedro Demo (2007) para corroborar esse entendimento.

Segundo o autor, as interpretações podem inventar e se reinventar, “mas o fazem por estruturações mais ou menos flexíveis. Esta maneira de perceber a epistemologia empresta-lhe tanto “a habilidade de reconstruir a realidade do ponto de vista do observador participativo, quanto o cuidado com a própria realidade que, ao final, não cabe em nenhum esquema mental naturalmente reducionista” (DEMO, 2007, p.8). No cerne desta discussão o autor afirma que “não vemos as coisas como são, mas como somos” e, conseqüentemente, não apenas vemos ou interpretamos, como, similarmente, somos vistos e interpretados por outrem. “Toda interpretação já é reinterpretação, que, por sua vez, será interpretada e reinterpretada” (p. 8).

Isto posto, recobro alguns dos objetivos específicos desta pesquisa: “mapear a opinião dos professores de línguas sobre a qualidade, proporção e disponibilidade de textos visuais nos livros didáticos com os quais trabalham e conhecer as estratégias de abordagem e discussão utilizadas por esses professores durante suas aulas. Este mapeamento, conduzido por meio de pesquisa na plataforma *Google forms* gerou um grande número de dados sobre o perfil dos professores-respondentes que, voluntariamente, compartilharam informações a respeito de sua formação docente, vínculos profissionais, nível de atuação e, também, suas percepções e avaliações relacionadas com as questões que envolviam diretamente a imagem.

Em uma primeira instância, este objetivo dialoga diretamente com os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa de caráter descritivo. No entanto, apesar dos contornos alcançados após análise, organização e apresentação [dos dados] em forma de gráficos e tabelas, a natureza da pesquisa permaneceu inalterada. Denzin e Lincoln (2006) indicam que é comum entre os pesquisadores qualitativos a apropriação de análises semióticas, dos depoimentos, dos conteúdos, dos discursos, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números” (p.20)

geralmente encontrados em pesquisas quantitativas. Recobro e corroboro, aqui, outras palavras dos autores a fim de caracterizar algumas das múltiplas faces das pesquisas de cunho qualitativo que

[c]onsistem em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesta mesma direção, Fragoso *et al* (2011, p. 67) discutem que, dependendo dos objetivos a que se propõe uma investigação científica, por exemplo, a “apreensão de variações, padrões e tendências” as pesquisas e métodos quantitativos são mais adequados. No entanto, quando a ênfase dos objetivos recai sobre a necessidade de trabalhar “detalhes e singularidades” pesquisas qualitativas permitem maior aprofundamento. As autoras defendem que apesar de haver crenças a respeito da incompatibilidade entre os métodos quantitativos e qualitativos é possível entendê-los como “abordagens complementares, a serem mobilizadas conforme os objetivos de cada pesquisa, de forma integrada ou em etapas sucessivas” (Id. 2011, p. 67).

No âmbito dessas mesmas discussões, Bauer e Gaskel (2002, p. 24) discordam da disparidade enxergada por alguns pesquisadores que buscam nos distanciamentos epistemológicos justificativas para justapor a pesquisa quantitativa e qualitativa como paradigmas excludentes. Entretanto, os autores entendem que isso se constitui um equívoco teórico, uma vez que, para os autores, não haveria a quantificação sem qualificação, bem como não há análise estatística sem interpretação. Corroborando essas ideias, Vidich e Lyman (2006) postulam que "todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos; o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social" (VIDICH E LYMAN, 2006, p. 40).

Esta reflexão epistemológica foi trazida à baila devido a ampla quantidade de dados obtidos por meio do questionário. Isto exigiu uma análise e organização quantitativa capaz de isolar determinadas especificidades e expressar de maneira clara características destacadas e problematizadas durante as análises qualitativas feitas.

3.2 Estudo de caso

Segundo Brown & Rodgers (2002) a prática do estudo de caso se caracteriza como uma metodologia de pesquisa complexa cujas nuances devem ser cuidadosamente observadas. Para os autores, esse tipo de pesquisa tem estado presente nas análises feitas por diversas disciplinas, principalmente, as que se investigam a aprendizagem/aquisição de línguas. Segundo os autores, o primeiro ponto a ser considerado é a abrangência dos Estudos de Caso, já que podem ser observados tanto o estado atual quanto os antecedentes das experiências vivenciadas envolvendo a unidade social sob análise. Outro aspecto apontado diz respeito ao desenvolvimento ou administração de pesquisas que abarcam padrões investigativos sujeitos a mudanças. Neste aspecto, André (2005) caracteriza o Estudo de Caso em três fases: a primeira seria a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; a segunda é identificada como sendo a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e por fim, a fase na qual se analisará sistematicamente os dados. Embora estejam claramente delineadas pela autora, André (2005) salienta que essas são apenas linhas gerais ou grandes referências para a condução de estudos de caso, pois as pesquisas têm um caráter flexível e, portanto, configuram-se uma atividade criativa e como tal pode requerer a conjugação de duas ou mais fases em determinados momentos, ênfase maior em outros ou até mesmo a superposição. Para esta pesquisa, além do aprofundamento bibliográfico ao qual recorri para compreender as teorias e discussões referentes aos Multiletramentos e multimodalidade, aos papéis das imagens nos LDs e a Educação Crítica foram desenvolvidas múltiplas fases de execução cujos desdobramentos se complementam ao longo do processo. Assim, foram utilizados questionários como instrumentos de pesquisa, pois neste instrumento o respondente não é identificável, portanto o sigilo é garantido e a ética, assegurada.

Para a segunda fase da pesquisa e aplicação da Matriz, enviei e-mails por meio da secretaria municipal de educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e oito professores responderam interessados em participar da pesquisa, aplicar a matriz em suas aulas e escrever um depoimento a respeito disso. No entanto, apenas quatro entregaram os depoimentos. Os outros quatro professores não puderam participar devido a motivos diversos: greves, mudança de escola, entre outras questões relatadas.

A seguir, apresentarei um breve resumo sobre os contextos nos quais estes quatro participantes estão inseridos, sua reflexão acerca do trabalho com textos visuais e seus depoimentos a respeito da aplicação da matriz. Os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4. Para isolar trechos específicos de seus relatos, utilizarei recuo como em citações diretas e, em alguns casos, negrito para possíveis destaques. As falas não serão utilizadas mais de uma vez e a íntegra das respostas poderá ser lida no anexo desta tese.

Ao entregar a MLVC para os professores, certifiquei-me de que haviam entendido a tarefa designada para a fase seguinte da pesquisa. Eu lhes ofereci uma cópia da matriz e duas perguntas para o relato que precisaria ser escrito após aplicação.

A relevância da utilização de perguntas norteadoras foi considerada a partir da reflexão proposta por Riessman (1993) que destaca que o uso de perguntas em investigações científicas pode incluir desde questões diretas cujas respostas podem ser 'sim ou não' até perguntas abertas/discursivas para as quais o entrevistado tem mais autonomia para responder. O autor sugere que a utilização de perguntas fechadas e abertas em questionários pode auxiliar também, entre outras maneiras, na condução de investigações quantitativas dependendo do interesse do pesquisador. O sucesso ou adequação de um tipo ou de outro vai depender dos interesses de pesquisa e da disponibilidade do investigador.

Nesta pesquisa, optei por perguntas que, de forma geral, pudessem englobar tanto a opinião do entrevistado acerca da relevância da utilização e presença de imagens nos materiais didáticos com os quais trabalham quanto a aplicação da MLVC em suas aulas. Por isso, elaborei duas questões que os convidasse a refletir sobre o tema, a saber:

1. Como você avalia a utilização das imagens nos livros didáticos com os quais você trabalha? Você trabalha essas imagens? Por quê? Como?
2. Sobre as atividades conduzidas, quais foram os seus objetivos pedagógicos e como a MLVC foi utilizada para este objetivo?

Com estas perguntas, busquei expandir as possibilidades para os depoimentos a fim de que os professores pudessem compartilhar o que planejaram fazer, como conduziram suas aulas e atividades e, principalmente, quais foram os resultados da incorporação da matriz em suas aulas.

3.3 Questionários

Para a primeira coleta de dados, foi elaborado um questionário (disponível no Apêndice 1) com base em Richardson (2009). Composto por 8 questões: 6 objetivas e 2 discursivas. Antes da aplicação oficial, este questionário foi pilotado juntamente com duas turmas de estudantes do curso de letras na Faculdade Pedro II, durante colóquio realizado no primeiro semestre de 2017.

Segundo Richardson (2009), por meio da utilização de questionários como instrumentos de coleta de dados é possibilitado ao pesquisador acessar características e variáveis dentro de um grupo estudado. O autor postula que o tipo de pergunta feita determina a classificação do questionário. O autor faz a distinção entre três tipos de questionários: de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas. Corroborando esses pressupostos, Denzin e Lincoln (2006) concluem que os questionários possibilitam uma coleta de dados direta e prática.

Com o intuito de alcançar respostas para as questões investigadas nesta pesquisa, foram convidados a responder o questionário professores de Língua Estrangeira da educação básica regular, cursos de idiomas e educação superior dos cursos de Letras. A decisão por consultar professores da educação superior surgiu porque alguns cursos de Letras oferecem habilitações que utilizam materiais de apoio/livros didáticos para a formação de aluno no idioma cursado.

Conduzida online, a aplicação dos questionários foi feita por meio da plataforma *Google Forms*. O número de informantes foi superior a 200, no entanto apenas as respostas dos professores de língua inglesa foram consideradas para os propósitos desta pesquisa, ou seja, 90 respondentes. Não foi requerido dos respondentes se identificar, contudo, foram solicitadas algumas informações básicas a respeito da vinculação do docente, níveis com os quais trabalha, sua experiência. As outras perguntas foram:

- Como você avalia a presença de atividades diretamente relacionadas aos textos visuais (imagens) nos livros didáticos com os quais você trabalha? (Ótimo; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente)

- Como você avalia a proporção de textos visuais (imagens) e textos verbais presentes nos livros didáticos com os quais você trabalha? (Proporcional; Regular; Desproporcional)
- Como você avalia as contribuições de atividades com textos visuais (imagens) para o ensino/aprendizagem de língua materna ou estrangeira? (Extremamente Relevante; Muito Relevante; Relevante; Pouco Relevante; Irrelevante)
- Como você avalia a presença de informações complementares acerca dos textos visuais (imagens) nos livros didáticos com os quais você trabalha? (Ótimo; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente)
- Como você avalia a disponibilidade de informações, instruções ou sugestões para o professor acerca de como conduzir atividades com textos visuais (imagens) no manual do professor? (Ótimo; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente)
- Como você avalia a importância conferida pelos livros didáticos às imagens nele presentes? (Ótimo; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente)
- De que forma e com qual frequência você aborda as imagens presentes nas lições dos livros didáticos? (Discursiva)
- Quais sugestões, críticas ou considerações você faria sobre a forma como textos visuais (imagens) são utilizados nos livros didáticos com os quais você trabalha. (Discursiva)

A coleta de dados ocorreu entre março de 2016 e maio de 2017. Durante esse período, a quantidade de respondentes variava, naturalmente, a cada mês. A divulgação se deu via compartilhamentos no *facebook*, *e-mail* e por meio da colaboração de professores com os quais tive contato em congressos, encontros e eventos acadêmicos em que participei como ouvinte, convidado ou em comunicações coordenadas. Esses momentos foram essenciais para que eu pudesse compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado e, principalmente, ouvir as experiências de outros professores acerca do uso e elaboração de materiais didáticos.

Dediquei este capítulo à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para conduzir esta pesquisa que localizada no paradigma interpretativista se valeu de abordagens qualitativas para seu desenvolvimento. Devido aos distintos momentos e especificidades dos objetivos propostos, recorri à técnica de Pesquisa Exploratória, no primeiro momento, com o intuito de conhecer o perfil dos professores

de línguas no Brasil e investigar suas percepções quanto a presença e utilização de imagens nos livros didáticos com os quais trabalham. Na segunda fase, foram analisados os depoimentos de um grupo de quatro professores de língua inglesa da cidade de Belo Horizonte que aplicaram a MLVC em suas aulas. O próximo capítulo apresenta detalhes sobre as fase da pesquisa, os perfis dos participantes e a discussão dos dados coletados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

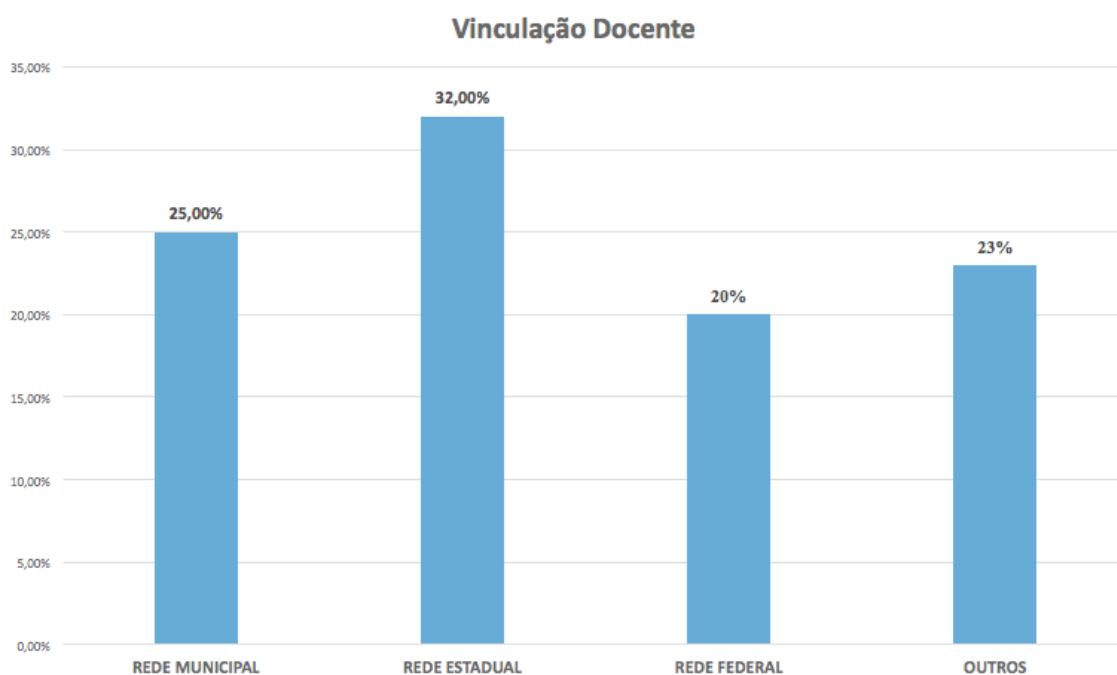
Neste capítulo, analiso os resultados da pesquisa. Primeiramente, apresento o perfil e a experiência docente dos participantes e os contextos escolares nos quais atuam. A seguir, passo a analisar os dados obtidos por meio de questionário aplicado na plataforma *google forms*, durante a primeira fase deste estudo. Gráficos são utilizados para ilustrar informações importantes e, por fim, um compêndio das respostas às questões abertas feitas no questionário é trazido à baila. Foram focalizados aspectos que emergiram das respostas às duas perguntas discursivas presentes no formulário. A saber: 1). De que forma e com qual frequência você aborda as imagens presentes nas lições dos livros didáticos? 2). Quais sugestões, críticas ou considerações você faria sobre a forma como textos visuais (imagens) são utilizados nos livros didáticos com os quais você trabalha? As respostas dos professores são apresentadas recuadas à direita como citações ao longo do capítulo. Cada uma delas é exclusiva e não se repete em outras subseções, devido à extensa coleta de dados feita. A íntegra das respostas pode ser lida no apêndice. Em algumas falas, estão destacados, em negrito, itens específicos que são discutidos mais profundamente durante a análise ou que corroboram algum aspecto relevante para o contexto onde aparece. As respostas do questionário online aplicado na primeira fase são identificadas como Participante Online (PO). Os quatro professores que participaram da segunda fase são identificados como P1, P2, P3 e P4.

Na seção seguinte são apresentados o perfil dos 90 professores participantes da primeira fase da pesquisa, sua vinculação docente e as suas percepções acerca da imagem e o papel que esta desempenha nos livros didáticos com os quais trabalham. Semelhantemente, em seguida, são apresentados os perfis dos quatro professores de Língua Inglesa que aplicaram a MLVC em suas aulas. Assim, ao longo do capítulo, os depoimentos produzidos por esses docentes são analisados à luz das teorias usadas como fundamentação teórica e comparados às respostas recebidas na primeira fase. Assim, todos esses dados são utilizados na construção desta tese e na formulação das respostas às perguntas da pesquisa.

4.1 Mapeamento e resultados iniciais da fase I

Dentre os 90 professores consultados, 77% estão vinculados ao ensino público nas redes municipal, estadual ou federal. Os outros 23% estão divididos entre a rede particular, curso livres ou são autônomos – professores de aulas particulares. Entretanto, esses professores não possuem, exclusivamente, apenas uma vinculação. No questionário, o campo ‘Vinculação Docente’ aceitou respostas múltiplas, podendo, portanto, serem marcadas mais de uma opção. Diante disso, embora tenha optado por apresentá-los em colunas, esses dados precisam ser interpretados como uma interseção. O gráfico, a seguir, apresenta o perfil da vinculação docente dos 90 respondentes.

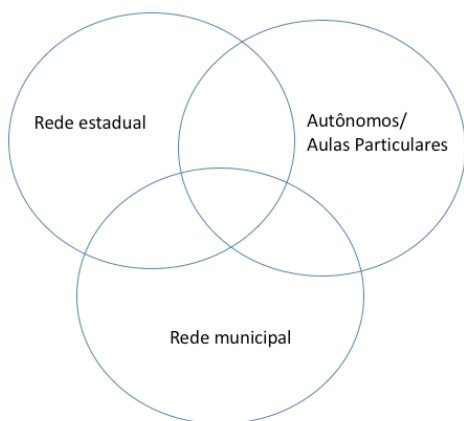
Gráfico 1: Vinculação docente dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor

O professor poderia estar vinculado, concomitantemente, à rede municipal, estadual e cursos livres, por exemplo. O diagrama, a seguir, ilustra uma das inúmeras possibilidades.

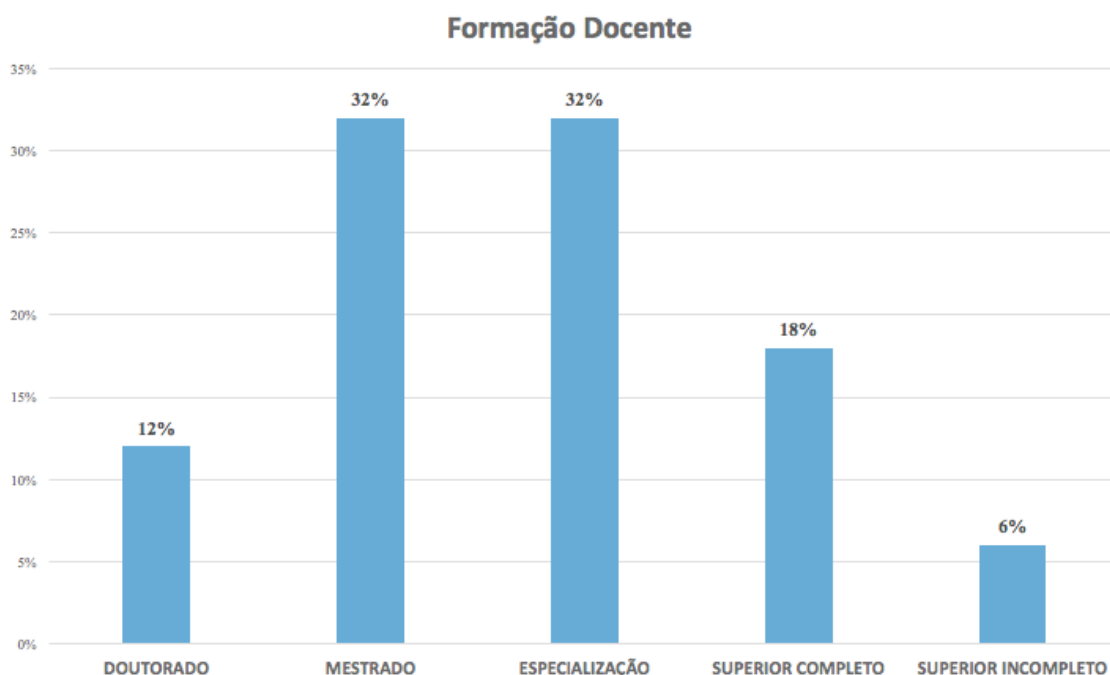
Figura 1: Vinculação docente dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor

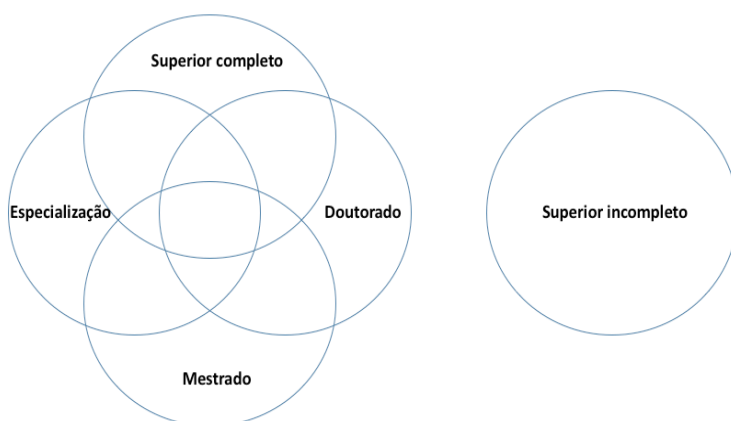
A segunda questão perguntada dizia respeito à formação desses professores. O gráfico 2, a seguir, apresenta esta informação.

Gráfico 2: Formação acadêmica dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor

Neste quesito, o mesmo tipo de interseção observada no campo anterior ocorreu, pois o professor poderia selecionar mais de uma opção. A figura a seguir elucida algumas possibilidades.

Figura 2: Formação acadêmica dos respondentes

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados mostraram também que 5 professores, ou seja 6%, ainda não concluíram o ensino superior, mas já lecionam a disciplina Língua Inglesa. Esses professores estão vinculados à rede estadual, à rede particular, aos cursos livres ou são autônomos.

Optei pela inclusão deste último dado, pois este aponta para uma das várias descobertas apresentadas pelo *British Council* (2015) no tocante aos impactos e à importância que a formação adequada e contínua do professor de língua inglesa tem na prática docente e na aprendizagem de inglês. O mapeamento feito pelo British Council destaca os perfis dos professores atuantes na educação pública brasileira. O estudo objetivou compreender algumas características do ensino da língua inglesa no país a partir da análise das dificuldades enfrentadas e relatadas pelos professores de língua inglesa e como isso influencia a qualidade do ensino. Os resultados apresentados questionaram, entre outras questões, a regulamentação incipiente do ensino de língua estrangeira no Brasil, apesar das políticas públicas existentes; a pouca padronização quanto a oferta da disciplina e, principalmente, a formação do docente, concluindo que essas questões contribuem negativamente para a baixa qualidade do ensino e acarretam desafios para a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do idioma em âmbito nacional.

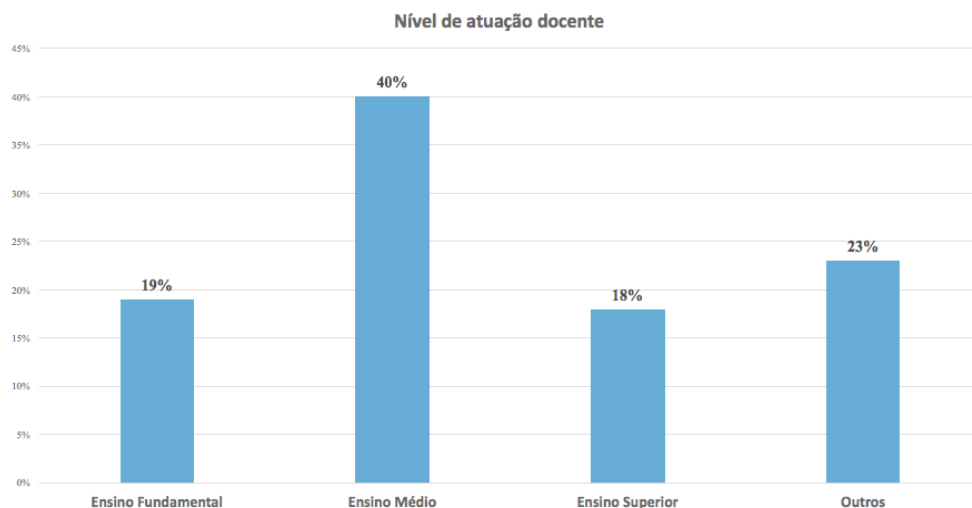
Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância da língua estrangeira dentro da grade curricular e torna

mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o aprendizado da língua (BRITISH COUNCIL, 2015, p.37).

Ainda neste âmbito, percebo que a busca por essa compreensão acerca da formação dos docentes no Brasil tem sido um campo fértil no qual surgiram pesquisas importantes conduzidas por linguistas aplicados nas últimas décadas. Segundo Barcelos (2006), é vital que os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, professores formados ou em formação estejam atentos à importância de estarmos abertos à mudança, à quebra de paradigmas, ao desenvolvimento pessoal e profissional e, principalmente, aos múltiplos conhecimentos, experiências e crenças que permeiam nosso vasto universo educacional. Embora esta pesquisa vise, diretamente, a compreensão das percepções dos professores acerca do trabalho com textos visuais e a aplicação da MLVC nas aulas de inglês, penso que não deveria ter me eximido de trazer à baila essa breve reflexão sobre como a formação do docente é extremamente relevante e pode acarretar impactos na qualidade educacional. A partir disso, penso que a forma como conduzo minha prática docente e as escolhas teóricas nas quais ancore minha práxis são influenciadas pelos alicerces lançados durante minha formação como professor.

A pergunta seguinte buscou mapear os níveis educacionais nos quais os respondentes atuam. Novamente, aqui, os informantes poderiam selecionar mais de uma opção para descrever seus contextos profissionais. As linhas são independentes umas das outras, entretanto estão atreladas, em todos os casos, à totalidade dos respondentes. A maior parcela dos professores atua no Ensino Médio. Somados Ensino Fundamental (19%) e Ensino Médio (40%), suas parcelas totalizam 59% dos respondentes envolvidos na pesquisa.

Gráfico 3: Nível de atuação docente

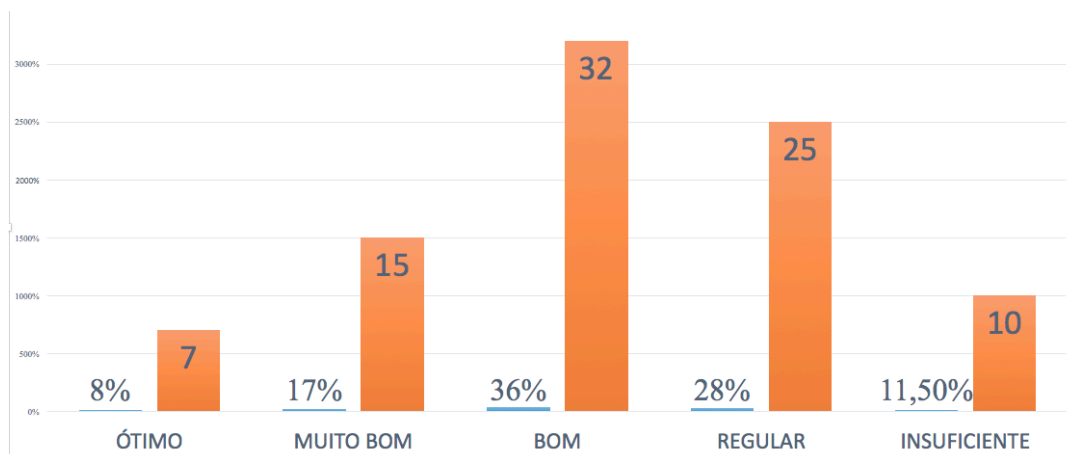


Elaborado pelo autor

4.2 Panorama das avaliações dos professores

Com o intuito de conhecer a opinião dos professores a respeito da presença, quantidade e proporção, qualidade e funções atribuídas às imagens encontradas nos LDs com os quais trabalham, foram feitas 6 perguntas objetivas e duas discursivas que possibilitaram aos informantes responder e compartilhar de forma mais aprofundada suas percepções e experiências. A primeira pergunta foi “Como você avalia a presença de atividades diretamente relacionadas aos textos visuais (imagens) nos livros didáticos com os quais você trabalha?”. O gráfico 4, na página a seguir, representa visualmente as respostas indicadas pelos informantes.

Gráfico 4: Avaliação de atividades relacionadas diretamente com o texto imagético

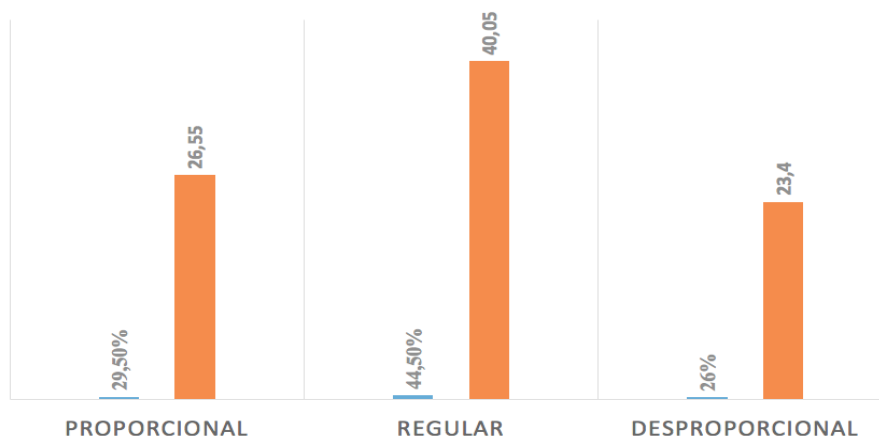


Elaborado pelo autor

Podemos perceber que 54 pessoas, ou seja, 61% dos respondentes avaliam de forma positiva a relação das imagens com as atividades que acompanham. No entanto, 35 informantes, 39,5%, avaliam de forma regular ou ruim essa relação.

Por meio da segunda pergunta, “Como você avalia a proporção entre textos visuais e verbais presentes nos livros didáticos com os quais você trabalha?”, busquei informações referentes a quantidade de textos visuais encontrados nesses LDs e se havia de alguma maneira isonomia entre o número de textos visuais e textos verbais presentes. O gráfico 5, abaixo, representa como os professores respondentes avaliaram essa proporção.

Gráfico 5: Proporção de textos visuais e textos verbais nos Livros Didáticos



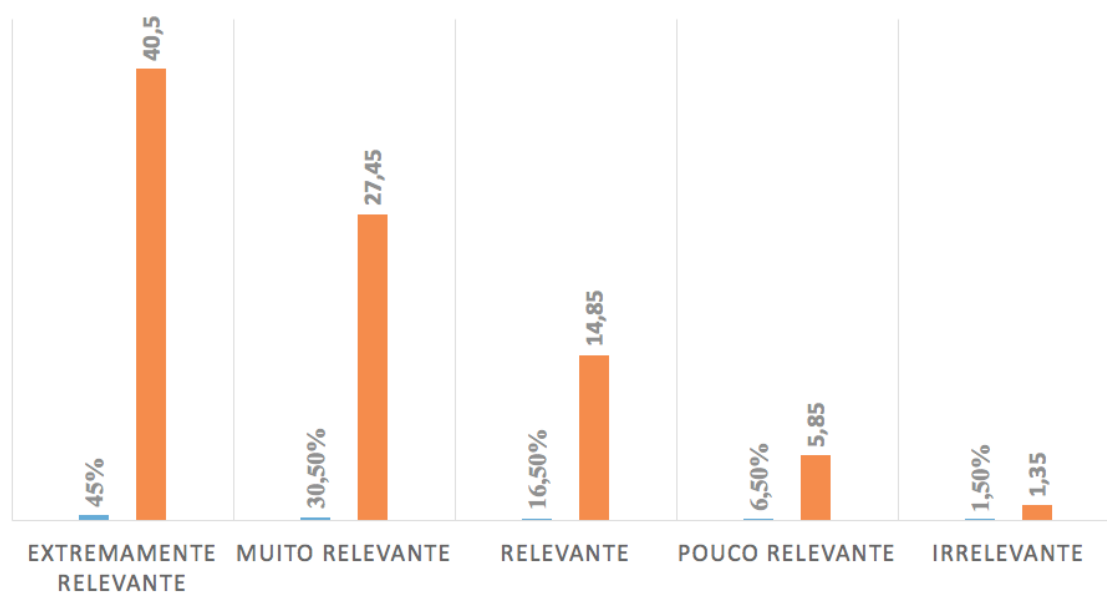
Elaborado pelo autor.

Nesse aspecto, foi identificado que 63 professores, ou seja, 70,5% dos informantes avaliaram a proporção existente entre os textos verbal e imagem como regular ou desproporcional. 27 informantes, 29,5%, avaliaram como proporcional essa

relação. Estes números são contrastantes com a importância atribuída às contribuições advindas da utilização dos textos visuais nas aulas de línguas.

A terceira pergunta, buscou investigar como os professores consideram este aspecto: “Como você avalia as contribuições de atividades com textos visuais (imagens) para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira?”. O gráfico 6, a seguir revela as respostas obtidas.

Gráfico 6: Avaliação das contribuições advindas da utilização dos textos visuais



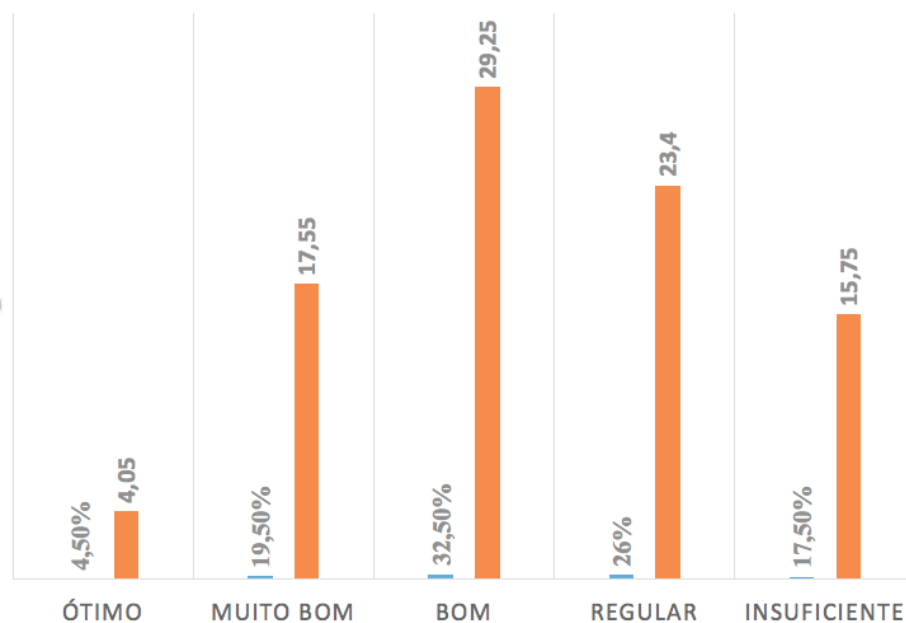
Elaborado pelo autor.

Como observado, 88 informantes, 98,5%, avaliaram como relevante as contribuições da utilização dos textos visuais nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Por outro lado, 1,5%, avaliaram como irrelevantes essas contribuições. Esses dados endossam as discussões feitas nos capítulos anteriores acerca da relevância dos textos visuais nas aulas de línguas e a importância destes serem lidos, interpretados e apropriados pelos alunos como oportunidades de reconhecer e problematizar seus próprios contextos, opiniões, identificar a presença de possíveis ideologias, desconstruir a passividade diante do texto imagético e assumir uma postura de leitores críticos (in)formados e capazes de construir sentidos e significados sobre aquilo que leem.

A próxima pergunta feita investigou a avaliação dos professores acerca da existência de informações extras ou conteúdos relacionados às imagens. A pergunta foi: “Como você avalia a presença de informações complementares acerca dos textos visuais

(imagens) nos livros didáticos com os quais você trabalha?”. O gráfico 7, a seguir, apresenta as respostas.

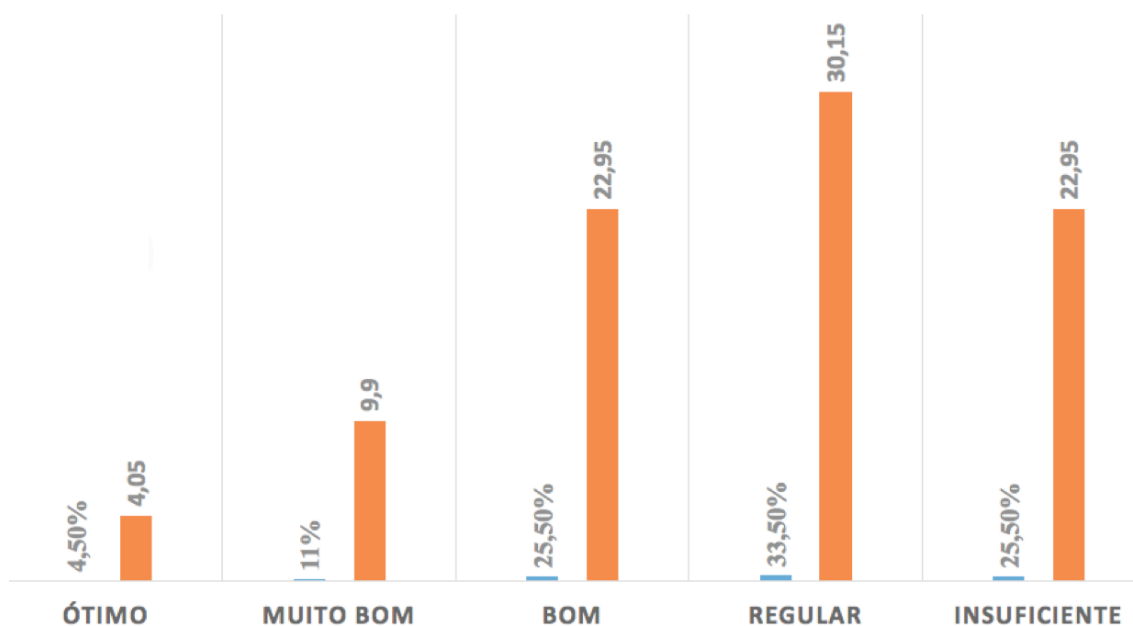
Gráfico 7: Avaliação das informações complementares acerca das imagens



Elaborado pelo autor.

Apesar da avaliação positiva referente às informações complementares a respeito das imagens nos LDs desses professores (56,5%), ao serem perguntados como avaliam a disponibilidade de informações, instruções ou sugestões para o professor acerca de como conduzir atividades com textos visuais (imagens) no manual do professor, os resultados, apresentados no gráfico 8, a seguir, revelam visualmente a insatisfação existente e relatada de maneira aprofundada nas duas questões discursivas finais.

Gráfico 8: Avaliação de informações, instruções ou sugestões pedagógicas sobre o trabalho com imagens.

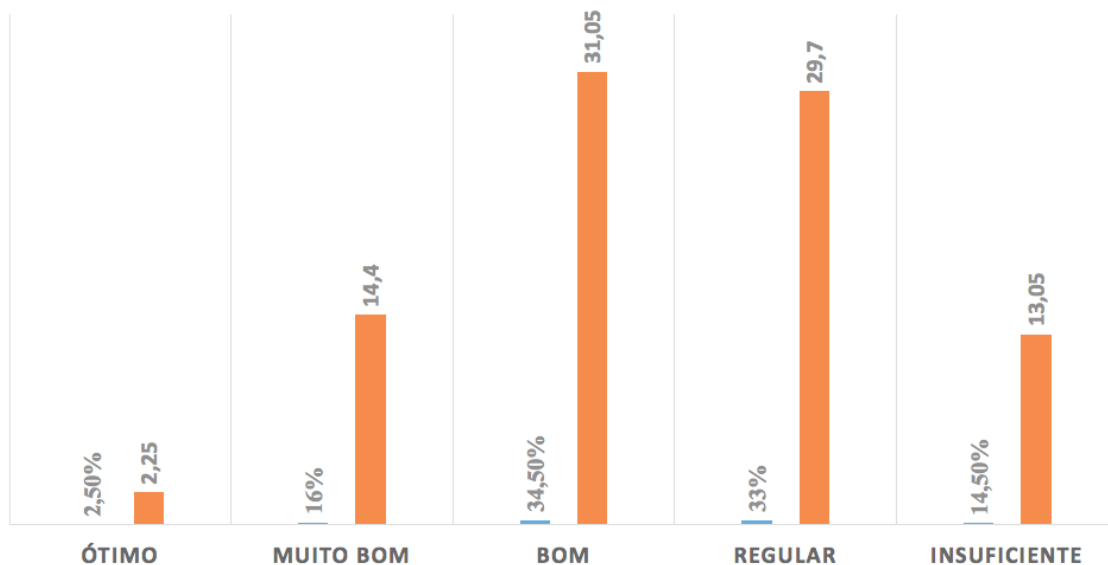


Elaborado pelo autor

A maioria dos professores (53 dentre os 90 informantes), 59%, considerou regular ou insuficiente a disponibilidade de orientações pedagógicas para o trabalho com as imagens presentes nas lições do LD. Ou seja, na avaliação desses professores, embora as imagens estejam presentes nos LDs, elas não são acompanhadas de instruções ou informações que possam auxiliar a sua abordagem e trabalho nas aulas. Esse dado corrobora as percepções e os resultados discutidos na dissertação que defendi em 2015.

A última pergunta objetiva revelou que o número de professores que avaliam como positiva a importância conferida à imagem por parte dos LDs não está muito distante dos que avaliam como regular ou insuficiente. De maneira prática temos, 47,5% avaliando como regular ou insuficiente contrapondo 52,5% que avaliou como bom, muito bom ou ótimo. O gráfico 9 apresenta esses dados.

Gráfico 9: Avaliação da importância conferida pelos livros didáticos às imagens nele presentes



Elaborado pelo autor.

Esses dados serviram para explicitar como os professores se posicionam diante dos textos visuais, como avaliam sua utilidade, inserção nos LDs, a disponibilidade de informações extras para os complementar. Entretanto, esses dados não contemplam questões mais subjetivas e abstratas diretamente relacionadas com a apropriação e aplicação pedagógica nas aulas. A fim de suprir essa demanda, foram elaboradas duas perguntas discursivas que convidaram os professores a relatar como se apropriam dessas imagens, como as utilizam, com qual frequência e, principalmente, como se sentem em relação a elas. As respostas para essas perguntas não foram obrigatórias para o envio do formulário, devido a isso obtivemos um número menor de respondentes para a primeira pergunta, 84 respostas, já para a segunda pergunta tivemos 90 respostas que serão analisadas no próximo item juntamente com os depoimentos dos quatro professores que participaram das fases seguintes deste estudo.

4.3 Plano geral: o trabalho com imagens - como? onde? por quê? para quê?

Para as análises da primeira pergunta discursiva feita aos professores: "Como você avalia a utilização das imagens nos livros didáticos com os quais você trabalha? Você trabalha essas imagens? Por quê? Como?", apresentarei algumas respostas com o intuito de discuti-las mais a fundo. A íntegra das respostas pode ser conferida no Apêndice 1. Esta primeira pergunta não foi obrigatória para a submissão do formulário,

devido a isso recebeu menos respostas se comparada à segunda. Alguns professores decidiram responder de forma sucinta apresentando apenas um advérbio de tempo: *sempre; frequentemente e geralmente*; esses, foram os advérbios que mais apareceram entre as 84 respostas recebidas. Outros professores, por sua vez, sentiram a necessidade de informar que “sempre; frequentemente ou geralmente” utilizam imagens em suas aulas, mas que estas não são, necessariamente, as que aparecem no livro. Transcrevo abaixo a resposta de um participante que explica essa questão.

Com frequência utilizo-me da imagética dos livros didáticos, bem como **as proponho para além dos livros didáticos**, uma vez que caracteriza um **excelente portador**, que por sua vez **dialoga** com as diretrizes das avaliações nacionais sistêmicas, portanto **os estudantes necessitam adquirir habilidades e competências na leitura desse tipo de portador. Infelizmente, nem sempre as imagens presentes no livro são suficientes ou corretamente adequadas para trabalhar determinado tema**, principalmente na coleção com a qual trabalho. Por isso procuro selecionar **outras imagens na internet ou em revistas** quando percebo esta deficiência. (PO.1)

Destaco no excerto acima alguns itens que explicitam dois eixos centrais que permearam o interesse por trás da primeira pergunta: **Frequência** [da utilização das imagens] e **Como** [esta utilização é realizada nas aulas].

A expressão *com frequência* empregada por PO.1 destaca seu interesse em incorporar às aulas textos visuais presentes no livro, entretanto esta utilização não se restringe apenas às imagens do livro. Ao informar que “**as proponho para além dos livros didáticos**, uma vez que caracteriza um **excelente portador**, que por sua vez **dialoga** com as diretrizes das avaliações nacionais sistêmicas”, o informante explicita sua preocupação em discutir questões que talvez não se limitem aos conteúdos sugeridos pelo LD. Esta percepção em relação à importância dos textos visuais e como estes estão, marcadamente, atravessados por intencionalidades que possibilitam múltiplos diálogos e construções de sentido converge diretamente para as discussões propostas por Joly (1994).

Como discutido anteriormente, a autora destaca um paradoxo existente em relação às imagens “por um lado, lemos as imagens de um modo que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente” (JOLY, 1994, p.10). Nesse sentido, o informante ainda destaca os motivos para realizar o trabalho extra de buscar e trazer de outras fontes imagens para a sua aula quando

percebe e avalia que os itens imagéticos presentes não dão conta de alguma questão: **“portanto os estudantes necessitam adquirir habilidades e competências na leitura desse tipo de portador”**. Devido a isto, recorro algumas questões caras ao LVC que discute o trabalho com imagens com o intuito de fomentar a construção de novos significados, a ruptura e desconstrução do olhar treinado, o escape de interpretações controladas e a reflexão sobre os distintos papéis que os indivíduos desempenham na sociedade. A habilidade de interpretar os conteúdos explícitos e tácitos dos textos verbais ou imagéticos é basilar na prática do Letramento (Visual) Crítico, que levam à reflexão e às construções de sentido ampliadas do valor do que foi/como foi/ por que foi dito ou omitido.

Na resposta de um outro participante, percebi a busca por novos materiais ou recursos que viabilizam o trabalho com imagens.

Além de explorar as atividades do livro relacionadas às imagens visuais, procuro pesquisar outros instrumentos e materiais para **complementar os estudos**. Geralmente, os livros didáticos abordam apenas um aspecto específico de determinada imagem e, assim, **se faz necessário ampliar as informações para enriquecer o ensino/aprendizagem**. (PO.2)

Destacando outra perspectiva diferente da direção apontada pelo respondente anterior, esse informante corrobora a necessidade da busca por fontes externas ao livro didático materiais imagéticos que possam ser utilizados para o trabalho com imagens. Entretanto, focaliza a imagem, dizendo que os livros às vezes exploram somente um aspecto e, portanto, ele sente necessidade de ampliar as informações. O primeiro informa que usa as imagens como meio e não como fim. Novamente, são trazidos à baila o interesse em complementar o material fornecido pelo livro com vistas a enriquecer e ampliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto mencionado pelos participantes foi o esforço em engajar e instigar o interesse dos estudantes pela leitura da imagem devido ao seu caráter potencializador de discussões em sala.

Tento dar ciência aos alunos sobre a importância da imagem para a compreensão do texto escrito, pois **ela funciona como "o Norte"** para o pensamento **interpretativo**. É aconselhável, portanto, que a leitura seja iniciada pela observação criteriosa da imagem e depois debruçar-se à parte escrita. (PO.3)

Nas falas desses participantes, destaco a receptividade e a preocupação quanto à inserção das imagens em suas aulas, emparelhando o imagético com o verbal. Todavia,

ainda questiono de quais maneiras os participantes compreendem a imagem, suas características e funções. Esta inquietação pairou enquanto lia as respostas de outros informantes. Fugir ao conceito da linearidade textual - tida tradicionalmente como forma única de entendimento sobre o termo 'texto' - amplia as possibilidades de percepção, de tradução e de múltiplas leituras que podem ser feitas. Para alguns, tal ruptura pode gerar estranheza inicial e ocasionar possíveis dificuldades em olhar e enxergar a imagem como texto. Esta percepção foi sinalizada por Oliveira (2006) quando a autora relata que, comumente, há uma certa incredulidade e dificuldade entre seus alunos (de uma das disciplinas ofertadas no curso de Letras na Universidade de Brasília) quando são orientados a explorar ou discutir pinturas ou fotos visando uma interpretação e construção de significados mais profundos. Logo, percebo ser imperativo ler as imagens através de lentes mais sensíveis e que nos aguace a percepção e a criticidade sobre o conteúdo que lemos. Esta preocupação não é apenas nossa. Neste mesmo escopo, Cope e Kalantzis (2000) explicam que as relações sociais podem ser produzidas e reproduzidas por meio das imagens, uma vez que estas transmitem mensagens que alcançam, interagem e impactam leitores de forma semelhante ao texto verbal. Assim, ao colocarmos nosso olhar em um texto seja ele de natureza verbal ou visual, estamos diante de ideologias, lócus de enunciação diversos e possíveis relações sociais de poder ou dominação que merecem atenção, reflexão e criticidade. Quando a imagem é o texto, a linearidade diz respeito a uma leitura tradicional (decodificação) da imagem, mas quando a imagem faz parte de um texto que conjuga linguagem verbal e não verbal a linearidade não pode ser confundida com a interdependência entre essas linguagens. Logo, precisam ser analisadas considerando todo o contexto onde se encontram, o olhar que propõem e o meio pelo qual são veiculadas. Abaixo, apresento três respostas nas quais destaco pontos de aproximação em relação ao trabalho com imagens.

Abordo as imagens geralmente para complementar as informações/propostas verbais. Quando percebo que a imagem **ajuda a introduzir um tópico**, que possibilita maior entendimento de um dado conteúdo ou assunto, que **ela pode motivar a percepção de conceitos que serão úteis no desenvolvimento da aula**, procuro instigar os alunos a apreciarem, analisarem, construírem hipóteses que me serão relevantes **na abordagem que pretendo.** (PO.4)

As imagens são instrumentos de apoio para o imaginário e são excelentes **para contextualizar o gênero trabalhado, introduzir e complementar os**

tópicos abordados. São um apoio tão importantes em minhas aulas que sinto grande dificuldade em repassar as sensações para alunos cegos. (PO.5)

Sempre que há uma imagem acompanhando o texto verbal, procuro explorar essa imagem em seus aspectos visuais procurando estabelecer **a relevância dessa linguagem não verbal com o texto verbal.** Esta relevância está lá, mas é preciso chegar a ela. A partir daí, a turma pode começar a levantar hipóteses sobre **o conteúdo do texto escrito.** Com a leitura do **texto verbal,** é possível confirmar ou não as hipóteses e, às vezes, até levantar outras. Esta estratégia de leitura é muito produtiva em sala de aula e ajuda os estudantes a interpretar textos com mais eficiência. (PO.6)

Percebo nestas respostas a importância do trabalho com as imagens nas aulas desses professores e a tentativa por parte deles de incorporá-las e/ou utilizá-las frequentemente. Os três respondentes concordam que a imagem é útil para introduzir tópicos, contextualizar o assunto ou tema das aulas, facilitar o entendimento a respeito de algum conteúdo específico e levantar (novas) hipóteses sobre o que será trabalhado em sala. Para o participante 4, a imagem complementa o texto verbal, desta forma ele usa as imagens como meio para explorar conceitos e temas. Assim, percebo aqui que a imagem é um meio um pretexto e não objeto direto de um trabalho que produza uma conscientização crítica sobre o material visual. Já o respondente 5 apresenta em sua resposta a imagem como forma de contextualizar o gênero. Nesse sentido, percebo um aspecto da multimodalidade relevante nesta discussão onde defendemos a impossibilidade de ignorar a relação entre imagem e texto escrito no livro didático, uma vez que todo texto é multimodal KRESS E VAN LEEUWEN (1996, p. 39) Semelhantemente, o participante 6 também destaca este o diálogo entre linguagem verbal e não verbal.

Em sintonia com esses participantes, outro respondente revelou em suas respostas pontos de aproximação similares a essas questões: **frequência** da utilização dos textos visuais, **avaliação** da importância de serem trabalhados, **como** são incorporados às aulas e ainda aponta algumas possíveis dificuldades que emergem.

Na medida do possível, pois a coleção trabalhada na escola (escolhida pelo profissional anterior) apresenta elementos **visuais de forma pouco produtiva,** o que demanda do professor **um trabalho extra** de discussão com os alunos sobre as emoções e impressões que eles sentem ao ler as imagens. No entanto, **tal tarefa é complicada** em virtude da má disciplina e falta de motivação de boa parte dos alunos da educação básica que **não se interessam em participar desse tipo de discussão.** Para suprir essa lacuna, **utilizo vídeos e revistas para estimular a leitura e produção de textos multimodais.** Tento abordar através de temas que fazem parte do interesse do aluno: análise de clipes musicais; produção de panfletos - através de desenhos, recorte e colagem - sobre temas que percebo que estão sendo

comentados pelos alunos: olimpíadas, o lançamento de um novo filme ou série; e projeção multimídia. **Sempre solicitando que observem/utilizem ambas as linguagens - visual e linguística.** (PO.7)

Neste sentido, entendo que a fala dos professores corrobora o entendimento desta pesquisa acerca da prática do LVC e das possibilidades de construção de sentidos diversos que podem ser feitas por meio de esferas multimodais. Aliadas às características pós-modernas da sociedade, as tecnologias da informação e as distintas formas de apresentar conteúdos e conhecimentos desempenham papel fundamental nas possibilidades de (re)interpretação de signos e de comportamentos nos diversos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, outros professores sinalizaram um caminho oposto e marcado por críticas severas à qualidade das imagens e aos papéis que elas podem desempenhar durante as aulas na forma que são apresentadas no LD. A análise desses dados revela que, embora sejam apreciadas e acolhidas por muitos professores em suas aulas, as imagens continuam habitando as zonas periféricas das aulas e trabalhadas à sombra do texto verbal ou de outra atividade.

Os três participantes, a seguir, evidenciam algumas dessas percepções relatadas por alguns informantes e ao analisar as respostas recebidas, percebi que foram questões recorrentes em outros relatos. Os três trechos abaixo exemplificam essas questões:

Passo por cima, **acho desnecessário** pois as questões e ou atividade relacionadas à imagem são **meramente atividades descritivas**. (PO.8)

Não abordo com relevância as imagens presentes no livro didático, uma vez que são **insuficientes**. Eu prefiro preparar um material extra. (PO.9)

Não utilizo com frequência, pois acho pobres e desmotivadoras. (PO.10)

Relatos como esses indicam críticas sobre os textos visuais que justificam os porquês da não utilização das imagens nas aulas desses professores. Sou professor da educação básica e, também, adoto como livro didático uma das coleções aprovadas pelo PNLD. Embora tenha ciência das exigências concernentes à inserção de imagens nos LDs, muitas vezes questiono a qualidade das imagens presentes na coleção e, principalmente, a falta de conexão direta entre o assunto retratado e a imagem que acompanha determinada atividade. Como pesquisador, ao me deparar com imagens em livros didáticos, sempre questiono e procuro analisar os propósitos e relevância atribuída àquelas imagens nas atividades das quais fazem parte, bem como, quais sugestões ou orientações são feitas para que o trabalho possa ser desenvolvido e se essas

são suficientes para auxiliar o professor. Muitas vezes, concluo que a imagem utilizada teve apenas pretensões ornamentais apesar de suas potencialidades.

Analisando ainda as razões atribuídas à não abordagem dos textos visuais nas aulas de línguas, houve professores que indicaram abertamente – entre outras questões que discutirei mais adiante - que as imagens presentes nos materiais que utilizam estão desconectadas das atividades e, na avaliação feita por esses professores, cumprem apenas uma função ilustrativa e, portanto, as ignoram por completo e/ou as substituem por outros recursos e atividades. As respostas, a seguir, explicitam essa questão.

Incentivo a leitura da imagem. Mas geralmente levo meu próprio material para as aulas. **As imagens do material didático costumam ser ruins, pobres, muito literais.** (PO.11)

Ao trabalhar com alunos surdos as imagens se tornaram o recurso didático mais importante em minha prática docente, pois os surdos possuem habilidades visuais que precisam ser exploradas. Então, diariamente utilizava as imagens presentes nos livros didáticos para ilustrar as explicações dos conteúdos ministrados. **Contudo, os livros que utilizei não continham recursos visuais suficientes, fazendo-se necessária a busca de outras imagens na internet para elaborar as atividades propostas.** (PO.12)

Sempre exploro as imagens trazidas no livro didático, porém muitas vezes acredito que as imagens são utilizadas sem muito propósito ou sem uma motivação específica. Às vezes estão lá apenas por estar. Por acreditar que imagens são recursos extremamente importantes (e podem inclusive criar vínculos afetivos que auxiliam no processo de aquisição da língua) constantemente preparo minhas atividades baseadas em imagens que consigo na internet. **Antes de fazer isso, percebia que a motivação e atenção dos alunos era muito baixa durante as aulas.** A partir do momento que comecei a explorar mais recursos visuais para ensinar línguas em sala, percebi que não só a atenção dos alunos melhorou, mas também os ganchos mentais que fazem entre o conteúdo linguístico e as imagens, facilitando a compreensão e motivando em termos de participação. Comecei a explorar tal recurso, pois quando tive experiência no ensino médio e fundamental na rede particular, eu tive contato com muitos alunos com déficit de atenção e também alunos autistas. Usar imagens me permitiu alcançar esses alunos e mantê-los mais atentos e focados e, por extensão, os demais alunos também se beneficiaram e mostraram melhorias no engajamento com as atividades em sala. (PO.13)

Na fala desses professores, destaco o interesse pelas imagens e o reconhecimento da importância de serem abordadas e incorporadas às aulas. Entendo, também, a necessidade do olhar crítico e atento para a forma como são desenvolvidas as atividades a partir das imagens, buscando incluí-las e trabalhá-las considerando sua importância e potencial enriquecedor para o processo de ensino. Penso, também, que essa atitude pode auxiliar o desenvolvimento de uma abordagem crítica e (in)formada

que acolha as partes constituintes desse texto, bem como aguçar o olhar para possíveis ideologias, relações sociais de poder e dominação, opiniões e tendenciosidades que, se estiverem ali, precisam ser problematizadas. Nisso, fica explícita a necessidade da criticidade do letramento.

PO 13 afirma que às vezes não compreende o trabalho proposto para as imagens e que "estão lá por estar". Penso que, uma imagem nunca está apenas por estar. Ela pode não ser explorada nas atividades, servir apenas como ilustração, mas mesmo assim ela tem uma função; não está ali por acaso. Acredito que comentários como este nos permite entender que há sim carência de mais informações capazes de direcionar e auxiliar o professor a abordar a imagem e os demais textos em suas aulas a fim de que desenvolva seu trabalho de forma que satisfaça seus objetivos pedagógicos.

Houve também professores que viram nas particularidades destacadas nessas avaliações oportunidades para o trabalho com as imagens a fim de problematizar a multitude de questões que aparecem nas atividades e também as que são silenciadas ou ignoradas. A seguir, apresento algumas destas falas:

Sempre abordo, pois o texto multimodal, além de chamar a atenção do aluno, **é importante na formação crítica do leitor**. (PO.14)

Sempre. Como: olhar, analisar, leitura multimodal, **estabelecer leituras com outras situações; discussões**. (PO.15)

Fazendo uma interpretação prévia dos alunos, como eles a interpretam. **Depois faço uma leitura visual dos símbolos que a compõem** e utilizo em estudo de gêneros textuais, **ironizando algum tema para dissertar, em avaliações escritas com perguntas de interpretação**. (PO.16)

Essas respostas estão em sintonia com os pressupostos teóricos do LVC que discute que por meio de práticas que sobrepõem o trabalho de meramente atribuir rótulos, descrições ou etiquetas às imagens, é possível promover debates sobre o que é veiculado por meios desses textos, entender como isso é feito, identificar quais vozes estão ali representadas e, principalmente considerar seus contextos situacionais, de produção e de interpretação que são intrínsecos aos aspectos culturais cada vez mais múltiplos e diversificados no seio das sociedades atuais.

Outra questão recorrente constatada diz respeito a maneira como os professores incorporam ou se apropriam das imagens em suas aulas, ora como forma de introduzir um determinado assunto e/ou atividade, ora como complementação ou apoio destes. Reproduzo, a seguir, algumas respostas que evidenciam este tripé:

Abordo as imagens geralmente **para complementar as informações/propostas verbais**. Quando percebo que a imagem ajuda a **introduzir um tópico**, que possibilita maior entendimento de um dado conteúdo ou assunto, que ela pode motivar a percepção de conceitos que serão úteis no desenvolvimento da aula, procuro instigar os alunos a apreciarem, analisarem, construir hipóteses que me serão relevantes na abordagem que pretendo. (PO.17)

Em minhas aulas as imagens não são meramente ilustrativas ou ponto de partida; as utilizo também **como objeto de investigação**, dado que elas são parte bastante significativa destes novos tempos. (PO. 18)

Sempre abordo, como uma forma de iniciar o tópico da aula e ativar as palavras conhecidas por eles. (PO. 19)

Costumo abordar as imagens para fazer a antecipação do que se trata o texto, algumas vezes serve para apresentar novos conceitos, outras vezes aproveito para leitura de mundo quando trago indagações acerca do conteúdo implícito nas imagens. Uso a leitura de imagens em quase todas as vezes em que ela aparece no livro didático. (PO. 20)

Como professora de língua estrangeira, **imagens são apoios importantes , especialmente para aluno iniciantes. de modo geral, as imagens são ponto de partida para trabalhos com vocabulário e para a compreensão de determinadas questões de gramática.** (PO. 21)

Ao trabalhar com alunos surdos **as imagens se tornaram o recurso didático mais importante em minha prática docente**, pois os surdos possuem habilidades visuais que precisam ser exploradas. Então, diariamente utilizava as imagens presentes no livros didáticos para ilustrar as explicações dos conteúdos ministrados. **Contudo, os livros que utilizei não continham recursos visuais suficientes, fazendo-se necessária a busca de outras imagens na internet para elaborar as atividades propostas.** (PO. 22)

Por meio destas respostas, destaco e avalio, positivamente, que há familiaridade, alta frequência e dinamismo na forma com que os textos visuais têm sido apropriados e incorporados às aulas desses professores. No entanto, percebo que apesar disto, os textos visuais são trabalhados em função de outras atividades ou propósitos. Vejamos: “**para complementar as informações/propostas verbais**”; “**como uma forma de iniciar o tópico da aula**”; “**Costumo abordar as imagens para fazer a antecipação do que se trata o texto**”; “**imagens são apoios importantes**”.

Meu objetivo em destacar estas falas não consiste em criticar o que vem sendo feito por professores, pelo contrário. Como professor-pesquisador atuante na educação básica, assumo e me identifico com estas abordagens. Todavia, preciso diferenciar que este tripé, isoladamente, não é suficiente para se caracterizar uma prática de LVC.

Como discutido na seção Letramento Visual Crítico, recobro aqui que o LVC se interessa por explorar as imagens e busca compreensão acerca de como os seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades, identidades, grupos e discursos. Para isso acontecer, é necessários que o leitor, através de lentes distintas, leia esses detalhes e pistas visuais; interprete e reflita sobre estes aspectos, intencionalidades e expectativas dos produtores daquela imagem ao produzi-la daquela forma; e, por fim, reflita, discuta e se posicione diante dos sentidos que podem ser construídos a partir da imagem, dos impactos dela sobre o leitor, das vozes retratadas ou silenciadas por aquele texto e como sua leitura, interpretação e apropriação podem instigar a criticidade e o (re)posicionamento diante das questões que emergirem.

Apoiado nisso, defendo a importância de um olhar atento diante dos textos visuais, buscando por meio da reflexão e da participação questionadora desenvolver e consolidar competências leitoras e sociais capazes de fomentar e acolher a multiplicidade de perspectivas, interpretações e experiências nossas e dos outros. Analisar e refletir sobre as imagens possibilitam variadas visões de mundo ao leitor, por se constituírem fonte rica de representações que podem e devem ser interpretadas a partir das perspectivas individuais de cada observador.

Com isso em perspectiva, quando as imagens são utilizadas como ponto de partida para introduzir um tópico ou como complementação/apoio de uma atividade verbal sem possibilitar um espaço para reflexão sobre suas próprias características e especificidades, temos sim uma atividade com imagem, no entanto perde-se a oportunidade de ampliar as perspectivas e instigar a criticidade, a reflexão e desenvolver um processo (in)formador capaz de resultar em um LVC.

4.4 As imagens não se relacionam diretamente com o assunto do texto

Como mencionado no item anterior, a análise dos dados trouxe à baila a falta de relação entre as imagens utilizadas juntamente com o texto verbal e o conteúdo nele

abordado. Reproduzo, abaixo, uma das respostas concernentes à falta de relação direta entre as imagens utilizadas, o conteúdo ou tema da lição e os caminhos percorridos pelo informante a fim de contornar essa situação. Outras respostas podem ser lidas no Apêndice 1.

Sempre exploro as imagens trazidas no livro didático, **porém muitas vezes acredito que as imagens são utilizadas sem muito propósito ou sem uma motivação específica. Às vezes estão lá apenas por estar.** Por acreditar que imagens são recursos extremamente importantes (e podem inclusive criar vínculos afetivos que auxiliam no processo de aquisição da língua) constantemente **preparo minhas atividades baseadas em imagens que consigo na internet.** Antes de fazer isso, percebia que **a motivação e atenção dos alunos era muito baixa durante as aulas.** A partir do momento que **comecei a explorar mais recursos visuais** para ensinar línguas em sala, percebi que não só **a atenção dos alunos melhorou** mas também os ganchos mentais que fazem **entre o conteúdo linguístico e as imagens, facilitando a compreensão e motivando em termos de participação.** Comecei a explorar tal recurso, pois quando tive experiência no ensino médio e fundamental na rede particular, eu tive contato com muitos alunos **com déficit de atenção e também alunos autistas. Usar imagens me permitiu alcançar esses alunos e mantê-los mais atentos e focados e, por extensão, os demais alunos também se beneficiaram** e mostraram melhorias no engajamento com as atividades em sala. (PO.23)

Percebo na fala do informante esta inquietação em relação à forma como as imagens aparecem nas lições do LD. Infelizmente, apesar de todos os esforços empregados para que tenhamos LDs cada vez mais adequados e com alto padrão de qualidade, ainda encontramos reclamações relacionadas com a imagem.

Ao dizer: “porém muitas vezes acredito que as imagens são utilizadas sem muito propósito ou sem uma motivação específica. Às vezes estão lá apenas por estar”, percebo uma reflexão acerca das potencialidades do trabalho com imagens e os prejuízos que podem surgir como a falta de motivação e participação dos alunos. A motivação é imperativo no processo de aprendizagem, pois tem impactos sobre a persistência e o engajamento nas tarefas escolares. Em contrapartida, a desmotivação pode contribuir para o aumento do desinteresse, falta de atenção e desvalorização dos conteúdos abordados e das atividades propostas.

Ainda no relato do informante, percebo que suas experiências com a utilização das imagens no ensino médio e fundamental foram positivas e contribuíram para a realização de um trabalho exitoso que motivou seus alunos a participar e, conseqüentemente, aprender durante as aulas. Por meio desta resposta, penso que embora haja tantas questões que precisam ser melhoradas em relação a apresentação das imagens nos LDs, tais como: qualidade, relação direta com o tema para citar alguns

pontos destacados pelos informantes, os professores têm buscado formas para lidar com as lacunas ainda existentes na inserção do trabalho com textos visuais, pois conhecem na prática o que Cope e Kalantzis (2000) entendem sobre suas intencionalidades, o que Joly (1994) avalia sobre os seus impactos e o que Xavier (2015) discute sobre a importância dessa leitura, interpretação e apropriação das imagens nos LDs.

4.5 As imagens não representam a realidade dos alunos

Mais uma questão pertinente que merece ser discutida neste trabalho é a representação e identificação dos alunos com os materiais com os quais trabalham. Sabemos que ao aprender uma língua estrangeira, o indivíduo adquire muito mais que competências exclusivamente linguísticas. Por meio da língua-alvo, é possível aprender acerca de aspectos culturais, tais como hábitos alimentares, maneiras de se relacionar com os outros, orientações morais e sociais dentre vários aspectos umbilicalmente ligados à vida em sociedade. Nesta pesquisa, ao escrutinar as opiniões e avaliações dos professores, percebi que muitos deles acreditam haver um distanciamento entre as imagens presentes nos LDs que utilizam e as realidades de seus alunos.

A seguir, apresento a resposta de um dos participantes que demonstrou interesse e esforço em trabalhar com textos visuais e, em seguida, compara os que estão presentes em seu LD com seu próprio contexto local.

Busco utilizar as imagens sempre que elas aparecem. **Entretanto, sinto muita dificuldade por às vezes não ter mais informações sobre o assunto ou ter que pesquisar em sala de aula utilizando o celular para ter certeza do que se trata.** A maioria das vezes **os assuntos das imagens são muito ricos e podem até suscitar discussões interessantes ou poderiam, na verdade, contribuir de maneira direta para além da formação linguística dos alunos.** Acho que para ilustrar uma atividade ou ilustrar um vocabulário, as imagens geralmente são bem escolhidas, **mas percebo que os contextos retratados são muito distantes da realidade dos meus alunos aqui na Bahia.** Para mim, **isso distancia mais os alunos do que os aproxima da língua inglesa, pois a única ponte entre a cultura deles e as culturas estrangeiras são as imagens do livro, minha aula e o conhecimento que eu carrego comigo.** Várias vezes precisei utilizar a internet para descobrir mais sobre determinado assunto ilustrado na imagem, **pois não encontrei no livro detalhe ou alguma dica sobre aquilo.** Meus alunos parecem amar as aulas de língua inglesa. Isso facilita muito e devido ao interesse deles busco sempre utilizar bem o livro e explorar tudo que tem nele. (PO. 24)

O participante relata seu trabalho com as imagens do LDs e revela seu interesse em descobrir mais acerca dos conteúdos: “sinto muita dificuldade por às vezes não ter mais informações sobre o assunto ou ter que pesquisar em sala de aula utilizando o celular para ter certeza do que se trata”. Estas palavras desvelam que as coleções didáticas precisam melhorar a qualidade do conteúdo referente aos textos visuais utilizados. O respondente segue avaliando ao dizer que “os assuntos das imagens são muito ricos e podem até suscitar discussões interessantes ou poderiam, na verdade, contribuir de maneira direta para além da formação linguística dos alunos”, no entanto a falta de informações e/ou material extra para apoio levam-me a concluir que o trabalho poderia ficar comprometido se o professor não se valesse de outros recursos para suprir essa necessidade: “Várias vezes precisei utilizar a internet para descobrir mais sobre determinado assunto ilustrado na imagem, pois não encontrei no livro detalhe ou alguma dica sobre aquilo”. Sobre o segundo trecho da fala do informante, penso que cabe aos educadores, e para isso destaco o papel do LD, partir das realidades e contextos que são familiares aos estudantes, não apenas para incluí-los nos processos de ensino e de aprendizagem, mas principalmente para ampliar fronteiras e possibilitar novas experiências e perspectivas. Nas aulas de Línguas Estrangeiras isso se torna ainda mais importante quando se pretende ensinar não apenas a estrutura gramatical da língua alvo, mas também a diversidade de aspectos culturais que podem ser abordados por inúmeras pedagogias e métodos.

Ainda na fala do professor, outra questão que destaco é "minha aula e o conhecimento que carrego comigo" como única fonte de conhecimento dos estudantes. Esse pensamento foi problematizado por Paulo Freire ao explicar o ato de ensinar. Para Freire (1992, p. 97) "ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico". Este ato criador de ensinar problematiza a visão do professor como detentor de todo o conhecimento ou o sabedor de todas as coisas que subjuga o estudante a uma posição de tábula rasa, como discutido ainda pelo autor. A perspectiva teórica crítica na qual o LVC se ancora entende que o estudante tem um saber, uma experiência, uma vivência e acolhe esse saber de mundo.

Outro informante respondeu algo muito próximo disso ao mencionar diretamente os conhecimentos de mundo ou vivências dos alunos com aquilo representado por meio imagético:

Acredito que sair um pouco do tradicional com o que sempre vemos seria legal. **Dar mais espaço ao aluno para utilizar seu conhecimento de mundo e dialogar esse conhecimento** com o que está no livro. (PO.25)

Entendendo que por mais que uma obra almejasse abarcar todos os contextos brasileiros e/ou estrangeiros em uma única coleção didática, isso seria inviável devido aos inúmeros fatores editoriais envolvidos e, se assim fosse exigido, nenhuma coleção seria aprovada, pois a vastidão de contextos e possibilidades jamais se esgotaria. No entanto, percebo que por meio da problematização dessas imagens e com o auxílio de materiais e informações que pudessem trazer novas propostas aos docentes, talvez nós professores nos sentiríamos menos “passivos” (JOLY, 1994, p. 9) diante das imagens e das atividades que as acompanham. Este participante foi direto ao ponto:

Que elas sejam com maior proximidade à realidade do aluno. (PO.26)

Nessa fala, percebo a relevância da abordagem de aspectos locais e sociais, por exemplo, por meio de diálogos, problematizações, espaços para atividades reflexivas e informações que - se disponíveis no livro do professor - podem possibilitar oportunidades de discussões que acolham e ouçam a voz dos estudantes, auxiliando-os no processo de compreensão e aquisição da língua – no caso de uma aula de línguas estrangeiras – sem perder de vista as marcas de suas próprias identidades e as referências dos contextos locais brasileiros dos quais são parte. Conhecer-se, aceitar-se e enxergar a beleza e a singularidade em sua própria história são caminhos que estreitam as distâncias e aproximam as fronteiras que nos levam a compreender o outro.

4.6 A qualidade das imagens

Após a análise dos dados, pude constatar grande reclamação acerca da qualidade das imagens utilizadas. As reclamações envolvem desde aspectos fotográficos, cromáticos, dimensões quanto ao conteúdo. A seguir, trago alguns destes relatos.

Ao trabalhar com alunos surdos as imagens se tornaram o recurso didático mais importante em minha prática docente, pois os surdos possuem habilidades visuais que precisam ser exploradas. Então, diariamente utilizava as imagens presentes nos livros didáticos para ilustrar as explicações dos conteúdos ministrados. **Contudo, os livros que utilizei não continham recursos visuais suficientes, fazendo-se necessária a busca de outras imagens na internet para elaborar as atividades propostas.** (PO.27)

Incentivo a leitura da imagem. Mas, geralmente, levo meu próprio material para as aulas. **As imagens do material didático costumam ser ruins, pobres e muito literais.** (PO.28)

Não utilizo com frequência, pois acho pobres e desmotivadoras. (PO.29)

Entendo que devido ao alto custo editorial dentre outras questões que envolvem direito de imagem (*copyright*), bancos de imagens etc, o autor da coleção não necessariamente é o responsável direto pela escolha das imagens que compõem aquela coleção à qual subscreve. No entanto, reclamações dessa natureza foram utilizadas como justificativa para a não abordagem das imagens.

Ainda dentro deste aspecto, vejo uma lacuna que poderia ser suprida caso os componentes digitais da coleção que oferecem este recurso trouxessem imagens com uma resolução melhor. Entendo, no entanto, que mesmo que isso seja feito esbarraríamos em outras dificuldades relacionadas à logística das aulas e escassez de materiais e recursos disponíveis para serem utilizados pelos professores – como quadro interativo, computadores, *data show* entre outras facilidades tecnológicas, restando muitas vezes somente os livros.

Outra questão pertinente à qualidade diz respeito ao conteúdo dessas imagens. Transcrevo abaixo algumas colocações feitas pelos participantes que valem a pena ser problematizadas.

[As imagens] São muito importantes e precisam estar não apenas vinculadas ao conteúdo proposto, mas **precisam dialogar com a proposta de um ensino em diversidade**. É importante que elas tragam **representatividade e não se limitem a ilustrar as atividades**. A representatividade das pessoas negras, indígenas, quilombolas deve estar presente. **Infelizmente ainda hoje os materiais retratam de forma estereotipada** as construções de gênero e etnia. Mesmo quando o discurso trata de não manter certos preconceitos ou estereótipos, **as imagens não parecem passar por esse cuidado**. Vemos ainda as mulheres em posições subalternas se comparadas aos homens, executando as tarefas domésticas e associadas a determinadas atividades (como compras, maquiagem, preocupação com o corpo). Vemos pouca presença indígena e negra e normalmente reforçando os estereótipos. **É importante que se pense naquilo que a imagem transmite, não apenas o texto.** (PO.30)

Que o imagético não fosse utilizado apenas como contemplação que pudéssemos de fato utilizá-lo junto ao conteúdo. (PO.31)

Os livros didáticos estão muito preocupados com o conteúdo escrito e, possivelmente, seus autores terceirizam a produção das imagens, contratando profissionais que, ou não acertam o tipo de imagem para cada conteúdo, ou não conseguem realmente desenhá-la. Algumas ilustrações dão a impressão de que foram feitas por crianças. Outros livros, para fugir disso, colocam apenas imagens reais, dando a impressão de que a obra didática é um guia de viagens. (PO.32)

Ciente da importância do papel atribuído ao LD pelos docentes, concordo com Rangel (2005) acerca dos nossos objetivos e expectativas, como professores, ao adotarmos um determinado material. Buscamos um livro que “contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino” (p.18). Nesta mesma direção, Silva et alii. (2015) reforçam que o LD muitas vezes é o principal recurso dos quais dispõem professores e alunos para acessar a língua alvo, sendo que, “em alguns casos, ainda que ele não esteja presente na mesa do estudante, é com base nele que os docentes baseiam suas aulas” (p.356). Todas essas falas me levaram a investigar quais seriam as sugestões ou críticas dos professores a respeito do trabalho direto com as imagens.

De forma geral, algumas demandas que emergem da fala dos informantes nesta pesquisa revelam a necessidade de serem repensadas algumas questões didáticas concernentes aos conteúdos e a qualidade gráfica dos textos visuais incorporados aos livros didáticos. Como discutido no início desta seção, há uma gama de possibilidades versáteis para a apropriação de um texto imagético que incluem desde a simples exemplificação de um objeto até as reflexões mais profundas acerca de uma pintura, por exemplo. No entanto, ao analisar as respostas, percebi que os professores expõem os papéis, majoritariamente, coadjuvantes aos quais as imagens são atreladas:

As imagens são comumente colocadas nos livros **como acessórios que os tornam mais atraentes**. São **raríssimas** as atividades que **privilegiam a imagem ou mesmo a relação da imagem com o conteúdo escrito** (caso de fotos que ilustram notícias, por exemplo...). Não acho que falte material imagético nos livros hoje em dia, mas **acho que não se propõem, com a frequência desejável, atividades que privilegiem a interpretação de conteúdo imagético**. Acredito que ainda há uma grande **hegemonia da escrita e que os conteúdos multimodais, os quais costumam incluir imagens, ainda ficam relegados a um segundo plano**. Propostas que colaborem para que essa ordem seja revertida seriam muito bem-vindos a meu ver. (PO.33)

Deveriam dar a devida importância para a imagem, não a veiculando apenas como pano de fundo. A leitura de imagens é fundamental na sociedade, por isso acredito que os **livros didáticos deveriam trazer mais imagens e metodologias de como trabalhar essas imagens**. (PO.34)

As imagens são trabalhadas de forma superficial, **por isso seria importante que o livro valorizasse mais o trabalho com as imagens, fornecendo ao professor orientações sobre essa abordagem**, de modo a enriquecer a análise dos textos visuais e favorecer essa prática na sala de aula. (PO.35)

Estes outros três professores engrossam o coro que questiona a utilização da imagem quando usada apenas como item ilustrativo ou decorativo. Essas falas estão em

consonância com as diversas outras respostas recebidas que refletem a relevância reconhecida pelos professores nas contribuições que podem surgir do trabalho com imagens. Penso que a deficiência apontada pelos professores pode ser trabalhada a partir da perspectiva teórica do LVC que esta tese defende: uma abordagem dos textos visuais que instrumentaliza o estudante e professor para ler os conteúdos imagéticos constitutivos desses textos visuais e identificar neles oportunidades para debater o que neles é veiculado, explorando seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, como camadas de leitura. Este letramento busca auxiliar a abordagem das imagens nas aulas de línguas oferecendo algumas possibilidades para a condução de atividades de leitura e reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados.

4.7 A escolha das imagens não prioriza a diversidade

Na mesma direção das reflexões propostas na seção anterior, trago à baila características apontadas pelos professores ao avaliar o *status quo* perpetuado por meio do conteúdo e da composição imagética. A necessidade de desmembrar esta seção surge após constatar que as respostas dos professores se atravessavam e se complementavam para explicitar a difícil problemática que envolve as discussões que envolvem a carência de contemplar as múltiplas facetas da diversidade.

Que a imagem não seja mais vista só como complemento do texto, mas como um texto em si, que traz significado, ideologias e maneiras de ver o mundo. Também acho que precisa ter mais representatividade das minorias (negros, índios, transexuais, etc.) (PO.36)

Nas palavras deste colaborador, percebo seu desejo e ciência acerca da relevância de trabalhar imagens de maneira consciente, pois carrega intencionalidades e ideologias que podem permitir construções de sentido sobre aspectos integrantes da vida em sociedade. Na mesma cadência de pensamento, outro professor reage e questiona os estereótipos, comumente, incursos quando determinadas escolhas são feitas.

É sempre com espanto que verifico imagens estereotipadas da diversidade humana, da pobreza e das relações de gênero. Ainda teremos que conviver por quanto tempo com o modelo "homem branco, ocidental cristão"? (PO.37)

Gostaria que as imagens fossem mais próximas da realidade dos alunos que vivem na periferia. (PO.38)

Acredito que ainda falta um senso crítico nas editoras. As imagens são muito elitistas e perpetuam muitos estereótipos ruins. (PO.39)

Não existe qualquer preocupação com representatividade das minorias e diversidade cultural na maioria dos materiais didáticos com os quais trabalho. Quando muito, existe um casal interracial; no entanto não há qualquer menção a homossexuais, transsexuais, deficientes físicos ou pessoas com necessidades especiais. Isso é ridículo e completamente inverossímil ao dia-a-dia dos alunos. (PO.40)

Penso que essas características denunciadas pelos professores confrontam a utopia sobre a existência de sujeito universal e padronizado. Esse ideal de idealização e homogeneidade tende à anulação e exclusão da diferença, baseados em determinados padrões de sujeito, beleza, estilo de vida, estrutura familiar etc. Tais processos encontram-se tão entranhados e disseminados na sociedade que ao nos depararmos com eles nas imagens dos LDs dificilmente nossos olhos os questionam e conseguem enxergar os discursos e ideologias que neles subjazem e que poderiam ser problematizados e trabalhados. Aqui, novamente, não defendo que estes textos visuais não devam ser inseridos nos LDs, pelo contrário. Acredito que por meio do despertar da consciência e da abordagem crítica destes textos há a possibilidade de aprofundarmos discussões em temáticas caras à Educação e à formação de sujeitos leitores, pensantes, críticos e capazes de enxergar além do explícito alcançando nuances tácitas e abstratas. Recobro e corroboro as palavras de Paulo Freire ao explicar que “não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1978, p.70). Encontro no entendimento postulado por Freire bases para apontar para esta mesma direção e defender que descrever ou elencar aspectos imagéticos sejam eles culturais ou lexicais em uma imagem são abordagens muito importantes, entretanto não devem ser as únicas. Ao permitir espaços que acolham as múltiplas maneiras de ser e ocupar o mundo e, conseqüentemente, a diversidade de vozes e perspectivas em ebulição e constante atrito e, às vezes, conflito são caminhos absolutamente relevantes para que ocorram desenvolvimento de pensamento e criticidade.

Diante disto, recupero aqui o que tenho discutido em cursos de formação e *workshops* nos quais tenho compartilhado minha experiência com o Letramento Visual

Crítico. Penso que o problema vai além das imagens serem apenas de pessoas brancas, famílias tradicionalmente heteronormativas e serem percebidas que **“as imagens são muito elitistas e perpetuam muitos estereótipos ruins”** ou, ainda, **“deveriam aparecer mais diversidade cultural, étnica, estética, familiar e religiosa nas imagens”**. Em minha avaliação, o mais problemático é a falta de apoio ao professor e ferramentas que viabilizem abordar e discutir questões tão complexas e delicadas como todas essas de maneira pragmática e didática – como é exigido em sala de aula – sem apoio significativo das coleções didáticas. Resta entender, o que vem sendo feito pelos professores e como a MLVC pode contribuir para que se sintam menos perdidos diante dos textos visuais.

A multiplicidade de resposta obtidas por meio da coleta destes dados permitiu que, nesta pesquisa, várias questões e posicionamentos em relação ao trabalho com os textos visuais emergissem e fossem pontuados. Como um epítome das nuances discutidas na seção 4.2, serão feitos aqui alguns apontamentos finais e possibilidades trazidos, recorrentemente, por professores que evidenciam a importância do trabalho com os textos visuais.

As duas respostas abaixo descortinam a denúncia mais frequente feita por meio das respostas dos professores: a carência de informações acerca do conteúdo dos textos visuais utilizados nas coleções. Ao dizer que **“é como se todos os professores fossem obrigados a saber tudo”**, fica evidente o desconforto de um dos professores com esta falta de informações. Isto pode ser identificado também na fala do professor seguinte que avalia **“que muitas vezes a imagem é deixada de lado, porque não há informações ou dicas de como trabalhar ou inseri-las na lição”**.

As imagens deveriam trazer contextos brasileiros também e o livro deveria fornecer mais informações sobre as imagens o conteúdo delas, por exemplo. Essa semana apareceu na lição a foto de um museu: guggenheim museum - não sabia absolutamente nada sobre ele! Fui pesquisar na internet. Já que a foto apareceu no livro, poderiam ter me dito onde era, quando foi construído, quem construiu - coisas desse tipo. É como se todos os professores fossem obrigados a saber tudo. Sinto falta também da imagem se relacionar mais com as atividades que apenas ilustrar o vocabulário. Entendo que precisamos muito das imagens para ilustrar algo, mas estar constantemente desconexa do assunto e alheia como texto acho ultrapassado. (PO.41)

Como sinalizados em alguns itens anteriores, as respostas desses informantes revelam uma carência de complementação para uma abordagem mais eficaz dos conteúdos apresentados por meio das imagens utilizadas nos LDs.

Recorro ao entendimento de Silva (2012) a respeito dos impactos positivos e a importância dos livros didáticos de inglês no contexto educacional brasileiro. Segundo o autor,

se o livro didático ou seus elementos, ou ainda os componentes da coleção que o acompanham, motivam, engajam alunos, são novos ou trazem em si novidades, prazer, provocam interesse, e outras reações que se espera dos alunos, se ele fornece clareza para o processo, regularidade, além de ser uma fonte com uma quantidade quase inesgotável de recursos, atividades e conteúdo, tudo isso o destaca, e consequentemente faz do livro didático de inglês um elemento que atrai professores e alunos (SILVA, 2012, p. 222).

Encontro nas palavras de outro professor motivos para defender a necessidade de mais recursos e informações que corroboram isso. Transcrevo abaixo:

Eu acho que os textos visuais mereceriam ser melhor trabalhados e contextualizados. Sobre tudo, penso que eles poderiam constituir-se em uma valiosa ferramenta didática, se os fatores mencionados fossem observados. (PO.42)

Alguns professores têm buscado, apesar da escassez de informações sobre as imagens, formas de trabalhar o texto imagético.

Normalmente, **peço aos alunos para fazerem a leitura da imagem** para depois discutirmos, em conjunto, os significados extraídos dela. Quando a imagem está associada a um texto verbal (o que ocorre na maioria das vezes), **tento fazer com eles entendam a relação de complementaridade entre os dois textos.** (PO.43)

Essas falas sumarizam o que pude constatar ao ler as respostas dos respondentes. A busca por incentivar a leitura das imagens, a tentativa de discutir os assuntos por elas retratados além da sua utilização para ilustrar algum vocabulário ou introduzir o tópico de uma determinada aula ou atividade. Diante desses incômodos e demandas compartilhados aqui, recorro aos objetivos desta pesquisa por meio da qual busquei compreender como os professores têm trabalhado as imagens em suas aulas e quais poderiam ser os impactos da utilização de uma matriz que propusesse questões ou sugestões para um trabalho de LVC em suas aulas. No próximo item, apresentarei os perfis dos professores que utilizaram a MLVC, os contextos nos quais estão inseridos, suas respostas para as perguntas discursivas feitas na primeira fase da pesquisa e, finalmente, suas narrativas sobre a experiência de aplicação da MLVC em suas aulas.

4.8 Fase II - Análise dos relatos de professores que utilizaram a MLVC

Nesta seção, apresento as análises dos quatro relatos feitos pelos professores de (LI) atuantes na educação básica na rede municipal na cidade de Belo Horizonte a fim de responder às perguntas iniciais desta pesquisa. Para isto, foram utilizados a teoria revisada no delineamento do estado da arte, as noventa respostas recebidas na primeira fase deste estudo, e os quatro relatos completos dos professores. Desta forma, foram possibilitadas análises em dois níveis de discussão, a saber: macro e micro. O primeiro refere-se à forma como as respostas dos professores colaboradores se coadunam, diferenciam ou se aproximam em relação à inserção das imagens nos LDs e de sua abordagem nas aulas de línguas. Isto é, observando os mesmos aspectos destacados pelos respondentes na primeira fase. Já no segundo nível de análise, a partir da aplicação da MLVC conduzida pelos quatro docentes, aproximamos as lentes para viabilizar um olhar mais minucioso sobre os impactos da matriz nas aulas e a percepção dos professores acerca de suas contribuições para a realização de atividades com texto visuais e, por fim, a avaliação sobre a relevância de seu conteúdo.

4.9 Contextualização da coleta de dados

Como mencionado, anteriormente, fui professor de língua inglesa da rede municipal de Belo Horizonte durante quatro anos. Isto me possibilitou participar, regularmente, de encontros regionalizados, simpósios e formações pedagógicas com outros professores de LI. Devido a isso, consegui divulgar minha pesquisa e dialogar com meus pares buscando aprofundamento e conhecimento ampliado acerca da situação do ensino de línguas naquela cidade e, principalmente, fazer um trabalho contínuo de escuta e reflexão sobre as angústias, incômodos e experiências bem-sucedidas ou não na nossa prática docente com a disciplina LI. Essa oportunidade e proximidade com os outros professores viabilizou que o convite fosse feito para que conhecessem este projeto de pesquisa. Inicialmente, treze professores demonstraram interesse em contribuir e participar, no entanto devido às greves, paralisações e outras ocorrências ao

longo da pesquisa, apenas quatro permaneceram até o fim e, de fato, aplicaram a MLVC em suas aulas.

4.10 Análise do relato de P.1

Segundo informações do participante, P1 é licenciado em Letras LI pela Universidade Federal de Minas Gerais desde 2013. No primeiro semestre de 2015, cursou a disciplina “STV em Linguística Aplicada: Novos Letramentos” no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da universidade de onde é egresso. Desde fevereiro de 2016, participa do programa *Improve Your English* – que visa ao aprimoramento das competências linguísticas de professores municipais de inglês na capital mineira. Esse projeto é oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Cultura Inglesa. No mesmo ano, esteve matriculado na capacitação profissional oferecida pela prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o *British Council*. Essa capacitação foca no desenvolvimento linguístico e metodológico dos docentes. De março a julho de 2017 cursou no CEFET uma disciplina no programa de pós-graduação em estudos linguísticos (POSLING) denominada Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: motivação para aprender e para ensinar línguas estrangeiras.

Segundo P1, a sua experiência docente começou pouco antes de sua colação de grau, em 2013, quando iniciou os trabalhos em uma escola da rede privada. Lecionava para alunos do ensino médio. Neste mesmo ano, trabalhou por alguns meses numa escola de idiomas. De fevereiro de 2014 a março de 2015, trabalhou na rede pública de Betim, lecionando para alunos do 6º ao 9º ano. Atualmente, trabalha na rede municipal de Belo Horizonte e leciona para alunos do 6º ano. Concomitantemente, atua na rede estadual de ensino e leciona para 6º ano, ensino médio regular e ensino médio EJA.

O contexto escolar no qual está inserido, atualmente, é vinculado à rede municipal de ensino – PBH. P1 trabalha com os 6º anos (3ºano do 2º ciclo) em duas escolas da Regional Oeste. 1ª – Escola Municipal Francisca de Paula. São 4 turmas e 1 aula por semana em cada turma. 2ª – Escola Municipal João do Patrocínio. São 2 turmas e 2 aulas por semana em cada turma. Na rede estadual de ensino, trabalha em Contagem onde tem 7 aulas. 2 no sexto ano. 2 no EJA. E 3 no ensino médio regular.

P1 foi a primeira pessoa que manifestou interesse em participar desta pesquisa. Seu interesse e curiosidade para aprender foram constantes ao longo da pesquisa. P.1 foi o primeiro participante que entregou seu depoimento.

Apesar de não usar o livro didático, concordo com Silva (2016) que, em seu livro intitulado “Livro didático de inglês: que livro é este?”, afirma que **o LD tem a função de fonte[...]**. (P.1)

Assim, ao pedir esclarecimentos sobre alguns fragmentos de seu relato, pedi a P1 que me contasse um pouco mais sobre os tipos de materiais que são utilizados em suas aulas. P1 não segue um livro didático específico em suas aulas. Ele prefere preparar seu próprio material consultando fontes variadas. Segundo avaliação do participante, isso se deve ao fato dos livros didáticos não contemplarem a realidade dos alunos e não se preocuparem com o nível dificuldade linguística. Deste modo, P.1 corrobora o que foi dito por outros respondentes no item 4.4.2, no início desta seção, que observaram e avaliaram como negativo o distanciamento entre a realidade local de seus alunos e os conteúdos apresentados nas imagens utilizadas nas atividades. Assim, na avaliação de P.1, fica inviável para o professor trabalhar com apenas uma fonte de material.

Xavier e Urió (2006, p. 12) discutem algumas razões que motivam os professores a adaptar, incrementar ou descartar atividades e propostas pedagógicas dos livros a partir de sua avaliação e crença. Esta última, entendida como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Para Barcelos (2004), as crenças podem ser vistas também como conceitos mais específicos que podem ser observados nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Definindo, portanto, como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS , 2001, p. 72). Diante disso, solicitei a P1 que respondesse ao questionário tendo como base o livro que mais utiliza para suas consultas e elaborações pedagógicas.

O LD que uso como base para responder as perguntas é o denominado The environment - It Fits 6a série Organização: Edições SM. Editora Responsável: Ana Luiza Couto. 2a.ed. São Paulo, 2015. Manual do Professor. Para ser mais específico, basearei minhas respostas na unidade 5 [...]. (P1)

A avaliação inicial de P1 destaca a quantidade de imagens nas lições da coleção, as imagens correspondem a mais de 50% do conteúdo da página e são, predominantemente, fotografias e desenhos. P1 aprofunda-se em cada seção do LD e apresenta números referentes às suas imagens. A íntegra desta avaliação pode ser lida no Apêndice 2.

A utilização das imagens é para ilustrar a temática. Elas **compõem** o conjunto, são partes integrantes dos textos que elas **constituem**. São **essenciais** para a construção do significado, apreensão do conteúdo e retenção de vocabulário associado a substantivos concretos. **Ajudam** os alunos a visualizar o mundo que a unidade quer representar e construir. As imagens da unidade **têm uma função predominantemente informativa e educativa**. Elas **mostram** como fazer a coleta seletiva e **incentivam** os alunos a cuidarem do meio ambiente[...]. (P1)

Na avaliação de P1, as imagens do LD **apresentam** o vocabulário, **representam** ações do mundo real, **informam** e **incentivam** boas ações. Segundo P1, as imagens exercem com êxito o seu papel pedagógico, corroborando o que foi dito por outros respondentes no item 4.3.1. Ainda em sua avaliação, as imagens são utilizadas para **introduzir, complementar e dar apoio** para a explanação de um assunto ou aspecto lexical da língua inglesa. Nessa direção, P.1 reflete e analisa as implicações do uso da MLVC em suas aulas.

Gostaria de registrar, também, a minha compreensão em relação a tabela denominada MLVC. Essa matriz organiza o uso das imagens em três categorias: convencional, crítico e letramento visual crítico. **A primeira categoria exige do aluno o uso de um conhecimento mais direto que depende bastante do contato visual. [...] Habilidades como localizar, relacionar e analisar informações explícitas estão relacionadas ao uso convencional da imagem, isto é, esse uso considera somente as informações óbvias de fácil localização e compreensão. Não exige do aluno esforço além da visualização imediata. Por outro lado, a interpretação imagética crítica exige do aluno uma habilidade além da compreensão do que está explícito, óbvio.** Por exemplo, o aluno deve associar as imagens a um contexto mais amplo, a um grupo social ou a uma cultura específica. Ele deve compreender a intenção do autor e ter ciência de qual grupo aquela imagem privilegia ou quer colocar em evidência. Essa perspectiva de análise é mais profunda do que a convencional, mas ainda não contempla as relações de poder e de ideologia que são preconizados no letramento visual crítico. **Esse nível de análise busca compreender o não dito, é pensar pelo avesso[...].** (P1)

Essa análise de P1 sobre o conteúdo da MLVC e as possibilidades que podem surgir para repensar questões, relações sociais e de poder sinalizam o entendimento do

participante sobre a proposta da matriz. Ainda em sua avaliação, P1 problematiza o papel usualmente atribuídos às imagens quando são inseridas nas coleções e destaca:

Por exemplo, uma atividade que vise a trabalhar os alimentos provavelmente trará uma temática de alimentação saudável ou atividades com voluntários que doam alimentos, ou ainda, doenças relacionadas à falta de alimentos, mas ainda não vi nenhuma temática que explore a quantidade de alimentos desperdiçados nas escolas municipais ou a qualidade dos alimentos oferecidos nas escolas estaduais ou relacionada à alimentação dos moradores de rua. **Além disso, não há atividades que induzam os alunos a pensar nas relações de poder existentes no mundo e na desigualdade dessas relações.** Por exemplo, em uma temática sobre esportes radicais **nunca vi os materiais didáticos explorarem a diferença entre o padrão de vida dos empregados dos locais onde os esportes acontecem e o padrão de vida dos proprietários dos imóveis onde os esportes acontecem[...].** (P1)

Interessantemente, após analisar o conteúdo da MLVC, o sentido construído pelo participante acerca de sua proposta, motivou P1 a preparar uma aula com o objetivo de utilizar as sugestões e perspectivas do LVC. Segundo P1, a atividade planejada tinha como objetivo explorar a imagem, o tema e o vocabulário de um poema. Para isso, P1 utilizou imagens para a condução da atividade.

Quando preparei essa aula e a lecionei pela primeira vez, eu não conhecia a tabela MLVC. Portanto, eu não tinha consciência das três perspectivas do uso das imagens. Agora, tendo contato com a tabela, tenho consciência que eu fazia o uso da imagem de forma convencional, ou seja, a minha preocupação principal era fazer que o aluno visualizasse a representação real da palavra. Minha prática era orientada pela dicotomia significante/significado de Saussure. (P1)

Para P1, há uma expansão do entendimento e das possibilidades pedagógicas para a utilização das imagens. Questionamentos acerca da utilização das imagens nos LDs e os seus porquês são marcantes nas falas do participante. Por exemplo, P1 explica que em um capítulo cujo tema é meio-ambiente, não há imagens que retratam indústrias que poluem a atmosfera e os recursos hídricos do planeta. Levando-o a concluir que

[...] Nesse sentido, a tabela contribui muito com a forma com que eu uso as imagens porque posso pensar no uso das imagens além do convencional. Posso produzir atividades que visem a retratar realidades que não são veiculadas nos livros convencionais. [...] Por isso, recomendo a tabela porque ela auxilia o professor a refletir sobre as representações que aparecem nos livros didáticos e a quem favorece tais representações. E o ajuda a inserir em suas aulas imagens que mostram realidades negligenciadas por aqueles que pagam, selecionam e criam critérios para os produtores do livro didático seguirem. Com certeza essa tabela contribui positivamente para transformar a minha prática docente porque por meio dela tenho condições de sair do tradicional e realizar uma educação que vise transformar o indivíduo[...]. (P1)

Entendo que as restrições editoriais e os editais que balizam as orientações para a utilização de imagens são complexos e buscam organizar e padronizar a qualidade das imagens inseridas nas coleções didáticas que são avaliadas pelo PNLD. No entanto, é compreensível, semelhantemente, as angústias apresentadas pelo participante acerca da necessidade de um olhar que contemple questões que, na avaliação do participante, são deixadas de lado, por exemplo: o caso das imagens das indústrias que poderiam contribuir para discussões que fogem do lugar comum.

Pensar a educação de forma crítica e trabalhar a leitura de imagens de forma a expandir o conhecimento dos alunos e fomentar o pensamento crítico são exercícios bem-vindos e bastante necessários, pois podem contribuir para que os estudantes tenham acesso a uma educação contínua e ampla. Essas ideias estão imbricadas na pedagogia crítica advogada por Paulo Freire. Nela, estudantes e professores são estimulados a buscar constante capacitação e desenvolvimento de uma compreensão crítica ampliada e consciente acerca de suas (inter-)relações com o mundo. Relações essas que transcendem os muros e dinâmicas típicas do ambiente escolar. Este processo de ruptura pode contribuir para que estes atores atuem de forma ativa e consciente nas especificidades de seus contextos impactando de forma direta o desenvolvimento interpessoal e cognitivo.

4.11 Análise do relato de P.2

P2 foi o segundo informante que submeteu seu relato. P.2 optou por não fornecer informações detalhadas acerca de seu contexto de trabalho. P.2 informou sua formação em licenciatura em Letras Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e experiência com ensino de inglês em cursos livres e vinculação docente na prefeitura municipal de Belo Horizonte.

O primeiro aspecto que destaco no depoimento de P.2 é a sua avaliação que corrobora a resposta dos professores apresentada no gráfico 6, desta seção. Nele, retomo aqui, 98,5% dos respondentes consideram relevantes as contribuições advindas da utilização dos textos visuais nas aulas de LI. P.2 destaca, ainda, a importância dos textos visuais e avalia positivamente a proporção e a variedade disponível no livro que utiliza.

Eu acredito que as imagens são de extrema importância no livro didático. No livro que utilizo esse ano com os 6os anos, a proporção e a variedade são boas e muito importantes. (P2)

Segundo P.2, as imagens permitem que os alunos façam associações e ativem seu conhecimento prévio contribuindo para que as aulas sejam mais interativas e permitam construções de sentido além do texto verbal. Ilustrando e exemplificando o tema e o conteúdo apresentado

[...] Por exemplo: a maioria das fotos são de pessoas famosas que eles reconhecem facilmente, as que não conhecem (Malala) tem que ser apresentadas. Existem alguns personagens fictícios ao longo do livro também. São geralmente crianças da idade dos alunos e que **vivem em várias partes diferentes do mundo, apresentando a diversidade e o alcance do inglês pelo mundo**[...]. (P2)

A avaliação positiva de P.2 inclui também as sugestões de uso da unidade que, em seu livro

[...]são normalmente para introdução de tópico e para exercícios de utilização de associação e o jeito que isso foi colocado no livro contribui para que os alunos tenham mais independência para resolver as atividades com confiança[...]. (P2)

P.2 observa que o uso da imagem exige atenção de seus alunos, mas "é um exercício relativamente fácil e é algo que gera muita participação na sala. **Com as imagens conseguimos fazer pontes e estender outros assuntos e gerar reflexões interessantes** e inerentes à cultura dos países de língua inglesa".

A respeito da aplicação da MLVC, P.2 relatou que a proposta inicial partiu de uma atividade escrita baseada em mini biografias de estudantes ao redor do mundo. Para isso, P.2 utilizou as informações principais (nome, idade, cidade e país, família e *hobbies* e atividades nos momentos de lazer) e as imagens que acompanhavam cada mini biografia para discutir questões referentes à cultura e algumas curiosidades sobre países que têm inglês como língua oficial. O depoimento destaca que os únicos materiais utilizados foram o LD e o quadro; a aula foi pensada para ser interativa e com atividades que pudessem ser feitas de forma independente pelos alunos.

Não quis utilizar nenhum recurso extra pois o gênero textual e o tópico gramatical já tinham sido estudados e estavam sendo retomados. **O MVLC foi fundamental para localizar os países no mapa e entender os lugares do mundo em que o inglês está inserido como língua oficial e contar um pouco da história da colonização inglesa e como isso se espalhou até ser uma das línguas mais poderosas do planeta.** (P2)

P.2 explicou que o livro estava sendo utilizado pela primeira vez e elogiou, novamente, a qualidade e escolha das imagens, diagramação e variedades de atividades. Para P.2, a utilização das imagens otimiza as suas aulas e possibilita a interação. **"Sem as imagens, a assimilação é mais difícil, porque principalmente os tópicos gramaticais são mais pesados"**. A avaliação feita por P.2 destacou as contribuições diretas da MLVC para a condução da atividade com imagens, bem como corroborou os aspectos discutidos no item 4.3.1 - sobre os usos e apropriação imagética feita pelos professores.

Na contramão do que foi apontado por respondentes no item 4.4.1 a respeito do distanciamento da realidade local dos estudantes e os conteúdos presentes nas imagens do LD, P.2 revelou que eles gostam bastante e são bem receptivos com as imagens porque elas se relacionam com seu universo e sua utilização colabora para que as aulas sejam mais leves, completas e com uma troca maior entre professor e aprendizes.

Outro aspecto que emergiu no depoimento foi a avaliação de P.2 acerca da apreciação dos estudantes a respeito da utilização da MLVC.

Eles se empenham, buscam detalhes da MLVC fazem comentários pertinentes a aula, de forma a enriquecer a aula. **Eles participam positivamente sempre que tem atividades com MLVC, não houve nenhuma diferença, é uma constante. A atividade foi muito divertida, feita de uma forma leve e instrutiva, adotarei a matriz para o resto do ano, porque deixa as aulas melhores, mais interativas, reflexivas e enriquecedoras.** Ela me fez pensar e repensar o modo como preparar e ministrar as minhas aulas desse ponto para frente. (P2)

Um aspecto final que gostaria de destacar na fala de P.2 é a reflexão a respeito de sua maneira de conduzir as aulas e a contribuição direta da MLVC para a preparação e condução de atividades a partir de um viés crítico. P.2 avaliou como positiva e revelou a pretensão de utilizá-la outras vezes. Considerando a importância da reflexão do professor sobre as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem subjacentes aos conteúdos encontrados nas propostas das atividades e nas imagens dos LDs com os quais trabalham, torna-se imperativo que sejam oportunizados espaços e sugestões que acolham a criticidade e a discussão desses temas apresentados nas imagens. Nesse sentido, a MLVC visa a entrar nessas brechas contribuindo para que se tenha um olhar atento à criação dessas oportunidades sempre que possível colaborando com sugestões e

perguntas capazes de expandir o escopo do olhar inicial sobre as imagens presentes nas lições do LD. O relato completo de P.2 pode ser lido no apêndice 2 desta tese.

4.12 Análise do relato de P.3

O terceiro participante, P3, é licenciado em Letras LI pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Literatura de Língua Inglesa e também possui os certificados Certificate of Proficiency in English (CPE) e Certificate of English Language Teaching (CELTA) ambos pela Cambridge University. P3 atua nas escolas de ensino básico da prefeitura municipal de Belo Horizonte e outras duas instituições privadas, uma delas de educação superior.

Segundo P.3, as imagens desempenham um papel importante nos LDs com os quais trabalha, principalmente nas séries iniciais (6º e 7º). P.3 avalia que elas são, em grande parte, **"utilizadas com o propósito de facilitar a compreensão das formas ensinadas bem como de ideias que se busca discutir"**. Esta avaliação é semelhante a de P.1 e P.2, bem como das respostas colhidas e discutidas no item 4.3.1. P.3 explica que são utilizadas tirinhas e fotos como forma de atrair a atenção dos estudantes, pois estes e o gênero cartum/HQ são bem aceitos por crianças e adolescentes.

P.3 destaca que no LD que utiliza, no início de cada unidade, são apresentadas algumas imagens com perguntas direcionadas ao conhecimento de mundo e à vivência dos alunos, contextualizando-os com relação ao assunto trabalhado naquela unidade. Diante disso, P.3 destaca que

[...] a maneira como essas imagens são utilizadas e as sugestões dadas contribuem para explorar o assunto e fazer com que os alunos participem. Toda imagem que aparece, em minha opinião, é uma oportunidade de atrair a atenção do aluno e conectá-lo ao que está sendo ensinado. **Por mais que o LD apresente suas falhas, tenho visto um grande progresso no uso de imagens e tenho tirado bastante proveito das imagens que aparecem. Um dos motivos pelos quais escolhi essa coleção, foi pela escolha das imagens e do uso delas, que na minha opinião deixou o material mais atraente e acessível aos alunos.** (P3)

A clareza da importância das contribuições que podem ser aproveitadas pelo uso dos textos visuais nos LDs recebe destaque na fala de P.3 que percebe progresso na maneira como os LDs têm incluído as imagens em suas lições.

Outro aspecto percebido é a apreciação da qualidade estética que torna o material, nas palavras de P.3, "atraente e acessível aos alunos". Em seu depoimento, P.3 revela que em suas aulas os estudantes ficam atentos às imagens das unidades que despertam sua atenção e, devido a isso, frequentemente folheiam as páginas das unidades que ainda não estudaram. Por isso, P.3 investe tempo **"explorando as imagens, pois vejo que elas têm um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem"**. Segundo P.3, o momento do trabalho com imagens, também é um momento de utilização da língua inglesa. Devido a isso, são feitas algumas perguntas em inglês para que **"os alunos vão se acostumando e internalizando essas perguntas e, dessa forma aprendendo algumas formas da língua inglesa"**.

A aula foi sobre casas, no 6º ano, e sobre moda, no 7º ano, utilizando o livro *Way to English*. No início de cada unidade aparecem algumas imagens relacionadas ao seu tema. **Eu utilizei o MLVC para trabalhar essas imagens e o tema da unidade. Eu selecionei as perguntas que mais tinham a ver com o tema e as atividades, e preparei a aula em cima dessas imagens, das perguntas selecionadas e da atividade de leitura que inicia a unidade.** A aula foi de certa maneira centrada no professor, já que eu fazia as perguntas, pedia para que analisassem as imagens e que se voluntariassem a responder. Isso porque fica bastante complicado manter a disciplina ou o foco na tarefa se for uma atividade em dupla ou grupo. (P.3)

P.3 informou que na turma de sexto ano houve maior participação dos alunos e eles conseguiram responder às perguntas da primeira e segunda colunas, mas não exatamente às perguntas da terceira coluna. P.3 precisou reformular algumas perguntas ou explicá-las, por exemplo: alguns aspectos que aparecem nas perguntas, como enquadramento, plano e foco, pois aqueles estudantes ainda não tinham ouvido falar nesses conceitos até então.

Um outro ponto é que as imagens não continham muitos detalhes, não havia pessoas nelas, somente diferentes tipos de casas e só podíamos especular o contexto social de cada local. Questões interessantes como "que povos moram em um iglu", ou se "o que há atrás do prédio residencial é uma favela ou não", ou ainda "como tiraram as fotos desse ângulo", impulsionaram as discussões e motivaram mais perguntas e maior participação dos alunos. Na primeira parte da atividade de leitura havia uma pequena inconsistência no livro, pois as perguntas feitas nessa parte se relacionavam a duas imagens, mas havia apenas uma. Repeti algumas perguntas do MLVC e conduzi o resto da atividade de acordo com o livro. Percebi também que a forma como escolhi trabalhar as perguntas, inviabilizaram o uso de muitas perguntas pois após algum tempo eles vão se dispersando mais. As perguntas utilizadas foram: 1.1 a 1.3, 1.7 a 1.12, 2.1, 2.2, 2.5 e 3.9. (P.3)

As partes destacadas na resposta de P.3 explicitam a função primordial designada para a MLVC nas aulas de línguas e o resultado imediato de sua aplicação nesses contextos. Embora busque acomodar uma vasta gama de perguntas e sugestões de análises para os textos visuais, é de suma importância que aqueles que utilizam a MLVC estejam atentos às especificidades de seus próprios contextos locais, propósitos, nível e idade da turma para que eleja as perguntas e aspectos mais adequados para o grupo com o qual trabalha. A MLVC não é um fim em si mesmo e tampouco uma receita que dite os passos a serem seguidos. Pelo contrário, a MLVC busca motivar professores e estudantes a olhar mais atentamente para seus textos visuais e buscar caminhos que acolham a discussão, reflexão crítica e apropriação dessas imagens em suas aulas e propostas pedagógicas, como podemos ler, a seguir, em outro fragmento da resposta de P.3.

Na turma de sétimo ano alguns alunos não se propuseram a participar, mas consegui conduzir a atividade de forma semelhante. Devido ao fato de as imagens conterem pessoas e serem a respeito de um aspecto cultural marcante, tal como moda, consegui utilizar mais perguntas da terceira coluna. Devido às fotos apresentarem pessoas com tipos de cabelo, aparência e fenótipos diferentes foi possível levantar questões sobre raça, estilo, padrões estéticos, classes sociais e fatores genéticos. No que diz respeito ao contexto de produção, também houve respostas interessantes por partes dos alunos que questionaram se a foto havia sido produzida por uma câmera comum, profissional, por um paparazzi ou em um estúdio. A questão do foco, e da utilização de filtros também foi levantada. Quando perguntei se uma das fotos, que estava em preto e branco, era uma atual ou antiga, eles disseram que hoje em dia fica difícil de saber pois podemos utilizar vários filtros diferentes e colocar a foto em preto e branco ou com efeito envelhecido. (P.3)

Como pode ser observado nos fragmentos destacados acima, houve interação, reflexão, questionamento e discussão acerca do tema proposto para a aula. A diferença de idade entre os estudantes de 6º e 7º ano, bem como a diferenciação dos temas: casas x moda são fatores que podem ter influenciado o andamento das aulas. Para P.3 a utilização da MLVC proporciona a possibilidade de trabalhos diversos em sala de aula com vistas à autonomia e à motivação dos estudantes. P.3 reflete e conclui que se torna possível "trabalhar de forma que os alunos participem mais diretamente sem precisar da minha mediação e depois compartilhem suas ideias com toda a turma".

Percebi também que é preciso selecionar as perguntas e trabalhar com eles os aspectos diversos que eles desconhecem, pois eles se desmotivam e distraem facilmente. Um número muito grande de perguntas também causa distração e desmotivação com relação ao assunto. Uma aluna que estava participando ativamente, da metade ao fim da aula abaixou a cabeça na

carteira e parou de responder, sem contar os outros que respondiam somente às perguntas de seu interesse e passavam o resto do tempo conversando. **De qualquer forma, acredito que a aula foi produtiva e gostei muito de utilizar as perguntas; percebi que os alunos que participaram se envolveram mais em relação ao que geralmente acontece.** De maneira geral eu sempre faço uma análise das imagens que aparecem no LD seja por meio das perguntas que aparecem nas atividades, seja pela relação que têm com o tema principal da unidade ou do texto. **No entanto, vejo que com as perguntas da MLVC é possível expandir a discussão e o letramento crítico dos alunos. [...]Vejo que determinados assuntos são mais comuns aos alunos e eles já refletiram sobre eles, mas outros são totalmente desconhecidos e acho que é aí, que as perguntas da terceira coluna se fazem mais necessárias.** (P.3)

A apreciação de P.3 em relação a MLVC destaca suas contribuições e auxílio em oportunizar e acolher discussões e reflexões sobre os temas retratados nas imagens. Penso que o ensino e a aprendizagem de uma língua perpassam um processo de análise pessoal e crítica que se desenvolve e ganha contornos significativos nas brechas que são abertas durante exercícios de reflexão que questionam conteúdos, saberes e experiências prévias do indivíduo. Desta forma, é possível angariar novas maneiras de nos desprender do fazer costumeiro da escola, dos livros e da sociedade que nos engessam e limita a sermos meros repetidores e transmissores de uma velha maneira de ver e lidar com conteúdos recheados de intencionalidades e/ou ideologias que poucos questionam.

A MLVC busca contribuir para que aqueles que dela lançarem mão possam encontrar sugestões e ideias que auxiliem nas análises dos textos visuais e das propostas pedagógicas já apresentadas nos LDs. Oferecendo mais uma alternativa a partir da prática, da discussão do que se diz/faz em sala de aula, viabilizando outras alternativas do que se poderia (ou não) dizer/fazer, quando se pensa efetivamente na necessidade de expansão dos horizontes de estudantes e professores, visando, em última instância, câmbios reais e significativos na leitura e no olhar, muitas vezes, treinado, cristalizado e que limita a compreensão e a apropriação das imagens dos LDs. Esta mudança, que influencia diretamente o ensino de línguas, passa pela perspectiva apontada por Bakhtin (1986) para quem a língua/linguagem nunca é abstrata, asséptica e neutra, por ser produzida por indivíduos sócio-ideológicos em interação. Nas palavras do autor,

"a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações."(BAKHTIN,1986, p. 123)

Assim, entendo a partir de Bakhtin (1986) que o estudo de uma língua pressupõe, entre outros aspectos, a compreensão dessa língua como meio de interação, elegendo, investigando, discutindo e refletindo sobre os textos e discursos produzidos em determinado contexto comunicacional de maneira sócio-ideológica e que, devido às especificidades e circulação de cada um, constituem-se peças importantes no processo de expressão e de compreensão da cultura e de utilização da língua estudada.

4.13 Análise do relato de P.4

P.4 é professor vinculado à rede municipal e privada. Para a aplicação da MLVC P.4 escolheu uma turma de ensino médio. Algumas informações compartilhadas por P.4 a respeito de sua formação acadêmica incluem: licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Piauí e especialização em ensino de língua e literatura inglesa.

O primeiro fragmento que destaco no depoimento de P.4 diz respeito a sua avaliação sobre sua opinião acerca da quantidade e importância das imagens nos LDs com os quais trabalha.

Avalio a presença de imagens nos livros didáticos que eu uso de extrema pertinência, em torno de 90% dos textos não verbais são utilizados de forma produtiva e aliados aos textos verbais. Os livros que utilizo fazem um detalhamento (alguns quadro a quadro) que fazem a diferença no processo ensino-aprendizagem dos meus alunos. Se eu somente falasse sobre as imagens não teria o mesmo efeito que produz quando os estudantes visualizam as figuras. (P.4)

Em consonância com os 61% dos informantes apresentados no gráfico 4, no início desta seção, P.4 avalia como positiva a presença de atividades relacionadas diretamente com o texto imagético e enfatiza que, por estarem detalhados "quadro a quadro" contribui diretamente para o processo de aprendizagem dos estudantes com quem trabalha. Esse dado contrasta com a avaliação de 43,5% dos informantes que, no gráfico 7, avaliaram como regular ou insuficiente a presença de informações extras e detalhadas sobre as imagens presentes nos LDs que utilizam. Dentre os 4 professores participantes, P.4 foi o único a destacar esse ponto. Ainda sobre a avaliação da utilidade dos textos visuais para as aulas, P.4 corrobora os dados apresentados no gráfico 6, acerca da apreciação das contribuições advindas da utilização dos textos visuais no

processo de ensino e de aprendizagem. Neste último gráfico, recobro, 98,5% dos informantes avaliaram como relevante essas contribuições.

Outra questão que emerge no depoimento de P.4 é a função dos textos visuais e a forma como são vistos pelo informante.

A função das imagens não é meramente informativa, uma vez que ajuda a construir um sentido que varia desde o contexto de produção e circulação até os dias de hoje. (P.4)

Ao enxergar nas imagens a possibilidade de construir sentidos sobre o contexto de produção e circulação, P.4 corrobora o entendimento postulado por Browett (2002) que destaca que um olhar atento ao contexto situacional de produção de determinada imagem inclui, entre outras, questões referentes aos estereótipos sobre povos e culturas; aos estudos que instiguem estudantes a analisar de maneira crítica as representações de povo e nação na mídia, na literatura e em outros meios de comunicação; às similaridades e diferenças, as quais deveriam, segundo o autor, ser abordadas em sala de aula com respeito e solidariedade.

A atividade preparada por P.4 teve como ponto de partida a história da arte. A aula foi planejada para alunos da 1ª série do Ensino Médio. Foi conduzida tendo como ponto de partida uma imagem da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Para isso, P.4 relata que, inicialmente, foi feita uma introdução e discussão sobre o período renascentista, contextualizando-o historicamente e literariamente, com o objetivo de acionar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Os objetivos eram dinamizar o estudo de literatura através de imagens e fazer uma intertextualidade entre a imagem e o período. Durante a preparação do conteúdo, foram preparadas duas aulas, uma sobre história da arte e outra sobre a contextualização com a obra. (P.4)

Segundo avaliação de P.4, a utilização da MLVC é de "extrema importância para nortear o planejamento da utilização correta da imagem dentro do contexto pretendido".

[...]Com a utilização da MLVC, percebi que as imagens poderiam servir como um instrumento a mais para enriquecimento da aula. A utilização do livro didático foi feita de modo que ele e as imagens apresentadas interagissem e produzissem um ambiente muito mais confiante para o aluno, no que se refere aos aspectos cognitivos e interacionais. As aulas, a partir

desse momento, passaram a se tornar mais férteis e muito mais abrangentes. Os estudantes se tornaram participativos e críticos, iniciando uma nova proposta para as aulas de inglês. Anteriormente à utilização da MLVC, com todas as suas interpelações e sugestões didáticas, as aulas estavam precisando de alguma inovação ou da melhor utilização de textos imagéticos. Os reflexos foram positivos nas aulas seguintes, o que me leva a recomendar a utilização da MLVC. Acredito que até mesmo para outras disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, História da Arte, Produção de texto, por exemplo em que as imagens podem ser amplamente exploradas e desenvolvidas produtiva e autonomamente pelos alunos. A experiência com a utilização da MLVC trouxe frutos positivos para a minha disciplina através da interpretação e aprofundamento dos questionamentos propostos, dessa forma pude entender com mais clareza os verdadeiros objetivos da importância da utilização de imagens inseridas corretamente no decorrer do período didático. (P.4)

Destaco as seguintes palavras na resposta de P.4: instrumento, enriquecimento, fértil, abrangente e inovação, pois demonstram alguns dos impactos e apreciação de P.4 referente à utilização da MLVC. Diante disso, chamo a atenção para a autonomia do professor, pois independentemente do material didático ou suporte pedagógico disponíveis, são os professores que estão no comando para decidir se há utilidade para quaisquer materiais. Os professores são os únicos capazes e responsáveis por esmiuçar os conteúdos e informações apresentados, transformando-os em conhecimento à disposição de suas aulas e estudantes. Ancoro este pensamento em Faria (2000) que salienta que além das avaliações sobre a qualidade, a aplicação e a relevância dos conteúdos à sua disposição, cabem aos docentes filtrar e abordá-los através de lentes que enxerguem as especificidades dos contextos nos quais seus estudantes se inserem a fim de adaptar todo material disponível às necessidades cognitivas e linguísticas a serem trabalhadas, fomentando e acolhendo a reflexão e o pensamento crítico. Nesta perspectiva, penso que materiais complementares podem se constituir potencializadores do aprendizado quando, a serviço dos professores, estiverem em sintonia com as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam suas práxis e crença (BARCELOS, 2004). Isto dito, penso que um material “**inovador, enriquecedor**”, por exemplo, dependerá da adaptação e uso que o professor fará ao aplicá-lo em um dado contexto, bem como o tipo de atividade, interação promovida em suas aulas, a motivação e interesse de seus estudantes e a relevância dos temas e das atividades propostas, para citar apenas alguns. O relato completo de P.4 pode ser lido no apêndice 2.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar, por meio de questionários e da análise de relatos de professores de língua inglesa, as considerações dos docentes acerca da quantidade e da qualidade das imagens nos livros didáticos com os quais trabalham, bem como, a sua avaliação dos tipos de atividades propostas para essas imagens e se há informações adicionais ou pedagógicas as acompanhando. Na segunda fase, objetivou-se descobrir quais são as percepções dos professores acerca da aplicação da Matriz do Letramento Visual Crítico (MLVC) em suas aulas. De natureza aplicada, de caráter descritivo e exploratório esta pesquisa está localizada no paradigma interpretativista e se valeu de abordagens qualitativas para o desenvolvimento de suas duas fases. Foram investigadas as avaliações de noventa professores sobre a disponibilidade, a qualidade das imagens, das orientações pedagógicas e das informações complementares nos livros didáticos com os quais trabalham. Para isso, um questionário online, administrado por meio da plataforma do Google forms, foi utilizado durante a primeira fase da pesquisa cujos resultados apontaram para o desejo dos professores por mais recursos pedagógicos e informações complementares capazes de auxiliá-los no trabalho com os textos imagéticos propostos nos livros didáticos com os quais trabalham. Na fase seguinte, 4 professores foram convidados a aplicar a MLVC e escrever um depoimento relatando suas observações a respeito das implicações de seu uso. Os resultados revelaram o acolhimento e as percepções dos participantes que utilizaram a perspectiva proposta avaliada como instrumental capaz de auxiliá-los a analisar, interpretar e se apropriar do conteúdo imagético, conduzindo, a partir dele, discussões críticas cujo objetivo é prática de um Letramento Visual Crítico (LVC) que empodera os estudantes e amplia suas possibilidades de aprendizagem. Diante do exposto, passo a responder às minhas perguntas de pesquisa.

Quando os objetivos específicos desta pesquisa foram delineados, eles foram organizados em quatro aspectos que agora serão discutidos. A primeira informação considerada importante diz respeito à avaliação dos professores sobre a utilidade e a presença dos textos imagéticos nos LDs. De maneira geral, os respondentes avaliaram

de forma positiva a incorporação e a utilidade dos textos imagéticos nas coleções didáticas com as quais trabalham.

Neste âmbito, por avaliarem a presença da imagem como recurso útil, os respondentes indicaram aspectos que precisam ser observados e melhorados pelas editoras. Dentre as insatisfações mais recorrentes, destaco: as imagens não se relacionam diretamente com o assunto do texto; as imagens não representam a realidade dos alunos; a qualidade de resolução, tamanho e o conteúdo das imagens precisam melhorar; A diversidade étnico-racial, social e de gênero também foi apontada como problemática. Segundos os participantes, as imagens apresentar melhor a diversidade étnica, cultural e social. Os participantes, ainda, expressaram sentir falta de uma melhor representação de alguns grupos sociais como negros, índios, transexuais, por exemplo.

A segunda e a terceira questão investigaram, conjuntamente, se os professores lançam mão das imagens em suas aulas e, em caso afirmativo, como essa abordagem é feita. As respostas para essa questão apontaram que os professores, frequentemente, buscam incorporar as imagens às aulas. No entanto, ao constatarem aspectos como os que acabei de recobrar (qualidade, conteúdo, resolução) enfrentam dificuldades para conduzir atividades cujo eixo central esteja no texto imagético. Devido a isso, a imagem acaba se tornando apenas uma decoração para as páginas ou ilustração de algum aspecto lexical, por exemplo. Outra questão apontada pelos professores, nessa questão, é a falta de informações complementares sobre as imagens. Alguns participantes questionaram também a falta de orientações ou sugestões pedagógicas para o uso das imagens. Essas reclamações foram as mais recorrentes entre os participantes. Apesar dessa insatisfação, os professores indicaram que utilizam as imagens para introduzir o tema ou tópico que será trabalhado na lição; exemplificar ou ilustrar um aspecto gramatical ou lexical e, ainda, conduzir discussões que fomentam a criticidade dos estudantes.

O quarto aspecto investigado foi a percepção dos professores acerca da utilização da MLVC durante uma atividade ou aula. O primeiro participante, P.1, relatou que não segue um livro didático específico em suas aulas, pois prefere preparar seu próprio material consultando fontes variadas. Segundo avaliação do participante, isso se deve ao fato dos livros didáticos não contemplarem a realidade dos alunos e não se preocuparem com o nível dificuldade linguística. Deste modo, P.1 avaliou como negativo o distanciamento entre a realidade local de seus alunos e os conteúdos apresentados nas imagens utilizadas nas atividades. Ainda assim, P.1 baseou sua avaliação a respeito das imagens e seus conteúdos com base no LD que mais utiliza.

A avaliação inicial de P1 destacou a quantidade de imagens nas lições da coleção, as imagens correspondem a mais de 50% do conteúdo da página e são, predominantemente, fotografias e desenhos. O participante também avaliou que a utilização das imagens é para ilustrar a temática da unidade e utilizadas juntamente com os textos verbais. Dentre as contribuições provenientes da utilização das imagens, o participante destacou que elas são essenciais para a construção de significados, apreensão do conteúdo e vocabulário. Na avaliação de P1, as imagens do LD apresentam o vocabulário, representam ações do mundo real, informam e incentivam boas ações. Segundo P1, as imagens exercem com êxito o seu papel pedagógico, corroborando o que foi dito por outros respondentes na primeira fase da pesquisa. Para P.1, as imagens são utilizadas para introduzir, complementar e dar apoio para a explanação de um assunto ou aspecto lexical da língua inglesa. Dentre as percepções da MLVC compartilhadas por P.1 foram destacadas a expansão do entendimento do participante sobre as possibilidades pedagógicas para a utilização das imagens, bem como questionamentos acerca da utilização das imagens nos LDs e os seus porquês.

P.1 conclui que a MLVC contribuiu muito com a forma com que ele usaria as imagens em suas aulas, pois o auxiliou a pensar no uso das imagens além do convencional. Por exemplo, P.1 percebeu que poderia produzir atividades que visem a retratar realidades que não são veiculadas nos livros convencionais. Assim, passa a recomendar a MLVC por acreditar que ela pode auxiliar o professor a refletir sobre as representações que aparecem nos livros didáticos e a quem favorece tais representações.

O segundo depoimento foi feito por P.2 que relatou que a proposta inicial partiu de uma atividade escrita baseada em mini biografias de estudantes ao redor do mundo. Para isto, foram utilizados o LD e a MLVC. A aula foi pensada para ser interativa e com atividades que pudessem ser feitas de forma autônoma pelos alunos. Nas palavras de P.2, a MVLC foi fundamental para trabalhar questões referentes aos países apresentados nas imagens e debater sobre os lugares do mundo em que o inglês é a língua oficial e contar um pouco da história da colonização inglesa e como isso se espalhou até ser uma das línguas mais poderosas do planeta. P.2 avaliou como positiva a qualidade e escolha das imagens, diagramação e variedades de atividades, bem como, a utilização das imagens que contribuíram para a interação em suas aulas.

Na contramão do que foi revelado por respondentes na primeira fase da pesquisa sobre o distanciamento da realidade local dos alunos e os conteúdos presentes nas imagens do LD, P.2 revelou que seus alunos gostam bastante e são bem receptivos com

as imagens porque elas se relacionam com o seu universo e utilizá-las contribui para a condução das aulas.

P.2 também destacou que percebeu o envolvimento e empenho dos estudantes ao utilizarem a MLVC. Na fala de P.2 ficou claro que o participante utilizou a MLVC em mais de uma ocasião e que seus alunos têm se beneficiado disso.

Um aspecto final que gostaria de destacar na fala de P.2 é a reflexão a respeito de sua maneira de conduzir as aulas e a contribuição direta da MLVC para a preparação e condução de atividades a partir de um viés crítico. P.2 avaliou como positiva e revelou a pretensão de continuar utilizando-a outras vezes.

O terceiro relato foi de P.3 que informou que na turma de sexto ano houve maior participação dos alunos e que eles conseguiram responder às perguntas da primeira e segunda coluna sem dificuldades já para as perguntas da terceira coluna. P.3 precisou adaptá-las ou explicá-las, por exemplo: alguns aspectos que aparecem nas perguntas, como enquadramento, plano e foco, pois seus alunos ainda não haviam ouvido falar nesses conceitos até então. P.3 destacou que por acomodar uma vasta gama de perguntas e sugestões de análises para os textos visuais, é de suma importância que aqueles que utilizam a MLVC estejam atentos às especificidades de seus próprios contextos locais, propósitos, nível e idade da turma para que eleja as perguntas e aspectos mais adequados para o grupo com o qual trabalha. P.3 informou ainda que a diferença de idade entre os estudantes das turmas onde aplicou a MLVC, 6º e 7º ano, foi um fator importante, pois teve impacto direto sobre o nível de discussão e reflexão dos estudantes. Para P.3 a utilização da MLVC proporciona a possibilidade de trabalhos diversos em sala de aula com vistas à autonomia e à motivação dos estudantes. P.3 reflete e conclui que se torna possível **"trabalhar de forma que os alunos participem mais diretamente sem precisar da minha mediação e depois compartilhem suas ideias com toda a turma"**.

O quarto relato foi feito por P.4 que preparou uma atividade cujo ponto de partida foi a história da arte. Segundo sua avaliação, a utilização da MLVC foi de extrema importância para nortear o planejamento da utilização correta da imagem dentro do contexto pretendido. Para P.4, ao utilizar a MLVC como apoio ao LD, abordagem das imagens enriqueceram as aulas. Assim, as aulas, a partir desse momento, passaram a se tornar mais férteis e muito mais abrangentes. Na percepção de P.4, os estudantes se tornaram participativos e mais críticos, iniciando uma nova proposta para as aulas de inglês. P.4 avaliou que anteriormente à utilização da MLVC,

com todas as suas interpelações e sugestões didáticas, **“as aulas estavam precisando de alguma inovação”** ou da melhor utilização de textos imagéticos. Os reflexos foram positivos nas aulas seguintes.

Além disso, o participante sugere a utilização da MLVC para outras disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, História da Arte, Produção de texto, por exemplo em que as imagens podem ser amplamente exploradas e desenvolvidas produtiva e autonomamente pelos alunos. Assim, a experiência com a utilização da MLVC, na visão de P.4, trouxe frutos positivos para suas aulas e contribuiu para a interpretação e aprofundamento dos questionamentos propostos com relação às imagens.

A MLVC não é um fim em si mesmo e tampouco uma receita que dite os passos a serem seguidos. Pelo contrário, a MLVC busca motivar professores e estudantes a olhar mais atentamente para as imagens e buscar caminhos que acolham a discussão, reflexão crítica e apropriação delas em suas aulas e propostas pedagógicas.

Finalmente, após apresentação dos resultados encontrados nas duas fases da pesquisa, recobro o objetivo geral que norteou esta pesquisa. As hipóteses do Pesquisador, propostas em 2015, sobre necessidade de discussões e problematizações em torno das imagens encontradas nos LDs e a MLVC se constituir uma ferramenta capaz de auxiliar professores durante o trabalho e discussão das imagens dos LDs se confirma diante dos resultados desta pesquisa.

A reflexão dos participantes sobre os impactos que a utilização das imagens pode acarretar no processo de ensino e de aprendizagem, bem como suas percepções e seus questionamentos sobre a qualidade das imagens e como essas são inseridas e abordadas pelos LDs elucidaram a questão.

Como revelado na análise dos dados, os participantes avaliam que a utilização das imagens em suas aulas, serve de apoio e podem expandir as possibilidades de construção de sentidos para os textos e contextos que apresentam. No entanto, a falta de informações complementares ou sugestões para o trabalho pedagógico dos textos visuais dificulta sua inserção nas aulas, tornando-se, portanto, meros itens decorativos ou ilustrativos de alguma palavra ou tema. Essa lacuna apontada pelos professores cria barreiras para que atividades concebidas a partir das imagens e não meramente ao lado delas, sejam desenvolvidas pelos professores.

Entendemos nesta pesquisa que os LDs, apesar das dificuldades ainda apontadas pelos professores, têm buscado investir na qualidade e a inserção de textos visuais, no entanto a falta de orientações pedagógicas para sua abordagem em sala ainda são um

entreve apontado pelos professores. Devido a isso, é bem-vinda a proposta de um letramento visual que fomente e que convide à reflexão crítica a partir da leitura da imagem e de todas as suas nuances, contribuindo, portanto, para debates e problematizações das imagens e dos temas que estas carregam.

Ficou evidenciado que há uma necessidade por materiais complementares que acolham a multiplicidade de vozes e permitam aos estudantes se expressar, construir opiniões e conhecimento com as informações disponibilizadas, posicionando-se criticamente na sociedade, dentro da escola e nas aulas de línguas. Esta prática docente consciente e acolhedora pode contribuir para a potencialização do processo de ensino e de aprendizagem por meio de um viés crítico.

Entendo que este trabalho traz duas contribuições consideráveis à área da Linguística Aplicada do Brasil: (1) um entendimento acerca do que vem sendo feito por uma amostra de professores de língua inglesa no tocante as tentativas de apropriação, uso e incorporação dos textos visuais em suas aulas, (2) a proposta de uma matriz com perguntas e possibilidades como sugestão de abordagens para o texto imagético em três níveis de análise: imagético constitutivo, leitura crítica e conscientização-apropriação-posicionamento crítico.

Analisar e discutir o material imagético, presente em um LD, através das lentes do Letramento Visual Crítico, ou seja, de maneira reflexiva e crítica, automaticamente, convida professores e estudantes a questionar e problematizar aspectos sociais, discursos, vozes omitidas e silenciadas, intencionalidades, escolhas, mensagens implícitas e relações de poder que por meio de imagens podem ser apresentadas. Esse exercício de análise se mostrou útil nas aulas dos professores e permitiu reflexões sobre a materialidade da imagem, o tema abordado por ela, a interpretação pessoal crítica de cada um, a validade, a veracidade ou múltiplas verdades a respeito do que é mostrado, do que está sendo dito, de como está sendo dito e de como tudo isso pode ser interpretado por alguém em um dado contexto.

Acredito, junto com os professores, que esse olhar para o texto imagético contribui, entre outras coisas, para gerar discussões que possibilitam aos estudantes e professores se expressar e valorizar suas experiências e conhecimento de mundo, permitindo-lhes incluir seus contextos locais, contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e para uma educação cada vez mais transformadora. A educação vista deste prisma, penso, permite compreender que ao aprender uma língua estrangeira, não devemos perder de vista as marcas da nossa própria identidade e as

referências dos nossos próprios contextos locais nos quais estamos inseridos. Conhecer a si mesmo é um grande passo em direção ao respeito e compreensão pelo outro. Não vemos as coisas simplesmente como são, nós as vemos como somos.

Esta pesquisa não se pretende exaustiva. Há ainda outras questões a serem investigadas no futuro como as percepções dos estudantes acerca das imagens e da MLVC; as construções de sentido feitas por eles ao utilizar a MLVC e como e os motivos que influenciam esse entendimento. Outros aspectos que poderiam ser investigados incluem as adaptações das perguntas da MLVC que se fazem necessárias devido aos distintos contextos onde pode ser aplicada. Semelhantemente, a observação das aulas com o intuito de descrever as atividades conduzidas pelos professores, a interação entre os estudantes ao utilizarem a MLVC para a produção de imagens, atividades ou materiais, por exemplo.

Este trabalho examinou, por meio da análise de relatos de professores de língua inglesa, as possibilidades pedagógicas para o trabalho com as imagens e as percepções da utilização da Matriz do Letramento Visual Crítico (MLVC) nas aulas de inglês. Foram destacadas as avaliações dos professores de língua inglesa acerca da presença das imagens nos livros didáticos e as dificuldades para a sua incorporação às aulas devido a falta de informações complementares e orientações pedagógicas para isso. Diante disso, quatro professores foram convidados a aplicar a MLVC em suas aulas e relatar suas percepções que indicaram a aprovação do teor da matriz, apreciação de suas contribuições e o seu desejo por mais recursos pedagógicos e informações complementares capazes de auxiliá-los no trabalho com os textos imagéticos propostos nos livros didáticos com os quais trabalham.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANSTEY, M. & BULL, G. 2000, Reading the Visual, Harcourt, NSW
- APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 3ª ed. Tradução de LAHUD, Michel e VIEIRA, Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123- 156, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARTHES, R. Image music text. London, England: Fontana Press, 1977.
- _____. O terceiro sentido. In.: O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 45-61, 1990.
- BAUER, M. W.; GASKELL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2002, p.17-36.
- BHABHA, H. The Location of Culture . London : Routledge, 1994.
- BRANDÃO, H. H. N. 2004. Introdução à Análise do discurso. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2a. ed. rev.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas. Brasília: Secad/MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Brasília, 2014.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira; Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015.
- BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. Impact, v.11, n.2, p.24- 29, 2002. Disponível: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf Acesso: 09 Dez. 2014
- BROWN, J; RODGERS, T. *Doing second language research*. New York: Oxford University Press, 2002.

CALLOW, J. Reading the visual: An introduction. Image matters: Visual texts in the classroom, Australia: PETA, 1999.

_____. Literacy and the visual: Broadening our vision. English teaching: Practice and Critique, vol. 4, n. 1, 2005.

CARR, J. 1999, 'From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom', in Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education, Ed. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet, Language Australia, Melbourne

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, vol. 4, no. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 02 set. 2014

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de MariaAdriana C. Cappello.

COPE, B. & KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CURTO DOS SANTOS, C. M. O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor. Curitiba, 2007.

D' ÁVILA, N. R. Teoria da Figuratividade Visual e Teoria das Instâncias de J. C. Coquet. Material didático do SECOMLIN-AESS. In: O Processo de Comunicação e Semiótica no sincretismo nas linguagens – Mestrado em Comunicação. Marília, UNIMAR, 2006.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Editores Associados, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. (Org.). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-82.

FARIA, A. L. G. de. (2000). *Ideologia no Livro Didático*. São Paulo: Atlas.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p.531-545, set./dez. 2004.

FERRAZ, D. M. . EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. Contexturas, v. 17, p. 39 – 56, 2010

_____. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 18 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php..>

_____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. Crop (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <<http://www.ffiich.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm> >. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. Revista V@rVitu, 2012.

_____. Palestra: Educação Crítica. 2014. Acesso em: 19 ag. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>.

FERREIRA, A. J. As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Ed: Pontes Editores, 2014, Campinas, SP.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Revista DAPesquisa, ano 5, v. 3, n. 1, ago. 2007-jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIROUX, Henri. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALEZ, J. A. B. Bayer Cropscience: Semiótica do Discurso Publicitário. In: Semiótica Sincrética. Aplicada – Novas Tendências. Org. D'ÁVILA, N. R. Marília: Arte & Ciência. 2013.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas (SP): Alínea, 2001.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2008.

GUERRA, C.B. A Percepção visual em Wittgenstein e a Teoria dos Aspectos. 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/370/256>. Acesso em: 24 set. 2014.

HALL, S. The work of representation. In S. Hall (Ed.), Representation: Cultural Representations and Signifying Practices (pp. 13-75). Bonhill Street, London: Sage Publication Ltd, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. Language as Social semiotic: The Sociological Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HODGE, R. I. V. and KRESS, G. R. Social Semiotics. Cambridge: Polity Press, 1988.

JOLY, M. Introdução à análise da imagem. Campinas: Papirus, 1996.

JORGE, M. L. S. Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas. In: As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em livros Didáticos. Campinas, SP. Ed: Pontes Editores, 2014

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

_____. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). Currículo na Contemporaneidade- incertezas e desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012, pp. 127- 152

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980. p. 276.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

_____. Complexity Theory: a new way to think. *Rev. Brasileira de linguística aplicada*. [online]. V. 13, n.2, p. 369-373, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/02.pdf>> Acesso em: 20 jan., 2018.

LUNA, S.V.de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2011.

MANTOVANI, K. P. *O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público*, 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/Acesso: 13 de jan. de 2015>

MCLAREN, P. *A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L.M. *Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 31, Nuernberg, Alemanha, 2008.

_____. *Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re-Visioning: the contribution of Wilson Harris*. In: *Claritas*. São Paulo, 1994.

MENEZES, V. L. *História do material didático*. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MONTE MÓR, W. 2006. *Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy*, Language and Intercultural Communication. London: Multilingual Matters.

_____. 2007. *Investigating Critical Literacy at the University in Brazil*, Critical Literacy. Menezes de Souza, L.M. T. & Andreotti, V. (eds) www.criticalliteracy.org.uk

_____.; MENEZES DE SOUZA, L. M. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola. Projeto Nacional (núcleo sede)*. São Paulo: USP, 2009.

MORRELL, E. *Towards a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth*. Online version of Lori Norton-Meier's Media Literacy department published in the September 2002 issue of the International Reading Association's *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2002. Disponível em http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02_column/. Acesso em: 14 nov.2014.

NOBRE, I. M. *A fotografia como narrativa visual*. 2003. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – 2003.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

NUNES, M. F. *As leituras literárias propostas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola: caminho para a educação do olhar?* In: *Anais IX Jogo do livro: Onde está a literatura? / III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens*. Belo Horizonte : UFMG/FAE/GPELL/Ceale, 2011.

OLIVEIRA , S. *texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. 2006. Acesso em: 12 dez. 2014. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf

PALFREY, J. *Nascido na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais* (M. F. Lopes, Trans.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. Australian Review of Applied Linguistics. v. 33, n. 2, 2010.

_____. English and the Discourses of Colonialism (Politics of Language). London: Routledge, 1998.

_____. Global Englishes and Transcultural Flows. Londres: Routledge, 2007a.153

_____. The cultural politics of English as an International language. United Kigdom: Longman Group Limited, 1994.

_____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; _____. Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PINOTTI, M.L. O livro didático como produto comercial. In: Faculdades Integradas de Nova Andradina – FINAN. Nova Andradina – MS: FINAN, 2012 – v.3. 2012 Disponível em: <http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero3/o-livro-didatico-como.pdf>. Acesso: 08 jan. 2014

QUIN, R. MCMAHON, B. & QUIN, R. In the Picture: Reading Visual Language, Curriculum Corporation, Victoria, 1997.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. Texto multimodal - Leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. v. 1. 128p .

RICHARDSON, R.J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICOUER, P. (1976). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. (A. Morão, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

RIESSMAN, C. K. (1993). Narrative Analysis (Vol. 30). Newbury Park, CA: Sage Publications.

ROMANATTO, M. C. O livro didático: alcances e limites. In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. Anais. São Paulo, 2004.

ROJO, R. ALMEIDA, Eduardo de Moura. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. Revista de Administração da UFSM, v. 2, n. 2, art. 6, p. 250-269, 2009.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. Imagem, cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005. Cap. 1.

SCARINO, A. 'The Neglected Goals of Language Learning', 2000, Babel, Vol. 3, No. 34, Summer, pp 4-11

SILVA, R. C. ; PARREIRAS, Vicente; MORA FERNANDES, Cláudio G. A avaliação e a escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 18, n. 2, 2015, p. 355-377.

_____. Livro Didático de Inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. v. 1. 302p

_____. Representações do Livro Didático de Inglês: análise do discurso de produtores e usuários com base na Linguística Sistemico-Funcional. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, março, 2012, 332 fl.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. Texto Livre, v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170.

SOUZA, F. C.; LEÃO, A. M. C.; Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. UNESP/ Araraquara, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf. Acesso: 13 de jan. de 2015

SOUZA, L. M. T. M. cmc, hibridismos e tradução cultural: reflexões. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, p. 9-18, 2007

_____. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. v. 31, p. 7-12, 2008.

_____. Gaza 2009: notes on critically reading conflict. *Critical Literacy*, v. 3, p. 86-89, 2009.

VIDICH, A. e LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006). O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.45, n.1, p.29-54, jan./jun.

APÊNDICE 1

Pergunta discursiva 1 - De que forma e com qual frequência você aborda as imagens presentes nas lições dos livros didáticos ?

(84 respostas)

Sempre (4)

Frequentemente (2)

Vinculando as imagens a situações do cotidiano ou de fácil entendimento.

Sempre

Peço que infiram sobre o q será o texto verbal a partir da imagem, imaginem o que pode estar acontecendo no texto imagético.

Sempre! Acredito que a imagem tem um grande impacto e é de grande importância para a contextualização e exploração do assunto

Quase sempre recorro a imagens para depois ir para o texto/ frase

Frequently, images are a very important tool for text comprehension.

Sempre que possível, digamos que todo texto com imagem, fazemos a interpretação da mesma, pois com isso já abre alguns debates ou hipóteses sobre a ideia central do texto e sua finalidade. Depois com a leitura do texto comprovamos as ideias abordadas.

A parte visual do livro é sempre trabalhada em sala, seja antes da leitura do texto escrito ou depois.

Sempre.

Muitas atividades relacionadas, por exemplo, a "role play" estão associadas a imagens, além daquelas relacionadas a figuras históricas, locais etc. Contudo, elas servem mais de mote do que foco da atividade em si.

Com frequência utilizo-me da imagética dos livros didáticos, bem como as proponho para além dos livros didáticos, uma vez que caracteriza um excelente portador, que por sua vez dialoga com as diretrizes das avaliações nacionais sistêmicas, portanto os estudantes necessitam adquirir habilidades e competências na leitura desse tipo de portador.

Além de explorar as atividades do livro relacionadas às imagens visuais, procuro pesquisar outros instrumentos e materiais para complementar os estudos. Geralmente, os livros didáticos abordam apenas um aspecto específico de determinada imagem e, assim, se faz necessário ampliar as informações para enriquecer o ensino/aprendizagem.

Tendo dar ciência aos alunos sobre a importância da imagem para a compreensão do texto escrito, pois ela funciona como "o Norte" para o pensamento interpretativo. É aconselhável, portanto, que a leitura seja iniciada pela observação criteriosa da imagem e depois debruçar-se à parte escrita.

Explorando ,questionando ,observando,verificando ,sempre

A partir do conhecimento dos alunos, de forma reflexiva e contextualizada.

Sempre que há uma imagem acompanhando o texto verbal, procuro explorar essa imagem em seus aspectos visuais procurando estabelecer a relevância dessa linguagem não verbal com o texto verbal. Esta relevância está lá, mas é preciso chegar a ela. A partir daí, a turma pode começar a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto escrito. Com a leitura do texto verbal, é possível confirmar ou não as hipóteses e, às vezes, até levantar outras. Esta estratégia de leitura é muito produtiva em sala de aula e ajuda os estudantes a interpretar textos com mais eficiência.

AS imagens são instrumentos de apoio para o imaginário e são excelentes para contextualizar o gênero trabalhado, introduzir e complementar os tópicos abordados. São um apoio tão importantes em minhas aulas que sinto grande dificuldade em repassar as sensações para alunos cegos.

Sempre que leio alguma história recorro às imagens como uma forma de especular sobre o assunto ao qual retrata.

Sempre que necessário

Três vezes por semana.

Depende do nível. Para os níveis básicos, há suficiente imagens nos livros e elas funcionam bem e servem um propósito didático claro. Quando há suficiente imagens para o meu objetivo de aula no livro didático, uso todas. Eu as uso toda aula em que estou ensinando ou revisando vocabulário que dá para trabalhar com imagens, como, por exemplo, alimentos, atividades cotidianas, paisagens naturais. Eu uso para ensinar o vocabulário. Uso para revisar, com exercícios do tipo, ligue a imagem ou palavra, ou pedindo para o/a aluno/a falar o que tem na imagem.

sempre, em todas as aulas

Procuro usar sempre, se tiverem relação com o assunto abordado

Quando uso a imagem como introdução para alguma atividade, exploro oralmente com os alunos, pedindo a eles para identificarem do que a imagem trata no geral e, depois, vou ajustando as perguntas para que os alunos notem algo que será necessário posteriormente para responder algum exercício. Quando a imagem em si é o objeto de análise da atividade, apenas pergunto a turma do que se trata, dou um tempo para que façam o exercício, e durante a correção, exploramos os detalhes.

Eventualmente trabalho com a leitura específica de imagens. Isso ocorre muito mais frequentemente com textos verbo-visuais, sobretudo com as tirinhas. Os livros, quando encaminham algum trabalho, é com as tirinhas. Já fiz um trabalho uma vez com leitura de cartazes de filmes e também com fotografias. Mas acabo, com mais frequência, trabalhando com textos verbais mesmo.

Sempre peço para meus alunos observarem as imagens e relacioná-las com que estamos abordando.

Com frequência

No início das unidades. 1 vez por mês, em média.

Leitura e interpretação de imagem, diálogo com os textos e conteúdos, diálogo com outros conteúdos já vistos. Antes de tudo, apresento a imagem e as explicações e informações são fornecidas a partir do conhecimento prévio do aluno. Sempre uso e exploro ao máximo as imagens. O trabalho com as diversas linguagens precisa estar cada vez mais presente.

Sempre que a atividade o requer.

Sempre que posso utilizar.

Como trabalho com língua inglesa no anos iniciais do ensino fundamental I, as imagens são abordadas em todas as atividades do material didático.

Semanalmente

não trabalho diretamente com os livros didáticos, faço análise deles.

Difícilmente observam-se imagens em lições dos livros didáticos. Quando as têm, abordo-as a partir de uma leitura sócio interacionista e/ou discursiva.

Utilizo sempre que elas aparecem no livro didático, fazendo a interpretação delas é, não usando-as somente como suporte para o ensino de gramática como acontece no livro adotado pela escola em que trabalho.

Sempre que aparecem textos imagéticos, procuro fazer com que os alunos façam a leitura, expressando o que entendem por aquele texto (muitos ainda não têm esse entendimento de que uma imagem pode constituir um texto).

Frequentemente

Com pouca regularidade

Em minhas aulas as imagens não são meramente ilustrativas ou ponto de partida; as utilizo também como objeto de investigação, dado que elas são parte bastante significativa destes novos tempos.

Sempre que tenho possibilidade.

Sempre que se fazem presentes. Crio frases a partir das imagens. Localizo elementos na imagem que possam ser apresentados ao aluno.

Abordo as imagens geralmente para complementar as informações/propostas verbais. Quando percebo que a imagem ajuda a introduzir um tópico, que possibilita maior entendimento de um dado conteúdo ou assunto, que ela pode motivar a percepção de conceitos que serão úteis no desenvolvimento da aula, procuro instigar os alunos a apreciarem, analisarem, construir hipóteses que me serão relevantes na abordagem que pretendo.

Passo por cima, acho desnecessário pois as questões e ou atividade relacionadas à imagem são meramente atividades descritivas.

nunca

tenho que sempre trabalhar pois a escola é particular o material deverá ser utilizado por completo.

elaboro meu material pois eu tenho a liberdade de trabalhar um tema atual e do conhecimento de mundo do aluno.

Sempre que existem procuro trabalhar, explorando leitura e tentando indicar aos alunos que a imagem pode estar carregada de sentido, muitas vezes, pode dizer além do texto.

Incentivo a leitura da imagem. Mas geralmente levo meu próprio material para as aulas. As imagens do material didático costumam ser ruins, pobres, muito literais.

quase nunca.

Normalmente, peço aos alunos para fazerem a leitura da imagem para depois discutirmos, em conjunto, os significados extraídos dela. Quando a imagem está associada a um texto verbal (o que ocorre na maioria das vezes), tento fazer com eles entendam a relação de complementaridade entre os dois textos.

Na medida do possível, pois a coleção trabalhada na escola (escolhida pelo professor anterior) apresenta elementos visuais de forma pouco produtiva, o que demanda do professor um trabalho extra de discussão com os alunos sobre as emoções e impressões que eles sentem ao ler as imagens. No entanto, tal tarefa é complicada em virtude da má disciplina e falta de motivação de boa parte dos alunos da educação básica que não se interessam em participar desse tipo de discussão. Para suprir essa lacuna, utilizo vídeos e revistas para estimular a leitura e produção de textos multimodais. Tento abordar através de temas que fazem parte do interesse do aluno: análise de clipes musicais; produção de panfletos - através de desenhos, recorte e colagem - sobre temas que percebo que estão sendo comentados pelos alunos: olimpíadas, o lançamento de um novo filme ou série; e projeção multimídia. Sempre solicitando que observem/utilizem ambas as linguagens - visual e linguística.

Frequentemente.

Eu uso o livro didático e suas imagens quinzenalmente.

Normalmente em 60% das aulas buscando uma leitura sobre as intencionalidades das imagens

Sempre abordo, como uma forma de iniciar o tópico da aula e ativar as palavras conhecidas por eles

Com frequência, por meio de aulas interativas e videoaulas.

Fazendo uma interpretação prévia dos alunos, como eles a interpretam. Depois faço uma leitura visual dos símbolos que a compõem e utilizo em estudo de gêneros textuais, ironizando algum tema para dissertar, em avaliações escritas com perguntas de interpretação.

Sempre. Como: olhar, analisar, leitura multimodal, estabelecer leituras com outras situações; discussões.

Tentando relacioná-las ao discurso

Sempre abordo, pois o texto multimodal, além de chamar a atenção do aluno, é importante na formação crítica do leitor.

Chamando a atenção do aluno para observar os elementos presentes na imagem.

Não abordo com relevância as imagens presentes no livro didático, uma vez que são insuficientes. Eu prefiro preparar um material extra.

Em todas as aulas

Discussão frequente em sala

Uma frequência alta até, mas se tratando de textos visuais de fotos e quadrinhos. Quando se tratam de desenhos feitos para substituírem fotos (devido ao custo ou aos direitos autorais) geralmente ficam como meros espaços ilustrativos.

Não utilizo com frequência pois acho pobres e desmotivadoras

Sempre. Trabalho sempre as imagens antes, e quando não há imagens suficientes ou adequadas, crio as minhas próprias.

Sempre mas a forma depende do perfil do aluno

Eu abordo as imagens presentes nas lições do livro didático sempre que elas existem e estão relacionadas com o conteúdo.

Abordo as imagens frequentemente, explorando-as segundo as sugestões do manual do professor e também com outras questões que surgem a partir da curiosidade dos alunos ou com questões que eu mesma proponho à turma.

Costumo abordar as imagens para fazer a antecipação do que se trata o texto, algumas vezes serve para apresentar novos conceitos, outras vezes aproveito para leitura de mundo quando trago indagações acerca do conteúdo implícito nas imagens. Uso a leitura de imagens em quase todas as vezes em que ela aparece no livro didático.

Sempre tento explorar todos os recursos do livro didático tentando eliciar dos alunos o que eles estão vendo na imagem e a relevância da imagem para o tópico em questão.

Ao trabalhar com alunos surdos as imagens se tornaram o recurso didático mais importante em minha prática docente, pois os surdos possuem habilidades visuais que precisam ser exploradas. Então, diariamente utilizava as imagens presentes no livros didáticos para ilustrar as explicações dos conteúdos ministrados. Contudo, os livros que utilizei não continham recursos visuais suficientes, fazendo-se necessária a busca de outras imagens na internet para elaborar as atividades propostas.

Quase sempre. Gosto de utilizar imagens para contextualizar o conteúdo e exercitar conteúdos previamente trabalhados.

Sempre que relevantes para compreensão do texto escrito.

Como professora de língua estrangeira, imagens são apoios importantes, especialmente para aluno iniciantes. de modo geral, as imagens são ponto de partida para trabalhos com vocabulário e para a compreensão de determinadas questões de gramática.

Sempre exploro as imagens trazidas no livro didático, porém muitas vezes acredito que as imagens são utilizadas sem muito propósito ou sem uma motivação

específica. Às vezes estão lá apenas por estar. Por acreditar que imagens são recursos extremamente importantes (e podem inclusive criar vínculos afetivos que auxiliam no processo de aquisição da língua) constantemente preparo minhas atividades baseadas em imagens que consigo na internet. Antes de fazer isso, percebia que a motivação e atenção dos alunos era muito baixa durante as aulas. A partir do momento que comecei a explorar mais recursos visuais para ensinar línguas em sala, percebi que não só a atenção dos alunos melhorou mas também os ganchos mentais que fazem entre o conteúdo linguístico e as imagens, facilitando a compreensão e motivando em termos de participação. Comecei a explorar tal recurso, pois quando tive experiência no ensino médio e fundamental na rede particular, eu tive contato com muitos alunos com déficit de atenção e também alunos autistas. Usar imagens me permitiu alcançar esses alunos e mantê-los mais atentos e focados e, por extensão, os demais alunos também se beneficiaram e mostraram melhorias no engajamento com as atividades em sala.

Busco utilizar as imagens sempre que elas aparecem. Entretanto, sinto muita dificuldade por às vezes não ter mais informações sobre o assunto ou ter que pesquisar em sala de aula utilizando o celular para ter certeza do que se trata. A maioria das vezes os assuntos das imagens são muito ricos e podem até suscitar discussões interessantes ou poderiam, na verdade, contribuir de maneira direta para além da formação linguística dos alunos. Acho que para ilustrar uma atividade ou ilustrar um vocabulário, as imagens geralmente são bem escolhidas, mas percebo que os contextos retratados são muito distantes da realidade dos meus alunos aqui na Bahia. Para mim, isso distancia mais os alunos do que os aproxima da língua inglesa, pois a única ponte entre a cultura deles e as culturas estrangeiras são as imagens do livro, minha aula e o conhecimento que eu carrego comigo. Várias vezes precisei utilizar a internet para descobrir mais sobre determinado assunto ilustrado na imagem, pois não encontrei no livro detalhe ou alguma dica sobre aquilo. Meus alunos parecem amar as aulas de língua inglesa. Isso facilita muito e devido ao interesse deles busco sempre utilizar bem o livro e explorar tudo que tem nele.

Pergunta discursiva 2- Quais sugestões, críticas ou considerações você faria sobre a forma como textos visuais (imagens) são utilizados nos livros didáticos com os quais você trabalha.

(90 respostas)

Nos livros que utilizo, eles auxiliam na compreensão e por vezes na apresentação do conteúdo. Dependendo da Editora são textos bons e imagens visíveis.

Gostaria que houvesse mais atividades com as imagens e não apenas o seu uso como um efeito para as páginas. Percebo que muitas vezes a imagem é deixada de lado, porque não há informações ou dicas de como trabalhar ou inseri-las na lição.

As imagens ainda são meros pretextos. Não sei bem o que sugerir, mas sinto que as imagens não são trabalhadas em todo o seu potencial.

De modo geral, as imagens são inseridas nos LD de LE apenas como ilustrações dos textos verbais, com pouca ou nenhuma intenção de apresentação de informação complementar.

Deveriam representar o mundo e não uma comunidade específica

As imagens muitas vezes não ilustram adequadamente o contexto de textos escritos ou áudios. A ilustração de itens lexicais algumas vezes também não é clara. Eu sinto falta de imagens também serem utilizadas para o ensino de gramática, o que ajudaria estudantes com habilidades visuais a compreenderem melhor regras gramaticais.

Pouco utilizados e de maneira insuficiente, na maior parte das vezes. São elementos complementares em geral.

Melhorar o manual do professor.

A forma como textos visuais são utilizados nos LDs ainda é muito deficiente e não recebe a devida atenção dos autores.

Como leciono Língua Inglesa, os textos visuais são extremamente importante, uma vez que o uso da língua materna é quase nulo.

As imagens são comumente colocadas no livros como acessórios que os tornam mais atraentes. São raríssimas as atividades que privilegiam a imagem ou mesmo a relação da imagem com o conteúdo escrito (caso de fotos que ilustram notícias, por exemplo...). Não acho que falte material imagético nos livros hoje em dia, mas acho que não se propõem, com a frequência desejável, atividades que privilegiem a interpretação de conteúdo imagético. Acredito que ainda há uma grande hegemonia da escrita e que os conteúdos multimodais, os quais costumam incluir imagens, ainda ficam relegados a um segundo plano. Propostas que colaborem para que essa ordem seja revertida seriam muito bem-vindos a meu ver. No caso de língua estrangeira, as imagens são um auxílio importante no entendimento de tópicos gramaticais e na e facilitadoras na compreensão geral também do texto escrito.

Muitas vezes são meramente decorativos.

A proporção de textos visuais e textos verbais deveria ser mais equilibrada, com maior presença de imagens. Que elas sejam com maior proximidade à realidade do aluno.

Acredito que sair um pouco do tradicional com o que sempre vemos seria legal. Dar mais espaço ao aluno para utilizar seu conhecimento de mundo e dialogar esse conhecimento com o que está no livro.

Eu acho que os textos visuais mereceriam ser melhor trabalhados e contextualizados. Sobretudo, penso que eles poderiam constituir-se em uma valiosa ferramenta didática, se os fatores mencionados fossem observados.

Por serem livros de língua estrangeira, as imagens algumas não representam a realidade dos alunos brasileiros; algumas são pequenas com informações de pouco interesse e relevância, etc.

São muito importantes e precisam estar não apenas vinculadas ao conteúdo proposto, mas precisam dialogar com a proposta de um ensino em diversidade. É importante que elas tragam representatividade e não se limitem a ilustrar as atividades. A representatividade das pessoas negras, indígenas, quilombolas deve estar presente. Infelizmente ainda hoje os materiais retratam de forma estereotipada as construções de gênero e etnia. Mesmo quando o discurso trata de não manter certos preconceitos ou estereótipos, as imagens não parecem passar por esse cuidado. Vemos ainda as mulheres em posições subalternas se comparadas aos homens, executando as tarefas domésticas e associadas a determinadas atividades (como compras, maquiagem, preocupação com o corpo). Vemos pouca presença indígena e negra e normalmente reforçando os estereótipos. É importante que se pense naquilo que a imagem transmite, não apenas o texto.

A exploração das imagens e outros recursos fica sempre na mão do professor. Muitas vezes as fotos parecem estar lá só para enfeitar, já que não há qualquer referência a elas no material ou como orientação para o professor trabalhar.

Usar imagens como motivação, exemplificação. Sempre que possível contextualizar: imagens reais.

Muitas vezes os textos visuais ficam soltos e não são mencionados. Minha sugestão é incluí-los nas atividades com algum destaque.

Minhas respostas foram baseadas em livros do PNLD, que acho muito bons em todos os aspectos, incluindo o uso de imagens.

Poderíamos ter mais intertextualidade para análise e posterior relação entre temas abordados entre os diferentes gêneros e tipologias. Isso os obriga a refletir e "escrever".

No meu caso como professora de língua estrangeira faltam imagens que contemplem realmente a diversidade cultural dos países e imagens autênticas. Muitos livros ainda trazem desenhos bem distantes da realidade. E o material do professor deveria ter orientações mais fundamentadas teoricamente e vinculadas à prática para ajudar ao professor a trabalhar essas imagens na sala de aula. Um livro didático bem interessante que faz um trabalho muito rico com as imagens é o High Up e dá uma boa orientação ao professor.

Desenvolvi com os alunos da graduação letras inglês um bom trabalho sobre a representação imagética das profissões nos livros didáticos do ensino fundamental II, verificando as questões de gênero e raça, foi um trabalho ótimo as graduandas chegaram a excelentes descobertas e novos olhares sobre a importância da imagem nos livros didáticos por elas usadas na sua prática docente. Que o imagético não fosse utilizado apenas como contemplação que pudéssemos de fato utilizá-lo junto ao conteúdo.

Os livros didáticos estão muito preocupados com o conteúdo escrito e, possivelmente, seus autores terceirizam a produção das imagens, contratando profissionais que, ou não acertam o tipo de imagem para cada conteúdo, ou não conseguem realmente desenhar. Algumas ilustrações dão a impressão de que foram feitas por crianças. Outros livros, para fugir disso, colocam apenas imagens reais, dando a impressão de que a obra didática é um guia de viagens. Acredito que ainda não exploram todo o potencial dos textos visuais, especialmente aqueles que não conseguimos ter acesso apenas pelo LD, tais como vídeos, filmes, imagens em movimento, gifs.

Deveriam dar a devida importância para a imagem, não a veiculando apenas como pano de fundo. A leitura de imagens é fundamental na sociedade, por isso acredito que os livros didáticos deveriam trazer mais imagens e metodologias de como trabalhar essas imagens.

As imagens são trabalhadas de forma superficial, por isso seria importante que o livro valorizasse mais o trabalho com as imagens, fornecendo ao professor orientações

sobre essa abordagem, de modo a enriquecer a análise dos textos visuais e favorecer essa prática na sala de aula.

Os livros didáticos poderiam explorar mais os textos visuais como forma de ajudar no aprendizado. As imagens costumam ser utilizadas apenas como suporte a textos escritos nos livros de línguas estrangeiras. Nos livros de língua portuguesa, há uma presença maior de imagens e atividades relacionadas a elas, embora sejam ainda insuficientes.

Penso que, apesar de vivermos cada vez mais em uma sociedade regida pela imagem, pela visualidade, a abordagem a essas manifestações languageiras ainda não se apresenta de forma suficientemente clara ou em pé de igualdade com a palavra escrita. As editoras poderiam oferecer cursos de formação para a leitura de textos visuais.

Acho necessária a discussão sobre as imagens que constroem significados junto com as outras linguagens que aparecem no livro didático. O livro deveria trabalhar com a imagem como texto, e não como acessório do texto verbal. Que a imagem não seja mais vista só como complemento do texto, mas como um texto em si, que traz significado, ideologias e maneiras de ver o mundo. Também acho que precisa ter mais representatividade das minorias (negros, índios, transexuais, etc.)

Sempre manter a proporcionalidade e a coerência com o texto escrito. Os textos visuais são usados apenas como ilustração, carecendo de atividades que explorem mais essa modalidade. Propor atividades em que a modalidade visual seja explorada e com subsídios para o professor planejar aulas cujo foco seja o letramento visual.

É sempre com espanto que verifico imagens estereotipadas da diversidade humana, da pobreza e das relações de gênero... ainda teremos que conviver por quanto tempo com o modelo "homem branco, ocidental cristão"?

Poucos textos visuais o que faz com que o educando não se sinta motivado pelas atividades propostas. Entendo que as ilustrações são fundamentais para tornar o texto mais atrativo e empolgante. No ensino de língua estrangeiro para o Ensino Fundamental I, acredito que seja extremamente importante os textos visuais porque as crianças aprendem muito mais com o lúdico e o mundo da fantasia do que com textos puramente verbal.

Gostaria que as imagens fossem mais próximas da realidade dos alunos que vivem na periferia.

Uso as imagens dos textos trabalhados como um warm-up ou como uma forma de introduzir o assunto, fazendo perguntas, comentários, sugerindo pensamentos, etc. São muito válidas as imagens.

Deveria haver mais materiais de apoio e apoio ao professor pela universidade com cursos e uma real vivência entre ambos.

Acredito que as imagens são muito importantes pois os alunos, através delas, têm contato com aquilo que é distante de sua realidade e conseguem compreender melhor a mensagem dos textos. Por isso, os livros precisam contemplar textos imagéticos inseridos nas várias esferas sociais de circulação, inclusive possibilitando apreciação estética de obras artísticas, canônicas e contemporâneas, nacionais e internacionais. Além disso, as questões precisam promover a leitura de imagem, por meio de análises atreladas às habilidades de compreensão leitora.

Os textos visuais poderiam ter o mesmo tratamento que a linguagem verbal haja visto a sua variedade e presença na sociedade. Fica como sugestão um trabalho por parte dos livros de reconhecimento da leitura dos textos visuais enquanto gêneros discursivos e o trabalho que incentive sua interpretação e compreensão. Deixando assim a "estereotipia" e utilização de imagens apenas como ilustração. Algumas imagens poderiam ser mais exploradas pelos professores em sala de aula para deixarem de ser apenas ilustrações, mas textos portadores de sentido. Dessa forma, acredito que algumas instruções adicionais nos manuais para professores poderiam ajudar ao sugerir atividades relacionadas.

Em sua grande maioria os textos visuais trazem legenda explicativas simples sem aprofundamento com textos principais, deveria trazer mais referências de certa forma contextualizadas. Julgo que a forma como os textos visuais é utilizada ainda precisa ser alvo de mais atenção por parte da equipe que produz os livros didáticos.

As imagens são muito ruins, muitas vezes não correspondendo à realidade, sendo muito infantilizadas. Há editoras que preferem desenhos em detrimento das fotos, o que prejudica muito. Muitas vezes os textos visuais são utilizados para ilustrar ou demonstrar uma ideia, no entanto é preciso lê-los em sua especificidade e poder trabalhá-los como imagem antes de serem ilustração ou demonstração.

O uso das imagens é muito pequeno. Quando estão presentes elas são mero elemento de ilustração, pouquíssimos livros exploram a imagem num processo de

leitura ou num processo de comunicação com regras próprias. Observo que em muitos casos os livros didáticos reduzem o potencial de leitura dos textos imagéticos ao disponibilizarem como mera complementação do texto escrito, não valorizando enquanto texto autônomo a ser lido e interpretado pelos alunos sem que haja necessariamente a mediação do texto verbal.

As imagens são importantes para a leitura de um texto, sobretudo aqueles textos cuja língua não é a materna. Não são meras ilustrações, pelo contrário, são elementos importantes para a pré-leitura. Através delas, o leitor pode supor sobre o que irá ler e, acionando seu conhecimento de mundo, ter um panorama amplo do assunto a ser abordado no texto. Assim, acredito que os livros didáticos devam atentar para escolhas mais apropriadas e coerentes para as imagens que acompanham os textos.

Acredito que ainda falta um senso crítico nas editoras. As imagens são muito elitistas e perpetuam muitos estereótipos ruins.

Na escola em que trabalhei, o mesmo livro era utilizado por diversas faixas etárias sem nenhuma personalização para com o público que utiliza tais materiais. Mais imagens autênticas também é importante, digo de sites, de celebridades, etc. não apenas ilustrações.

Eles precisam ser atuais e contextualizados. Percebo que muitos estão lá apenas para "enfeitar", deixando o LD mais atrativo e supostamente mais lúdico também.

Penso que as imagens precisam ser mais lidas, debatidas e usadas como textos de fato e não somente como complementos visuais aos textos escritos que geralmente as acompanham ou apresentam. Na Universidade, confesso fazer muito pouco uso de imagens, pelo fato de trabalhar mais com textos acadêmicos e geralmente escritos.

Valorizar o texto imagético dando atenção aos diversos aspectos do gênero estudado. Observar aspectos sócio culturais que estão vinculados a ele.

Acho que poderíamos ter mais informações sobre como trabalhar com as imagens do livro didático. Mais suporte teórico para o trabalho em sala com textos visuais. São necessárias mais informações no manual do professor. E, também, é necessário que as imagens condizam com o que está sendo lecionado.

Penso que as linguagens verbal, não verbal e mista devem ser consideradas nos livros didáticos de forma que as atividades propostas com base em textos visuais não se tornem meras decodificações dos textos ou em simples reproduções das palavras dos autores, sem estimular os mecanismos inferenciais de raciocínio necessários para conseguir uma compreensão textual eficiente.

Acho que são mal aproveitados. Normalmente, não há uma proposta de trabalho comparativo entre textos visuais e escritos. Além disso, os textos visuais não são utilizados como um recurso principal de ensino do conteúdo. Ou seja, ou são usados como forma de sensibilizar o aluno para o conteúdo, ou como exercício. Por fim, o desenvolvimento cognitivo do aluno não é priorizado quando os livros colocam os textos visuais. É como se eles fossem algo usado como uma coisa a mais. Normalmente, na parte destinada ao conteúdo há poucas imagens que tenham a finalidade de desenvolver cognitivamente o aluno.

É preciso melhorar a relevância da relação entre imagem e texto. Conforme o material, são apenas decorativas. Considerando o ensino de língua estrangeira, acho que as imagens são imprescindíveis!

Não existe qualquer preocupação com representatividade das minorias e diversidade cultural na maioria do material didático que encontro. Quando muito, existe um casal interracial; no entanto não há qualquer menção a homossexuais, transsexuais, deficientes físicos ou pessoas com necessidades especiais. Isso é ridículo e completamente inverossímil ao dia-a-dia dos alunos.

Que os gêneros textuais sejam ampliados nos livros didáticos.

Acredito que deveriam aparecer mais diversidade cultural, étnica, estética, familiar e religiosa nas imagens.

Há pouco diálogo entre os textos visuais e os verbais. É necessário que os textos visuais deixem de ter um papel meramente figurativo.

O trabalho com imagens ainda funciona como apoio ao texto verbal. Acredito que as imagens podem aparecer de forma mais intensiva se consideradas como linguagem e não como acessório.

Sou contra o uso de livros didáticos! Na minha opinião eles são limitados e distantes da realidade do aluno. O trabalho fica muito mais significativo quando o professor elabora suas atividades

Observa-se a ausência de uma correlação contemporânea da imagem, bem como do assunto. As imagens por trabalharem a linguagem não verbal auxiliam deveras a abordagem inicial, bem como durante e término da atividade. Acredito que precisam ser mais exploradas pelos livros didáticos, todavia de forma correlacionada efetivamente.

Penso que poderiam ser explorados textos mais visuais mais consistentes para o nível de ensino. Muitas das atividades apresentam perguntas e textos muito "pobres" ou com pouca qualidade.

Normalmente, livros didáticos utilizam imagens meramente ilustrativas, sem maiores detalhes, deixando a encargo do professor sanar possíveis curiosidades ou antever outras imagens diretamente associadas a elas.

Primeiro: não serem utilizados como complementares, segundo, que se tenha uma metodologia específica para o trabalho com imagens e não se tente adaptar do texto verbal.

Alguns livros trazem muitas imagens, mas que não possuem direcionamentos ao docente como trabalhar aquela enxurrada de imagens. Por outras vezes, o livro traz a imagem só por trazer, mas não acrescenta ao assunto/temática. Ainda assim, vejo que caberá a formação docente (bagagem que possua) para ampliar como possibilitar análises e interpretações.

Quando mudamos a coleção de língua estrangeira foi possível trabalhar melhor com as imagens. Creio que elas ajudam no aprendizado dos alunos.

Geralmente os textos visuais são apresentados apenas como complementação ou ilustração de algum texto verbal. A sugestão é que sejam apresentados e trabalhados de forma independente como uma obra completa por si só.

Que se comece utilizando imagens atuais para partir para umas de contexto mais distantes. Inclusive, imagens que contemplem as diversas regiões do Brasil.

É necessário maior diversidade e exploração de tais textos. Os materiais didáticos disponibilizados nas escolas em que trabalho detém-se, prioritariamente, no uso de quadrinhos, dando enfoque ao "humor" destes.

Acredito que tanto a quantidade quanto as orientações são parcas e carecem de variedade e principalmente quando há possibilidade de um trabalho mais efetivo a desproporcionalidade entre as atividades é negativa. Também acredito que em relação aos conceitos sempre que há a tentativa de problematizar um tema há a contraposição absoluta de um tópico e não variedade suficiente para trabalhar questões de modo plural

Acho que os textos visuais são importantes, mas percebo o excesso de imagens que não estimulam a capacidade do aluno a criar seu próprio imaginário, sua capacidade de pensar e estimular sua criatividade. Em uma ocasião, após apresentar o novo livro didático, no início de um ano letivo, um aluno falou "esse livro é muito fácil, só tem figuras, a gente nem pensa, só olha e responde".

As imagens facilitam a compreensão de textos. Sendo assim, de extrema importância a junção da linguagem não verbal com a verbal. Tenho vários alunos surdos e percebo que a imagem facilita no processo ensino e aprendizagem.

Considero que as imagens deveriam ser mais contextualizadas, significativas que vem ao encontro da realidade regional dos alunos.

Os textos visuais ainda são pouco explorados nos livros didáticos, havendo uma prevalência dos textos verbais, o que impossibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura relativas às imagens.

Que houvesse maior interesse e preocupação sincera pelos aspectos ligados à diversidade cultural, em todos os seus aspectos (gênero, situação socioeconômica, aspectos linguísticos e/ou regionais, entre outros)

Alguns textos imagéticos não correspondem ao texto verbal ou são muito inferiores ao texto (infantis para a faixa etária, pobres de detalhes). Gostaria que estas questões fossem melhor direcionadas pelos autores.

Deveria abordar mais textos visuais, pois os alunos demonstram dificuldade de interpretar imagens e também melhorar um pouco a qualidade da imagem.

Poderia haver mais atividades de cunho visual, com vistas a conduzir os estudantes a reelaborarem por meio da semiose imagem-texto as situações discursivas propostas, no caso de atividades com esse foco.

Ainda se faz necessário em alguns livros didáticos trabalhar os textos visuais de uma maneira mais contextualizada e evitar fazer destes textos um recurso para se explorar conceitos gramaticais isolados, sem levar em consideração outros recursos mais importantes a serem abordados.

Crítica: imagens arcaicas, cores apagadas e sem muita conexão à realidade do aluno.

Ainda prevalece nos livros a imagem de pessoas vinculadas ao padrão eurocêntrico. A diversidade é muito pouco retratada nos manuais. Raramente, os livros trazem charges, tirinhas, reportagem, notícia, crônica etc. (com as respectivas imagens) que abordam as questões como o racismo, a pessoa com deficiência, a luta das mulheres etc. Avalio que é algo que precisa ser melhorado. Considero importante que o livro didático contemple a diversidade e, principalmente, a Lei 10.639/03, tanto na questão das imagens quanto na questão do texto verbal. Temos material de qualidade produzido ou sendo produzido por poetas, cronistas, chargistas que tratam da questão racial, mas que não aparece ou aparece muito pouco nos livros didáticos.

Gostaria de ressaltar a diversidade brasileira que muitas vezes não são levadas em consideração, como o regionalismo.

Poderia haver imagens mais claras, às vezes há desenhos, mas que não são claros ou são muito mal feitos. Poderia também haver mais atividades, ou atividades mais interativas, em que o aluno faz algo com a imagem em vez de a imagem só estar lá pronta com o conteúdo, ou sem haver relação muito direta com o conteúdo.

Os livros de inglês poderiam aproveitar melhor o espaço em branco nas folhas para acrescentar imagens que representassem o vocabulário novo da página. Quando estudei inglês na Fisk no começo dos anos 2000, havia sempre uma imagem pequenina ao lado das palavras novas. Eu me lembro até hoje de algumas imagens que representavam certas palavras. Isso ajudou muito no meu processo de aprendizagem. Quando comecei a dar aulas na Fisk, em 2007, os livros já não tinham mais esse recurso. O livro que uso hoje na rede municipal (It Fits - Editora SM) também não tem esse recurso.

É uma presença secundária. Há muitas imagens, mas, na maioria das vezes, ou ela é meramente ilustrativa, ou as características composicionais do seu gênero não são trabalhadas da mesma forma como ocorre com textos verbais e alguns verbo-visuais.

Deve haver uma direta relação entre textos visuais e os demais gêneros no livro. Só a simples presença de tais textos ou uma textualização que somente é realizada pelo tema comunicativo da unidade, sem contextualização e discussão, continuará sendo uma abordagem pobre, independentemente do gênero abordado.

Muitas vezes a imagem utilizada não tem um contexto que ajude ao aluno a fazer um link com o seu conhecimento prévio de mundo.

As imagens deveriam ser objeto de estudo, em sua articulação com os várias outras semioses, de modo a levar o aluno a perceber as potencialidades de cada recurso/modo para a produção dos sentidos. Além disso, os autores de livros didáticos deveriam elaborar manuais de professor com menos teorização (expositiva) e mais reflexão teórica e metodológica.

Ter um roteiro ou sequência de como trabalhar e ler criticamente os aspectos constitutivos da imagem.

Os textos visuais costumam ser utilizados, costumeiramente, para iniciar um novo capítulo do livro, o que considero regular, mas que deveria estar presente em outras partes do livro didático, como em exercícios, em exemplos, etc.

Acho que eles deveriam ser tratados como qualquer texto verbal, analisando seu sentido e o objetivo do produtor da imagem. A imagem é muito utilizada como ilustração para textos verbais. O trabalho com textos imagéticos, em si, fica em segundo plano. Gostaria de ver mais imagens (fotos, pinturas, placas) sendo abordadas enquanto textos, não apenas imagens ilustrativas em textos verbais.

Geralmente, as imagens são mais bem aproveitadas no livro didático em partes dedicadas aos estudos de literatura. Penso que os livros poderiam aproveitá-las mais, propondo variadas e diversificadas atividades que contemplem os propósitos/conteúdos/conceitos elencados para estudo.

A imagem sem cor e desfocadas. Material focado na transmissão do conhecimento e nunca na reflexão. A escola particular vende o conhecimento, pouco importa o trabalho do professor com figurinhas.

Busco trabalhar as imagens na medida do possível, pois a coleção trabalhada na escola (escolhida pela profissional anterior) apresenta elementos visuais de forma pouco produtiva, o que demanda do professor um trabalho extra de discussão com os alunos sobre as emoções e impressões que eles sentem ao ler as imagens. No entanto, tal tarefa é complicada em virtude da má disciplina e falta de motivação de boa parte dos alunos da educação básica que não se interessam em participar desse tipo de discussão. Para suprir essa lacuna, utilizo vídeos e revistas para estimular a leitura e produção de textos multimodais. Tento abordar através de temas que fazem parte do interesse do aluno: análise de clipes musicais; produção de panfletos - através de desenhos, recorte e colagem - sobre temas que percebo que estão sendo comentados pelos alunos: olimpíadas, o lançamento de um novo filme ou série; e projeção multimídia. Sempre solicitando que observem/utilizem ambas as linguagens - visual e linguística.

Mesmo sabendo que a aula de língua estrangeira deve focar no ensino e aprendizagem da língua, propriamente dita, considero que a inserção de outras linguagens é de suma importância, inclusive, para dinamizar o aprendizado da língua e promover uma formação mais ampla para o aluno. No entanto, os livros com os quais tenho trabalho focalizam, de modo excessivo, os textos verbais. Os textos normalmente são longos, compostos majoritariamente e extensamente por elementos verbais pouco atrativos para alunos do ensino fundamental. Acredito que seria interessante, para alunos desse nível, que os textos fossem introduzidos abordando temas de interesse de sua faixa etária e fazendo uso de imagens que despertem a emoção e possam estimular a criticidade do aluno. O que se observa na maior parte dos textos visuais é uma função de "dicionarizar" o sentido de palavras estrangeiras e, em outros casos, apenas ilustrar o texto verbal. As questões de interpretação de texto que dão sequência ao texto apresentado deveriam suscitar o debate acerca dos componentes visuais, mas, na coleção utilizada, não o fazem.

Penso que os livros poderiam trazer mais informações (legendas) claras sobre as imagens em geral, e no aporte do professor análises mais aprofundadas.

Há a necessidade de uma ampliação no debate de teorias que colaboram para a compreensão do imagético.

Utilizo o American English File (segunda edição) e vejo que há uma tentativa de associar os desenhos de fonemas ao objeto desenhado, como por exemplo 'd' em dog... fica difícil de identificar o desenho e qual a intenção de quem o fez. As fotografias do livro são de fácil identificação, mas como mencionado nas questões da pesquisa, algumas precisariam de um maior direcionamento para mostrar seu propósito. Em termos de diagramação e utilização de imagens, os livros da série Global (utilizado em outro momento) apresentam excesso de informação e muitas fotografias, tornando a leitura cansativa e pouco intuitiva.

Poderia haver mais atividades com imagens, mas o livro acaba muito preso ao texto escrito, talvez por uma exigência do público, que deseja dominar a forma escrita. Minha própria experiência como aluna traz uma vivência interessante com um livro composto apenas por imagens. Despertava a curiosidade e a vontade de conhecer as formas escritas, mas ao mesmo tempo percebo como foi importante para a oralidade.

Penso que os textos visuais podem extrapolar o livro didático e contribuir com todo o trabalho pedagógico da escola. Uma imagem de uma capa de um livro que apareceu, por exemplo, no fim da leitura de um texto, poderia fazer parte do acervo da biblioteca da escola, para que os alunos tivessem acesso àquela obra; uma imagem de um artista plástico que foi citado em um texto, poderia ser trabalhado e conhecido pelos alunos em uma aula de arte, por exemplo; etc.

Tenho 32 anos de profissão sendo que 21 foram em sala de aula. Observo que a frequência em que aparecem imagens nos livros didáticos com legendas e outros tipos de informações aumentaram. Acredito que ainda não é o ideal, nem na qualidade nem na quantidade de imagens, mas já percebi melhoras. Acho tão importante as imagens que optei este ano por trabalhar com um certo livro didático(pude optar entre dois) que trazia textos e imagens que facilitam a compreensão dos alunos.

Sempre exploro as imagens trazidas no livro didático, porém muitas vezes acredito que as imagens são utilizadas sem muito propósito ou sem uma motivação específica. Às vezes estão lá apenas por estar. Por acreditar que imagens são recursos extremamente importantes (e podem inclusive criar vínculos afetivos que auxiliam no processo de aquisição da língua) constantemente preparo minhas atividades baseadas em imagens que consigo na internet. Antes de fazer isso, percebia que a motivação e

atenção dos alunos era muito baixa durante as aulas. A partir do momento que comecei a explorar mais recursos visuais para ensinar línguas em sala, percebi que não só a atenção dos alunos melhorou mas também os ganchos mentais que fazem entre o conteúdo linguístico e as imagens, facilitando a compreensão e motivando em termos de participação. Comecei a explorar tal recurso, pois quando tive experiência no ensino médio e fundamental na rede particular, eu tive contato com muitos alunos com déficit de atenção e também alunos autistas. Usar imagens me permitiu alcançar esses alunos e mantê-los mais atentos e focados e, por extensão, os demais alunos também se beneficiaram e mostraram melhorias no engajamento com as atividades em sala.

Vejo que muitas vezes a imagem está lá pura e simplesmente pra deixar o livro didático mais bonito e esquecem do poder que a imagem tem para alcançar essa geração de jovens que leem imagens muito melhor que textos escritos. Então porque não explorar os significados dos vários tipos de texto escritos e visuais através de uma forma mais estruturada e significativa, que envolva e chame atenção do aluno?



APÊNDICE 2: RELATOS DA APLICAÇÃO MLVC

P.1

Apesar de não usar o livro didático, concordo com Renato Caixeta da Silva (2016) que, em seu livro intitulado “Livro didático de inglês: que livro é este?”, afirma que o LD tem a função de fonte. Nesta pesquisa de doutorado, ele é a fonte para obter informações sobre a percepção que o professor possui em relação ao uso das imagens em atividades elaboradas para o ensino de L2. O LD que uso como base para responder as perguntas é o It Fits 6a série Organização:Edições SM. Editora Responsável: Ana Luiza Couto. 2a.ed. São Paulo, 2015. Manual do Professor. Para ser mais específico, basearei minhas respostas na unidade 5 denominada The environment. Nas três primeiras laudas da unidade, as imagens correspondem a mais de 50% do conteúdo da página e são predominantemente fotografias e desenhos. Após a introdução, há a seção Reading Corner. Nessa seção, nas duas primeiras laudas, as imagens correspondem a 50% por cento do conteúdo da página. Todas as imagens dessas laudas são desenhos. Na última lauda dessa seção, as imagens são cerca de 25%, mas os exercícios deixam alguma parte em branco na folha, ou seja, a parte escrita não preenche todo o espaço, teoricamente, disponível para ela. Na seção, Words, Words, Words, na primeira lauda, as imagens correspondem mais de 80% da página com predominância de fotografias; na última lauda dessa seção as imagens correspondem a 25% por cento da página e todas as imagens são desenhos. Na seção Grammar bits, as imagens representam 40% por cento da página e todas as imagens são desenhos. Na seção Open your ears, as imagens representam 80% por cento da página e todas são desenhos. Na seção Speaker’s corner, as imagens representam 25% da página e todas são desenhos. Na última seção Pen to paper, a imagem representa 20% da página e é um desenho. Em toda a unidade é notório o uso de cores variadas para diferenciar títulos, subtítulos, seções, números e partes de textos que o autor quer destacar.

A utilização das imagens é para ilustrar a temática. Elas compõem o conjunto, são partes

integrantes dos textos que elas constituem. São essenciais para a construção do significado, apreensão do conteúdo e retenção de vocabulário associado a substantivos

concretos. Ajudam os alunos a visualizar o mundo que a unidade quer representar e construir.

As imagens da unidade têm uma função predominantemente informativa e educativa. Elas mostram como fazer a coleta seletiva e incentivam os alunos a cuidarem do meio ambiente. Sempre mostram jovens ou adolescentes cuidando do meio onde eles vivem. Criam um mundo bom onde todos são preocupados em preservar a natureza, embalados

por uma música. (várias seções têm a música como gênero predominante). Desprezam o

desmatamento e a luta por terras, ou seja, não é a intenção do autor ou da editora representar esses conflitos relacionados ao meio ambiente. Sim. A forma com que o autor utiliza as imagens contribui para inseri-las nas aulas porque elas objetivam a representar os tópicos das seções. Por meios delas, posso fazer com que o aluno entenda qual é o objetivo da atividade. Neste sentido, avalio que as imagens exercem com êxito este papel.

Antes de iniciar a responder às questões, acho importante registrar a minha compreensão em relação à tabela denominada MLVC. Essa matriz organiza o uso das imagens em três categorias: convencional, crítico e letramento visual crítico. A primeira categoria exige do aluno o uso de um conhecimento mais direto que depende bastante do contato visual. Por exemplo, ele deve reconhecer o tipo da imagem se é fotografia ou desenho; ele deve conhecer o tema, ou seja, se ele ver na unidade um estádio, jogadores de futebol, camisas de várias seleções, ele deve deduzir que a temática principal é um evento esportivo mundial. Esse conhecimento está baseado no conhecimento de mundo prévio do aluno. Tal conhecimento já é veiculado pela mídia de grande circulação nacional já que os eventos esportivos têm uma ampla cobertura por jornais e programas veiculados nas diversas mídias. Além disso, é comum bancas de jornais ou outros estabelecimentos venderem figurinhas de jogadores em época de grandes eventos esportivos. Habilidades como localizar, relacionar e analisar informações explícitas estão relacionadas ao uso convencional da imagem, isto é, esse uso considera somente as informações óbvias de fácil localização e compreensão. Não exige do aluno esforço além da visualização imediata.

Por outro lado, a interpretação imagética crítica exige do aluno uma habilidade além da compreensão do que está explícito, óbvio. Por exemplo, o aluno deve associar

as imagens a um contexto mais amplo, a um grupo social ou a uma cultura específica. Ele deve compreender a intenção do autor e ter ciência de qual grupo aquela imagem privilegia ou quer colocar em evidência. Essa perspectiva de análise é mais profunda do que a convencional, mas ainda não contempla as relações de poder e de ideologia que são preconizados no letramento visual crítico. Esse nível de análise busca compreender o não dito, é pensar pelo avesso. Por exemplo, uma atividade que vise trabalhar os alimentos provavelmente trará uma temática de alimentação saudável, ou atividades com voluntários que doam alimentos, ou ainda doenças relacionadas à falta de alimentos, mas ainda não vi nenhuma temática que explore a quantidade de alimentos desperdiçados nas escolas municipais ou a qualidade dos alimentos oferecidos nas escolas estaduais ou relacionada à alimentação dos moradores de rua. Além disso, não há atividades que induzam os alunos a pensar nas relações de poder existentes no mundo e na desigualdade dessas relações. Por exemplo, em uma temática sobre esportes radicais nunca vi os materiais didáticos explorarem a diferença entre o padrão de vida dos empregados dos locais onde os esportes acontecem e o padrão de vida dos proprietários dos imóveis onde os esportes acontecem. Os materiais didáticos buscam manter as relações de poder já existentes no mundo, não dão voz à

minorias. Minorias essa entendida como qualquer grupo que não tenha influência social, política e cultural. Por exemplo, um empregado cristão no meio de grupo de empresários ateus é uma minoria; um homoafetivo no meio de uma família tradicional é minoria. Questionar, repensar, reconstruir e recriar uma narrativa já pré-estabelecida são papéis do letramento crítico visual.

Pessoalmente, acho que essa perspectiva de interpretação é muito ambiciosa porque ela visa mudar o mundo, revolucionar as relações sociais. Na prática, revoluções são difíceis porque há várias forças que atuam contrárias a revoluções e a favor de manter as relações de poder existentes. Por exemplo, nas unidades sobre transportes públicos, há muito mais apoio para engrandecer os avanços tecnológicos científicos feitos nas áreas do que uma unidade que apoie um aumento de salário para os motoristas de ônibus. O segundo seria mais interessante e proveitoso para os alunos das escolas públicas já que a realidade financeira dos seus pais está muito mais próxima do salário de um motorista de ônibus do que de um dono de uma multinacional.

Após buscar entender a proposta da tabela, vou relatar uma atividade com uso de imagens que eu conduzi em uma turma do 6º ano. Nomeei essa atividade de “concrete words” e seu objetivo era iniciar a pré-leitura do poema *The road not taken* by Robert

Frost. Além de ser atividade de pré- leitura, as imagens concretas ajudariam os alunos a reter o vocabulário e os auxiliariam, quando fosse usar o dicionário, a desenvolver a habilidade de selecionar o sentido mais adequado à situação comunicativa. Por exemplo, o primeiro verso do poema é “two roads diverged in a yellow wood”. Coloquei a imagem de uma floresta e em cima a palavra wood. Quando os alunos fossem olhar no dicionário, eles viriam madeira e floresta. No texto, a palavra wood é correspondente a floresta. Então, vendo a imagem da floresta, eles deduziriam que o sentido mais adequado naquela situação seria floresta e não madeira.

Essa atividade faz parte de um projeto de escrita que estou desenvolvendo com os alunos do sexto ano. Projeto baseado na perspectiva da escrita como processo via gêneros textuais. O gênero dessa atividade é um poema e eu preparei essa aula pensando em iniciar a atividade de leitura explorando os substantivos concretos do texto porque eles são mais fáceis de serem identificados por meio de imagens. Para preparar essa aula, foi necessário um conhecimento do uso das caixas de texto do programa Word e acesso à internet porque todas as imagens foram baixadas dela. Fiz a atividade em casa, pois na escola eu não teria tempo de procurar todas as imagens que eu precisava e, talvez, não teria acesso à internet na velocidade que tenho em casa. Quando preparei essa aula e a lecionei pela primeira vez, eu não conhecia a tabela MLVC. Portanto, eu não tinha consciência das três perspectivas do uso das imagens. Agora, tendo contato com a tabela, tenho consciência que eu fazia o uso da imagem de forma convencional, ou seja, a minha preocupação principal era fazer que o aluno visualizasse a representação real da palavra. Minha prática era orientada pela dicotomia significante/significado de Saussure.

Como essa atividade faz parte de um processo de ensino que visa à escrita, essa mesma atividade será usada novamente porque os alunos deverão utilizá-la como input para a escrita do “personal reflection”. Então, vou explorar o conhecimento contido na tabela. Por exemplo, foi discutir com os alunos a releitura do poema por meio das imagens. Vou perguntá-los se se o poema fosse escrito nesse século, as palavras concretas se remeteriam a zona rural ou o a urbana? Também, o contato com a tabela me fez questionar o porquê algumas imagens não são colocadas no livro didático. Por exemplo, no capítulo analisado no 1 formulário o tema é The environment. Não há imagem retratando as grandes empresas que lançam poluentes na atmosfera e poluem os recursos hídricos do planeta. Nesse sentido, a tabela contribui muito com a forma com que eu uso as imagens porque posso pensar no uso das imagens além do convencional.

Posso produzir atividades que visem a retratar realidades que não são veiculadas nos livros convencionais. Por exemplo, a temática do meio ambiente pode ser retratada pela discrepância do uso do solo. Nas áreas mais abastadas, uma casa ocupa um lugar que 20 casas ocupam nas áreas menos favorecidas.

Essa percepção da relação com o meio ambiente traria um impacto significativo para o aluno, pois ele entenderia que a reciclagem (pano de fundo do capítulo) está relacionada à consciência e o grau de consciência está relacionado ao capital cultural e este está relacionado às condições sociais do indivíduo. Por isso, recomendo a tabela porque ela auxilia o professor a refletir sobre as representações que aparecem nos livros didáticos e a quem favorece tais representações. E o ajuda a inserir em suas aulas imagens que mostram realidades negligenciadas por aqueles que pagam, selecionam e criam critérios para os produtores do livro didático seguir. Com certeza essa tabela contribui positivamente para transformar a minha prática docente porque por meio dela tenho condições de sair do tradicional e realizar uma educação que vise transformar o indivíduo.

P.2

Eu acredito que as imagens são de extrema importância no livro didático. No livro que utilizo esse ano com os 6os anos, a proporção e a variedade são boas e muito importantes. As imagens permitem que os alunos façam associações e ativem seu conhecimento prévio, de maneira que as aulas sejam mais interativas e façam mais sentido para eles, além de darem mais confiança para aprenderem algo novo numa língua estrangeira. Por exemplo: a maioria das fotos são de pessoas famosas que eles reconhecem facilmente, as que não conhecem (Malala) tem que ser apresentadas. Existem alguns personagens fictícios ao longo do livro também. São geralmente crianças da idade dos alunos e que vivem em várias partes diferentes do mundo, apresentando a diversidade e o alcance do inglês pelo mundo. As sugestões de uso são normalmente para introdução de tópico e para exercícios de utilização de associação e o jeito que isso foi colocado no livro contribui para que os alunos tenham mais independência para resolver as atividades com confiança. O uso de imagem exige atenção dos alunos e é um exercício relativamente fácil e é algo que gera muita participação na sala. Com as imagens conseguimos fazer pontes e estender outros assuntos e gerar reflexões interessantes e inerentes à cultura dos países de língua inglesa.

P.3

A aula foi sobre casas, no 6º ano, e sobre moda, no 7º ano, utilizando o livro *Way to English*. No início de cada unidade aparecem algumas imagens relacionadas ao seu tema. Eu utilizei o MLVC para trabalhar essas imagens e o tema da unidade. Eu selecionei as perguntas que mais tinham a ver com o tema e as atividades, e preparei a aula em cima dessas imagens, das perguntas selecionadas e da atividade de leitura que inicia a unidade. A aula foi de certa maneira centrada no professor, já que eu fazia as perguntas, pedia para que analisassem as imagens e que se voluntariassem a responder. Isso porque fica bastante complicado manter a disciplina ou o foco na tarefa se for uma atividade em dupla ou grupo.

Na turma de sexto ano houve maior participação dos alunos. Eles conseguiram responder às perguntas da primeira e segunda colunas, mas não exatamente às perguntas da terceira coluna. Algumas perguntas tiveram que ser reformuladas ou explicadas. E alguns aspectos que aparecem nas perguntas, como enquadramento, plano e foco, eles sequer sabiam o que era. Um outro ponto é que as imagens não continham muitos detalhes, não havia pessoas nelas, somente diferentes tipos de casas e só poderíamos especular o contexto social de cada local. Questões interessantes como “que povos moram em um iglu”, ou se “o que há atrás do prédio residencial é uma favela ou não”, ou ainda “como tiraram as fotos desse ângulo”, impulsionaram as discussões e motivaram mais perguntas e maior participação dos alunos. Na primeira parte da atividade de leitura havia uma pequena inconsistência no livro, pois as perguntas feitas nessa parte se relacionam a duas imagens, mas havia apenas uma. Repeti algumas perguntas do MLVC e conduzi o resto da atividade de acordo com o livro. Percebi também que a forma como escolhi trabalhar as perguntas, inviabilizaram o uso de muitas perguntas pois após algum tempo eles vão se dispersando mais. As perguntas utilizadas foram: 1.1 a 1.3, 1.7 a 1.12, 2.1, 2.2, 2.5 e 3.9.

Na turma de sétimo ano alguns alunos não se propuseram a participar, mas consegui conduzir a atividade de forma semelhante. Devido ao fato de as imagens conterem pessoas e serem a respeito de um aspecto cultural marcante, tal como moda, consegui utilizar mais perguntas da terceira coluna. Devido às fotos apresentarem pessoas com tipos de cabelo, aparência e fenótipos diferentes foi possível levantar questões sobre raça, estilo, padrões estéticos, classes sociais e fatores genéticos. No que diz respeito ao contexto de produção, também houve respostas interessantes por partes dos alunos que questionaram se a foto havia sido produzida por uma câmera comum, profissional, por um paparazzi ou em um estúdio. A questão do foco, e da utilização de

filtros também foi levantada. Quando perguntei se uma das fotos, que estava em preto e branco, era uma atual ou antiga, eles disseram que hoje em dia fica difícil de saber pois podemos utilizar vários filtros diferentes e colocar a foto em preto e branco ou com efeito envelhecido. Devido a questões de tempo e indisciplina não foi possível trabalhar com a atividade de leitura como havia planejado; fizemos somente a análise das fotos. Também percebi uma dispersão dos alunos que estavam participando depois de um determinado número de perguntas. As perguntas utilizadas foram: 1.1 a 1.12, 1.14 e 1.13, 2.1 a 2.4, 2.8, 3.1 a 3.4.

A partir da utilização da MLVC vejo a possibilidade de trabalhos diversos em sala de aula. Acho que poderia trabalhar de forma que os alunos participassem mais diretamente sem precisar da minha mediação e depois compartilhassem suas ideias com toda a turma. Percebi também que é preciso selecionar as perguntas e trabalhar com eles os aspectos diversos que eles desconhecem, pois eles se desmotivam e distraem facilmente. Um número muito grande de perguntas também causa distração e desmotivação com relação ao assunto. Uma aluna que estava participando ativamente, da metade ao fim da aula abaixou a cabeça na carteira e parou de responder, sem contar os outros que respondiam somente às perguntas de seu interesse e passavam o resto do tempo conversando. Apesar de esses fatores poderem estar relacionados ao comportamento usual dos alunos e ao tipo de interação (P-A), percebi que a participação diminuiu à medida que ia fazendo mais perguntas. De qualquer forma, acredito que a aula foi produtiva e gostei muito de utilizar as perguntas; percebi que os alunos que participaram se envolveram mais em relação ao que geralmente acontece. De maneira geral eu sempre faço uma análise das imagens que aparecem no LD seja por meio das perguntas que aparecem nas atividades, seja pela relação que têm com o tema principal da unidade ou do texto. No entanto, vejo que com as perguntas da MLVC é possível expandir a discussão e o letramento crítico dos alunos. Vejo que nessa coleção há uma preocupação com o LC, e tento promovê-lo sempre que há uma oportunidade. Vejo que determinados assuntos são mais comuns aos alunos e eles já refletiram sobre eles, mas outros são totalmente desconhecidos e acho que é aí, que as perguntas da terceira coluna se fazem mais necessárias.

P.4

Avalio a presença de imagens nos livros didáticos que eu uso de extrema pertinência, em torno de 90% dos textos não verbais são utilizados de forma produtiva e aliados aos textos verbais. Os livros que utilizo fazem um detalhamento (alguns quadro a

quadro) que fazem a diferença no processo ensino-aprendizagem dos meus alunos. Se eu somente falasse sobre as imagens não teria o mesmo efeito que produz quando os estudantes visualizam as figuras. A função das imagens não é meramente informativa, uma vez que ajuda a construir um sentido que varia desde o contexto de produção e circulação até os dias de hoje. Quando observamos a gravura da escultura do Davi, de Michelângelo, analisamos o seu percurso produtivo, observando os detalhes que fazem desta uma das obras mais perfeitas (em termos de plástica) atribuídas ao homem; dessa forma, utilizo a imagem para estudarmos o contexto artístico renascentista, como e por que a imagem foi produzida, em que situação em foi exposta, onde e como ela se encontra hoje, como a vemos atualmente. A partir desses estudos, partimos para a produção de texto envolvendo a temática que circunda a obra e tudo é feito a partir da imagem disponível no livro didático, sem o qual não seria possível inferir todas as possibilidades de leitura artística e literária.

A aula foi planejada para alunos da 1ª série do Ensino Médio em escola da rede particular de Belo Horizonte. Foi conduzida tendo como ponto de partida uma imagem da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Inicialmente, foi feita uma introdução ao período renascentista, contextualizando-o historicamente e literariamente. Os objetivos eram dinamizar o estudo de literatura através de imagens e fazer uma intertextualidade entre a imagem e o período. Durante a preparação do conteúdo, foram preparadas duas aulas, uma sobre história da arte e outra sobre a contextualização com a obra.

A utilização da MLVC foi de extrema importância para nortear o planejamento da utilização correta da imagem dentro do contexto pretendido. Antes, eu apenas abordava uma estratégia literária e a factualização histórica, com a utilização da MLVC, percebi que as imagens poderiam servir como um instrumento a mais para enriquecimento da aula. A utilização do livro didático foi feita de modo que ele e as imagens apresentadas interagissem e produzissem um ambiente muito mais confiante para o aluno, no que se refere aos aspectos cognitivos e interacionais. As aulas, a partir desse momento, passaram a se tornar mais férteis e muito mais abrangentes. Os estudantes se tornaram participativos e críticos, iniciando uma nova proposta para as aulas de inglês. Anteriormente à utilização da MLVC, com todas as suas interpelações e sugestões didáticas, as aulas estavam precisando de alguma inovação ou da melhor utilização de textos imagéticos. Os reflexos foram positivos nas aulas seguintes, o que me leva a recomendar a utilização da MLVC. Acredito que até mesmo para outras disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, História da Arte, Produção de texto,

por exemplo em que as imagens podem ser amplamente exploradas e desenvolvidas produtiva e autonomamente pelos alunos. A experiência com a utilização da MLVC trouxe frutos positivos para a minha disciplina através da interpretação e aprofundamento dos questionamentos propostos, dessa forma pude entender com mais clareza os verdadeiros objetivos da importância da utilização de imagens inseridas corretamente no decorrer do período didático.