

## UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS: AS ABORDAGENS DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL

### A PICTURE IS WORTH A THOUSAND WORDS: THE READING APPROACHES AND THEIR IMPLICATIONS FOR VISUAL LITERACY

Tiago Alves Nunes<sup>1</sup>  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista<sup>2</sup>

**Resumo:** *A imagem, como parte constitutiva de diversos gêneros textuais, integra os vastos domínios discursivos presentes na esfera social da comunicação e interação humanas. Nesse contexto, objetivamos diagnosticar as abordagens de leitura presentes no ensino de língua portuguesa no contexto educacional, com ênfase na análise de possíveis implicações para o incremento do letramento visual na sala de aula. Para tanto, investigamos a prática de uma professora dessa língua, realizada em uma escola pública, descrevendo e interpretando como se configurava a relação professor-material e, ainda, como o material usado possibilitaria ou não o fomento do letramento visual. Este trabalho, portanto, consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida por Nunes (2016), cujo ponto de vista metodológico seguido foi qualitativo-interpretativista, de base diagnóstica e, ainda, constituindo-se em um estudo de campo. Como fundamentação teórica, ancorou-se no que diz respeito ao letramento visual (ELKINS, 2009), nos pressupostos teórico-analíticos da Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) e na Semântica visual (BAMFORD, 2003); no que concerne às abordagens de leitura, nos estudos de Cassany (2006), bem como nos estudos sobre letramento crítico (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014). Concluída a análise, pode-se afirmar que as concepções de leitura instauradas em sala são, primordialmente, a psicolinguística e a linguística. Ademais, o trato dado à imagem, em geral, foi de natureza secundária na composição do texto multimodal. Portanto, o fomento do letramento visual mostrou-se incipiente no ensino de língua portuguesa no contexto investigado.*

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

**Abstract:** *The image becomes a constituent part of various genres, integrating the vast discursive fields present in the social sphere of human communication and interaction. Thus, this research aims at diagnosing reading approaches present in Portuguese language teaching in the educational context and its implications for the visual literacy. To do so we have investigated the practice of a Portuguese language teacher in a public school, describing and interpreting the teacher-material relationship, and how the material used allow or not the promotion visual literacy. This work, moreover, is a part of a research developed in Nunes (2016), whose methodological point of view is a qualitative-interpretative one and diagnostic based; and, a field study. As theoretical foundation, we have based on this study, on what is regard to visual literacy (ELKINS, 2009), in the theoretical and analytical assumptions of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and visual Semantics (BAMFORD, 2003); and in what is concerned to reading approaches, in the studies of Cassany (2006), as well as in the studies about critical literacy (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014). After the analysis, it is possible to say that the concept of reading established in the classroom is primarily psycholinguistic and linguistic. Moreover, the treatment given to the image is in general of an accessorial nature in the composition of the multimodal text. Therefore, the development of visual literacy, from a sociocultural perspective, is incipient in the teaching of native and foreign languages in the context investigated.*

**Keywords:** *Reading comprehension; Visual literacy; Language teaching.*

---

<sup>1</sup> Professor da rede pública estadual cearense (SEDUC/CE). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Brasil, e-mail: [tiagopark@gmail.com](mailto:tiagopark@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Salvador, Brasil, e-mail: [liviaraad@yahoo.com](mailto:liviaraad@yahoo.com)

## 1 Introdução

A escola é formalmente responsável por possibilitar ao aluno a compreensão leitora e o contato com práticas letradas variadas; é essa instituição, também, que contribui para a formação de cidadãos sócio-historicamente envolvidos e compromissados com as questões humanitárias, de forma ética e democrática (ROJO, 2009). Sendo assim, é preciso superar uma visão meramente conteudística no ensino, tendo em vista que o conhecimento é *construído*; daí a necessidade de se promover a consciência crítica, e não apenas uma *educação bancária*, nos termos de Freire (1974).

A compreensão leitora, desde um viés crítico, é exigida do cidadão do século XXI, pois facilita ou dificulta as formas de interação estabelecidas entre os sujeitos com o artefato linguístico, possibilitando, desse modo, sua inclusão ou exclusão nas diversas práticas e eventos de letramento. Nesse contexto, cabe à escola alfabetizar letrando (ROJO, 2009), ou seja, fazer com que o aluno maneje não somente as práticas letradas escritas, etapa necessária para seu êxito como leitor, mas também desenvolva consciência crítica quanto aos usos sociais da linguagem e seus vários modos semióticos de apresentação no cotidiano, não restritos ao código escrito ou ao texto verbal.

Os modos semióticos (escrita, imagem, etc.) de apresentação dos textos requerem que tenhamos habilidades e competências específicas, a fim de compreendê-los de acordo com os recursos empregados. Atualmente, a imagem é uma semiose amplamente utilizada por quem produz textos em variados domínios discursivos. Essa semiose, porém, não é e tampouco pode ser vista como um modo secundário em um texto escrito; escrita e imagem, em geral, se complementam, porém esta tem seu valor individual, assim como o texto escrito também tem o seu e, portanto, como qualquer texto, as imagens precisam ser *lidas*, e não apenas visualizadas. Por isso, determinadas habilidades e competências são necessárias, pois favorecem a compreensão dos textos, em especial, daqueles que congregam diversas semioses, como é o caso dos multimodais.

Nesse contexto, é no viés da multimodalidade e das abordagens de leitura que nosso estudo se insere. O texto em geral é multimodal, porém há gêneros, tais como a propaganda, que utilizam a iconicidade mais contundentemente, de sorte que o redator, em diversos textos do cotidiano, vale-se desse recurso para incrementar suas mensagens. Como a língua(gem) não é neutra, tampouco seu uso, uma abordagem crítica, desse modo, precisa ser fomentada em sala de aula, com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades e competências

para a compreensão dos textos multimodais, caso, por exemplo, dos que integram os do letramento visual.

Em face do exposto, temos por objetivo geral, neste escrito, diagnosticar quais são as abordagens de leitura presentes no ensino de língua materna e suas implicações para o letramento visual. De modo mais específico, objetivamos: i) diagnosticar as abordagens de leitura - linguística, psicolinguística e sociocultural (CASSANY, 2006) - e investigar se e como nessas é explorado o componente visual, especialmente, o letramento visual nas aulas observadas; ii) analisar se os materiais didáticos empregados em sala podem potencializar o letramento visual, com ênfase na análise do *input* que proporcionam bem como das atividades, tarefas e exercícios propostos nas aulas observadas e iii) investigar como é explorado o componente visual, tendo em vista a interação/uso dos materiais utilizados pelo professor nas aulas observadas.

Para lograr os objetivos pretendidos, pesquisamos a prática de uma professora de português do ensino médio, em uma turma da 1ª série, em uma escola pública da rede estadual no município de Fortaleza – Ceará. Neste escrito, fazemos um recorte do trabalho desenvolvido em Nunes (2016), em que investigamos essa temática no âmbito da língua materna, português, e das estrangeiras – espanhol e inglês. Neste trabalho, elucidamos os dados obtidos da análise da língua portuguesa.

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

Nas seções seguintes, desenvolvemos os pontos aqui abordados. Na seção 2, dissertamos e pontuamos alguns conceitos importantes para uma pesquisa que tem como base a relação entre concepções de leitura e letramento visual: multimodalidade, texto, letramento visual e abordagens de leitura. Na seção subsequente, 3ª, descrevemos os passos pelos quais a pesquisa foi orientada, caracterizando-a, delimitando-a, bem como mostrando os instrumentos e técnica empregados assim como os procedimentos metodológicos orientadores da

investigação. Na seção de análise, a 4ª, os dados gerados são devidamente explorados, de modo que examinamos as abordagens de leitura que orientavam as aulas observadas e sua relação com o letramento visual conjuntamente com a análise das potencialidades dos textos imagéticos usados pela colaboradora. Na última seção, referente às considerações finais, sintetizamos os principais aspectos observados, buscando conclusões, mas não o encerramento da investigação.

## **2 Algumas considerações sobre multiletramentos, letramento visual e abordagens de leitura**

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

O letramento, por sua vez, é entendido como prática social de linguagem. Alargando esse conceito para outras práticas discursivas, que não apenas as verbais, e, igualmente, porque as práticas sociais de leitura e escrita são variadas, há os multiletramentos. Estes, por seu turno, redefinem o conceito de texto, deixando claro que as práticas discursivas não são monomodais. O texto, aqui, é entendido para além do verbal, constrói-se, como bem assevera Marcuschi (2008), numa relação de multissistemas.

Desse modo, o conceito de multiletramentos, conforme afirmam Peterson *et al.* (2007), é ampliado, envolvendo linguística e culturalmente as variadas formas de uso da linguagem, não restritas às formas escritas, portanto.

As discussões sobre novos letramentos tendem a envolver novas tecnologias, enquanto as discussões de letramentos múltiplos tendem a envolver muitos letramentos e modalidades, além do letramento para o impresso e uma maior consciência da cultura. (CERVETTI; DAMICO; PEARSON, 2006, p. 379).

Ademais, o conceito de *letramentos múltiplos* abrange duas perspectivas, quais sejam, a da multiplicidade de práticas de letramento e a da multiculturalidade. Durante o cotidiano, circulamos como produtores e consumidores de discursos por diversas esferas de atividade; logo, para cada âmbito, há uma prática letrada específica. Já, quanto à multiculturalidade,

cada cultura, nas diferentes esferas, terá práticas e eventos discursivos em gêneros dessa esfera igualmente diferentes. Em suma, de acordo com a perspectiva dos *multiletramentos* é preciso abordar os produtos culturais letrados, isento de preconceitos e, por conseguinte, abordar criticamente os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009). Em conformidade com essa perspectiva, as aulas de língua podem proporcionar o acesso a variados modos de apresentação textual, bem como fomentar uma leitura socioculturalmente engajada, desenvolvendo, assim, destrezas e competências necessárias para a compreensão dos mais variados artefatos linguísticos.

Os multiletramentos vão além das habilidades requeridas para produção, recepção e compreensão do texto em seus modos mais tradicionais; os suportes e materiais de produção do texto se desenvolveram, mudando, assim, o processo de acesso ao sentido desse. Portanto, os letramentos múltiplos focam, mais concretamente, o texto visual, as multimídias, a hipermídia, a tecnologia da informação em geral, uma vez que essas semioses mudaram as práticas letradas (NUNES, 2016; ROJO, 2009). Interagimos de modo distinto com essas semioses, e isso faz que o acesso ao sentido desses textos requeira capacidades outras para responder adequadamente à demanda social de linguagem, ou seja, é necessário haver outros *letramentos*.

Quando se acessa as redes sociais na internet, por exemplo, tem-se contato com diversos textos, sobretudo os multimodais, tais como os gifs<sup>3</sup>, os memes<sup>4</sup>, as propagandas e anúncios, os pequenos vídeos compartilhados, ou, ainda, as publicações de jornais, cuja notícia, em geral, está acompanhada por uma imagem. Nesse contexto, o letramento visual é por demais importante para que se entenda como as dimensões do *design*, cores, fontes, alocação de interactantes dentro do texto funcionam na construção de sentidos da mensagem. Desse modo, o aluno de língua materna - e estrangeira - precisa entender os processos de construção de sentidos para além das questões estritamente linguísticas, ou seja, entender que os eventos comunicativos são multissistêmicos. Daí o *letramento visual* e outros *letramentos* serem tão importantes na formação desse aluno, dado que “é na e pela[s] [diferentes] linguagens que o homem se constitui como sujeito”, como bem afirma Benveniste (2005, p. 286).

---

<sup>3</sup> GIF (*Graphics Interchange Format*) é um tipo de imagem criado em 1987 com o objetivo de substituir o formato RLE (*Run-Length Encoding*), que era apenas em preto e branco, diz Brito (2013). O GIF congrega cores, letras, etc.; ademais, pode ser animado, de modo que, atualmente, este tipo é o mais comum na internet.

<sup>4</sup> O meme é um gênero que se presta, em geral, à elucidação de pontos de vista, atrelados à temática do humor, no entanto não se convertem em piada (ARAÚJO; COSTA, 2013). Esse gênero congrega elementos multimodais para atingir seu objetivo.

Importa que se entenda que a imagem não pode ser reduzida a apoio dos textos verbais, ou ainda, que a compreensão leitora se limite ao desenvolvimento de estratégias. Contudo, ainda que se possa empregá-la para complementar outro evento comunicativo, há que se pensar em uma complementação mútua entre texto verbal e não verbal, posto que este possui modos singulares de difusão e produção de sentido, favorecendo e requerendo outras habilidades por parte do leitor e produtor de textos.

Em face desse quadro, algumas questões podem ser feitas quando do uso de um material multimodal audiovisual como, por exemplo: em que medida o aspecto visual impacta o escrito/auditivo e vice e versa? Até que ponto há uma (inter)dependência desses modos na leitura de textos multimodais? Essas questões são importantes, pois é a partir delas que se pode fomentar o letramento visual, uma compreensão do que está sendo visto, posto que ser letrado visual implica entender um objeto, interpretá-lo e aprender com ele (ELKINS, 2009).

A criticidade é outro ponto importante que deve ser comentado. O ensino de língua deve desfazer mitos, tais como o da neutralidade linguística e discursiva (BAPTISTA, 2010); ademais, o processo de ensino e aprendizagem de língua que leve em consideração o letramento crítico, promove a liberdade de pensamento, levando o discente a questionar os variados eventos comunicativos, ou seja, essa perspectiva permite que o aluno se coloque como sujeito ante as produções, evitando, assim, o assujeitamento (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014).

Dentro desse contexto, a concepção de leitura é parte importante para se entender os aspectos que se desenvolvem nesse processo. A depender da concepção instaurada na sala de aula, o significado pode ser encontrado, dado ou construído. E esse significado pode levar em consideração os multissistemas, ou não. Assim, Cassany (2006) propõe três concepções ou representações de leitura, quais sejam, a *linguística*, a *psicolinguística* e a *sociocultural*, as quais, no entanto, podem ser constadas tanto de forma cooperativa como de forma individual. Assim, vejamos o que cada uma representa.

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

A *concepção psicolinguística*, por sua vez, considera que o significado não se encontra propriamente *entre as linhas* do texto, tampouco é único, objetivo ou estável. O sujeito ao ler faz inferências a partir de seus conhecimentos prévios, e como há uma individualidade nas experiências vividas, o significado construído no exercício da leitura também é distinto. O significado, portanto, não é dado, como o é na concepção linguística, ele é construído.

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

Contudo, em um mundo tecnológico, globalizado e semiotizado, já não se pode seguir lendo ou ensinando leitura querendo apreender o significado somente *entre as linhas* ou *detrás delas*, pois é necessária uma perspectiva que leve em consideração os contextos socioculturais e políticos das enunciações.

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

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

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

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

Numa perspectiva analítica do texto visual, do *corpus* desta investigação, estabelecemos uma articulação entre a sintaxe visual e a semântica visual. A sintaxe visual está relacionada “à forma ou a blocos de construção de uma imagem” (BAMFORD, 2003, p. 3), ou seja, à estrutura e organização desse tipo de texto; para essa perspectiva, utilizamos a Gramática do *Design* Visual (KRESS; LEEUWEN, 2006), cujos pressupostos elucidaremos nos próximos parágrafos. A semântica visual, por sua vez, se refere à forma como a imagem se relaciona às questões do mundo para ganhar significado. Essa perspectiva, no entanto, não despreza as questões relacionadas à estrutura e à composição da imagem, ela agrega questões de natureza cultural, isto é, ideias que são construídas culturalmente, bem como a interação social com as imagens. (BAMFORD, 2003).

Desde o ponto de vista da semiótica social<sup>5</sup>, em cujo campo de investigação este estudo se insere, a multimodalidade considera a instauração do sentido tendo em vista o imbricamento de diversos modos semióticos, enfatizando as relações estabelecidas entre esses, como podem ser as imagens, gesto, olhar, postura corporal, música, som, fala e etc. Portanto, desde uma perspectiva multimodal, a imagem, a ação, são referidas como modos, como conjuntos organizados de recursos semióticos na produção de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2008).

No que diz respeito a uma análise mais concreta do texto visual, entendido como uma fundamentação ao fomento do letramento visual, Kress e Leeuwen (2006) propõem a Gramática do *Design* Visual. Esses autores, a partir da gramática e da sintaxe, descreveram a maneira pela qual os elementos representados se combinavam em indicações visuais de maior ou menor complexidade ou extensão, ou seja, estavam preocupados como a gramática e a sintaxe se combinavam em um todo significativo. Assim, pretenderam descrever estruturas de

---

<sup>5</sup> A Semiótica ou Semiologia é o estudo dos signos em geral, da relação estabelecida entre estes entre si e o mundo. A Semiótica Social, por sua vez, volta-se para as questões sócio-históricas e culturais que envolvem a construção dos sentidos. Para mais caracterizações sobre essa perspectiva, remetemos o leitor ao trabalho de Van Leeuwen (2005).

convenções no curso da história da semiótica visual ocidental, focando como tais estruturas podiam produzir sentido pelos produtores das imagens.

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

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

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

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

Todas as categorias, destarte, dão caminhos analíticos do texto visual e com um viés crítico, possibilitando o desenvolvimento do *letramento visual*. É por esse caminho que o audiovisual pode ser usado em sala de aula de língua materna – e estrangeiras – para promover habilidades de reconhecer, problematizar, produzir e usar as imagens como recurso comunicativo nas línguas estudadas.

Baseados nos pressupostos anteriormente mostrados, quais sejam, Gramática do *Design Visual*, Semântica Visual e a relação entre texto verbal e imagem, expomos, a seguir, um quadro teórico-analítico usado na análise do *corpus* desta investigação.

**Quadro 1** - Ferramenta analítica do texto visual

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

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

Fonte: Elaborado pelos autores

### 3 Metodologia

Com o objetivo de diagnosticar as abordagens de leitura em línguas materna e estrangeiras bem como as implicações dessas para o letramento visual, a partir da prática pedagógica do professor, fez-se a opção por uma investigação *qualitativo-interpretativista*, já que possibilitaria avaliar a complexidade do real, estando aberta à interdisciplinaridade (SIGNORINI; CAVALCÂNTI, 1998). Conforme essa metodologia e valendo-nos dos instrumentos diversificados, nossa investigação configurou-se como um *estudo de campo*. Ademais, inserida no universo da pesquisa qualitativa, esta investigação definiu-se como *diagnóstica e descritiva*, uma vez que nosso foco foi o processo de compreensão leitora, baseado no diagnóstico das abordagens de leitura na aula de língua, com foco no desenvolvimento do letramento visual.

Quanto à delimitação do universo da pesquisa, compreendeu 3 (três) colaboradoras. Estas eram professoras de línguas da rede pública de ensino do Estado do Ceará, da capital Fortaleza: 1 (uma) de língua portuguesa, 1 (uma) de língua espanhola e 1 (uma) de língua inglesa. Para a escolha dessas colaboradoras estabeleceram-se os seguintes critérios: i) efetivo exercício como docente da rede pública de ensino; ii) formação para a disciplina específica que ensinava, bem como a área de atuação e iii) tempo de experiência do docente (5 anos, no mínimo). Assim, a colaboradora desta investigação, professora de língua portuguesa (CLP), possuía o seguinte perfil: graduada em Letras Português-Espanhol (2008), com carga horária efetiva de 200h na rede pública estadual de ensino, em língua portuguesa, atuando como docente há 6 (seis) anos.

Utilizamos três instrumentos de geração de dados, a seguir descritos: análise do material didático usado pelos docentes, observação e gravação de aulas. Assumiu-se que as atividades, tarefas e exercícios utilizados em sala de aula poderiam contribuir para fomentar os multiletramentos e o professor não explorar essa potencialidade, ainda que houvesse possibilidades para o trabalho com o letramento visual. Já em outros casos, as atividades, por si, não trariam a possibilidade de promover os multiletramentos, porém, o professor, por meio de sua criatividade, utilizaria meios extras para fazer com que os alunos desenvolvessem as habilidades para o letramento crítico e visual.

No que diz respeito à observação e à gravação de aulas, registramos a prática das três professoras de língua, em turmas da 1ª série do ensino médio, de modo que foram observadas 5 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, das quais quatro 4 (quatro) foram gravadas.

Recorremos, também, à observação de aula. Aqui, mostraremos os aspectos mais relevantes registrados e analisados da colaboradora de língua portuguesa.

Assim, o *corpus* desta investigação compõe-se dos textos iconográficos trabalhados em sala de aula pela CLP, das notas de campo geradas quando da observação e das gravações das aulas. Dados obtidos por meio de variados instrumentos, dentro da pesquisa de natureza qualitativa, subsidiam uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Após a geração dos dados, portanto, fez-se uma triangulação, com o fim de entender o fenômeno estudado através de vários contextos, pormenorizando e enriquecendo a análise.

#### 4 Análise e discussão dos dados

O tema de uma das aulas de língua portuguesa observada e gravada era variação linguística. Nessa aula, a CLP passou um vídeo de um debate no programa Observatório da Imprensa, da TV Brasil. Nesse se discutia a relação entre a língua falada e a língua escrita, motivada na ocasião pela polêmica sobre o livro didático para a educação de jovens e adultos *Por uma vida melhor*, da autora Heloísa Ramos (2011), à época, do Programa do Ministério da Educação. O debate colocou em questão o papel da mídia no uso da norma padrão da língua, bem como sua indignação pelos desvios à gramática normativa.

**Imagem 1** - Programa observatório da imprensa



Fonte: YOUTUBE<sup>6</sup>

Antes da visualização do vídeo, a docente explicou em que ele consistiria, antecipou quem eram os interactantes do vídeo, atentando para a divisão entre gramático e linguista;

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_YB5fr-RZg](https://www.youtube.com/watch?v=g_YB5fr-RZg) Acesso em: 15 out. 2015.

deixou claros os objetivos de assistir àquele vídeo; deu exemplos de variações linguística no nível gramatical em propagandas e, também, no ambiente virtual *whatsApp*, aplicativo de mensagem instantânea escrita, oral e videochamada, atentando à economia linguística, especialmente.

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

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

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

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

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

Quanto à sintaxe visual, em especial às questões representacionais, houve o processo transacional no que diz respeito ao processamento de ação, pois havia mais de dois

interactantes; assim, fala-se do vídeo como um todo, pois em algumas cenas havia apenas um interactante visível. Por ser um debate televisivo entre os interactantes convidados, a linha de seus olhares afeta seus debatedores bem como ao público que assiste ao programa, principalmente quando os focos são dados.

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

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

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

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

No que toca ao eixo da semântica visual, muitas questões poderiam haver sido destacadas no vídeo, e, do mesmo modo, as informações não foram *construídas* em sala de aula, o que seria possível ser feito. Vejamos alguns pontos importantes que poderiam haver sido fomentados, questões do tipo: Como é a forma como a questão [variedade padrão da língua portuguesa] é mostrada no vídeo? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? O que são ou que tipo de pessoa é representada no vídeo? São especialistas ou senso-comum? Quem é o público-alvo do vídeo? E por que é importante, como estudantes do ensino médio, conhecerem esse tema? Há diferença de pensamento sobre o tema tratado entre linguistas e gramáticos? As experiências ou pontos de vista são assumidos ou implícitos? A omissão ou assunção de um ponto de vista é próprio do gênero debate?

Utilizando os questionamentos anteriormente propostos, aspectos relacionados ao gênero, discurso oral, argumentação poderiam haver sido tratados bem como o conceito de da variedade padrão da língua e a reflexão sobre seu uso. Ademais, quanto à relação imagem e texto, notou-se a *ancoragem*, uma vez que o texto verbal oral produzido pela CLP apoiou o vídeo. Acreditamos que esse fato se deu porque, constamente, a professora pausava o material para poder explicar alguns trechos que julgava interessantes.

Portanto, notamos que o material usado pela professora poderia potencializar o fomento do letramento visual do aluno, por ser dinâmico, multimodal e, como percebido na análise, houve muitas questões entorno, principalmente, do eixo sintático-semântico visual que poderiam ter sido exploradas.

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

Não houve, nesse momento, o desenvolvimento do *letramento visual* de fato dentro dessa (mescla de) concepção de leitura instaurada. A prática de leitura resvalou sobre o conteúdo em si, não houve atenção às questões multimodais do texto, o que faria com que os

alunos pudessem entender muitos implícitos da discussão e pudessem ter se envolvido mais com o texto. Geralmente o gênero *debate* suscita o querer participar e emitir opinião, fato que não houve nessa prática de leitura, uma vez que os questionamentos que poderiam ser fomentados já estavam sendo esclarecidos, a partir do ponto de vista do professor. A leitura, ainda dentro da concepção psicolinguística, não é única, tampouco estável; no entanto, foi, desse modo, que o texto foi apresentado aos alunos, regressando a uma concepção linguística, daí dizermos que esta prática de leitura está fundada nessas duas concepções.

Passemos a outro exemplo. Nas imagens seguintes, há um típico gênero veiculado nos livros didáticos e trabalhados pelos professores de língua materna e estrangeira: a tira ou tirinha. Nesse gênero se empregam, por excelência, componentes iconográficos para a construção de sentidos:

Imagem 2 - Mundo monstro 1



ITURRUSGARAI, Adão. Mundo monstro, Folha de S.Paulo, São Paulo, 27 mar. 2009. Ilustrada.

Fonte: AMARAL et al (2013)

Imagem 3 - Mundo monstro 2



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

Fonte: AMARAL et al (2013)

Numa aula, utilizando os textos das imagens 2 e 3, a professora pediu para que os alunos abrissem o livro na página indicada, ao mesmo tempo em que retomava os assuntos vistos até aquele momento, como forma de relembrar o conteúdo, então seguiu com o tema proposto para aquele dia, qual seja, o da variedade de textos, de gêneros. Em seguida, uma

aluna leu a introdução do capítulo e a colaboradora pediu para que ela parasse a leitura e explicasse o trecho lido em questão. Esse procedimento, portanto, ocorreu ao longo de toda a leitura da introdução.

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

Este momento, igualmente, foi o único em que se tocou, explicitamente, nas questões multimodais em relação ao evento comunicativo. De modo sutil, discutiu-se o conceito de texto, ampliando o horizonte da conceptualização para além do escrito. Apesar de não se ter fomentado o *letramento visual* de fato, o trabalho com a multimodalidade deve começar, primeiro, pela compreensão de que as imagens são textos e de que, assim como o texto escrito, são carregados de significados e podem, portanto, serem lidos.

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

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

Quanto à tirinha, esta possui grande potencialidade de trabalho e desenvolvimento do letramento visual, através de um viés crítico, que é o caso das presentes imagens em questão. A atividade com a qual estava relacionada esses textos versava sobre a identificação das seguintes questões: tipo e suporte; características gerais (qual a pessoa verbal; se havia humor; se era lírico, se apresentava opinião, se fornecia características de alguém ou de algo, se dava

instruções, se dialogava com o destinatário, se utilizava a linguagem não verbal, se usava a linguagem figurada, etc.); que tema desenvolvia; quais as semelhanças e diferenças com outros textos listados na atividade, principalmente em relação ao tipo de linguagem, se mais formal, mais informal, mais próxima da oralidade ou da escrita; se havia presença de linguagem figurada e de linguagem não verbal.

Como visto, a atividade focava questões em torno da compreensão e da composição textual (escrita) e discursiva dos artefatos linguísticos, contudo, os alunos responderam “sim” para as questões antes citadas, posto que lhes faltava a compreensão das estruturas visuais de composição da imagem e da construção de sentidos, através do entendimento da relação sintaxe-semântica visual. Muito embora essa atividade não favorecesse, de fato, o letramento visual, a professora deixou claro aos alunos que a imagem comunicava e, como tal, deveria ser considerada texto e, também, explanou, superficialmente, algumas questões multimodais, como, por exemplo, a importância das cores e dos desenhos.

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

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

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

informação foi incluída e que informação foi deixada de fora? Que tipo de pessoa é representada na imagem? Quem criou a imagem e com que finalidade? Quem é o público-alvo da imagem? De quem é o ponto de vista difundido? Por que o jornal foi escolhido para difusão dessa imagem/tirinha? Que experiências ou pontos de vista são assumidos? Dentre outras questões. A leitura dos textos da atividade foi feita de modo individual, e com o objetivo único de responder às questões propostas, daí os alunos terem atentado somente às questões mais simples da estrutura linguística.

Nota-se nessa aula, assim, uma concepção psicolinguística de leitura, posto que, embora incipiente, outras questões, além da pura junção de palavras para a compreensão, foram requisitadas; de modo geral foram solicitadas a compreensão e o reconhecimento do gênero textual, junto a suas características mais relevantes. Porém, não houve um trabalho de cunho sociocultural, não houve a problematização do conteúdo, ainda que nesta aula tenha ocorrido uma ampliação do conceito de texto, a partir do reconhecimento dos gêneros, proposto através da concepção psicolinguística da leitura.

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

A prática de leitura e compreensão textual em sala de aula, como pudemos observar, esteve ainda atrelada às questões linguísticas, seja no âmbito frasal, seja no discursivo. Embora a colaboradora desta investigação entendesse e concebesse a imagem como texto, não se evidenciou o fomento do letramento visual de fato, ainda que o material usado em sala oferecesse essa possibilidade.

A relação entre a concepção de leitura e letramento visual, por sua vez, foi clara. Assim, por um lado, quando uma abordagem linguística ou psicolinguística de leitura foi instaurada em sala, a imagem, se tratada como texto, foi *analisada* no âmbito composicional, como se apenas a análise da conexão entre seus interactantes sugerisse significados, ou seja, focalizaram-se apenas as questões da sintaxe visual. Por outro lado, ainda havendo um texto multissistêmico por excelência em sala, como foi o caso do vídeo, em especial de debate, não significou o fomento do letramento visual tampouco uma perspectiva sociocultural de leitura.

No âmbito da análise do texto visual, por fim, vimos que os materiais usados em sala, o vídeo e as tiras, não possuíam *input* específico para o trabalho com os letramentos multissemióticos, porém, a partir do quadro teórico-analítico proposto, ficou claro que tais materiais tinham alta potencialidade para o fomento do letramento visual e a partir de uma perspectiva sociocultural de leitura.

## 5 Considerações finais

Considerando-se o exposto na seção anterior, concluímos que, nas aulas observadas e gravadas, a concepção *psicolinguística* de leitura sobressaiu, porém a noção *linguística*, de igual modo, perpassou muitos momentos da prática da docente. Ademais, o trabalho com textos diversos também poderia ser destacado nas aulas de português. Quando a concepção linguística de leitura orientava as aulas, o letramento visual, bem como as questões multiletradas não foram trabalhadas. Quando do momento da concepção psicolinguística, o conceito de texto foi ampliado, pondo aí a imagem como tal, porém isso não significou o fomento do letramento visual.

A docente investigada entendia a imagem como texto. No entanto, o trabalho com o texto imagético, de modo geral, não foi desenvolvido de forma a fomentar o letramento visual. Nesse contexto, nem o livro proporcionava o fomento do letramento visual, de fato, tampouco a colaboradora, através de sua criatividade em sala, buscava esse fim. Assim, a imagem como texto possui um status de (in)visibilidade, de sorte que é entendida como texto, porém na maioria das vezes, não lida como tal.

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

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

## Referências

AMARAL, E. *et al.* **Novas palavras**: português. São Paulo: FTD, 2013.

ARAÚJO, J.; COSTA, S. M. Redes sociais e reelaboração de gêneros. In: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. Belo Horizonte: periódicos UFMG, 2013.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Uxbridge: Adobe Systems, 2003.

BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (Org.). **Ensino de língua e literatura**: políticas, práticas e projetos. 1. ed. Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 143-155.

BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In: MENDONÇA, L. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 141-155.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Explorando o ensino**. Espanhol: ensino médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010, p. 119-136.

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009.

BARTHES, R. **Image, music, text**. Londres: Fontana, 1977.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BRITO, E. O que é GIF? **TechTudo**. 24 Out. 2013. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html> Acesso em: 13 nov. 2016.

CASSANY, D. Leer, comprender e interpretar en EFE en línea. In: **XX CONGRESO Internacional de ASELE**: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Cantabria: Fundación Comillas, 2009, p.19-40.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CERVETTI, G.; DAMICO, J.; PEARSON, P. D. Multiple literacies, new literacies, and teacher education. **Theory into Practice**, Londres, v. 45, n. 4, p. 378-386, 2006.

ELKINS, J. The concept of visual literacy, and its limitations. In: ELKINS, J. (Org.) **Visual literacy**. Londres: Routledge, 2009, p. 1-9.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, Washington. v. 32. n.1, p. 241-267, 2008.

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

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

NUNES, T. A. **Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**. São Paulo: Global editora, 2011.

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

SIGNORINI, I.; CAVALCÂNTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London/New York: Routledge, 2005.

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

Data de recebimento: 30 de setembro de 2016.

Data de aceite: 17 de novembro de 2016.