

LETRAMENTOS E LEITURAS MULTIMODAIS DE MATERIAIS DIDÁTICOS E AS AULAS DE INGLÊS¹

*Maria Amália Vargas Façanha
Simone Lucena*

1. INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo, em linhas gerais, partiu da experiência das autoras em relação aos desafios cotidianos vividos no ambiente escolar, os quais não se dissociam de eventos externos à escola. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão², de formação continuada, envolvendo docentes/pesquisadores do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe/UFS e docentes de inglês de escolas da rede pública do estado de Sergipe. Contou com o apoio logístico da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe/SEED, através da divulgação do curso entre as escolas da rede e da concessão de local e apoio técnico para a realização de 4 módulos, com 6 encontros cada. O módulo *English Language Materials (ELM)*, realizado no período

¹ Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado de Maria Amália Vargas Façanha, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da pela Profa. Dra. Simone Lucena.

² Curso de extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura – UFS, liderado pelo Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi e Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza no período de 16/01/2017 a 15/12/2017.

de 26/08/2017 a 07/10/2017, foi coordenado por uma das autoras deste estudo, em parceria com outra docente do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Cada participante da pesquisa foi entendido como um ator social, que de acordo com compreensão de Macedo (2015, p. 30) é um “portador e produtor de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações, as realidades com as quais também são constituídos”. Os atores sociais são, pois, indivíduos que carregam saberes, culturas e experiências; e que, por esta razão, criam seus próprios modos de fazer e de resolver problemas, criando outras possibilidades de ser e estar no mundo; ou seja, são pessoas que produzem seus etnométodos (COULON, 1995), tornando-se assim, ao mesmo tempo, fonte e produtores de saberes e de sentidos.

Para atingirmos nosso objetivo geral, que foi compreender de que maneira as teorias dos letramentos poderiam contribuir para a expansão de perspectivas de docentes de inglês quanto à multimodalidade presente nos materiais didáticos, considerando-se o papel que o ensino de língua inglesa pode desempenhar na formação da cidadania crítica, as reflexões aqui apresentadas fizeram parte de uma pesquisa-formação com abordagem multirreferencial.

A pesquisa-formação pressupõe implicação do pesquisador com os sujeitos e o campo da investigação. Entendemos que é no *espaçotempo* da pesquisa e da formação que saberes experienciais entre pesquisador e atores sociais são compartilhados em contextos multirreferenciais de formação. Toda pesquisa possibilita uma transformação do pesquisador, pois ninguém inicia e conclui uma pesquisa sem alterar-se socialmente, culturalmente e intelectualmente. Implicar-se com a pesquisa nos modifica e modifica o outro na mesma proporção. É preciso, muitas vezes, nos despirmos de regras, certezas e valores consolidados para (re)construirmos outros, a partir de olhares multirreferenciais.

A multirreferencialidade, nas ciências humanas, e especialmente na educação, possibilita-nos compreender a realidade a partir de olhares plurais para a heterogeneidade e para a diferença, pois de acordo com Berger (2012, p. 29) “a multirreferencialidade está no processo de pensamento, na mobilização do pensamento fazendo-se” (BERGER, 2012, p. 29). É nesse processo que esta pesquisa-formação buscou compreender, por meio dos relatos das experiências dos professores, expressos nas entrevistas realizadas, as perspectivas de docentes de inglês quanto à multimodalidade presente nos materiais didáticos.

Para a produção dos dados da investigação, diferentes dispositivos foram utilizados a partir dos acontecimentos que emergiram durante a realização do curso de formação com os professores da rede estadual de ensino de Sergipe. Dentre os

dispositivos utilizados, queremos destacar, especialmente, o diário de pesquisa, pois entendemos ser este dispositivo fundamental para que o pesquisador possa narrar suas vivências, de formas circunstanciadas, como sendo “narrativas multirreferenciais que exprimem sentimentos, sentidos, informações, subjetividades e acontecimentos experienciados pelo pesquisador, em diferentes momentos”, seja participando de eventos ou estando *in loco* no campo da pesquisa (LUCENA; SANTOS, 2019, p. 662). Na contemporaneidade, a produção dos diários de pesquisa tem-se utilizado de aplicativos disponíveis nas tecnologias digitais móveis para produzir narrativas, muitas vezes no momento em que se vivencia a experiência. Desta forma, os diários deixam de ser apenas registros produzidos com a linguagem verbal em cadernos ou arquivos digitais e passam a ser produzidos de forma hipertextual, misturando diferentes linguagens e formatos, inserindo fotografias, vídeos, áudios, geolocalização etc.

Além das entrevistas e dos diários de pesquisa, também foram utilizados questionários para identificação do perfil dos atores sociais, bem como os registros em áudio e vídeo, de vivências desenvolvidas com os professores durante o curso de formação. Nesse processo, por tratar-se do ensino de inglês na rede pública de ensino, buscou-se: identificar os materiais adotados pelos docentes (coleções do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD); conhecer a importância das coleções para a prática pedagógica dos docentes e os usos que são feitos delas; verificar as formas como a multimodalidade presente no Livro Didático (LD) vinha sendo trabalhada, com o foco nos textos visuais; e identificar as concepções dos docentes quanto à relação entre o ensino da língua inglesa e a formação para a cidadania crítica (MONTE MÓR; MORGAN, 2014; OCEM, 2006). As análises aqui apresentadas, bem como as atividades realizadas no curso de extensão, foram embasadas nas teorias dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000/2015; KRESS, 2003; MENEZES DE SOUZA, 2011; SILVA, 2014; ZACCHI, 2016).

2. PRÁTICA DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO

A experiência no módulo ELM contou com 28 participantes, sendo 15 da rede pública de ensino, foco da pesquisa. Desses 15 docentes, voltamos nosso olhar para as experiências com 5 deles, cujas falas serão aqui indicadas pela sigla DOM (Docente do Módulo) acompanhada de um número (1 a 5). Nosso olhar a respeito das falas dos participantes esteve em sintonia com a compreensão de escola de Barbosa (1998, p. 34-35), como um espaço complexo, “um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em

interação recíproca”. Nesse sentido, procuramos identificar o que a participação de cada docente revelava sobre suas experiências no cotidiano escolar, na compreensão de que

A pesquisa contemporânea sobre formação de professores vem atentando para a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla (SANTOS, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, fomos conhecendo o perfil de cada um, considerando-se as experiências em contextos urbanos e rurais. O grupo foi composto por docentes que atuam em escolas estaduais, de diferentes municípios do estado de Sergipe, nos níveis de ensino fundamental e médio. Os diferentes contextos e experiências levaram-nos a refletir sobre um elemento bastante comum nas discussões a respeito da ideia de sucesso no processo de ensino-aprendizagem: a busca pela homogeneidade, traduzida no anseio de que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo; de que todos leiam e interpretem textos da mesma maneira, por exemplo.

Nas conversas sobre ensino de inglês, materiais didáticos e multimodalidade, buscamos problematizar a condição de heterogeneidade e homogeneidade quando aplicadas à educação e ao conceito de cidadania, considerando-se a reflexão de Monte Mór (2013) sobre o conceito iluminista de Estado-Nação e o fenômeno da globalização. A autora nos provoca a questionar se alguma vez a homogeneidade existiu nas sociedades, cidades, países; e, em específico: nas salas de aula. Os efeitos da globalização foram por ela destacados, considerando-se que

a força emergente do fenômeno possibilita a percepção de que as visões de culturas, estruturas, identidades e sociedades homogêneas pertencem a um projeto de modernidade fundamentado em conceitos, como o de Estado-nação, que disseminou “uma conjunção harmônica entre território, língua e identidade” conforme afirmam Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 3), uma coerência abalada pelo projeto da globalização. Durante muito tempo na educação, esses fundamentos explicavam e exemplificavam a relação língua-cultura, comumente atrelada à ideia de pertencimento a um território e a identidades (MONTE MÓR, 2013, p. 41).

As práticas envolvendo materiais didáticos, ao longo do módulo, levaram essa reflexão em consideração, uma vez que estamos lidando com ensino de língua inglesa em contextos locais; e que, segundo Brydon (2013), é preciso um esforço conjunto para garantir que esse ensino esteja em sintonia com as necessidades e prioridades das comunidades, considerando-se também as necessidades

de outras comunidades. Isso porque, ainda segundo a autora, a pluriversalidade marca as relações contemporâneas. Nesse sentido, buscamos problematizar práticas que valorizam ou supervalorizam culturas hegemônicas, com destaque para elementos culturais ligados aos Estados Unidos e/ou à Inglaterra, pois “o momento atual suscita análises que vão justamente no sentido das particularidades das culturas locais, entendendo que a globalização não trata da homogeneização cultural e nem da construção de uma condição simbólica de aldeia global” (FAÇANHA, 2018, p. 72). Com essas reflexões em foco, as práticas de letramentos desenvolvidas no módulo e nossas interpretações consideraram os seguintes objetivos das OCEM (BRASIL, 2006, p. 87):

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

Voltando nosso olhar para os usos de materiais didáticos, logo no primeiro contato com todos do módulo, descobrimos que o Livro Didático (LD) ocupava lugar de destaque nas práticas pedagógicas daqueles atores, em maior ou menor escala, o que pode ser observado nas seguintes falas: “Faço uso das coleções do PNLD, apesar de que não há livro suficiente para todos” (DOM1); “Eu até uso, mas confesso que às vezes deixo ele meio de lado” (DOM2); “Nas escolas onde leciono, todos têm os livros do PNLD. Gosto bastante das coleções” (DOM3); “Eu gosto de usar o LD, mas enfrento diferentes situações. No município, os livros chegam; no estado, não. Ainda assim, procuro usar” (DOM4). Nesse primeiro contato, apenas DOM5 revelou que: “Não uso livro. Nunca chega em número suficiente para todos os alunos. Então, prefiro preparar os materiais, eu mesma”.

Essas falas já sinalizaram que, apesar de haver problemas relativos à distribuição dos livros nas escolas, pois em algumas eles não chegam em número suficiente, esse é o material mais utilizado para o ensino de língua inglesa por aquele grupo. A pesquisa sobre os usos do LD por parte daquele grupo encontra respaldo no que as narrativas foram revelando a respeito da centralidade do livro nas práticas pedagógicas. Essa informação assemelha-se a outras experiências vividas em diferentes contextos escolares, especialmente voltadas ao ensino de línguas:

Apesar das enormes mudanças em tecnologias nos últimos 50 anos, as salas de aula ao redor do mundo permanecem relativamente sem modificações, e **os livros didáticos ainda ocupam um lugar central na educação contemporânea**, abrangendo as disciplinas em geral (Baker and Freebody, 1989, p. 263; Venesky, 1992, p. 436; Woodward, 1994, p. 6368) e **no ensino de língua em particular** (Francis, 1995, p. 9; Harmer, 1991, p. 190; Hutchinson e Torres, 1994, p. 315; Littlejohn, 1998, p. 190; Richards, 1993, p.1 ; Sercu, 2000, p. 626) (SANTOS, D., 2011, p. 60, tradução das autoras, grifos nossos).

Ao longo do módulo, buscou-se problematizar os usos que os docentes faziam do LD, com foco no tratamento referente a elementos multimodais presentes nos materiais. Foi considerado também o papel de cada docente no processo de escolha das coleções PNLD em suas escolas. Apenas 2 docentes disseram que tinham algum conhecimento a respeito do conteúdo do Guia PNLD; revelando, entretanto, que os elementos mais considerados nas escolhas dos materiais, até antes daquela experiência no módulo, eram basicamente dois: um deles, o nível linguístico, sempre entendido como o fator preponderante nas escolhas, tendo como base os perfis de suas turmas; o outro, o projeto gráfico dos materiais.

Sobre esse segundo elemento, a preocupação observada foi relativa à perspectiva mais estética dos materiais, o que foi sendo ampliado ao longo do módulo ao tratarmos as imagens através de análises críticas, na compreensão de que elas são textos visuais que podem revelar diferentes significados, conforme destacado por FERRAZ (2012, p. 107): “as imagens são persuasivas e apresentadas ao aluno-espectador por meio de um discurso que as naturaliza e coloca, muitas vezes, como o discurso que representa ‘a realidade’”. Seguindo essa percepção, buscamos motivar a reflexão a respeito dos questionamentos: a realidade de quem?; o ponto de vista de quem?

Essas questões estiveram presentes ao longo do módulo, com ênfase na (re) construção de significados que se estabelece na interação entre discentes, docentes e materiais (impressos e/ou digitais), considerando-se que “os significados de um livro estão sempre em fluxo e constantemente negociados, rejeitados, confirmados, elaborados, legitimados, reforçados – em suma, re-construídos pelos indivíduos (tipicamente, professores e alunos) em interação” (SILVA, D., 2011, p. 64, tradução nossa).

As reflexões/problematizações feitas tiveram embasamento nos letramentos, na compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem, segundo essas teorias, compreende a educação através de uma visão ampliada de mundo, no sentido crítico. E que o ensino de inglês pode contribuir na formação da cidadania engajada/crítica, a qual, segundo Morgan e Monte Mór

(2014, p. 25, tradução nossa), pode ser “vista como um modelo que faz a diferença por permitir a participação social crítica e escolhas que vão além da individualidade, sem desconsiderar interesses individuais”, modelo esse que amplia a compreensão de cidadania como condição atrelada à nacionalidade e à obediência de leis e regras. Compreende também o entendimento de que, na diversidade, encontramos elementos que podem despertar a consciência de que é possível entendermos o mundo através do olhar do outro. Com isso, relações preconceituosas e repressoras podem ser enfraquecidas.

Nesse sentido, as práticas de leitura desenvolvidas no módulo envolveram a análise de elementos multimodais encontrados no LD, destacando-se a importância de leituras mais críticas do mundo, o qual está cada vez mais marcado pelo poder da imagem, com implicações advindas da mudança na supremacia da escrita pela imagem, e do livro pela tela do computador (KRESS, 2003, p. 1). Também foi nosso foco problematizar questões que foram surgindo nas/das interações no módulo, como por exemplo, que a construção de significados parte da visão de mundo que já temos, como leitores e participantes ativos das mais diferentes sociedades. Assim, destacou-se que uma postura crítica de leitor deve abranger diferentes condições de leitura, na compreensão de que é preciso que o leitor seja, segundo Menezes de Souza (2011a, p. 293), responsável pelas leituras feitas, sem culpar o autor do texto; e que nosso papel, ao abraçarmos uma postura crítica, é “Fazer o aluno perceber e focar o que Freire chamava de saber ‘ingênuo’, fruto do senso comum, visto pelo aluno como pessoal e individual” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293).

3. MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS, MULTIMODALIDADE E A IMAGEM COMO TEXTO

Ampliando as reflexões até aqui apresentadas, um ponto frequentemente problematizado, ao longo do módulo, diz respeito a interpretações que ainda colocam o modo verbal (com foco na escrita) na centralidade do processo de construção de sentidos, condição essa que está sendo cada vez mais desafiada. Encontramos em Kress (2003) o seguinte alerta sobre a necessidade de haver novas formas de pensar o processo comunicativo:

não podemos mais tratar o letramento (ou a “língua”) como o único, o principal, muito menos como o mais importante meio de representação e comunicação. Outros modos também estão envolvidos, e em muitos ambientes onde a escrita ocorre, esses outros modos podem ser mais proeminentes e mais significantes (KRESS, 2003, p. 35, tradução nossa).

Refletimos a respeito desse pensamento, entendendo a escola como um dos importantes ambientes onde a escrita ainda é a forma predominante de construção de sentidos, o que legitima a importância de discussões a respeito do caráter multimodal da comunicação. Na mesma linha de pensamento, destacamos a reflexão de Cope e Kalantzis (2015, p. 3), na qual eles reforçam estar a multimodalidade cada vez mais presente na comunicação, destacando a estreita conexão entre o modo verbal/linguístico e os outros modos de produção de sentidos: visual, tátil, auditivo, gestual e espacial, o que aponta para a necessidade de

expandirmos o alcance da pedagogia do letramento de forma que ela não privilegie, indevidamente, as representações alfabéticas. Suplementando essas, a abordagem dos Multiletramentos sugere trazer textos multimodais, e particularmente aqueles típicos da nova mídia, da mídia digital (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3, tradução nossa).

Observamos que essa discussão foi recebida de forma positiva pelos participantes do módulo, mas isso foi construído com o aprofundamento das discussões, através das leituras propostas sobre os letramentos. Problematicizou-se, também, a respeito da forma como a escola ainda é estruturada, sendo organizada com foco no ensino conteudista, o que ajuda a entender o porquê da dificuldade em atender certas demandas cada vez mais complexas das sociedades. Refletimos a respeito de que somos, diariamente, desafiados a intensificar a forma como aprendemos, como lidamos com as inúmeras formas de representação da realidade, e sobre o papel das imagens na comunicação, principalmente no ambiente virtual, onde encontram-se textos escritos e visuais que se misturam a falas, sons, cores e movimento. Ou seja, estamos diante da ampliação do caráter multimodal que povoa as relações, o que nos remete ao seguinte pensamento de Ianni (2001, p. 27):

O mundo se povoa de imagens, mensagens, colagens, montagens, bricolagens, simulacros e virtualidades. Representam e elidem a realidade, vivência, experiência. Povoam o imaginário de todo o mundo. Elidem o real e simulam a experiência, conferindo ao imaginário a categoria da experiência. As imagens substituem as palavras, ao mesmo tempo em que as palavras revelam-se principalmente como imagens, signos plásticos de virtualidades e simulacros produzidos pela eletrônica e pela informática.

Diante disso, discutiu-se que a escola está diante de uma realidade que provoca desconforto, pois espera-se que novas posturas pedagógicas sejam tomadas, as quais nos distanciam de certas crenças sobre como conduzir nossas aulas. Até ontem, por exemplo, ensinávamos inglês pensando em categorias como “inglês norte-americano” e “inglês britânico”; mas agora somos desafiados a pensar na forma plural: “*World Englishes*” (KACHRU, 1985).

Outro ponto que provocou importantes reflexões foi a ideia de que, para se ensinar inglês ou qualquer idioma, bastava dominar elementos linguísticos e metodológicos. Discutiu-se que, além desse domínio, somos hoje desafiados a nos entender como “agentes de transformação, criadores de conhecimento disciplinar e ativos construtores de significados” (MORGAN, 2010, p. 40; tradução nossa). Para o autor, essas são questões que podem ser entendidas como uma “virada social” na compreensão do que trata a profissão docente. Considerando-se essa perspectiva, a qual implica mudanças de ordem pedagógica, cultural, social e econômica; e o que preconizam as teorias dos novos letramentos e multiletramentos, concordamos com a seguinte afirmação, que foi discutida no módulo:

Essas mudanças clamam por um novo letramento de base, o qual implique a habilidade de compreensão de linguagem e de códigos de letramento cada vez mais complexos; a habilidade de usar os múltiplos modos através dos quais esses códigos são transmitidos e postos em uso; e a capacidade de compreender e de gerar os mais ricos e bem elaborados significados que eles carregam (LO BIANCO; FREEDOBY (1997) apud LO BIANCO, 2000, p. 89, tradução nossa).

No primeiro encontro do módulo, aplicamos um questionário que poderia ser respondido anonimamente. Uma das perguntas era: Qual sua opinião a respeito das imagens presentes no LD que você adota? Destacamos o seguinte comentário feito por DOM5, que optou por se identificar: “A maioria está de algum modo relacionada ao tema de cada unidade e aos textos apresentados. Creio que seja possível **usá-las para discutir ideias relacionadas ao tema e também para fornecer dicas visuais a respeito dos textos**” (grifos nossos). A análise feita com base nas respostas de todos os questionários sinalizou que talvez as imagens estivessem sendo tratadas como secundárias no processo de construção de sentidos; não apenas por DOM5, mas por outros docentes, uma vez que respostas semelhantes foram dadas pelos demais participantes.

A identificação das falas que seguem não foi possível, devido ao caráter de anonimidade por alguns adotado, mas a relevância dos conteúdos contribuiu para a construção do perfil do grupo, das práticas de letramentos desenvolvidas, bem como para a realização das análises. Seguem aqui alguns exemplos sobre o papel das imagens: “São muito importantes, sempre fiz uso das imagens como ferramentas para a compreensão do texto escrito e de áudio”. Nesse caso, entendemos que elas são utilizadas para reforçar conteúdos dos textos escritos, provavelmente não sendo entendidas como textos também carregados de sentidos. Na mesma linha de raciocínio, destacamos o seguinte comentário sobre o papel das imagens presentes no LD:

Bastante importante!!! É um trabalho mental que ajuda na compreensão e de maneira rápida na **associação do vocabulário escrito**. Ainda, para trabalhar a expressão oral, ainda que seja em língua materna, para a compreensão da realidade local da escola. Com também, um “**pretexto**” para que os alunos façam uma produção escrita, seja de forma descritiva ou uma reflexão do que foi compreendido, retirado do que contém a imagem. (grifos do participante)

Outro exemplo com interpretação semelhante: “Essencial, mas que precisa ser bastante planejado/ no meu caso porque o livro está todo em inglês e meus alunos não acompanham (ainda)”. Nesses quatro exemplos, entendemos haver posturas de reconhecimento da importância do papel da imagem, através dos termos: “muito importantes”, “essencial” e “bastante importante”. Esses comentários, recorrentes, principalmente nos encontros iniciais do módulo, no entanto, apontaram para a compreensão de que o sentido atribuído às imagens no LD era o de elemento coadjuvante do processo de aprendizagem, o de um auxiliar na interpretação da linguagem verbal em língua inglesa. Outro indício presente em uma das falas foi o uso da palavra “pretexto”, em destaque pelo próprio participante.

As diferentes vivências dos participantes também geraram outras leituras a respeito do papel das imagens no aprendizado de língua inglesa. Alguns reconheceram a importância das imagens, apontando para a necessidade de leituras mais críticas: “Muito importantes, porém ainda são pouco exploradas em sala criticamente”. Outro exemplo: “Extremamente importante para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno; assim como um *teaser*!”. Ou seja, aqui a resposta refere-se à imagem como um elemento que possa provocar alguma reação no leitor. Consideramos estar esse último comentário também relacionado com o uso da imagem como auxiliar no processo de interpretação do texto escrito.

As respostas a respeito do papel das imagens no processo de aprendizagem (questionário) contribuíram com elementos que nos ajudaram a desenhar o perfil daquele grupo em relação àquele momento inicial do módulo. O reconhecimento da importância do texto visual na comunicação foi percebido nas falas de todos os participantes do módulo, sem exceção. Nosso olhar, no entanto, voltou-se para as percepções daquele grupo quanto ao papel que eles atribuíam às imagens nas práticas de leitura, envolvendo a convergência de, pelo menos, dois modos de produção de sentidos: o verbal e o visual, os quais estão mais presentes nos materiais didáticos utilizados por aqueles docentes.

Nessa direção, também encontramos exemplos que apontaram para a compreensão do papel das imagens para além de sua função de auxiliar no processo de interpretação dos textos em inglês, os quais foram feitos por do-

centes que há haviam participado de pelo menos um dos dois módulos anteriores ao ELM, também por nós desenvolvidos. Trata-se de pessoas que já haviam tido contato anterior com leituras embasadas nas teorias dos letramentos e multiletramentos e que também resolveram se identificar. “Eu, particularmente, entendo que imagens são essenciais no processo de ensino-aprendizagem **não apenas como acessórios**, mas como textos independentes e capazes de promover discussões culturais, sociais e linguísticas”. Outro docente afirmou que “**Imagens precisam ter o mesmo status do texto escrito**, pois trazem muita significação e são instrumentos de desconstrução de paradigmas”. O comentário a seguir foi feito por uma das participantes centrais da pesquisa, a qual também escolheu se identificar:

Elas constituem parte importante do processo de leitura durante a aula de línguas (nesse caso, as estrangeiras). **Ao ler imagens**, professores e aprendizes têm a oportunidade de reconstruir ou realinhar ideias, valores, visões de mundo, procurando, assim, ao longo do processo, desenvolver seu senso crítico para que possam juntos desenvolver-se enquanto cidadãos atuantes no mundo pós-moderno (DOM4, grifo nosso).

As partes grifadas nessas falas apontam para leituras que estão em sintonia com objetivos do módulo: “[...] tratar do reconhecimento da imagem e de outros recursos multimodais como textos, segundo uma perspectiva de novos letramentos”. Essas e as outras falas dos participantes contribuíram para nossa compreensão a respeito das diferentes formas de entender a multimodalidade por parte daquele grupo. Ao conduzirmos as práticas de letramentos, o fizemos sempre privilegiando a construção colaborativa do conhecimento, respeitando os diferentes olhares e experiências de todos os participantes.

Nessa direção, com o objetivo de contribuir para a problematização a respeito da relação entre a multimodalidade e o ensino de inglês, as propostas de atividades pensadas para o módulo consideraram que “o uso de textos multimodais no ensino não deve ser visto como um fim em si mesmo” (ZACCHI, 2016, p. 598, tradução nossa). Ou seja, nosso desafio foi contribuir com a expansão de perspectivas daquele grupo, considerando-se este outro pensamento do autor:

Há uma longa tradição na sala de aula de inglês de lidar com músicas e imagens, por exemplo, simplesmente como um suporte para o ensino de gramática, vocabulário e outros aspectos estruturais. A multimodalidade quebra com tal hierarquia e prevê oportunidades para uma abordagem mais integral ao ensino (ZACCHI, 2016, p. 599, tradução nossa).

Práticas que ainda acompanham essa tradição apontada acima distanciam-se da crescente valorização da presença de textos visuais fora dos muros da escola, com destaque para a complexa interação entre imagens, textos escritos, cores, elementos sonoros e gráficos envolvidos na composição do que Kress e Van Leeuwen (2006, p. 17, tradução nossa) denominam de “entidades coerentes (geralmente em primeiro plano o visual em vez do verbal) por meio do *layout*”. Buscamos sempre chamar a atenção a respeito do papel que o ensino de língua inglesa e a multimodalidade podem ocupar na formação da cidadania crítica, o que nos coloca em sintonia com a função social do idioma. Nesse sentido, também destacamos a seguinte compreensão a respeito da multimodalidade, a qual foi considerada ao longo do módulo:

A Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar proveniente da semiótica social que entende a comunicação e a representação como mais do que linguagem e responde sistematicamente à interpretação social de um leque de formas de construção de significados. [...] A multimodalidade enfatiza a ação situada – ou seja, **a importância do contexto social e os recursos disponíveis para a produção de significados**, com atenção mais voltada para as escolhas situadas de recursos feitas pelas pessoas do que para a ênfase ao sistema de recursos disponíveis (JEWITT, 2013, p. 250, grifo meu, tradução nossa).

Na compreensão de que leituras superficiais podem levar à construção de posturas submissas, que acabam reproduzindo discursos cristalizados, muitas vezes preconceituosos, esses questionamentos estiveram presentes ao longo desta investigação. Nosso interesse estava voltado para os sentidos aplicados aos materiais didáticos, pelos docentes participantes, com ênfase no papel que o livro didático desempenha em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, nossa análise teve como foco a (re)construção de significados que se estabelece na interação entre docentes, discentes e os materiais (impressos e/ou digitais), concordando com a seguinte afirmação de Santos, D. (2011, p. 64 – tradução nossa): “os significados de um livro estão sempre em fluxo e constantemente negociados, rejeitados, confirmados, elaborados, legitimados, reforçados – em suma, re-construídos pelos indivíduos (tipicamente, professores e alunos) em interação”.

Diversos textos visuais foram trabalhados no módulo; não apenas os que estão presentes nos livros. Videoclipes, cartazes, diferentes imagens presentes em outras fontes (impressas e digitais) foram utilizados nas análises como exemplos de produções multimodais. As análises seguiram as reflexões aqui apresentadas, reforçando a compreensão de que o ensino de inglês pode contribuir para uma formação mais engajada/crítica de cidadania, empoderando os

que dela se apropriam, e de que a comunicação sempre acontece em forma de texto. Sobre esse último ponto, destacamos a seguinte reflexão de Silva (2014), autora de um dos textos analisados, que buscou embasamento em Kress (2007) para a discussão sobre os diferentes modos de produção de significados (visual, verbal, gestual etc.) que estão implicados no processo de produção de sentidos, destacando que

O autor, ao defender o texto como central na comunicação em quaisquer modalidades, traz ao ensino de língua que também o texto visual pode ser legitimado como texto base para atividades de prática linguística. Mais ainda, que as forças atuantes na comunicação, as relações de poder, hierarquias estabelecidas, e discursos dominantes, todos estão presentes nos textos, que, em suas mais diversas modalidades, são a materialização desses discursos circulantes (SILVA, 2014, p. 164).

A autora também ressalta a importância que Monte Mór (2008) confere à ligação entre letramentos e imagem, no sentido de que “o trabalho pedagógico com imagens tornou-se uma necessidade para se desenvolver letramentos críticos na contemporaneidade” (SILVA, 2014, p. 164). Essa leitura nos auxiliou a trabalhar a compreensão do texto visual como texto real, o que se diferencia do tratamento da imagem como coadjuvante do texto escrito (verbal), conforme pontuado anteriormente.

Em um dos encontros, os participantes escolheram uma unidade do LD por eles adotados para a análise de imagens neles presentes, considerando as leituras e discussões feitas. Escolhemos, para esta análise, um exemplo que se mostrou bastante significativo, o da participação de DOM4, que apontou para uma situação que compreendemos como uma possibilidade de expansão de perspectivas quanto ao lugar das imagens nos materiais. A docente escolheu analisar uma unidade já trabalhada por ela com diferentes turmas do ensino médio, do livro *Way to Go!*, que tem como tema hábitos alimentares.

Ela declarou algo que, pela primeira vez, a incomodou sobre aquelas imagens. Tratava-se da forma como pessoas que estão acima do peso são sempre associadas a elementos negativos, geralmente relacionados ao tema hábitos alimentares, como é o caso naquela unidade escolhida por ela. Sua reação foi a seguinte: “Que coisa! Há sempre a imagem de uma pessoa acima do peso para ilustrar a ideia de maus hábitos, o que hoje eu percebo que pode estar associado a leituras preconceituosas”. Em suas reflexões, ela observou que aquela imagem de um homem acima do peso sentado no sofá, comendo sanduíche enquanto assistia TV poderia também estar passando ideia associada a preguiça e desleixo.

Ela observou que, para representar os bons hábitos, há sempre imagens de mulheres e homens magros, bem vestidos, como era o caso das imagens também utilizadas naquela unidade: uma modelo alta, magra, desfilando na passarela; e uma mulher, também magra, comendo salada. Segundo leitura feita pelo grupo, poderia ser a representação de alguém que é ativa, ocupada, em seu intervalo de trabalho, almoçando. Já a imagem de um homem, também presente na unidade, contrastando com as imagens de pessoas magras e ativas, uma vez que ele está sentado relaxadamente no sofá de casa, assistindo TV, o que pode ser uma situação comum quando nos encontramos nesse ambiente; ou seja, relaxados, descansando após jornada de estudos ou trabalho. Trata-se, pois, de contextos distintos: trabalho e lazer. Motivada por sua leitura ampliada sobre aqueles textos visuais presentes no LD, ela fez os seguintes questionamentos: “Por que hábitos de vida ruins são sempre associados a pessoas gordas? [...] Por que todo ‘gordinho’ tem que ser o preguiçoso, o sedentário, aquele que não tem saúde?” (DOM4).

As outras pessoas do grupo concordaram com as colocações de DOM4; e, no processo de construção de significados, uma delas sentiu-se particularmente incomodada, por conta de seu biotipo. Ela disse não se reconhecer naquela imagem do homem, mesmo estando também acima do que é considerado o “peso ideal” para a sua altura, pois é ativa, gosta muito de trabalhar, trabalhando em mais de uma escola, gosta de estar sempre bem vestida, e considera ter hábitos alimentares saudáveis. Podemos afirmar que aqueles textos visuais ganharam outra dimensão para as pessoas daquele grupo, através de formas de interpretação mais atentas ao que está para além do que está explícito nos textos (visuais e escritos).

Segundo a docente, as leituras sobre os letramentos contribuíram para que ela desenvolvesse uma outra perspectiva, mais crítica, diante da leitura de imagens dos livros didáticos, reconhecendo o que podem ser exemplos de discursos comuns que reforçam olhares preconceituosos e parciais da realidade. Para dialogar com essa reflexão, destaco outro registro daquela experiência, feito por DOM2: “Essa é a primeira vez em que penso no material didático de inglês considerando as imagens como produtoras de sentidos; e a imagem associada à ideia de texto, e que entendo como multimodalidade”.

Outra fala que destacamos aqui a respeito da importância das interações ocorridas no módulo é a de DOM3, a qual reconhece que a multimodalidade e outros elementos trabalhados no módulo poderão ser mais bem aprofundados em suas aulas: a noção de cidadania crítica; as noções de homogeneidade e heterogeneidade culturais; e a relação entre o global e o local. A docente destacou

que “[...] sofremos, sim, influência do que vem de fora e vejo que preciso estar mais atenta a valores que, de repente, o LD ou minhas práticas possam estar reforçando” (fonte: diário de campo da pesquisadora).

O último exemplo aqui em destaque veio da experiência de DOM2, que relatou ter encontrado dificuldade em mudar suas práticas para melhor trabalhar com a interpretação de textos escritos e visuais, contextualizando o que antes era apresentado através de listas de vocabulário e do ensino isolado de regras gramaticais. Mas, acreditando ser aquele o melhor caminho, continuou tentando aplicar o que ela disse terem sido estratégias e ideias que ela desenvolveu no contato com todas as pessoas envolvidas no módulo e com as leituras indicadas. Como resultado, disse ter percebido mudanças positivas no desenvolvimento de seus alunos: “Eles estão entendendo a necessidade de trabalharmos com interpretação textual, aí incluídos os textos visuais” (DOM2).

Diante das exposições aqui feitas, reforçamos que a análise embasada nos letramentos e multiletramentos foi empregada na intenção de construirmos reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, pensando a educação através de uma visão ampliada de mundo, no sentido crítico. As análises dos elementos multimodais também foram feitas com atenção para a diversidade, para elementos que despertam a compreensão de que é possível entender o próprio mundo através do olhar do outro, enfraquecendo assim relações preconceituosas e repressoras. Também reforçamos ser preciso entender que a leitura do mundo, hoje cada vez mais marcado pelo poder da imagem, sofre implicações por conta da mudança na supremacia da escrita pela imagem, e do livro pela tela do computador (KRESS, 2003, p. 1).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos valorizar, ao longo de todo o processo de análise, critérios que os próprios docentes foram construindo em suas itinerâncias, fruto do contato com as diferentes realidades em que atuam e com suas concepções sobre ensino de inglês e a formação para a cidadania crítica. Ao abordarmos o papel do material didático nas práticas docentes, consideramos a importância de lançarmos olhares ampliados para o caráter multimodal que marca as relações comunicacionais na atualidade, principalmente para o papel de crescente relevância dos textos imagéticos.

Procuramos trazer o foco das interpretações para o processo de construção de significados, com embasamento nas teorias dos letramentos, na compreensão de que o ensino de língua inglesa pode contribuir para a ampliação das leituras

de mundo feitas por todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao abordarmos a multimodalidade nos materiais didáticos, enfatizando a leitura de imagens como textos, consideramos que o modo escrito de produção de significados continua preponderante, mesmo estando a multimodalidade cada vez mais presente na forma como nos comunicamos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Entendemos que mudanças nas práticas pedagógicas podem levar algum tempo para acontecerem, uma vez que dependem de vários fatores, internos e externos, que surgem nos/dos contextos em que estamos inseridos e de nossas itinerâncias em situações de formação inicial e continuada. Nesse sentido, não podemos afirmar que mudanças nas práticas pedagógicas dos participantes do módulo já estejam acontecendo de forma expressiva. Podemos destacar, entretanto, com base na experiência advinda de nossa participação junto àqueles docentes, que há elementos que nos levam a afirmar que as problematizações propostas através de práticas embasadas nas teorias dos letramentos contribuíram para a ampliação dos olhares dos docentes participantes do módulo. Isso porque os participantes demonstraram reconhecer a necessidade de ressignificação de práticas que ainda possam atribuir papel secundário aos elementos multimodais, com foco nas imagens, as quais desconsideram a carga política e ideológica nelas presentes; bem como demonstraram reconhecer que o ensino de língua inglesa pode se tornar um instrumento significativo e relevante na formação para a cidadania reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio* - OCEM; volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BERGER, G. *A multirreferencialidade* na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.). *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino de inglês. In: TAVARES, R. R; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013. p. 29-38.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p.1-36.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FAÇANHA, M. A. V. Práticas de Letramentos e Leituras Multimodais de Materiais Didáticos e as Aulas de Inglês na Rede Pública de Sergipe. 2018. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

FERRAZ, D. M. *Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

IANNI, O. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. *The SAGE handbook of digital technology research*. London: Sage, 2013. p. 250-265.

KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN; GONZO. *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 229-259.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London/ New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. *Multimodality*. London and New York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, Guangwei; McKAY, S. (Eds.).

Teaching English as an International Language: Principles and Practices. New York: Routledge, 2012.

LO BIANCO, J. Multiliteracies and Multilingualism In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 92-105.

LUCENA, S.; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. In: *Educação Unisinos*, v. 23, n. 4, p. 658-671, out.-dez. 2019.

MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MENEZES de SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: FRANCO MACIEL, R.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de língua: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES de SOUZA, L. M. *Para uma pedagogia do dissenso: letramentos, ética e educação*. Palestra proferida na Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, em 19 de abril de 2011b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6RMXDPRT7ro>. Acesso em: 13 maio 2018.

MONTE MÓR, W. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos “Estado-nação” e “globalização”. In: TAVARES, R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Eletrônica Matices em Linguas Extranjeras*, n. 2, dez. 2008.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, n. 15, p. 34-55, 2010: Disponível em:

<https://journals.ateneo.edu/ojs/index.php/kk/article/view/1444/1470>. Acesso em: 21 maio 2018.

SANTOS, E. *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, D. Making Sense of Literacy: events mediated by the EFL textbook. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 161-180.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 fev. 2020.

