

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

SHELTON DOS SANTOS SOUSA

**MULTIMODALIDADE: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL**

**TERESINA
2023**

SHELTON DOS SANTOS SOUSA

**MULTIMODALIDADE: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Letras – Inglês da
Universidade Estadual do Piauí como requisito parcial
à conclusão do curso, sob a orientação da Dra. Maria
Eldelita Franco Holanda.

**TERESINA
2023**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**MULTIMODALIDADE: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APROVADO EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Eldelita Franco Holanda - UESPI
Presidente

Dra. Márlia do Socorro Lima Riedel - UESPI
Membro

Dr. Evaldino Canuto de Souza - UESPI
Membro

Dedico este trabalho a minha família e a Deus por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

- À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pela oportunidade de aprendizado, não só na área do curso, mas também pelo aprendizado de vida que me proporcionou;
- À Professora Doutora Maria Eldelita Franco Holanda, minha orientadora, pelo grande suporte oferecido durante o processo de desenvolvimento deste trabalho;
- Aos meus professores do Curso de Letras Inglês, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho ao longo do meu processo de aprendizagem;
- Ao Igor Fernando, em memória, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formando;
- A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado, em especial: Joanny Danielle, Daniel Sotero e David Matheus.

RESUMO

A evolução da tecnologia de informação e de comunicação propiciou profundas alterações na linguagem escrita, tornando necessário o uso de textos multimodais, agora existem três tipos de texto, o texto verbal, oral e imagético, pois apenas o texto verbal e oral não é suficiente, visto que a sociedade vive na era visual devido ao avanço da tecnologia e da comunicação. Desse modo, o objetivo desta pesquisa está na compreensão dos elementos representados nas imagens e sua relação com o letramento visual, e para que isso seja desenvolvido utilizou-se da análise da metafunção composicional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) em livros didáticos de língua inglesa. O arcabouço teórico adotado nesta pesquisa centra-se em autores que discutem a Multimodalidade, Multiletramento, Semiótica Social, Gramática do Design Visual, letramento visual, livro didático e BNCC, como: Kress e Van Leeuwen (2006), Bezemer e Kress (2010), Machin (2007), van Leeuwen (2005), Cope e Kalantzis (2000), entre outros. A pesquisa se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que consiste na investigação analítica e descritiva do corpus com vista no letramento visual propiciado pelo livro didático. O *corpus* se constitui um total de 8 imagens extraídas das unidades dos livros *Anytime!* (2020) e *Take Action!* (2020). Investigou-se nas análises como o significado composicional, o valor da informação, saliência e enquadramento transparecem na composição e harmonia das imagens contidas no livro didático de língua inglesa e sua contribuição para o letramento visual multimodal. Os resultados preliminares apontam que os livros didáticos *Anytime!* (2020) e *Take Action!* (2020) se configuram como um suporte multimodal, uma vez que a composição das imagens é usada como um caminho de leitura propiciando o letramento visual.

Palavras-chave: Multimodalidade; Livro didático; Gramática do design visual.

ABSTRACT

The evolution of information and communication technology has led to profound changes in written language, making the use of multimodal texts necessary, now there are three types of text, verbal, oral and imagery text, because only verbal and oral text is not enough, since society lives in the visual era due to the advancement of technology and communication. Thus, the objective of this research is to understand the elements represented in the images and their relationship with visual literacy, and for this to be developed, we used the analysis of the compositional metafunction of the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006) in English language textbooks. The theoretical framework adopted in this research focuses on authors who discuss Multimodality, Multiliteracy, Social Semiotics, Visual Design Grammar, visual literacy, textbooks and BNCC, such as: Kress and Van Leeuwen (2006), Bezemer and Kress (2010), Machin (2007), van Leeuwen (2005), Cope and Kalantzis (2000), among others. The research was carried out through a bibliographical research of a qualitative nature, which consists of the analytical and descriptive investigation of the corpus with a view to the visual literacy provided by the textbook. The corpus consists of a total of 8 images extracted from the units of the Anytime! (2020) and Take Action! (2020). It was investigated in the analyzes how the compositional meaning, the value of information, salience and framing appear in the composition and harmony of the images contained in the English language textbook and its contribution to multimodal visual literacy. Preliminary results indicate that Anytime! (2020) and Take Action (2020) are configured as a multimodal support, since the composition of the images is used as a reading path providing visual literacy.

Keywords: Multimodality; Textbook; The Grammar of the Visual Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação do valor da informação.....	24
Figura 2 - identificação da saliência	25
Figura 3 - Identificação do enquadramento	25
Figura 4 – <i>Anytime!</i> Unidade 1, seção “ <i>Writing</i> ”, questão 1	33
Figura 5 – <i>Anytime!</i> Unidade 3, seção “ <i>Writing</i> ”, questão 1 e 2	35
Figura 6 – <i>Anytime!</i> Unidade 6, seção “ <i>Preparing for Exams 1</i> ”, questão 4	37
Figura 7 – <i>Anytime!</i> Unidade 15, seção “ <i>Reading</i> ”, questão 7	38
Figura 8 – <i>Take Action!</i> Unidade 10, seção “ <i>Social Activity 2</i> ”, questão 4	41
Figura 9 – <i>Take Action!</i> Unidade 12, seção “ <i>Reading</i> ”, questão 2	44
Figura 10 - <i>Take Action!</i> Unidade 12, seção “ <i>Food for thought</i> ”, questão 2	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As metafunções na gramática do design visual (GDV)	21
Quadro 2 - Elementos da Metafunção Composicional	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMPREENDENDO O CAMINHO PARA A LEITURA MULTIMODAL	15
2.1 A Semiótica Social	15
2.2 Multimodalidade	17
2.3 Letramento visual e multiletramentos	18
2.4 A Gramática do Design Visual (GDV)	20
2.4.1 As metafunções	21
2.4.1.1 Descrevendo a metafunção composicional	22
3. O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC	27
4 METODOLOGIA	29
4.1 Tipo de Pesquisa	29
4.2 Amostra	30
4.3 Técnica de Coleta de Dados	30
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	32
4.1 Análise das imagens no livro <i>Anytime!</i>	32
4.2 Análise das imagens no livro <i>Take action!</i>	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da multimodalidade e do multiletramento aconteceu em várias fases do curso, primeiramente, ao cursar as disciplinas com a prof^a Eldelita: Reading II e Linguística Aplicada, mas a certeza para trilhar este caminho culminou com a disciplina de Análise do Discurso. Outro aspecto que chamou a atenção foi o livro didático e como era utilizado pelo professor no ensino e compreensão da leitura durante prática pedagógica e como a BNCC orientava a questão da multimodalidade e do multiletramento no livro didático a partir de 2019 para tornar o aluno um cidadão inserido na era visual.

Aliado aos conhecimentos já adquiridos sobre multimodalidade e multiletramento, a BNCC (2018) também apregoa a importância de ambos no ensino da língua inglesa. E nas disciplinas de Prática Pedagógica, observou-se também que os livros didáticos de língua inglesa continham vários recursos multimodais ou modos semióticos, como: linguagem verbal, oral; textos multimodais: cores, tipografias, sinalizados pela BNCC (2018).

Esse tema é importante devido ao espaço que ocupa hoje na sociedade, visto que, somente o texto escrito e oral sozinhos não eram suficientes nessa cultura visual. Desde 1960 se discute que o texto verbal, escrito e oral sozinhos não são suficientes para abarcar o conhecimento do mundo, que é visual, e para corroborar com esta ideia Sturken e Cartwright (2009, p. 10) citam que todos os indivíduos estão envolvidos na prática de ver/olhar.

Nossa sociedade está permeada por imagens visuais com uma variedade de propósitos e significados e efeitos pretendidos. As imagens que hoje são apresentadas podem produzir no leitor/observador uma infinidade de emoções e respostas. Nesta conjuntura, situa-se o livro didático de Inglês ao notar que os textos escritos não são mais o único meio comunicativo, as imagens possuem sua participação na organização e repasse do conhecimento, visto que elas se configuram como um mecanismo usado para gerar significado por quem a produziu, utilizando como apoio no ensino do conteúdo incluso no livro didático.

Atualmente se vive em uma sociedade que está permeada de imagens com muitos propósitos diferentes a depender da intenção do produtor. Sturken e Cartwright também abordam que:

We invest the images we create and encounter on a daily basis with significant power-for instance, the power to conjure an absent person, the power to calm or incite to action, the power to persuade or mystify (STURKEN; CARTWRIGHT, 2009, p. 10)¹.

Dessa forma, pode-se dizer que dentro de cada imagem existe todo um arranjo que produz significado de acordo com os interesses do produtor, desde as pinturas nas cavernas aos dias de hoje, fortalecendo a ideia que as imagens não são meras ilustrações, mas textos carregados de significados.

As imagens possuem o potencial para auxiliar na criação de pensamentos críticos, de revelar o que está por trás de cada representação, de transmitir uma mensagem de forma mais realista para aqueles que precisam visualizar a fim de adquirir uma confirmação mais exata, etc.

Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.16), apesar do crescente uso de imagens no material didático, o texto escrito permanece como o modo mais valorizado, mas com os passar dos anos é perceptível que claramente houve mudanças na forma que as informações são transmitidas e recebidas. O livro didático como instrumento de ensino possui diferentes meios comunicativos que propiciam o aprendizado da língua inglesa, não sendo abordado apenas a linguagem escrita, mas diferentes maneiras de transmissão do conteúdo como o uso de imagens nas suas atividades.

Kress e van Leeuwen (2006, p.vii) fazem uso do termo multimodalidade para mostrar que os elementos visuais não possuem um significado fixo, pode ocorrer variações dependendo do contexto usado e dos modos visuais que estão sendo representados. Assim, é importante ter o conhecimento de que multimodalidade contempla além da linguagem escrita e oral, se configurando como a soma de diferentes recursos visuais em conjunto na qual representa e comunica uma mensagem intencional, atentando-se ao processo de geração de significado.

De acordo com Serafini *the world contains visual images and design elements as well as written language, our developing identities and all of these communicative forms play a role in influencing* (SERAFINI, 2014, p.3)², em outras palavras, as

¹ “Nós investimos as imagens que criamos e encontramos diariamente com um poder significativo – por exemplo, o poder de conjurar uma pessoa ausente, o poder de acalmar ou incitar à ação, o poder de persuadir ou mistificar” (STURKEN; CARTWRIGHT, 2009, p.10, **tradução nossa**).

² “o mundo contém imagens visuais e elementos de design, bem como linguagem escrita, nossas identidades em desenvolvimento e todas essas formas de comunicação desempenham um papel em influenciar” (2014, p. 3, **tradução nossa**).

imagens possuem o poder de guiar o indivíduo, trazendo representações da sociedade vigente, e portanto, os estudantes precisam estar preparados para reconhecer as imagens como texto, compreendendo que todos os elementos coadunados e dispostos em seu interior estão construindo significado.

O livro didático de língua inglesa sofreu imensas transformações devido as novas formas de comunicação. Cada vez mais vigora com os novos aparatos tecnológicos o uso de imagens no material didático para o ensino da língua inglesa, não existindo apenas o uso imagens para ilustrar o vocabulário, mas pôsteres, anúncios, capas de revistas, entre outros recursos visuais que auxiliem no processo de aprendizagem. Por conseguinte, percebe-se que há um leque de possibilidades na qual o conteúdo pode ser explanado, seja com o uso de textos escritos ou com o uso de elementos visuais diversos.

O livro didático de língua inglesa é de extrema relevância, dado que para uma boa parte dos alunos de escola pública este é o principal meio de acesso ao conhecimento de língua inglesa em sala de aula. O livro didático, incluído na era visual, não é mais composto exclusivamente por textos escritos, nesta fase atual o próprio contém múltiplos recursos comunicativos. Em virtude das novas tecnologias sucedeu, então, a possibilidade de realizar a construção de imagens com potenciais significados para ser usadas na obra com fins específicos, conforme o interesse de cada autor.

Partindo dos aspectos mencionados até o momento, foi construído o seguinte questionamento a fim de nortear esta pesquisa: Como a multimodalidade presente nos textos multimodais dos livros didáticos *Anytime!: always ready for education* (2020) e *Take action!* (2020) propicia o letramento visual orientado pela BNCC?

As hipóteses construídas como possíveis respostas à problemática ora apresentada foram: as imagens presentes no livro didáticos são textos visuais ou meramente ilustrações; será que os elementos composicionais da gramática do design visual (GDV) presentes nas unidades do livro didático (LD), ajudam o aluno a ampliar o seu letramento visual; o manual do professor dos dois livros pesquisados instrui os professores quanto ao desenvolvimento e uso da multimodalidade e o letramento visual.

Qualificando como parâmetro a problemática previamente mencionada para o desenvolvimento desta pesquisa, se estabeleceu o objetivo geral desta investigação: analisar os elementos representados em imagens contidas nos livros didáticos

Anytime! (2020) e *Take Action!* (2020) com base na metafunção composicional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e sua relação com o letramento visual na língua inglesa.

A fim de atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram elencados: analisar a composição das imagens como texto no livro didático de inglês para compreender seu potencial para a produção de significado; verificar se o manual do professor disponibiliza orientações em relação a multimodalidade; compreender como a metafunção composicional contribui para a ampliação do letramento visual dos alunos.

Este estudo está organizado da seguinte forma: Na seção 1, é apresentada a justificativa para esta pesquisa e, em seguida, a introdução onde mostra a importância das imagens, a multimodalidade e sua função, e discutindo também sobre o livro didático. A seção 2 apresenta a fundamentação teórica que envolve semiótica social, multimodalidade, letramento visual e a Gramática do Design Visual que são o suporte desta pesquisa. A seção 3 é dedicada a discutir sobre o livro didático e a BNCC, abordando pontos relevantes para esta pesquisa. A seção 4 trata da metodologia aplicada. Já na seção 5, tem-se as análises dos dados, e por último, na seção 6 tem-se as considerações finais.

2 COMPREENDENDO O CAMINHO PARA A LEITURA MULTIMODAL

O modo como os elementos visuais estão articulados dentro da imagem transmite uma mensagem que está conectada com os interesses do produtor, existindo uma forte relação entre os modos representados na imagem para geração do significado pretendido. Ao utilizar a imagem como texto, surge a possibilidade de ser elaborada com um layout, tipografia, texto verbal e não verbal, enquadramento com o uso de linhas ou cores, desfoque em imagens, etc.

Portanto, o reconhecimento das imagens como texto é crucial para que o leitor/observador compreenda o que produtor da imagem deseja comunicar com a composição dos elementos, e assim, desenvolver também a habilidade de interpretar o mundo visual e desenvolver o pensamento crítico.

A multimodalidade surge para mostrar que a comunicação é constituída por diferentes recursos visuais, que funcionam em conjunto para a construção de significado, e partindo deste ponto, é pertinente discutir sobre a semiótica social.

2.1 A Semiótica Social

Para van Leeuwen (2005, p. 3) a semiótica social mantém o seu foco na produção de significado, investigando as variadas formas de comunicação criadas pela sociedade. A maneira como se comunica, assim como os objetos manuseados, partem de canais que propagam a informação e estes canais também são alvos de estudo da semiótica social, uma vez que ela busca compreender como ocorre o processo de significação.

Em seu livro *Introducing Social Semiotics*, van Leeuwen afirma que a semiótica social *does not offer ready-made answers* (LEEUVEN, 2005, p. 1)³, isto é, a semiótica social é uma ferramenta que oferece suporte na busca por questionamentos e respostas a partir da problemática explorada. Nesse viés, a semiótica social caminha junto com a multimodalidade no processo de produção de significado a partir da estruturação de diferentes elementos visuais dispostos em seu interior.

³ “não oferece respostas prontas” (2005, p. 1, **tradução nossa**)

Ao discorrer sobre semiótica social é necessário compreender o que são recursos semióticos. Recursos semióticos são os atos e objetos que são usados para comunicar, van Leeuwen (2005, p. 3) aborda a ideia de que os gestos, expressões, sons, mecanismos tecnológicos como o computador, tesoura, tinta entre outros, são considerados recursos semióticos. Logo, é possível dizer que todos os instrumentos e ações produzidos na sociedade configuram-se como um recurso semiótico, carregado de história, cultura e significados.

Kress aborda a cultura e sua relação com os recursos semióticos ao dizer que *os cultural resources, being meaningful, are semiotic resources* (KRESS, 2010, p. 14)⁴, mostrando que a cultura é fundamental no processo de significação dos recursos semióticos, havendo variação de significado dependendo da cultura que este recurso está integrado. Todas as ações e objetos agregados a uma sociedade podem ser criados ou recriados, tornando-se um recurso cultural carregado de significado, e assim, transfigura-se como um recurso semiótico.

Hodge e Kress discutem sobre a utilização dos recursos semióticos no processo de significação ao realizar uma crítica sobre semiótica: *The central premise of this critique argues that the social dimensions of semiotic systems are so intrinsic to their nature and function that the systems cannot be studied in isolation* (HODGE; KRESS, 1988, p. 1)⁵. Desta forma, entende-se que o significado não é fixo, não é exclusivamente dependente de um único recurso semiótico, e, portanto, demanda que outros elementos sejam mantidos em conjunto para produção do significado almejado.

O teórico van Leeuwen (2005, p.3) expõe que a característica chave da semiótica social está na produção do signo e na representação de um objeto ou entidade, sendo esta representação originada a partir da história cultural, social e psicológica do produtor. A geração do signo está posta na construção social, em que a semiótica social se empenha em explicar a produção de potenciais significados a partir dos recursos semióticos representados.

Para tornar mais claro, Machin (2007, p. 9) cita a cor vermelha, que ao ser utilizada isoladamente não representa um significado fixo, a significação não é produzida de forma isolada, no entanto, se a cor vermelha estiver em conjunto com

⁴ “recursos culturais, sendo significativos, são recursos semióticos” (KRESS, 2010, p.14, **tradução nossa**).

⁵ “A premissa central dessa crítica argumenta que as dimensões sociais dos sistemas semióticos são tão intrínsecas à sua natureza e função que os sistemas não podem ser estudados isoladamente.” (1988, p.1, **tradução nossa**).

outros recursos semióticos é possível identificar quais potenciais significados estão sendo gerados a partir do contexto inserido e dos elementos combinados. De maneira isolada a cor vermelha pode significar fúria, paixão, desejo, poder, entres outros significados, porém é preciso se atentar a quais elementos a cor vermelha trabalha em conjunto no processo de significação, para então compreender o seu real significado na representação em que está contida.

Assim sendo, não somente a cor, mas qualquer elemento possui a capacidade de expressar significados variados a depender da composição inserida e para compreender ainda mais é preciso entender o que é a multimodalidade.

2.2 Multimodalidade

Para Kress e van Leeuwen a multimodalidade possui *a rapidly growing realization that representation is always multiple* (KRESS. LEEUWEN, 2006, p. xii)⁶, onde propicia reflexões acerca dos potenciais significados de uma imagem. O significado veiculado as imagens não é produzido de modo isolado, existe todo um processo organizacional e diferentes elementos visuais representados para a emissão da informação pretendida.

A multimodalidade é significativa, pois ela promove opções de comunicação expandidas, havendo uma variedade de recursos comunicativos no qual é aumentado por meio da multimodalidade. Os indivíduos podem expressar pensamentos, sentimentos e conceitos que podem ser difíceis de explicar apenas com palavras, e a multimodalidade surge para expandir a maneira que as pessoas se comunicam, usando uma variedade de formas e de modalidades que podem melhorar e enriquecer umas às outras, melhorando a comunicação em geral.

Machin (2007, p. IX) argumenta que no passado os símbolos eram considerados como produtores de significado isoladamente, todavia, atualmente o processo de significação está concentrado em averiguar como os recursos semióticos trabalham em conjunto neste processo, não sendo atribuído um significado fixo a um único elemento como já discutido anteriormente.

Além de Kress e van Leeuwen (2006), o autor Machin também discute sobre a multimodalidade quando diz que:

⁶ “uma percepção crescente de que a representação é sempre múltipla” (2006, p. xii, **tradução nossa**).

Multimodality therefore describes the grammar of visual communication that is used by image designers. It is an analysis rules and principles that allows viewers potential of the relative placement of elements, framing, salience, proximity, colour saturations, styles of typeface, etc. (MACHIN, 2007, p.9)⁷.

Corroborando com o pensamento de Machin, é demonstrado que assim como há uma gramática para linguagem escrita, há também uma gramática para a linguagem visual para compreender a mensagem que o produtor deseja transmitir. A gramática visual possibilita notar o poder significativo dos elementos na composição visual, auxiliando o leitor/observador no entendimento da informação propagada.

Holanda (2013, p. 38) discute sobre a multimodalidade e sua relação com a semiótica social ao mostrar que com a ajuda da semiótica social, que incorpora todos os tipos de comunicação e representação, a multimodalidade é esclarecida como um tema de estudo interessado em investigar as formas contemporâneas de significação. Assim sendo, existe uma relação entre a multimodalidade e a semiótica social, onde a multimodalidade destina-se a estudar os recursos visuais coadunados no processo de significação e a semiótica social centraliza o seu foco naquele que produz o significado e como esses significados são gerados, estabelecendo um forte vínculo entre essas duas teorias.

O estudo da multimodalidade abrange outras áreas como o letramento visual e os multiletramentos, estes serão discutidos no tópico 2.3.

2.3 Letramento visual e multiletramentos

A utilização de imagens não garante que os alunos darão atenção suficiente a elas, nem mesmo garante que estes alunos possuem conhecimento para ler as imagens, à vista disso é essencial discutir sobre letramento visual.

Serafini apresenta que:

Visual literacy is the process of generating meanings in transaction with multimodal ensembles, including written text, visual images, and design elements, from a variety of perspectives to meet the requirements of particular social contexts (SERAFINI, 2014, p. 3).⁸

⁷ “A multimodalidade, portanto, descreve a gramática da comunicação visual que é usada pelos designers de imagem. É uma análise de regras e princípios que permite aos espectadores potencializar a colocação relativa de elementos, enquadramento, saliência, proximidade, saturação de cores, estilos de tipografia, etc.” (MACHIN, 2007, p. 9, **tradução nossa**).

⁸ “O letramento visual é o processo de geração de significados em transações com conjuntos multimodais, incluindo texto escrito, imagens visuais e elementos de design, a partir de uma variedade de perspectivas para atender aos requisitos de contextos sociais específicos” (SERAFINI, 2014, p. 3, **tradução nossa**).

Partindo disso, existe uma relação direta da multimodalidade com o letramento visual, já que a mesma propicia ao leitor/observador diferentes estímulos visuais combinados com o texto escrito propiciando ao leitor/observador a compreensão de textos complexos a partir da utilização de imagens. Além disso, os elementos do design são citados pelo autor, demonstrando que o leitor/observador precisa estar apto a ler visualmente a mensagem que estes recursos emitem quando incluídos nos conjuntos multimodais.

Ademais, o letramento visual é também propiciado pela multimodalidade através da apresentação de informações complexas com o uso de gráficos, mapas, infográficos entre outros, transmitindo a informação de uma maneira mais compreensível para o leitor/observador.

Com o *The New London Group* (1996), grupo que se reuniu para debater sobre o futuro da educação, surge a criação do termo multiletramentos para discutir sobre a alfabetização, não sendo apenas atribuída a prática da leitura e escrita tradicionais, mas a todos os meios comunicativos.

Os autores Cope e Kalantziz (2003, p. 5) apresentam duas razões pela qual esse termo foi escolhido: *The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity*⁹. Assim sendo, compreende-se que a comunicação não é restrita a habilidade de ler e escrever, visto que existem diferentes meios de comunicação que devem ser explorados e que os indivíduos sejam capazes de utilizar e compreender.

Dessa forma, compreende-se a partir do termo multiletramentos que existe uma mudança fundamental ocorrendo no cenário social e está intimamente ligada as mudanças na cultura, tecnologia, sociedade e economia.

Os autores Kress e van Leeuwen propõem uma gramática que busca estruturar os elementos visuais dentro da imagem, porém esta gramática é diferente da gramática normativa que dita regras a respeito da linguagem escrita, a Gramática do Design Visual refere-se as imagens e é abordada no tópico 2.4.

⁹ “O primeiro argumento envolve a multiplicidade de comunicações canais e mídia; o segundo com a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (COPE; KALANTZIZ, 2003, p.5).

2.4 A Gramática do Design Visual (GDV)

A gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (2006), abordada no livro *Reading images: the grammar of visual design*, descreve como pode ser estruturado e analisado os elementos representados no texto visual e como estes elementos pode estar combinados em um papel significativo. Além do mais, os autores fornecem conceitos e ferramentas para a compreensão e descrição destes textos visuais, e por este motivo é considerada uma gramática, visando estruturar a informação para transmissão da mensagem almejada.

Ademais, a gramática elaborada por Kress e van Leeuwen (2006) se propõe a averiguar o processo no qual o significado é produzido através dos textos visuais e outros recursos comunicativos e como a realidade é representada.

Ao mencionar a palavra gramática é provável que uma das primeiras ideias que surge na mente são regras de gramática relacionadas a língua falada e escrita, mas Kress e van Leeuwen (2006, p. 1) mostram que seu estudo está posto na descrição dos elementos representados e seus arranjos em unidades repletas de significado.

Os teóricos tomam como parte de sua inspiração para a construção da gramática do design visual os trabalhos realizados por Halliday (1985) no âmbito da linguagem e a noção de imagem como aspecto social, além de orientações no tocante a estrutura teórica da semiótica social.

Para Kress e van Leeuwen em seu livro *Reading images: the grammar of visual design* (2006), a imagem pode ser lida como um texto, onde possui toda uma estrutura para a elaboração da informação, por exemplo, a depender do lado que a informação está posicionada pode assumir diferentes significados, seja do lado esquerdo ou direito, em cima ou na parte de baixo da imagem. Os teóricos apresentam e explicam sobre os instrumentos de análise para a realização da leitura visual das imagens envolvendo seus diferentes aspectos. Posto isso, os autores empregam a noção de metafunção para construir o significado.

Os autores Kress e van Leeuwen (2006) apresentam 3 metafunções, a representacional, interativa e composicional, que são baseadas nas funções da linguagem de Michael Halliday (1985). As metafunções são abordagens teóricas que exploram a linguagem como um sistema de funcionamento utilizado para transmitir significado em contextos específicos.

A metafunção representacional se encarrega dos fatos e fenômenos que são incorporados às circunstâncias, que constroem visualmente a natureza das pessoas, lugares e objetos. A metafunção interativa se encarrega por analisar a interação entre os participantes na imagem onde os recursos visuais são responsáveis por construir “as relações de quem vê e o que é visualizado” (HOLANDA, 2013, p. 78). A metafunção composicional está encarregada da estrutura do texto e seu formato. É significativo frisar que o foco desta pesquisa se mantém na metafunção composicional que será discutida de forma mais detalhada no tópico 2.4.1.1.

2.4.1 As metafunções

Nos próximos parágrafos se discute sobre as três metafunções descritas na gramática do design visual com sua aplicação às imagens. Observe o Quadro 1 para obter uma visualização das três metafunções.

Quadro 1 - As metafunções na gramática do design visual (GDV)

Metafunções na GSF		Metafunções na GDV	
Ideacional	Função de representação das experiências do mundo exterior e interior.	Representational	Relação entre os envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.
Interpessoal	Expressão das interações sociais.	Interativa	Relação entre quem vê e o que é visto.
Textual	Expressão da estrutura e formato do texto.	Composicional	Relação entre os elementos da imagem.

Fonte: HOLANDA, 2013, p. 81

Os teóricos Kress e van Leeuwen realizam o uso das metafunções previamente explicadas para funcionar como um completo sistema de comunicação que se atenta as demandas comunicativas e representacionais. Este sistema de comunicação que são as metafunções, se aplicam na maneira como os elementos são estruturados na imagem e seu funcionamento em conjunto na busca pela produção de significado.

A metafunção representacional é usada para nomear os indivíduos, locais e coisas incluídas dentro da composição lançada. Os participantes, como assim são chamados na GDV, se constituem como o sujeito da comunicação. Nesta metafunção ocorre uma subdivisão, manifestando a representação narrativa e a representação conceitual.

A representação narrativa, para Kress e van Leeuwen (2006, p. 59), refere-se ao participante como aquele que executa uma determinada ação, apresentando as repercussões das ações, dos acontecimentos, as maneiras nas quais as mudanças desenrolam-se. Os participantes nas representações narrativas estão conectados por um vetor, em que o vetor parte do ator indicando para onde a ação está sendo direcionada.

Na representação conceitual não existe a presença de vetores e procura descrever o participante representado observando sua classificação, estrutura e o que o participante significa. Kress e van Leeuwen (2006) separam essas representações em um processo classificacional, analítico e simbólico.

Nos processos classificacionais os participantes são relatados a partir do tipo de relação estabelecida entre eles, havendo uma interação de forma taxonômica (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 79). Nos processos analíticos os participantes se contrastam através de uma estrutura que associa a parte (atributos possessivos) e o todo (portador) (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 87). Nos processos simbólicos estes participantes são representados a partir da sua significação ou do que eles são (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 105).

A metafunção interativa produz um vínculo de proximidade ou distância entre quem produziu o texto e o leitor/observador com o intuito de criar uma conexão. Este vínculo pode ser analisado a partir de alguns recursos como contato, distância social, perspectiva e modalidade. O contato é definido a partir da observação dos vetores que se formam nas linhas do olho do participante que está sendo representado e do leitor/observador, podendo haver a presença ou ausência destas linhas. A distância social descreve se o participante representado está perto ou longe. A perspectiva refere-se à angulação na qual os participantes representados são expostos. E por último a modalidade, esta regula o grau de realidade que a imagem pode representar.

A metafunção composicional e suas características serão comentadas de uma maneira mais detalhada, tendo em consideração que ela o cerne desta pesquisa.

2.4.1.1 Descrevendo a metafunção composicional

A metafunção composicional é responsável por englobar os elementos, seja eles interativos ou representacionais, para organizar em um formato e estrutura que

faça sentido. Os elementos de uma composição são esclarecidos com fundamento no seguinte sistema proposto por Kress e van Leeuwen (2006, p. 177): valor da informação, saliência e enquadramento.

O valor da informação destaca o posicionamento dos elementos em diferentes zonas dentro da imagem estabelecendo uma relação entre eles dentro da composição: esquerda e direita, topo e base, centro, margem e tríptico.

O que se mantém no lado esquerdo é nomeado como *dado* e o que se mantém no lado direito é nomeado como *novo*. Para os autores Kress e van Leeuwen, o *dado* se constitui como uma informação familiarizada, já conhecida pelo leitor/observador, contudo o *novo* se apresenta como a ideia que o leitor/observador não possui conhecimento, exigindo mais atenção da sua parte (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 181).

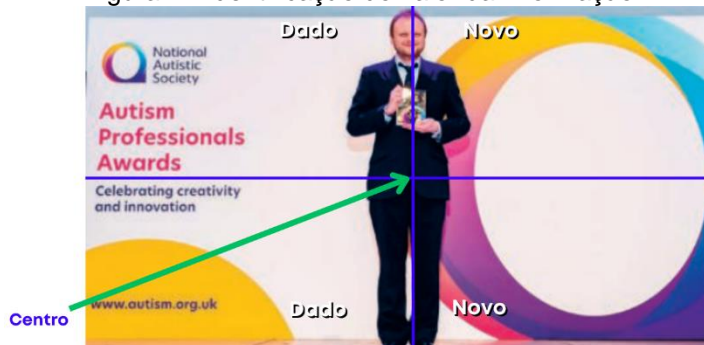
Os elementos posicionados na parte superior ou inferior da imagem também detêm valores específicos ao espaço que ocupam. Na parte superior, isto é, o topo da imagem, prevalece o *ideal*, o componente configurado neste ponto transmite a informação idealizada ou generalizada, na qual se torna a parte mais saliente da composição; na parte inferior, a base da imagem, prevalece o *real*, os itens retratos aqui são considerados como o conteúdo mais específico, que apresenta mais detalhes ou uma informação mais prática (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187). Estas áreas de dominância podem ser usadas para guiar o leitor/observador na sua leitura visual, analisando a zona que a informação está e qual significado ou grau de importância que deve ser atribuído a ela.

O próximo valor da informação a ser discutido é o *centro* e *margem*. O elemento posicionado no *centro* é apresentado como o núcleo do assunto e o que é posicionado nas margens é considerado como dependente do núcleo (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 196). Os itens organizados nas margens da imagem podem utilizar desta estruturação para formar uma conexão entre conteúdos ligados a uma temática posta no *centro* da imagem, por exemplo, porém esta é apenas uma de muitas possibilidades existentes para a produção de significado.

Por fim, é apresentado o *tríptico*, este é formado a partir do elemento posicionado no *centro*, enquanto outros permanecem nas margens, lado direito e esquerdo ou no topo e base (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 209). Neste caso, o *centro* se torna uma ponte, responsável por se tornar o mediador entre as informações que permanecem nas margens. Para identificar cada parte referente ao valor da

informação, é utilizada a Figura 01, ressaltando que nem sempre é identificado todos os elementos da metafunção composicional em uma única imagem.

Figura 1 - Identificação do valor da informação



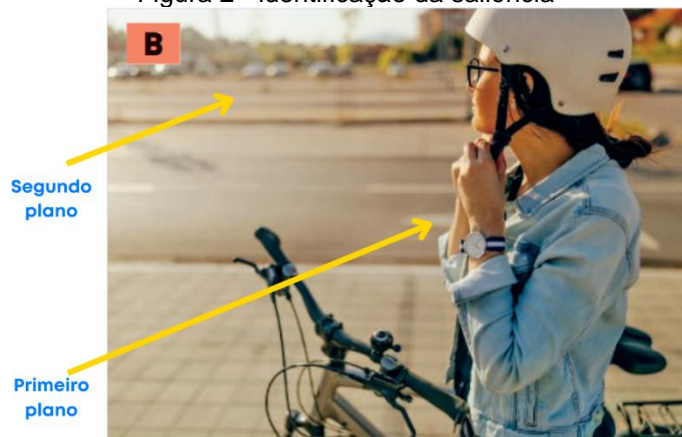
Fonte: Adaptado de Richter (2020, p. 118).

Além do valor da informação existe a *saliência*, esta delineia que os elementos são produzidos para captar a atenção do leitor/observador possuindo diferentes níveis de *saliência* como menciona Kress e van Leeuwen (2006, p. 177): primeiro plano e plano de fundo, tamanho, contraste de tons e cores, etc. Como foi tratado sobre *dado* e *novo*, o elemento contido no lado *dado* pode se caracterizar como o mais saliente, ou o *novo* pode ser a parte mais saliente, ou ambas as partes podem se tornar igualmente salientes. A forma como é composta a imagem ou uma página *involves different degrees of salience* (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 201)¹⁰, ou seja, pode haver mais de um elemento com uma *saliência*, seja pelo tamanho que é maior ou menor, ou pelo tom da cor mais forte ou mais fraca, repassando um grau de importância para cada elemento dentro da composição da imagem.

A Figura 02 é utilizada como exemplo para expor o modo que a *saliência* pode se manifestar nas imagens. Observe que enquanto existe um desfoque nos elementos visuais expostos no segundo plano, existe um foco na ciclista representada no primeiro plano, captando ainda mais a atenção do leitor/observador. Como discutido na sobre a Figura 01, todos os elementos da *saliência* não são abordados em única imagem, eles são usados de forma estratégica de acordo com os objetivos do produtor da imagem.

¹⁰ “envolve diferentes níveis de *saliência*” (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 201, **tradução nossa**).

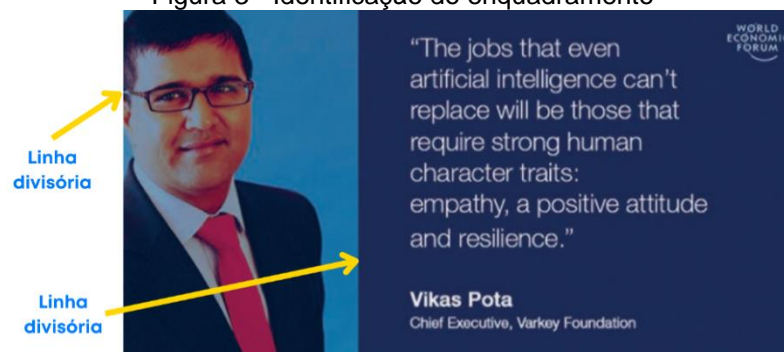
Figura 2 - identificação da saliência



Fonte: Adaptado de Richter (2020, p. 199)

O enquadramento se concentra em descrever o nível de conexão ou desconexão entre os elementos, havendo a possibilidade de estarem fortemente ou fracamente conectados devido ao nível de conexão entre eles (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 203). Por conseguinte, o enquadramento pode ser usado de diversas maneiras, aplicando linhas para produzir uma separação entre os elementos representados ou utilizando-se de uma cor ou cores para a criação de um gradiente a fim de criar uma conexão ou desconexão entre os elementos. Para exemplificar, a figura 03 apresenta uma das formas que o *enquadramento* pode se manifestar nas imagens, mostrando linhas divisórias para separar as informações, caracterizando a imagem como fortemente enquadradas.

Figura 3 - Identificação do enquadramento



Fonte: Adaptado de Richter e Larré (2020, p. 108).

No livro didático é usado diferentes imagens com o intuito de ilustrar o conteúdo, de ser usada como fonte de pesquisa para responder atividades, entre outros objetivos. A seção 3 trata sobre o livro didático juntamente com a Base Nacional

Comum Curricular para aprofundarmos mais sobre estas duas temáticas que são de extrema relevância para este estudo.

3 O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC

Os livros didáticos têm passado por mudanças diversas com o advento da tecnologia, vários recursos ou modos semióticos estão inseridos na sociedade, tal como a imagem caracterizada como texto multimodal. Existem preocupações com as aparentes mudanças no visual do livro didático, como o maior uso de recursos visuais e suas consequências no aprendizado quando se considera que as imagens *often seem to dominate the page* (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 12)¹¹. Além das imagens, surge outros *shaped resources for making meaning* (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14)¹² como o layout, a cor, a escrita e a tipografia, tornando possível a realização de diferentes modelos representacionais para comunicar a mensagem pretendida.

O livro didático deve ser estruturado da melhor forma com o intuito de estabelecer uma relação entre os recursos usados para a abordagem do conhecimento, pois como mostra Bezemer e Kress (2010, p. 25) ocorreu evoluções que procedem desde de 1930 até o momento atual na qual mostra a evolução em termos de inserção de textos multimodais e não somente imagens como ilustração, além do uso da tipografia para a organização textual, a utilização do layout para a criação de conexão entre as partes do texto e a forma com os elementos são arranjados, a escrita e as imagens.

Desse modo, é demonstrada uma existente relação complexa ao discutir sobre as imagens e seu uso no livro didático, sendo notório o uso de diferentes recursos moldados socialmente e culturalmente para a criação de significados articulados dentro de um único modelo, o livro didático. As imagens, principalmente, são de grande importância *in the communication of curricular knowledge* (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14)¹³, tanto que a própria BNCC trata sobre o ensino da multimodalidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta que:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 61).

Por conseguinte, é dito que os indivíduos inseridos na sociedade atual se comunicam de forma diferente devido ao progresso nas diversas esferas

¹¹ “frequentemente parecem dominar a página” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 12, **tradução nossa**).

¹² “recursos moldados para produzir significado” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14, **tradução nossa**).

¹³ “na comunicação do conhecimento curricular” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 17, **tradução nossa**).

comunicativas. Consequentemente, o livro didático deve ser estruturalmente pensado e adaptado para as novas gerações e formas comunicativas existentes.

Para Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a presença da multimodalidade no ensino de língua inglesa deve estar aliada a outros eixos discutidos dentro do próprio documento que é a BNCC, havendo a necessidade de serem desenvolvidos em conjunto “nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar” (BRASIL, 2022, p. 245). A BNCC está direcionada para uma pedagogia que contemple a multimodalidade e que propicie o letramento visual do aluno, e, portanto, o insira na sociedade mais visual.

Devido à existência da multimodalidade no ensino, se torna essencial que o educador obtenha suporte para o manuseio das atividades e dos textos multimodais em sala de aula, possuindo além disso, conhecimento referente ao letramento visual.

A próxima seção trata sobre quais mecanismos metodológicos foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa, quanto ao seu procedimento, é bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 43) demanda ser realizado o levantamento, seleção e documentação da bibliografia publicada sobre o tema em questão. Logo, este estudo tem como fonte de coleta de dados os livros didáticos de inglês *Anytime!/: always ready for education* (2020) e *Take action!* (2020) usados no ensino médio.

O critério de análise é a metafunção composicional que parte da teoria de Kress e van Leeuwen (2006) já explicada na seção 2, quando abordam as três metafunções, a representacional, a interacional e a composicional. Para uma melhor visão das três é mostrado o quadro 2.

Quadro 2 - Elementos da Metafunção Composicional

Elementos da Metafunção Composicional		
Metafunção Composicional	Valor da Informação	Tríptico
		Centro/Margem
		Dado/Novo
		Ideal/Real
	Enquadramento	Conexão
		Desconexão
	Saliência	primeiro plano, plano de fundo, tamanho, contrastes no valor tonal (ou cor), diferenças na nitidez, etc.

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 177). Adaptado de HOLANDA (2013, p. 81).

O metafunção composicional pretende observar como o arranjo entre os elementos constitui significado, preocupando-se com a estrutura da composição visual e a relação entre os recursos visuais da imagem, e para isso é usado três sistemas: valor de informação, saliência e enquadramento.

Quanto a sua natureza, a mesma é qualitativa, onde as análises são feitas com base nas teorias de Kress e van Leeuwen (2006) e os resultados obtidos são apresentados sob forma de discussão.

4.2 Amostra

A amostra desta pesquisa é constituída por um total de 8 imagens, as 4 primeiras foram retiradas da obra *Anytime!: always ready for education* (2020), unidade 2, 3, 8 e 15, e as outras 4 foram retiradas do livro *Take action!* (2020), unidade 10 e 12. A seleção das imagens para a realização das análises baseou-se nos seguintes critérios: identificar as imagens que apresentassem um maior uso de estrutura da metafunção composicional e averiguar quais atividades do livro didático de língua inglesa utilizava a imagem como texto para responder as questões propostas.

A escolha dos livros didáticos se deu devido à realização de observações feitas em escolas, em especial na sala de aula, durante a disciplina de prática pedagógica. A princípio um único livro seria usado para este estudo, mas ao folhear um dos livros notou-se que muitas das imagens eram usadas apenas como ilustrações gerando a escassez de figuras que estivessem de acordo os critérios de escolha definidos, e por esta razão decidiu procurar por outro livro didático de ensino médio, de preferência com o mesmo ano de publicação e série.

4.3 Técnica de Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados utilizada é a de observação direta, que consiste em analisar a multimodalidade nas imagens e sua contribuição para o ensino de língua inglesa e ter conhecimento da existência ou não de instruções no manual do professor para ensinar o conteúdo nessa perspectiva multimodal.

Primeiramente, foi realizada uma busca por imagens consideradas como texto em ambos os livros e percebeu-se que muitas se configuravam como ilustração, portanto, foram descartadas. A quantidade de imagens adequadas para a análise em único livro foi insuficiente e por este motivo surgiu a necessidade de considerar um outro material didático para dar continuidade a pesquisa.

Em um segundo momento, após a leitura dos teóricos e documentos cruciais para a compreensão de termos e teorias, as imagens foram extraídas de cada livro e analisadas com base na metafunção composicional. Algumas imagens possuíam uma maior quantidade de elementos a serem analisados do que outras, porém isso não interferiu no resultado final.

A próxima seção trata sobre as análises das imagens selecionadas e discussões a respeito delas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção trata sobre a análise do *corpus*, verificando como ocorre a manifestação da metafunção composicional em termos de valor da informação, saliência e enquadramento, ou seja, como os elementos estão distribuídos dentro do espaço na imagem e seus potenciais significados. Cada zona dentro da imagem, onde um determinado elemento é posicionado, possui uma nomeação e um potencial significado a ser produzido por parte do produtor.

As imagens analisadas foram extraídas dos livros *Take action!* (2020) e *Anytime!* (2020) com foco naquelas usadas como fonte de resposta para a atividade proposta no livro didático. Estas imagens precisam que o leitor/observador possua um olhar mais atencioso, visando compreender a mensagem transmitida.

Decidiu-se separar as análises por tópicos, o tópico 5.1 é dedicado para as imagens extraídas do livro *Anytime!* (2020) e o tópico 5.2 é dedicado para as imagens retiradas do livro *Take Action!* (2020).

5.1 Análise das imagens no livro *Anytime!*

O tópico 5.1 aborda as análises das imagens do livro *Anytime!* (2020), que inicialmente, é observada a Figura 4 que está localizada na unidade 2, seção *writing*, usada como texto multimodal para que os alunos respondam as questões propostas sobre o tema saúde, as características do pôster, entre outros detalhes que é possível encontrar observando a imagem, e a partir da leitura visual do pôster o leitor/observador pode realizar a resolução da questão.

O participante principal representado na Figura 04 é o indivíduo executando a ação de subir as escadas, o local não está claro, mas ele se direciona a ir a algum lugar.

Na Figura 4, texto escrito no topo, no qual é nomeado de *ideal*, detalha a informação geral a ser trabalhada no pôster (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187). A partir da atribuição de *ideal*, a compreensão do aluno é testada por uma questão de múltipla escolha que busca saber o tema abordado no pôster. A mensagem no topo oferece suporte para o aluno compreender o conteúdo geral desenvolvido no pôster, havendo a possibilidade de interpretação do tema explorado, e para que essa interpretação seja obtida com sucesso o leitor/observador precisa estar apto para a

O elemento no *centro* da Figura 4 é como uma ponte que se torna mediadora da informação que está acima e da informação que está abaixo, no qual Kress e van Leeuwen denominam de *trípitico* (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 198). Logo, com a dominância do atributo *centro*, o estudante tem em mãos a possibilidade de expressar qual ação é realizada, antes mesmo de ler o texto escrito, utilizando isso para encontrar a resposta correta para a questão de múltipla escolha. A imagem no *centro* estabelece uma relação entre texto e imagem, não somente pelo seu posicionamento no centro, mas também devido a *saliência* produzida na representação do indivíduo utilizando a cor azul escura, efetuando um contraste entre as cores.

A parte inferior da Figura 4, é aplicada a categoria *real*, nela o assunto é transmitido de uma maneira mais detalhada. Situa-se no *real* a seguinte mensagem: *hi Healthy Ireland*. Esta informação aborda quem é o alvo deste pôster, possuindo um grau de *saliência* por conta da cor verde que busca captar a atenção do leitor/observador para aquela zona específica. Este ponto sinalizado no *real* ajuda o aluno a marcar a alternativa correta envolvendo a questão que demanda saber para quem esse pôster foi elaborado.

O *enquadramento* na Figura 4 é percebido a partir das linhas divisórias produzidas pelos elementos da imagem, mas o *enquadramento* observado é considerado fraco, existindo uma forte conexão entre os elementos da imagem. Isto corrobora com o pensamento de Kress e van Leeuwen (2006, p. 177) ao dizerem que o *enquadramento* promove ao leitor/observador a compreensão sobre a conexão ou não conexão entre os elementos arranjados.

O manual do professor guia o docente quanto a maneira na qual a Figura 4 pode ser discutida na sala de aula dizendo que:

Durante a troca de feedback entre os estudantes, sugira que eles verifiquem, por exemplo, se o texto está claro, se seu tamanho é apropriado, se a distribuição de texto e de imagens no pôster está adequada, se as imagens são pertinentes ao objetivo e ao público-alvo do pôster, etc. (MARQUES, 2020, 43)

Esta fala de Marques (2020) apenas discute sobre o layout do pôster, mas em nenhum momento é visto uma orientação que facilite o letramento visual no aluno.

A Figura 05, retirada da Unidade 3, seção *writing*, é um pôster sobre o qual o leitor deve responder duas questões, sendo a primeira subjetiva (escrita) e a segunda objetiva (seleção de alternativas). Nesta atividade o aluno precisa identificar as


informações específicas sobre problemas ambientais na Austrália, quando e qual ação está sendo promovida na imagem, como é possível encontrar mais detalhes sobre o assunto discutido no pôster e o seu propósito.

Os participantes representados na Figura 5 são dois, uma criança e homem adulto localizados em uma praia. O homem executa a ação de pôr algo em um balde e a criança aparenta estar brincando, realizando a construção de um castelo de areia, havendo plásticos e garrafas pet próximas dela.

O valor da informação primeiramente observado na Figura 5 é o *ideal*, esta informação está presente no topo da imagem, remetendo a ideia geral tratada no pôster (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187). O valor da informação *ideal* auxilia o aluno na compreensão de qual problema ambiental é indagado, assim como a *saliência* na palavra *waste*, destacada em negrito. O *enquadramento* é fraco, visto que não há linhas divisórias, significando que os elementos representados possuem uma forte conexão. A estrutura desta composição facilita o caminho de leitura do aluno ao dar pistas sobre o tema trabalhado com o uso da *saliência* e posicionamento das informações em determinadas zonas.

Figura 5 – *Anytime!* Unidade 3, seção “Writing”, questão 1 e 2

Getting Ready to Write



1. The poster on the left is by an ecotourism company in Australia. Take a look at it and answer the questions in your notebook.
 - a. What environmental problem is the focus of the poster?
 - b. What action to help the environment is being promoted?
 - c. When is the action happening?
 - d. How can you know more about it?
2. Observe the poster again and check the correct option about it.
 - a. It is an informative poster about the number of polluted beaches in Australia.
 - b. It is an awareness poster with tips to help the environment.
 - c. It is a campaign poster that invites people to do a positive activity.
 - d. It is a government poster promoting local tourism in Australia.

OCEAN Warrior Beach Clean Up Campaign. Adventure Bay Charters. Available at: <https://adventurebaycharters.com.au/home/ocean-warrior-beach-clean-up-campaign/>. Accessed on: Feb. 27, 2020.

Ao observar a Figura 5 é possível visualizar duas pessoas representadas, um garoto e um homem adulto na praia, o homem está em segundo plano, o garoto é posto em primeiro plano sem nenhum contato visual com o leitor/observador, porém este último possui uma *saliência* maior devido ao seu tamanho representado com o intuito de captar a atenção do leitor/observador.

A criança representada na Figura 5 está na área de dominância do *novo*, esta posição exige maior atenção por parte do leitor/observador (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 181) ao mostrar a ação executada pelo menino. Sua posição no local *novo* oferece suporte para o leitor/observador reconhecer que deve olhar mais atentamente para aquela representação e nesse contexto exposto pode atentar-se ao ato feito pelo garoto para responder à questão acerca da ação promovida no pôster. Além do garoto está posicionado no lado de dominância do *novo*, ele se encontra também no *centro* da imagem, agindo de alguma forma como o *mediador* entre o conhecimento localizado no topo e na base (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 198).

No local de dominância do *real* na Figura 5, isto é, na base da imagem, Kress e van Leeuwen afirmam que se encontra o conteúdo com a informação mais prática e específica (2006, p. 187), onde está escrito: “Visit our page #Ocean Warrior to join a clean up”. Considerando que o leitor/observador possui a base do que está se tratando no pôster já comentada no ponto de prevalência *ideal*, o espaço de dominância do *real* objetiva dizer que o leitor/observador possui disponível uma página caso se interesse saber ainda mais sobre o assunto. Quando o leitor/observador direciona o olhar para o ponto de predominância do *real* percebe o texto verbal que disponibiliza a informação mais prática, aquela que direciona a ação do receptor, na qual proporciona a resposta que deve ser usada em umas das letras contidas na atividade.

Notou-se que seguinte instrução no manual do professor promove um suporte para a descrição da Figura 5:

Pergunte aos estudantes por que eles acham que uma criança está no primeiro plano da imagem e se eles conseguem identificar a que se refere o pronome *their*, na frase “Don’t let their future go to WASTE!” – neste caso, refere-se a crianças (*children*), algo indicado pela imagem em primeiro plano (MARQUES, 2020, p.57).

Quando o autor apresenta esta orientação ao professor, o mesmo incentiva o letramento visual e reforça, mesmo sem dizer em palavras, a importância do texto multimodal. Como dito anteriormente, é possível observar o modo como os elementos representados se posicionam dentro da imagem para produzir um significado

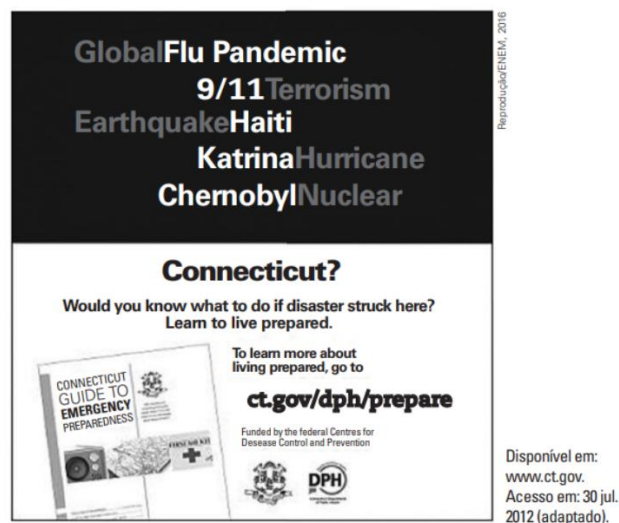
específico, existindo caminhos de leitura que facilitam o aprendizado e o entendimento do tópico discutido.

A Figura 6, presente na seção *Preparing for exams 1*, encontrada dentro da unidade 6, entrega instruções para que o aluno leia o texto contido na imagem que discute sobre catástrofes e ao fim desta leitura o aluno possui em mãos o conhecimento para responder à questão 4, sendo essa uma questão de múltipla escolha em que apenas uma letra é a correta.

A Figura 6 é dividida em dois polos, um que se encontra no topo e o outro que se posiciona na parte inferior, na base. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 187), o texto contido no topo está situado na área de dominância *ideal* na qual transmite a ideia geral do que é tratado. A parte superior da imagem possui uma *saliência* notável pela cor preta que está em segundo plano dando destaque a informação encontrada no topo.

Figura 6 – *Anytime!* Unidade 6, seção “*Preparing for Exams 1*”, questão 4

Leia o texto e responda à questão 4 no caderno.
(Enem – 2016)



4. Orientações à população são encontradas também em sites oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos(as)
- a. ações do governo local referentes a calamidades.
 - b. relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
 - c. tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
 - d. informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
 - e. medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

Fonte: MARQUES, 2020, p. 104

Quando o leitor/observador compreende a área de predominância *ideal* na Figura 6, encontra o conteúdo comum para todas os assuntos seguintes, no qual proporciona ao leitor/observador enxergar quais pontos serão abordados posteriormente.

Ainda na Figura 6, o valor da informação nomeado de *real*, para Kress e van Leeuwen (2006, p. 187) mantém-se a informação mais detalhada. Existem duas informações na área de dominância *real*, uma imagem de folder exposta e uma informação textual. Dessa forma, constata que na Figura 5 os elementos representados na região que prevalece o *real* auxiliam o leitor/observador a responder à questão sobre catástrofes, observando que o texto discute sobre medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

Na Figura 7, unidade 15, é manifestada duas imagens que fazem campanha sobre a violência contra a mulher, a atividade propõe que os estudantes se organizem em pequenos grupos para discutirem as questões a, b e c a partir da observação das imagens. Para a realização da análise da Figura 7, se tornou válido dividir as duas ilustrações em Figura 7.1 e Figura 7.2, dado que ambas são imagens diferentes.

Figura 7 – *Anytime!* Unidade 15, seção “*Reading*”, questão 7

(X) NÃO RESPONDA NESTE LIVRO

7. Observe the following campaign posters and discuss the questions in small groups.

Reproduction from: www.dcp.wa.gov.au

Government of Western Australia
Department of Communities

"I WILL NOT TOLERATE VIOLENCE AGAINST WOMEN - STAND WITH ME ON THIS"

Soa Palelei
Motivational Speaker /
Mental Health Ambassador
Professional Athlete

In support of
White Ribbon

"I WILL Not Tolerate Violence..." Government of Western Australia. Available at: <https://www.dcp.wa.gov.au/CrisisAndEmergency/FDV/PublishingImages/Stand%20Up%20Photo%20Board%20Landscape%20A2%2022.jpg>. Accessed on: Aug. 20, 2020.

REFUSE ABUSE. Liberties. Available at: <https://www.liberties.eu/en/short-news/14892/14892>. Accessed on: Aug. 20, 2020.

REFUSE ABUSE!

a. How are the posters related to the petition you read?

b. What is the main idea expressed in each poster?

c. What do you think can be done to stop violence against women?

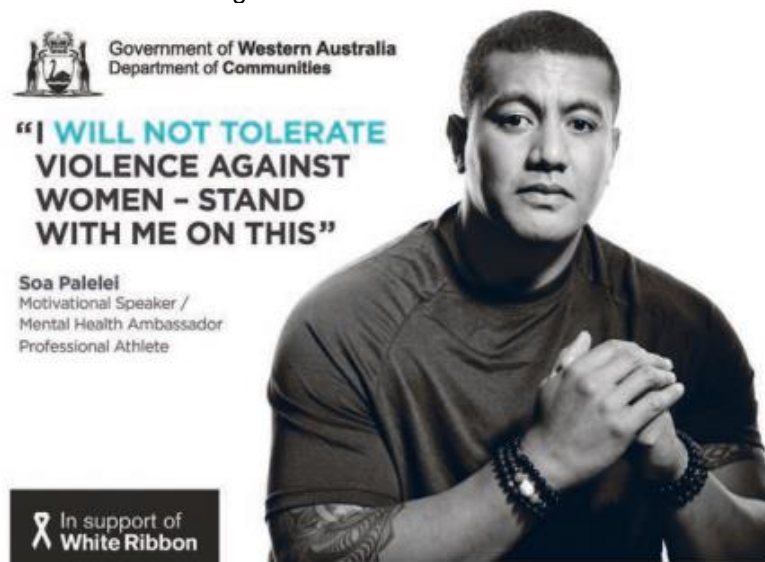
Fonte: MARQUES, 2020, p. 236

Na Figura 7.1 está representado um homem no lado direito e no lado esquerdo uma informação textual que remete a fala do indivíduo apresentado na imagem. O contexto que estas informações estão inseridas faz referência a temática da violência contra a mulher.

De início, o valor da informação averiguado na figura 7.1 é o *dado* e *novo*. É evidente uma *saliência* na representação do homem em tamanho grande, posicionado no espaço de dominância do *novo*. Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.187), este valor da informação como observado em outras análises, é onde demanda mais atenção por parte do leitor/observador. Devido a *saliência* e o ponto de prevaecimento do *novo*, este elemento representado necessita de mais atenção do leitor/observador.

Ao direcionar o olhar para o lado esquerdo da Figura 7.1, lugar que prevalece o *dado*, é exibida algumas informações textuais que são dadas ao leitor/observador. Há uma *saliência* vista cor azul que destaca a informação *will not tolerate*, dando destaque a uma parte do texto verbal no intuito de captar a atenção do leitor/observador. Com a informação no lado *dado* e a *saliência* no texto escrito, é perceptível que a organização visual propicia um bom entendimento para o aluno sobre o assunto, auxiliando na discussão dentro do grupo formado.

Figura 7.1 – Contra a violência



Fonte: MARQUES, 2020, 236

Na Figura 7.2 o valor da informação novamente analisado é o de *dado* e *novo*. De antemão verifica-se que a mão da mulher e o texto escrito está em primeiro plano se tornando a parte mais *saliente*, porém a mulher está representada no segundo

plano, isso significa que se faz a menos *saliente*, colocando toda a atenção na sua mão. A região que predomina o *dado*, lado esquerdo, requer do leitor/observador a habilidade de leitura das palavras. Para Kress e van Leeuwen (2020, p.181) o espaço do *dado* repassa para o leitor/observador algo comum para ele, ou seja, este conteúdo será acessível de uma forma que possa ser compreendido sem muita dificuldade, transformando-se em um suporte para a execução da atividade.

Figura 7.2 – Recuse o abuso



Fonte: MARQUES, 2020, 236

Ao olhar para o lado direito da Figura 7.2, o valor da informação que predomina é o denominado *novo*, no qual não é usado variados recursos semióticos, somente o texto verbal. Nesta área de dominância do *novo*, o leitor/observador precisa estar mais atento, visto que este conhecimento pode não ser comum para ele. Se o posicionamento do texto na área de prevalência do *novo* foi proposital ou não, propicia que o leitor/observador leve em conta este elemento textual para tratar nas discussões que serão geradas em grupo, considerando que o informe é desconhecido ou não é comum para o leitor/observador.

5.2 Análise das imagens no livro *Take action!*

As seguintes imagens foram extraídas do livro *Take Action!* (2020) a fim de realizar as análises e discussões pretendidas nesta pesquisa.

Na Figura 8, é solicitado que o aluno observe os pôsteres de campanha que falam sobre o *bullying* como tema central, a partir da leitura desses pôsteres o leitor/observador será capaz de responder as questões a, b, c e d. Estas questões são

feitas para ser respondidas de forma escrita, questionando sobre as consequências do *bullying*, qual pôster realiza uma chamada para uma ação, qual campanha os pôsteres fazem parte e qual o leitor/observador tem preferência. É feita uma subdivisão de Figura 8.1 e Figura 8.2 para analisar as imagens de formas mais adequada.

Figura 8 – *Take Action!* Unidade 10, seção “*Social Activity 2*”, questão 4

I Look at the following campaign posters and answer the questions about them.

FOR SOME, THIS IS A BATTLEGROUND

1 out of every 4 students will be bullied this year. Bullying situations will stop when a peer intervenes. **Stand up for those who can't.**

STOMP Out Bullying
Change The Culture

BULLYING
CAUSES SO MUCH MORE DAMAGE BENEATH THE SURFACE

Lack of Confidence
Low Self-Esteem
Depression
Stress
Truancy
Self-Harm
Academic Issues
Social Problems
Loneliness
Mood Swings

Bullies Out
www.bulliesout.com

A Which poster presents information about the consequences of bullying? Mention two of them.
B Which poster presents a call to action and what is it?
C Do the posters identify the campaign they are part of? What are the names of the campaigns?
D Which poster do you prefer? Why?

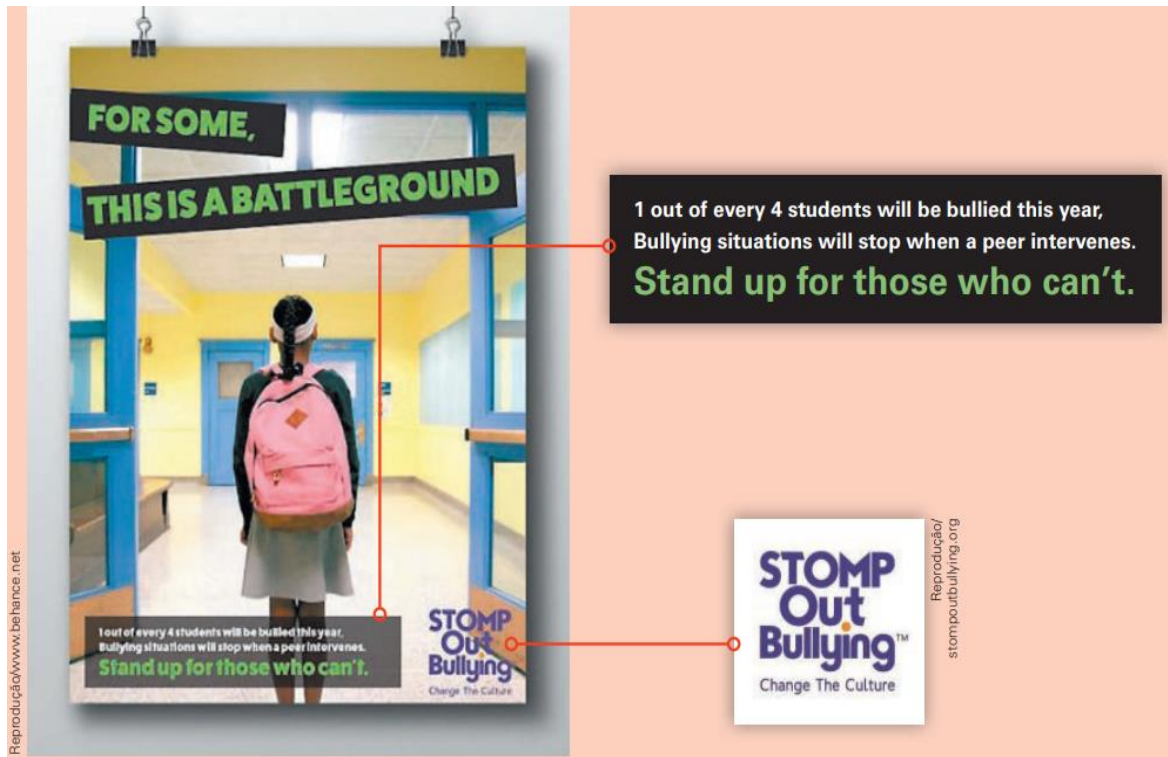
Fonte: RICHTER, 2020, p. 185-186

Está representada na Figura 8.1 uma garota simplesmente parada na entrada de um corredor com uma mochila nas costas, não havendo nenhuma interação com o leitor/observador. É provável que a menina esteja chegando na escola com o sentimento de medo, visto que a temática da imagem é sobre o *bullying*.

Na Figura 8.1, é mostrada de modo ampliado para uma melhor visualização e se decidiu iniciar uma averiguação do valor da informação *real* e *ideal*. No topo da imagem é domínio do *ideal*, abordando a informação mais generalizada, trazendo uma

visão para o leitor/observador do conteúdo a ser tratado ao longo da leitura (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187). Contudo, tal conteúdo posicionado na parte de cima do pôster ainda não é suficiente para responder à questão proposta na atividade.

Figura 8.1 – Lute por aqueles que não podem



Fonte: RICHTER, 2020, p. 185

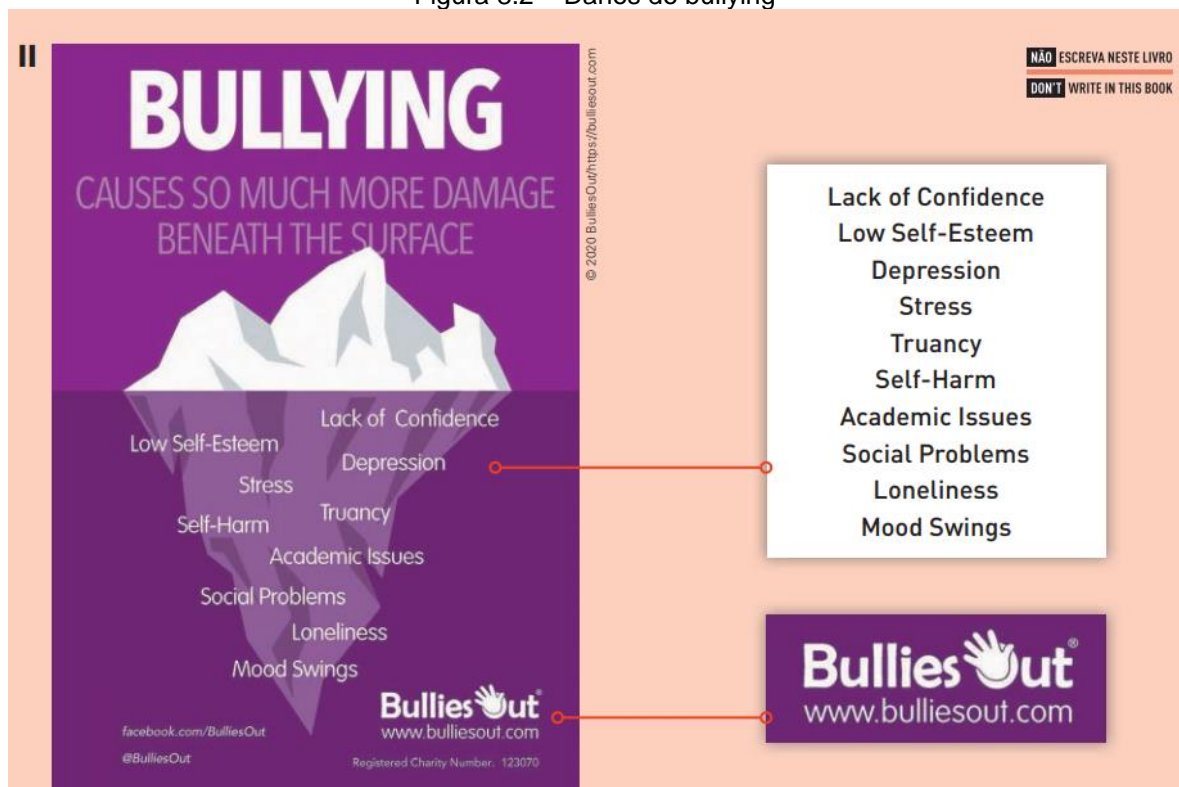
Após ser analisado o valor da informação *ideal*, é direcionado o olhar na área de prevalência do *real*, onde é mostrada a ideia mais prática (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187), uma chamada para uma ação. O posicionamento desta informação na área que domina o *real*, oferece mais detalhes com base no título elaborado na área de prevalência *ideal*. Dessa maneira, existe uma harmonia entre os recursos visuais representados como a mochila, o ambiente que a garota está posta, o contexto inserido, favorecendo a compreensão da mensagem repassada no pôster.

Ademais, na região do *real* na Figura 8.1 é observado que no lado direito, local dominado pelo *novo*, há a ampliação das informações verbais contidas na base do pôster pois, sem essa ampliação, dificilmente o leitor conseguiria ler essas informações. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 181) está zona da imagem na qual está inserida esta informação demanda mais atenção e neste contexto percebe-se

que a localização desta informação dentro da composição oferece suporte para que o leitor/observador faça a resolução da questão.

Um iceberg está sendo representado na Figura 8.2, onde a parte de cima está exposta e a parte de baixo submersa, provavelmente em um oceano. O topo do iceberg possui informações sobre a temática da questão, *bullying*, assim como também a parte inferior, porém esta última contém um pouco mais de detalhes.

Figura 8.2 – Danos do bullying



Fonte: RICHTER, 2020, p. 186

Na Figura 8.2, é averiguado o valor da informação *ideal* e *real*, estas regiões podem ser identificadas como topo e base. No topo da figura o *ideal* domina, expondo o tópico geral trabalhado ao longo do texto identificado pela seguinte informação textual: *BULLYING: causes so much damage beneath the surface*. Além disso, se observa uma *saliência* na palavra *bullying*, destacada em negrito para captar ainda mais a atenção do leitor/observador. Esta *saliência* e o arranjo da informação localizada no topo é significativa para que o leitor/observador identifique a temática geral discutida no pôster, evitando se confundir ao receber detalhes sobre a temática *bullying*, uma vez que o conhecimento prévio é concedido.

Na base da Figura 6.2, é o local que prevalece o *real*, versando sobre mais detalhes a partir do conteúdo arranjado no espaço de prevalência *ideal*, gerando uma discussão sobre as consequências do *bullying*.

Portanto, o arranjo observado nas Figuras 8.1 e 8.2, facilita com que leitor/observador compreenda o conteúdo, seja pela *saliência* dada as palavras, ou pela região posicionada com o intuito de captar ainda mais a atenção do leitor/observador ou não, possibilitando um melhor entendimento da temática desenvolvida.

A Figura 9, requer que o leitor/observador leia a imagem e identifique sobre o que o texto fala e qual mensagem está sendo transmitida, tornando-se possível observar muitos recursos sendo utilizados para a transmissão da mensagem almejada pelo produtor. Nela uma mulher está sendo representada no centro da imagem e com informações textuais nas margens. A mulher não apresenta nenhuma reação, apenas uma interação com o leitor/observador e marcas de espancamento seu rosto.

Figura 9 – *Take Action!* Unidade 12, seção “*Reading*”, questão 2

2 Look at the text again. What do you think it is about? Why? Write your answers in your notebook and share them with a classmate.

Reading

Available at: https://www.boredpanda.com/just-because-i-am-a-woman-a-powerful-anti-domestic-violence-campaign-uses-women-leaders-of-world-politics-as-victims-of-gender-violence/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic
Accessed on: Sep. 1, 2020.

ESTEVAN. A powerful anti-domestic violence campaign uses women leaders of world politics as victims of gender violence. Bored Panda, Jan. 2020.

Fonte: RICHTER, 2020, p. 208

O texto contido no topo da Figura 9 possui uma *saliência* na palavra *woman*, na qual é destacada pela cor rosa. A cor preta em segundo plano oferece destaque para outras informações que permanecem em primeiro plano como a mulher representada no centro da imagem. O *centro* é apresentado por Kress e van Leeuwen (2006, p. 196) como o núcleo da informação em que todas as outras ideias localizadas nas *margens* são subservientes a ele, isto é, na figura exposta as informações

mostradas nas *margens* possuem alguma conexão com a imagem da mulher submetida no *centro*.

Além do mais, é pertinente explorar na Figura 9 o valor da informação *ideal* e *real*. No *ideal*, informação posicionada na parte superior do pôster, é abordado sem muitos detalhes o conteúdo, propiciando ao leitor/observador a compressão geral do texto, sendo algo envolvendo a mulher, porém esta informação é insuficiente para a resolução da questão. Tendo a imagem da mulher no *centro*, mais adiante possui a região de prevalência do *real*, parte inferior da imagem, processando a mensagem mais detalhada, disponibilizando ao leitor/observador o conhecimento necessário para finalmente falar sobre o que o texto comunica, que é a violência de gênero. Ressalta-se que nenhuma instrução foi dada ao professor para auxiliar no letramento visual multimodal.

Figura 10 - *Take Action!* Unidade 12, seção “*Food for thought*”, questão 2

2 Read the following ad and answer the questions.



- A** What is this ad for? What does it advertise?
B Is it a PSA? Why (not)?
C What is the slogan of the ad?
D Based on your answers to the previous questions, talk to a classmate and discuss what you understand of this ad:
- What happened to the woman in it?
 - What does it have to do with domestic violence?
 - Why is there a man behind her?
 - How does the slogan match the picture?
- Take notes in your notebook.

Fonte: RICHTER, 2020, p. 216

A questão na Figura 10 instiga o aluno a discutir sobre o propósito da campanha apresentando três questões na qual o aluno deve providenciar uma resposta escrita e uma questão que deve ser discutida com um colega de classe. Está representado na imagem um homem no centro da imagem e uma mulher no lado direito com um hematoma em seu olho esquerdo, ambos aparentam estar bem vestidos, porém não existe nenhuma interação entre os participantes. A mulher está sentada em um sofá

e nas margens está retratado dois abajures, simbolizando uma sala de estar, ou seja, passando a ideia de que estão em casa.

Na Figura 10, o homem está representado em segundo plano no centro da imagem, caracterizando-se como o núcleo da informação e em primeiro plano é mostrada a representação de uma mulher posicionada na área de dominância do *novo*, espaço que o leitor/observador precisar dar uma atenção maior. A maneira na qual essa mensagem está configurada, leva o leitor/observador a refletir sobre qual relação existe entre os elementos mostrados nas *margens* e no *centro*.

A forma como os elementos estão dispostos na Figura 10 promove uma boa articulação da mensagem que se deseja transmitir, cabendo o leitor/observador possuir conhecimentos de como ler este texto visual. Por fim, evidencia que não há nenhuma instrução referente a multimodalidade ou ao letramento visual no manual do professor.

Na próxima seção, são apresentadas as considerações finais a respeito deste estudo com base nas análises e discussões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar, com base na metafunção composicional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), os elementos representados nas imagens em ambos os livros escolhidos, *Anytime!* (2020) e *Take Action!* (2020) e sua relação com o letramento visual na língua inglesa. Para alcançar este objetivo houve a realização de leituras a respeito de temas que envolve a multimodalidade e letramento visual, a busca por imagens usadas como texto em ambos os livros e a leitura do manual do professor. A partir da seleção das imagens tornou-se possível identificar a manifestação da metafunção composicional nas imagens.

Notou-se que a composição das imagens se utiliza de diferentes recursos semióticos para a produção de significado de acordo com a temática abordada. Os elementos visuais utilizados ocupam espaços dentro da imagem que transmitem um determinado significado a depender do interesse do produtor. Portanto, tornou-se visível que o modo na qual as imagens foram elaboradas corrobora para o aprendizado dos alunos facilitando o letramento visual segundo os eixos discutidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No que diz respeito aos textos visuais, é perceptível que as imagens são mais do que meras ilustrações, são meios comunicativos usados como texto, visto que possuem caminhos de leitura que são estruturados de acordo com o interesse do produtor. Outrossim, os elementos composicionais da Gramática do Design Visual contribuem para o letramento visual no aluno, considerando que estes elementos são relevantes para criar uma composição harmônica e significativa.

Outro ponto a considerar, é a entrega insuficiente de instruções no manual do professor em relação ao ensino da multimodalidade e o letramento visual. É imprescindível uma melhor estruturação do livro didático em relação a abordagem de instruções claras para guiar o professor no processo de ensino destes recursos visuais em sala de aula.

As autoridades governamentais devem promover capacitações para os professores quanto ao uso dos textos multimodais na sala de aula, com o intuito de oferecer suporte aos alunos nessa era visual. Como já discutido ao longo desta

pesquisa, a BNCC (2018) aborda que os jovens estão cada vez mais engajados com os novos meios comunicativos, tornando pertinente o ensino sobre a maneira como as imagens podem ser lidas e compreendidas.

Por fim, a pesquisa não se encerra, a proposta não é findar esse estudo, mas levantar reflexões e discussões sobre a temática abordada. Os textos multimodais fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, sendo útil para tornar os estudantes capazes de ler as imagens e ler a mensagem que é transmitida regularmente no mundo, que é visual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Changing text: A social semiotic analysis of textbooks.** Designs for Learning. v. 3, p. 10-29, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **MULTILITERACIES: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000

HOLANDA, Maria Eldelita Franco. **A Multimodalidade no CD-ROM interchange third edition: uma investigação à luz da gramática do design visual.** 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2013.

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

KRESS, Gunther R. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** New York: Routledge, 2010

LEEUWEN, Theo van. **Introducing Social Semiotics.** London: Routledge, 2005.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHIN, D. **Introduction to Multimodal Analysis.** London: Hodder Education, 2007.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. **Anytime!: always ready for education.** São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

ROBERT, Hodge, GUNTHER, Kress. **Social Semiotics.** New York: Cornell University Press, 1988

RICHTER, Carla; LARRÉ, Julia. **Take action!.** São Paulo: Ática, 2020.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture.** New York: Oxford University Press, 2021

SERAFINI, Frank. **Reading the Visual: an Introduction to Teaching Multimodal Literacy.** New York: Teachers College Press, 2014.