

UESPI – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

ÁRTEMIS ALENCAR MOURA

**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO INFANTIL**

TERESINA
2018

ÁRTEMIS ALENCAR MOURA

**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO INFANTIL**

Trabalho Monográfico de Conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras/Inglês, sob a orientação da Professora Dra. Maria Eldelita Franco Holanda.

**TERESINA
2018**

ÁRTEMIS ALENCAR MOURA

**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO INFANTIL**

Aprovado em: _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Eldelita Franco Holanda
Presidente**

**Profa. Dra. Márlia Socorro Lima Riedel
Membro**

**Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto
Membro**

Dedico este trabalho aos meus pais, Francisco das Chagas (*in memoriam*) e Aurenir Mesquita.

AGRADECIMENTOS

A vida nos proporciona muitos momentos, sejam bons ou ruins, e o que cabe a nós é, minimamente, agradecer pelos momentos felizes e também aos não desejados, pois serviram para o nosso próprio aprendizado. E aqui, agradeço a este momento muito importante em minha vida, pois é um passo dado e sonhado por toda a minha infância.

Logo agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, fé e perseverança que me concede a cada dia, pois em um momento durante o Curso, foi de quem mais precisei e, todavia, a fé me manteve para esta conclusão do curso;

Agradeço, em especial, aos meus pais, Francisco das Chagas (*in memoriam*) e Aurenir Mesquita, pois foram eles que sempre fizeram com que eu percebesse que os estudos seriam necessários para o meu futuro, investindo muitíssimo em minha educação. Em 2010, o meu pai faleceu, foi um momento muito difícil para mim; momento em que eu pensei em desistir do Curso, mas o meu outro motivo para ter continuado foi para dar orgulho a minha mãe. Sei que hoje eles estão vendo mais uma das minhas conquistas e, com certeza, estão felizes.

Agradeço também aos familiares por acreditarem em mim; aos amigos, por todo apoio dado e por sempre me desejarem sucesso nesta carreira;

Agradeço à Professora Dra. Maria Eldelita Franco Holanda, por me orientar neste trabalho, e ser responsável pelo meu aprendizado;

Agradeço a todos os meus professores, em especial, às Professoras Dra. Márlia Socorro Lima Riedel e Dra. Maria do Socorro Baptista;

Agradeço também aos colegas da turma por estarem disponíveis a sempre me ajudar;

E, por fim, agradeço a Universidade Estadual do Piauí - UESPI, por me proporcionar esta oportunidade.

“Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.” (1Ts, 5.18)

RESUMO

Nesta pesquisa, discute-se a importância e o papel da imagem na aprendizagem da Língua Inglesa para crianças no ensino Infantil, já que nas séries iniciais fazem muito uso delas. Este trabalho teve, como objetivo geral, analisar como o letramento visual pode ampliar e fortalecer o conceito de imagem como texto no ensino aprendizagem da Língua Inglesa no ensino infantil. A metodologia adotada para a execução deste estudo é descritiva, bibliográfica e também quantitativa, realizada por meio de um questionário aplicado aos professores. Para fundamentar este trabalho, foram usadas teorias de pesquisadores da multimodalidade, como, Kress e Van Leeuwen (2006), Cope e Kalantzis (2000), e Anstey e Bull (2006). Foram utilizadas também teorias de pesquisadores e comentaristas do Letramento Visual, respectivamente, como, Lida Cochran (1976), Santaella (2012), Dondis (2007), Holanda (2013), Almeida (2008), dentre outros. Neste contexto, percebe-se que a imagem produz e reproduz relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores através de uma força semelhante à força de um texto verbal. A análise preliminar revelou que os educadores precisam estar atentos à importância que a imagem exerce na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Imagem; Língua Inglesa; Ensino Infantil; Letramento Visual.

ABSTRACT

This research discusses the importance and the role of the image in the learning of the English language for children in early childhood education, since in the initial series they make much use of them. This work had, as main objective, to analyze how visual literacy can expand and strengthen the concept of image as a text in the teaching-learning of English Language in children's education. The chosen methodology to execution of this study is descriptive, bibliographical and also quantitative, performed through an applied questionnaire for the teachers. To support this work, were used theories of multimodality researchers, such as, Kress and Van Leeuwen (2006), Cope e Kalantzis (2000), and Anstey e Bull (2006). Were also used researchers theory and commentators of the Visual Literacy, respectively, such as, Lida Cochran (1976), Santaella (2012), Dondis (2007), Holanda (2013), Almeida (2008), among others. In this context, it is perceived that the image produces and reproduces social relations, communicates facts, announces events and interacts with its readers through a similar force of a verbal text force. The preliminary analysis revealed that educators need to be attentive to the importance that the image exerts in contemporaneity.

Keywords: Image; English language; Children's education; Visual Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Contato - Demanda.....	34
Figura 02 - Contato - Demanda.....	34
Figura 03 - Contato - Demanda.....	35
Figura 04 - Contato - Oferta.....	36
Figura 05 - Distância Social - Plano fechado.....	36
Figura 06 - Distância Social - Plano médio.....	36
Figura 07 - Distância Social - Plano aberto.....	37
Figura 08 - Perspectiva - Ângulo frontal.....	37
Figura 09 - Perspectiva - Ângulo oblíquo.....	38
Figura 10 - Perspectiva - Ângulo vertical – câmera alta.....	39
Figura 11 - Perspectiva - Ângulo vertical – câmera baixa.....	39
Figura 12 - Perspectiva - Ângulo vertical – câmera no nível do olhar.....	40
Figura 13 - Modalidade - Utilização da cor	41
Figura 14 - Modalidade - Contextualização	41
Figura 15 - Modalidade - Contextualização	41
Figura 16 - Modalidade - Iluminação	42
Figura 17 - Modalidade - Brilho	42
Figura 18 - Imaginário como verdade absoluta.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Representação da GDV.....	25
Quadro 02 - Modalidade.....	28

LISTA DE SIGLAS

CD - *Compact Disk*

CD-ROM - *Compact Disk Ready Only Memory*

DVD - *Digital Versatile Disk*

GDV - Gramática do Design Visual

LV - Letramento Visual

PI - Participante Interativo

PR - Participante representado

TV - Televisão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – A escola adota o livro didático?	43
GRÁFICO 02 – O livro explora as imagens? Como?	44
GRÁFICO 03 – O professor utiliza-se de recursos visuais (cartazes, encartes, DVD, paradidáticos) nas suas explicações quanto ao uso de vocabulários? Quais?	45
GRÁFICO 04 – O professor ensina os alunos a lerem imagens? Como?	45
GRÁFICO 05 – A utilização imagética ajuda no entendimento das aulas de Língua Inglesa? Como?	47
GRÁFICO 06 – São realizadas provas? Há o uso de imagens nelas?	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LETRAMENTO	16
2.1 Multiletramentos	17
2.2 Letramento visual	18
2.3 Letramento Visual no ensino da Língua Inglesa.....	21
2.4 O livro didático “Brincando com Inglês”.....	23
2.5 Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen	24
2.6 Metafunção Interativa	25
2.6.1 O Contato	26
2.6.2 Distância Social.....	26
2.6.3 A Perspectiva	27
2.6.4 Modalidade.....	28
3 METODOLOGIA	31
3.1 Tipo de Pesquisa.....	31
3.2 População	31
3.3 Amostra	31
3.4 Técnica de Coleta de Dados.....	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

É difícil, nos dias atuais, imaginar nossas leituras sem uma outra parte da linguagem: as representações visuais, tais como a fotografia, o desenho, mapas, gráficos, infográficos e mídias digitais (toda comunicação feita através da Internet). As representações visuais estão presentes, cada vez mais, no cotidiano, tanto nas mídias impressas quanto nas digitais. As imagens deixaram de ser apenas um complemento de informação mediado pelo texto escrito, para se tornar o próprio texto, mensagem independentemente organizada e estruturada, todavia, essa mensagem é usada como representação e comunicação.

Desde o início da humanidade, as imagens estão presentes na vida do homem, haja vista as pinturas nas cavernas e hieróglifos. O que aconteceu, agora, foi um reconhecimento da imagem como texto. Certamente, esses elementos visuais sempre foram importantes e usados no ensino-aprendizagem, mas, apenas, como ilustração ao texto. Porquanto, hoje, as imagens são utilizadas como informação independente de texto, ocupando outro lugar, considerando-se uma nova forma de letramento. Diante disso, a imagem também se torna imprescindível no ensino da Língua Inglesa.

O século XXI é o século da era visual e, conseqüentemente há um enorme número de representações visuais que circulam na sociedade como forma de transmissão de informações e entretenimento. Embora esse vasto número da imagem em meio à sociedade, a inserção de elementos visuais em fins pedagógicos, ainda não alcançou resultados positivos, pois essa inserção é um processo que leva tempo para ser discutida na aplicabilidade de seus usos. Porém, algumas escolas já estão usando a imagem como meio pedagógico, algumas Universidades Estaduais e Federais também, já estão formando professores a partir de disciplinas no curso de Letras e inclusive em cursos de pós-graduação, que já existe uma preparação de profissionais voltada para o letramento e multimodalidade.

O tema abordado foi decorrente de alguns motivos, o primeiro foi após ter estudado sobre o letramento visual em uma disciplina na UESPI, Análise do Discurso, ministrada pela Profa Dra. Maria Eldelita Franco Holanda, em 2011, que cujo campo da linguística e da comunicação despertou-nos a curiosidade sobre a importância da imagem como forma de letramento, motivando que pesquisássemos

como se dá esse processo de interação entre imagem e texto, principalmente ao fato de como as pessoas podem ler, interpretar, compreender e usar a imagem como texto e não mais como ilustração alusiva ao texto. E o segundo, teve, como razão, um estágio em uma escola do ensino infantil, onde houve uma oportunidade de fazer usos de recursos visuais em sala de aula, momento oportuno para a escolha do tema, pois a emoção foi tamanha ao ver a motivação das crianças e seus respectivos desempenhos durante as aulas ministradas.

Essa investigação teve a seguinte pergunta norteadora: “O professor, quando utiliza o livro didático para ensinar Inglês para crianças, promove o letramento visual a partir das imagens que há no material?”

Para responder a pergunta norteadora feita, as seguintes hipóteses foram levantadas: o contato da criança com a imagem pode ou não favorecer o letramento visual do aprendizado da Língua Inglesa e, o professor que não se utiliza desses recursos consegue o interesse da turma com a mesma proporção quanto aos que a utilizam.

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar como o letramento visual pode ampliar e fortalecer o conceito de imagem como texto no ensino aprendizagem da Língua Inglesa na educação infantil.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: propiciar um maior entendimento sobre a importância da imagem no aprendizado do ensino Infantil; identificar os fatores que contribuem para a realização do letramento visual; verificar como as representações dos elementos não verbais estão estruturadas e suas devidas composições, descrevendo apenas uma das representações básicas da gramática do *design* visual de Kress e Van Leeuwen, a metafunção interacional, e observar como a imagem é trabalhada no livro, a partir da GDV.

Hoje, o uso da imagem na aprendizagem da Língua Inglesa é importante para a compreensão, porque as imagens comunicam fatos e representam significados com a mesma força semelhante à de um texto verbal, produzindo relações sociais e, também, tratando-se da fixação do assunto com mais rapidez, se comparada à compreensão de um texto. Desse modo, um letrado visual é capaz de perceber as influências do meio social e cultural dentro de uma imagem e compreendê-las, criticamente, a partir do seu conhecimento de mundo e de elementos básicos da gramática do *design* visual. Sob essa égide, a pesquisa é de grande relevância para

o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na educação infantil, pois esta trabalha com muitos vocabulários, todavia, a imagem tem um papel primordial na representação e, conseqüentemente, na criação dos significados, que, segundo a realidade e a pedagogia do letramento vem para resgatar e criar um pensamento crítico, relativo ao elemento visual.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está assim estruturado: na primeira seção, apresentamos um breve histórico e conceituação sobre o que é o Letramento, Multiletramentos e Letramento Visual; na segunda seção, tratamos sobre a importância do Letramento Visual no ensino de inglês para crianças, tendo como suporte a Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada, de cunho descritivo, bibliográfico e quantitativo. Logo depois, é apresentada a análise de dados apurada a partir de um questionário respondido por professores. E, por fim, as considerações finais, em que retomamos os objetivos elencados, a fim de demonstrarmos se eles foram prontamente atendidos, bem como apontamos quais as hipóteses se confirmaram e a importância desta pesquisa para o meio acadêmico.

Na seção seguinte, trataremos da definição de letramento, levando em conta sua prática no meio sociocultural.

2 LETRAMENTO

A palavra de origem inglesa *literacy* (letramento) passou a ser utilizada por volta dos anos 1970, nos Estados Unidos, para qualificar o processo educacional de aprendizagem que adultos, até então não escolarizados, eram submetidos. O termo *literacy* chegou ao Brasil na década de 1980, com um conceito de origem que se refere à leitura, compreensão e utilização da escrita em diversas situações.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no final da década de 1970, sugeriu a ampliação do conceito de *literate*¹ para *functionally literate*², propondo que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e escrita deveriam constar mais que a capacidade de saber ler e escrever. As causas que levaram a essa distinção não foram as mesmas em países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a Inglaterra, e países em desenvolvimento, como o Brasil. Segundo Soares (2004, p. 6), nos países desenvolvidos, constatou-se que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita, dificultando sua participação nas práticas sociais e profissionais. Assim, nos Estados Unidos e na Inglaterra, essa distinção surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. No Brasil, porém, a discussão teve sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir de questionamentos em torno do conceito de alfabetização.

Então, ainda que a população jovem e adulta, como foi mencionada, fosse alfabetizada, não estaria apta a utilizar o domínio das competências de leitura e de escrita, inibindo-a entre o meio social e profissional. Logo, o termo letramento designa uma função complexa do processo social e psicológico de se aprender. Para Soares (2010, p. 18), letramento é:

palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. [...] O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

1 Letrado.

2 Letrados funcionalmente.

O meio empregado pode ser utilizado para a função de simplificar, mas o processo de aquisição da linguagem e do código escrito ocorre nas interações sociais.

Freire (1989, p. 33) expressa que o aprendizado não devia se realizar de forma passiva, mas sim ativa. Segundo ele “(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem”. O que nos leva a entender que não basta compreender, e sim, que a compreensão seja de grande eficácia através de estudos para usá-la no meio social como seres transformadores.

Ainda de acordo com as ideias de Freire (*ibid*), o letramento objetiva o privilégio da relação dialética entre pessoa e mundo ou a língua como ação transformadora. Daí a ampliação do termo letramento, deixando o que podemos chamar de técnica de ler e escrever, e atuando como instrumento cultural levando o educando aonde ele se permita ir. São vários os campos de letramento, e multiletramentos é um deles, que abordaremos a seguir.

2.1 Multiletramentos

Segundo as profundas mudanças nos aparatos tecnológicos, a comunicação oferece várias outras oportunidades na produção de sentido, sendo reconhecida na era digital como letramento digital e multimodal. Ainda em 1994, educadores do *London Group* (1996)³ iniciaram um debate referente à pedagogia para o multiletramento, envolvendo outros modos de representação, tendo como principal preocupação a questão da linguagem diante da diversidade cultural e linguística (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 3). O resultado dessas discussões trouxe consequências para o progresso de uma pedagogia de letramento que abrangia não só o ensino de Língua Inglesa como o ensino de outras línguas.

Desse ponto de vista, o multiletramento passou a referir-se a dois aspectos do uso da língua, em precisão, sendo estes, a diversidade social nos diversos contextos de cultura e sociedade, e a vista da multimodalidade advinda pelo resultado da nova

³ *London Group* - denominação dada a um grupo de pesquisadores internacionais que se reuniu e considerou o futuro estado da pedagogia do letramento. Esses estudiosos também discutiram o que seria necessário ensinar e o como ensinar, tendo em vista as mudanças da tecnologia e da comunicação que estavam acontecendo. Como resultado das discussões, foi elaborado um texto: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, posteriormente publicado em livro. O texto destaca a palavra: multiletramento, ou a pedagogia do multiletramento centrada nos modos de representação mais amplos do que a língua, e que diferem de acordo com a cultura, língua (HOLANDA, 2013).

informação e mídias comunicativas. Para Cope e Kalantzis (2012, apud Holanda, 2013, p. 60), o multiletramento permite que o aluno reconheça, adapte-se e aprenda a se comunicar frente às diversas mudanças. O multiletramento também favorece ao aluno a capacidade de se comunicar nos variados meios existentes, além de ser visto como canal de criação de significados.

Anstey e Bull (2006, p. 57)⁴ levantam características no quadro de habilidades de uma pessoa multiletrada. Segundo eles, uma pessoa multiletrada é capaz de entender as influências das várias práticas de letramento, tais como numerosos textos partindo de recursos linguísticos, escritos, imagéticos, orais, gestuais, digitais, nos seus diversos contextos, e assim, saber usá-los, aplicando-se também nas práticas do letramento crítico, voltadas para a construção de significados de finalidades sociais, tornando-se um cidadão ativo e informado.

Diante das seguintes noções do multiletramento, a compreensão do que é letramento visual, que será citada nos próximos parágrafos, tornar-se-á mais clara. Contudo o multiletramento provém de uma natureza cultural e multimodal dos meios de comunicação. As inúmeras imagens e seus diversos usos abraça esse novo tipo de letramento. Nessa linha de raciocínio, o multiletramento ligado a multimodalidade favorece ao aluno a percepção e comunicação nos variados significados em torno da imagem em seus inúmeros contextos. Isso nos remete à importância do aluno ser estimulado a ler imagens, particularmente ao se tratar da aprendizagem da Língua Inglesa. Essa importância do estímulo à leitura de imagem nos encaminha às ideias do letramento visual, parte do multiletramento que é o que será discutido a seguir.

2.2 Letramento Visual

A imagem está presente na vida das pessoas, desde os primeiros traços desenhados em cavernas, existentes como representação e comunicação. Com o passar dos anos, essas formas de comunicação foram mudando, acompanhando as necessidades da sociedade. Na sociedade contemporânea, os elementos visuais vêm sendo utilizados tanto para transmissão de informações e entretenimento quanto para o ensino. A todo o momento, nós recebemos informações imagéticas,

⁴ *A Multiliterate Person is able to: understand the influence of diversity on literacy and literate practices; use critical literacy practices; use literacy and literate practices in socially responsible ways; use literacy and literate practices in diverse contexts; use literacy and literate practices as an active and informed citizen; understand and use a range of texts and technologies.* (ANSTEY, M.; BULL, G. 2006, p. 57).

sejam por internet, TV, imagens que encontramos nas ruas, rótulos de produtos industrializados, livros, revistas, obras de artes, jornais, dentre outros.

Essas imagens constituem-se de signos visuais que compõem nossas formas de ver e reconhecer o que nos cerca. Todos esses reconhecimentos de significados não são méritos apenas de domínios de técnicas em uma imagem, ou seja, por um letramento visual, que ensina como se compõe as imagens (em cor, textura, enquadramento, volume, distância, ângulo, traço, linha e corte), mas por outros fatores que dão forma à nossa interpretação, sendo eles, históricos, sociais, culturais, psicológicos e estéticos.

Cochran (1976, apud Sosa, 2009, p.55)⁵ também defendeu a importância do letramento visual e, o seu trabalho nos remete que imagens não são apenas “adicionais”, mas uma parte integrante da construção de significados. Portanto, não devemos apenas salientar a adição de elementos visuais em nosso trabalho com o alunado, pois devemos também proporcionar aos nossos alunos informações sobre como e quando usar recursos visuais.

Em 1976, Cochran escreveu a definição de “visual”:

Unanimidade quanto ao significado de "visual" não é apenas impossível, mas, na verdade, desnecessário. Ele pode servir como um termo genérico que engloba a representação pictórica, ou linguagem corporal, ou a língua de sinais dos surdos, ou qualquer outro sistema de símbolo icônico ou arbitrário percebido através dos olhos. O "Visual" foca a atenção na modalidade humana para o aprendizado. Eu lamento a ênfase atual em uma dicotomia "visual/verbal". Palavras e imagens apresentam propósitos complementares. Eles proporcionam diferentes informações, nunca exatamente as mesmas informações sobre um objeto ou um fato. Pessoas convertem essa informação em significados, não significados exatamente iguais para quaisquer dois indivíduos (COCHRAN, 1976, p. 2, tradução nossa).⁶

A relevância da informação está relacionada aos diversos significados do “visual” por diferentes pessoas, pois cada indivíduo pensa de forma diferente sobre uma mesma mensagem. A citação refere-se também às diferentes formas de linguagens relacionadas ao plano verbal e visual, porquanto elas exploram essa dualidade que é tratada na citação como dicotomia, pois muitas são as situações rotineiras com as quais nos deparamos com essas imagens pictóricas (mensagens

5 Lida Cochran was one of the pioneers who championed the importance of visual literacy. Her work reminds us that visuals are not an “add-on,” but an integral part of meaning making. Therefore, we must not only stress the addition of visuals in our students’ work, we must also provide our students with information about how and when to use visuals (SOSA, 2009, p.55).

6 Unanimity as to the meaning of “visual” is not only impossible, but actually, unnecessary. It can serve as a generic term which subsumes pictorial representation, or body language, or the sign language of the deaf, or any other iconic or arbitrary symbol system perceived through the eyes. “Visual” focuses attention on the human modality for learning. I deplore the current emphasis on a “visual/verbal” dichotomy. Words and picture serve complementary purposes. They provide different information, never exactly the same information about an object or an event. People convert this information into meanings, no meanings exactly alike for any two individuals. (COCHRAN, 1976, p. 2).

de palavras e imagens), por exemplo, placas de trânsito, ou de estabelecimentos, em transportes e *outdoors*.

A variedade de significados da imagem por diferentes pontos de vista nos situam na importância de chegar a observar os diferentes modos de ver o mundo e, assim, pensar sobre ele. É isso que conforta a definição do letramento visual e o diferencia do termo alfabetização visual, que vê os elementos visuais como objeto de análise.

Segundo Santaella (2012, p. 58), "imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural". Em vista disso, é preciso considerar as normas sociais de época para identificar e interpretar o simbolismo das referências do "real".

Com base nisso, o letramento visual compreende que as imagens devem ser mencionadas como um bem cultural, e não de forma que limitam a criatividade e impedem várias formas de representação (sistema de significação).

O bom aproveitamento das imagens pode ajudar na formação da criança, pois esta, quando se tornar jovem e cidadã, poderá compreender os processos comunicativos, interpretar esteticamente o mundo e dominá-lo criticamente. Estabelecer acessos para explorar as possibilidades da leitura de imagens e depois fazer com que esta criança, através dos tempos, interaja, ampliando reflexões acerca dos seus processos e usos. Ao explorar o aproveitamento de imagens, o professor tem a oportunidade tanto de identificar as diversas maneiras em que a criança se insere no mundo como também ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento.

Rocha (2008, apud Silvino, 2014, p. 168) define letramento visual como a leitura competente de imagens nas práticas sociais, ou seja, como a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. No geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções dela para alcançar o letramento visual. Assim, o LV permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético, colocando-as em seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. Logo, o letramento visual pode ser definido como a habilidade de analisar influências sociais e culturais permeados em uma imagem e compreendê-las nos seus diversos contextos a partir do seu

conhecimento de mundo. Para uma maior compreensão do letramento no âmbito escolar, a seguir, discutiremos o letramento visual no ensino da Língua Inglesa.

2.3 Letramento Visual no Ensino da Língua Inglesa

As muitas informações através de elementos visuais estão presentes por toda a extensão de materiais didáticos. Alguns textos fazem uso de imagens para a sua compreensão em curto prazo, contudo somos voltados à percepção da imagem antes mesmo da descrição verbal, por exemplo, em um texto verbal em que há uma imagem sobre a mesma temática. Nesse caso, somos voltados a perceber, primeiro, a imagem e, a partir daí, ela já nos dará rapidamente uma noção do assunto que o texto vai abordar. Essa integração do não verbal e o verbal ainda é pouco apresentado no ambiente escolar, pois a escola ainda continua paralisada na “ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos” (SANTAELLA, 2012, p. 14). Seja pelo fato que a imagem ainda é tomada como algo natural, sendo tratada apenas como ilustração de um texto.

Podemos perceber um grande número de imagens informativas e atualizadas nos materiais didáticos infantis. Porém, esses elementos visuais estão ali não só com finalidades de estimular o olhar da criança, mas também de levá-la ao imaginário, formando situações críticas pelo qual se sentiu tocada; isso favorece positivamente para o uso também de meios multimodais, como, por exemplo, jogos ou sites educativos, quadros digitais, DVD, CD-ROM, dentre outros, levando em conta que nas aulas de Língua Inglesa, principalmente no Ensino Infantil, utilizam-se muitos vocabulários de fácil memorização para as crianças e, portanto, deve se levar em conta que a imagem contribui mais para a memória do que o código verbal.

Diante do uso intensivo de imagens nos materiais didáticos infantis, e até mesmo elementares, a inserção de seu uso nas escolas, como já citado, ainda não alcançou resultados positivos, devido a não pedagogização da imagem como texto, uma vez que os alunos, ao chegarem no ambiente escolar, tendem a ser nativos digitais, termo cunhado por Prensky (2001, p.1), por estes crescerem em uma sociedade tomada pela tecnologia em que a imagem é tratada como algo natural. Esse tratamento da imagem como algo “já conhecido” nos remete as ideias de Dondis (2007, p. 9), quando diz que para criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada

através de estudo. Portanto, esse olhar natural direcionado aos elementos visuais é desfavorável para a aprendizagem, porque não é explorada como deveria, ou seja, a ponto de não levar o aluno ao imaginário.

Na concepção de Oliveira (2006, p. 19), muitas vezes o elemento visual se configura em segundo plano, ou seja, o aprendiz considera o texto escrito como principal e a imagem apenas como complemento ilustrativo. Tais elementos de uma abordagem visual aguçam, no alunado, a imaginação, organização e priorização da nova informação, como exemplo, um novo vocabulário em inglês, e, diante da abordagem e investimentos no pensamento crítico do aluno, ele liga essa informação para a realidade ou para as atividades cotidianas.

Muito dos elementos visuais afetam intensamente nossas reações. Entretanto, os alunos recebem pouca ou nenhuma preparação que favoreça o desenvolvimento de habilidades de análise ou avaliação de tais mensagens. Teóricos da área da educação e usuários da teoria, como, Callow (1999), Rigolin (2002), Buratini (2004), Oliveira (2006), Procópio e Souza (2007), defendem que o LV deve fazer parte do programa de ensino, uma vez que não aprendemos a negociar o significado de uma imagem simplesmente pela exposição de sua retórica. As capacidades a serem desenvolvidas requerem tanto tempo quanto ampla exposição, além de intervenções educacionais de vários tipos (PROCÓPIO; SOUZA, 2010, p. 101).

Para todo esse aprofundamento acerca da imagem, é preciso que o professor, primeiramente, estude essa área em uma formação continuada, pois um educador deve dar atenção a cada detalhe inserido na imagem e, quanto a isso, a gramática visual faz-se fundamental. Logo, o profissional deve sempre estar melhorando sua didática, estando atualizado, acompanhando as transformações no meio social, ou seja, a inclusão de meios multimodais e tecnológicos, além dos papéis atribuídos a fluência da Língua Inglesa.

Deste modo, vimos a necessidade da prática do letramento visual nos contextos educacionais para formação de cidadãos críticos em meio à sociedade. Em adição, os meios de multiletramentos tornam-se necessários devido às várias práticas incluídas como textos multimodais, que são capazes de ajudar o professor de forma positiva na sala de aula.

A seguir, discutiremos sobre o livro didático, *Brincando com Inglês*, que será tomado, posteriormente, as análises de suas imagens estáticas.

2.4 O livro didático: “Brincando com Inglês”

O livro, *Brincando com Inglês*, da educação infantil 1 e 2, da Editora do Brasil, com os seguintes autores: Renato Mendes Curto Júnior, Josiane Maria de Souza Sanson e Anna Carolina Guimarães, apresenta atividades que lidam com quatro competências principais (audição, leitura, interpretação e escrita). O livro contém 8 unidades, em que cada unidade trata de um tema diferente, levantando vocábulos a serem trabalhados pelo professor. Novos vocabulários são apresentados em diferentes tipos de recursos semióticos, como pictórica e musical. Essas características da obra fazem com que o trabalho e o aprendizado da língua se tornem mais dinâmicos e significativos aos alunos. De acordo com o Ministério da Educação (2015, p. 68), “é no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social”.

O livro também conta com apoio imagético dos *flashcards*⁷ para o trabalho com o vocabulário. O *Picture Dictionary* (dicionário ilustrado), disponível para as séries iniciais, no final do livro, oferece ao aluno a oportunidade de associar imagem e palavra, evitando o uso constante de traduções; além de trabalhar a habilidade cognitiva simbólica, muito utilizada na compreensão quanto ao significado de palavras na língua materna. Ao mesmo tempo em que o aluno tem contato formal com a língua estrangeira, o dinamismo e a ludicidade proporcionam um aprendizado significativo e prazeroso, relacionando, desse modo, ao nome dado à coleção.

O material é composto por várias imagens, desde a capa até o final do dicionário ilustrado. As imagens que serão apresentadas nas análises (figura 01 a 18) são de diferentes unidades, tiradas das duas coleções. Vale ressaltar que, essas imagens possuem finalidades de representação, comunicação ou até mesmo entendimento de vocabulários, sem a tradução e demais conteúdos da Língua Inglesa.

Por conseguinte, não podemos deixar de mencionar a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen que serve como ponto de partida para análise de imagens estáticas, dando destaque à metafunção interacional.

⁷ Os *Flashcards* são cartões com palavras em inglês juntamente com a sua tradução representada por imagens, contribuindo assim para a memorização de palavras. (ALVES, R. 2007) Disponível em: < <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/tag/flashcards>> Acesso em 27 de dez. 2016.

2.5 Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen

A Gramática do Design Visual direciona-se ao pensamento crítico acerca da composição do texto visual associado à construção de significados e suas inferências sociais. A Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen, produzida em 1996, surgiu em um contexto de investigação linguística como ferramenta crítico-analítica, com intuito de superar algumas das dificuldades em observar, sistematicamente, códigos visuais e outras estruturas semióticas do gênero, visto que, até então, as normas de investigação de estruturas visuais enfatizavam exclusivamente o 'léxico' das imagens e, não iam além da condição denotativa, conotativa e/ou iconográfica (*design*) de seus níveis de significação.

A Gramática do Design Visual também defende “a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias” (ALMEIDA, 2008, p. 9). Assim como o código verbal independe de imagens para o seu entendimento, o código visual também independe de elementos verbais, pois ela possui sua própria sintaxe. Logo, a GDV analisa uma estrutura imagética através de um conjunto de regras e normas formais sob uma perspectiva crítico-social que entende a imagem como um campo repleto de significados.

As inúmeras imagens que nos cercam, desde as que circulam nas placas de trânsito - como citado anteriormente - até nos materiais didáticos pretendem informar algo e, dificilmente, paramos para pensar como essa comunicação é transmitida. Quando nos direcionamos ao ambiente escolar, logo nos lembramos dos materiais didáticos que fazem o uso da comunicação desde a capa. Fernandes e Almeida (2008, p.11) advogam que um elemento visual é permeado de estratégias que, na maioria das vezes, passam despercebidas pelo leitor comum. Segundo eles, tais estratégias influenciam a direção do olhar, a leitura e a apreensão da mensagem, havendo assim uma interação entre o elemento visual e o observador, que, nesse caso, é o aluno.

Dessa maneira, o aluno, quando tem o contato com o letramento visual desde criança, será aguçada, desde cedo, a sua imaginação a respeito de um código visual, tornando-se cada vez mais crítico e descobrindo ideias culturais que permeiam além do que se ver.

A GDV de Kress e Van Leeuwen (2006) descreve três metafunções básicas da Gramática Sistêmica funcional de Halliday⁸ que se subdividem e se diferenciam entre si. São elas: a metafunção representacional, interacional e a composicional. Como podem ser visualizadas no quadro 1.

Quadro 01 – Representação da GDV.

Metafunções na GDV	
Representacional	Relação entre os envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.
Interativa	Relação entre quem vê e o que é visto.
Composicional	Relação entre os elementos da imagem.

Fonte: (HOLANDA, 2013, p. 81)

O quadro apresenta as três metafunções da Gramática do Design Visual, no entanto, a análise será centralizada na metafunção interacional, que é a que será exposta com mais detalhes, neste trabalho. São descritas as relações sócio-interacionais construídas pela imagem e, quem a vê, utilizando-se de quatro recursos para o seu processo, para a aproximação ou ao contrário entre o produtor do texto e o leitor, que é o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade.

A seguir, aprofundaremos nos aparatos teóricos da metafunção interativa voltada para a educação, considerada, aqui, o principal objeto de estudo entre as metafunções.

2.6 Metafunção Interativa

Kress e Van Leeuwen (2006, p. 114) defendem que a função interativa estabelece estratégias que aproxima ou afasta o produtor e o espectador da imagem. Podendo haver ou não um envolvimento direto e imediato entre ambos.

Direcionados ao contexto escolar, trata da imagem de um participante representado no livro e o aluno (participante exterior), inter-relacionados. Os autores também apontam quatro recursos utilizados no processo: o contato, distância social, perspectiva e modalidade.

⁸ A Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) proposta por Halliday vem demonstrando, ao longo dos anos, o seu potencial enquanto princípio teórico e ferramenta analítica para o desenvolvimento de pesquisas verticalizadas, expondo, concretamente, o papel dos elementos verbais e não verbais na composição de significados (ALMEIDA, 2008, p. 5).

2.6.1 O contato

O contato se dá ou não através do vetor do olhar do participante representado (um personagem do livro, por exemplo) em uma imagem que vai em direção ao olhar do participante interativo (participante que é exterior à imagem, o aluno, por exemplo). Kress e Van Leeuwen (2006, p. 117), apontam que existe uma diferença relevante nas imagens em sentido do olhar entre o participante representado e o participante interativo. Quando o PR olha diretamente para o observador, convidando-o à interação, ocorre o que chamamos de demanda, implicando que, a partir disso, é estabelecida uma relação imaginária de contato entre esses participantes. A identificação do que o PR quer passar é transmitido através de sua expressão facial e gestos: se o participante representado, por exemplo, sorri, quer que o observador estabeleça com ele uma relação de afinidade social; se demonstra tristeza, quer que este o lamente. O mesmo se aplica aos gestos, um PR pode apontar o dedo para algo, levando a atenção do participante exterior, de forma imperativa: “*Olha!*”.

Em contrapartida, se o PR não olhar diretamente para o participante exterior, ele deixará de ser o sujeito de uma ação para se tornar objeto de contemplação ou elemento de informação do olhar daquele que o observa. Nesse caso, não há demanda, mas sim oferta, pois logo percebemos que nenhuma relação é criada entre o participante da imagem e o observador, considerado, aqui, como o aluno.

Portanto, segundo Kress e Van Leeuwen, a demanda aborda o espectador diretamente e a oferta não causa relação alguma com o espectador. Por isso, devemos construir uma posição interpretativa acerca de uma imagem, pois elas, certamente, exigem uma resposta de quem está a observá-las.

2.6.2 Distância social

A segunda categoria defendida pelos autores para dar significado interativo às imagens é a distância social. Esta trata da exibição do participante da imagem próximo ou distante do observador. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 124) utilizam planos idênticos aos do cinema e televisão para formação de sua linguagem e, dessa maneira, três desses enquadramentos sintetizam bem essa relação. O primeiro é o plano fechado (*close shot*), que inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo plano (*médium shot*), que vai da cabeça aos

joelhos e, quanto ao terceiro, o plano aberto (*long shot*), que inclui o corpo todo do participante que está representado na imagem.

2.6.3 A perspectiva

A terceira categoria retratada por Kress e Van Leeuwen é a perspectiva, que é o ângulo em que os participantes representados são mostrados nas imagens. Três são as angulações básicas: frontais, oblíquas e verticais.

2.6.3.1 O ângulo frontal

O ângulo frontal sugere o envolvimento do observador com o participante da imagem. A posição interpretativa, que é criada para o aluno, é a de um sujeito que compartilha a visão dos produtores da imagem. Quando a imagem está em nível do olhar, a relação é representada como igualitária (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 21).

2.6.3.2 O ângulo oblíquo

Na medida em que os planos deixam de ser tomados de frente, provocados por um deslocamento, a perspectiva torna-se oblíqua. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 136) afirmam que o ângulo oblíquo diz que “O que você vê aqui não é parte do nosso mundo; é o mundo deles, algo com o qual não estamos envolvidos”⁹. Logo, mesmo mostrando o participante de perfil, é estabelecida uma sensação de alheamento.

2.6.3.3 O ângulo vertical

A altura da câmera é um importante meio de expressão, principalmente na cinematografia. A altura da câmera é dividida, segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 140) entre: câmera alta, câmera baixa e câmera em nível do olhar. Se um participante representado é visto por um ângulo alto, então a relação entre os participantes interativos (o produtor da imagem e, portanto, também o espectador) e os participantes representados é representada como um em que o participante interativo tem poder sobre o participante representado - o participante representado

⁹ *The oblique angle says, 'What you see here is not part of our world; it is their world, something we are not involved with.* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 136, tradução nossa).

é visto do ponto de vista do poder. Se o participante representado é visto de um ângulo baixo, então a relação entre os participantes interativos e representados é representada como aquela em que o participante representado tem poder sobre o participante interativo. Se, finalmente, a imagem estiver ao nível dos olhos, então o ponto de vista é de igualdade e não há diferença de poder envolvida¹⁰ (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 140, tradução nossa).

2.6.4 Modalidade

A última categoria esclarecida por Kress e Van Leeuwen é a modalidade, que, segundo eles, se subdivide em quatro mecanismos. Esta, por sua finalidade, se preocupa em ajustar o nível de realidade que a imagem representa, tornando possível a criação de imagens que representa coisas ou aspectos, como se não existissem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 22). Portanto vai do mais próximo possível do real, da objetividade, ao irreal.

Serão destacados em um quadro alguns dos mecanismos considerados por Fernandes e Almeida (*ibid*) com suas devidas descrições. Os marcadores de modalidade, que vai de um extremo ao outro, são:

Quadro 02

- Utilização da cor: saturação, diferenciação ou modulação da sombra a cor plena.
- Contextualização: técnicas de perspectiva (da ausência de cenário ao cenário mais detalhado).
- Iluminação: grande luminosidade até quase ausência desta.
- Brilho: luminosidade em um ponto específico (nível máximo de brilho até os tons de cinza). (ALMEIDA, 2008, p. 22)

Logo, a modalidade tem sobre a imagem uma veracidade nas afirmações a respeito do mundo; as imagens podem representar o mundo real de forma natural ou imaginária. Coulthard e Van Leeuwen (2004, p. 21) afirmam que “uma teoria

¹⁰ *If a represented participant is seen from a high angle, then the relation between the interactive participants (the producer of the image, and hence also the viewer) and the represented participants is depicted as one in which the interactive participant has power over the represented participant – the represented participant is seen from the point of view of power. If the represented participant is seen from a low angle, then the relation between the interactive and represented participants is depicted as one in which the represented participant has power over the interactive participant. If, finally, the picture is at eye level, then the point of view is one of equality and there is no power difference involved.*

semiótica social não pode estabelecer a verdade ou a inverdade absoluta das representações. Este tipo de teoria só é capaz de mostrar se uma dada proposição é representada como verdadeira ou não”. Um bom exemplo, acerca do que foi mencionado, é o desenho de uma criança em que ela acredita ser um carro, enquanto ela tem desenhado apenas uma simples bolinha, ou um desenho mais aproximado ao real. Isso, todavia, implica a representação do mundo real de forma imaginária tendo como verdade absoluta.

Desse modo, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 163) concluem que a modalidade visual repousa em padrões determinados culturalmente e historicamente sobre o que é real e o que não é, e não sobre a correspondência objetiva da imagem visual com uma realidade definida de alguma forma independentemente dela¹¹. Em outras palavras, poderíamos dizer que, no momento em que olhamos para algo, vemos e dotamos um ponto de vista e, a partir dessa visão, criamos significados, ao invés de interpretar algo como realmente conhecemos.

Por conseguinte, para compreender um significado resultante do código visual, é preciso saber analisar os elementos utilizados para interagir como observador e construir para ele uma posição interpretativa. Assim, com os ensinamentos explorados pelo professor acerca de uma imagem para o aluno nas séries iniciais, essa criança começará a desenvolver o seu olhar crítico e reflexivo sobre todas as imagens fornecedoras de mensagens que o cerca. Porém, o que percebemos é que essa não é uma tarefa habitual, pois diferente do que ocorre com a escrita, a imagem ainda é um campo pouco explorado.

Kress e Van Leeuwen nos fornecem um aparato teórico que nos possibilita fazer análises e até produzir estruturas visuais. Suas propostas sobre uma gramática do design visual surgem como uma importante ferramenta para a análise de imagens, podendo ser útil tanto para a construção desses textos quanto para a sua análise crítica, fazendo perceber a necessidade de um maior letramento visual por parte do observador. Desse modo, tendo como hábito essa análise em uma imagem, aplicaria, obviamente, o letramento visual, que, sem dúvida, o levaria a reflexão, compreensão e usos em seus cotidianos. Logo, daremos créditos também à autora Almeida (2008), que contribuiu também, de forma somatória e positiva, aos incrementos teóricos necessários para a análise e compreensão do elemento visual.

¹¹ *So visual modality rests on culturally and historically determined standards of what is real and what is not, and not on the objective correspondence of the visual image to a reality defined in some ways independently of it.* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 163)

A seguir, apresentaremos a metodologia dessa investigação, com ênfase para os tipos de pesquisa utilizados, as amostras e as técnicas de coleta de dados usadas.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta investigação foi constituída a partir de três tipos de pesquisa: pesquisa bibliográfica – pois a coleta das imagens analisadas foi retirada do livro didático “Brincando com Inglês” (2016), descritiva – porque as imagens foram análises descritas conforme os mecanismos de Kress e Van Leeuwen (2006), e quantitativa tendo em vista ter sido utilizado um questionário e os resultados do mesmo foram tabulados e interpretados estatisticamente.

3.2 População

A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira etapa, a pesquisa aconteceu no livro “Brincando com Inglês” (CURTO JR., SANSON, GUIMARÃES, 2016), para se obter a coleta das imagens a serem analisadas. Posteriormente, para cumprir a segunda etapa da pesquisa, 03 escolas privadas na cidade de Teresina, no estado do Piauí, foram investigadas. As escolas são representadas pelas letras A, B e C. A escola “A” possui 50 professores; a escola “B” possui 16 professores, e a escola “C” possui 39 professores, em seus turnos matutinos. A pesquisa foi executada somente entre os professores que compõem as turmas do ensino infantil do turno matutino que totalizam 27 professores, sendo 01 professor de inglês em cada uma dessas respectivas escolas.

3.3 Amostra

Na primeira fase da pesquisa foram analisadas 18 (dezoito) imagens do livro “Brincando com Inglês” (CURTO JR., SANSON, GUIMARÃES, 2016).

Na segunda fase, a pesquisa teve, como amostra, os 3 (três) professores de Inglês, sendo um professor de cada escola. Esses professores foram escolhidos tendo como critério a formação em Língua Inglesa e atuação na educação infantil.

3.4 Técnica de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foram coletadas imagens do livro “Brincando com Inglês” (CURTO JR., SANSON, GUIMARÃES, 2016) e um questionário estruturado com 06 perguntas abertas.

A seguir, os dados serão apresentados a fim de serem analisados, de forma qualitativa e quantitativa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante o primeiro bimestre do ano de 2016, trabalhamos com a análise do livro “Brincando com Inglês” (CURTO JR., SANSON, GUIMARÃES, 2016), a fim de coletar as dezoito imagens a serem analisadas na primeira etapa da investigação.

No segundo bimestre de 2016, três escolas foram observadas por três semanas. Em cada escola, 01 professor de inglês foi acompanhado nessas três semanas durante suas atividades em sala de aulas, com o objetivo de observar, nas aulas se o letramento visual ocorria de fato.

As escolas - aqui referidas como escola A, escola B e escola C - oferecem ensino na Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio, estando todas bem estruturadas, dispendo de aparelhos tecnológicos, como *notebook* e *datashow*. Quanto ao espaço físico, as salas de aula são amplas e bem arejadas, proporcionando conforto aos alunos.

A aplicação do questionário foi em decorrência da necessidade de investigar a prática de alguns professores para confirmar as hipóteses levantadas. As respostas dos professores foram analisadas, tabuladas e organizadas para constatar se os objetivos deste trabalho faz sentido para evidenciar se a leitura de imagem realmente é constitutiva do processo de letramento.

Formulamos perguntas para fins da obtenção de resultados sobre o uso da imagem em sala de aula, com base em um questionário estruturado. As respostas foram analisadas e tabuladas, e serão, a seguir, apresentadas, nos gráficos de 01 a 06.

4.1 Análise das imagens do livro “Brincando com Inglês”

Figura 01 - Contato - Demanda
Sorriso = estabelecimento de afinidade



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 5.

Figura 02 - Contato - Demanda
Tristeza = requer piedade



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 131.

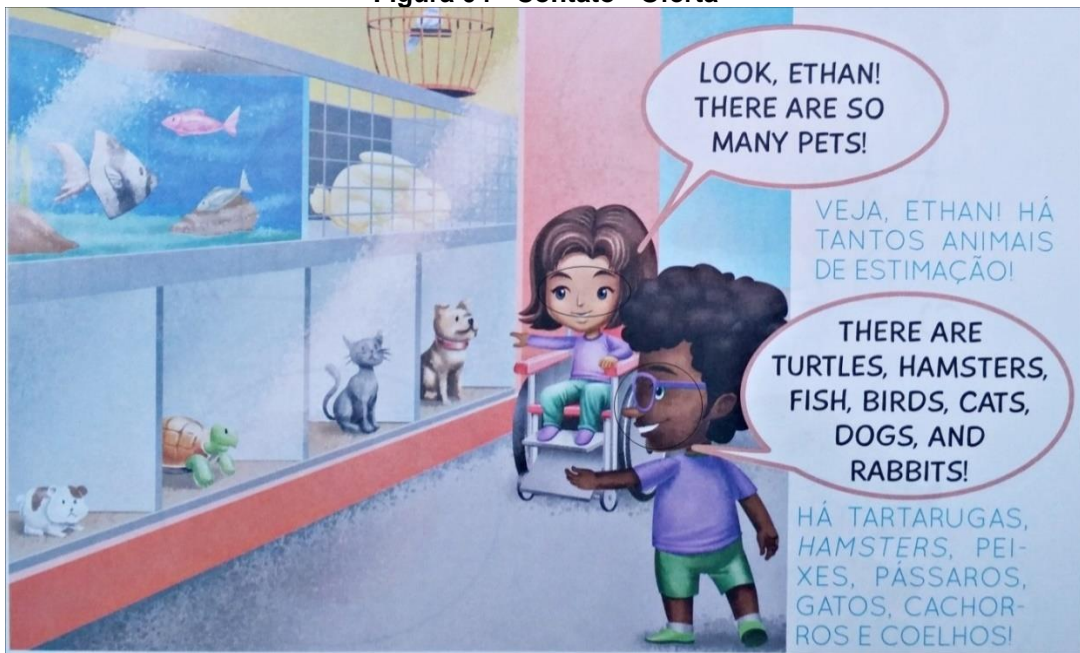
Figura 03 - Contato - Demanda
Gestos = olhar firme e dedo apontando: “Olha!”



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 78.

Na figura 1, observamos que as crianças sorriem direcionadas ao nosso olhar, transmitindo-nos a ideia de nos receber muito bem ao universo do livro, causando, assim, afinidades pessoais. Na figura de número 2, ao olhar o cenário, percebemos toda a situação em que o personagem Ethan, como é chamado no livro, caiu da bicicleta, se machucou e, por fim, chora, fazendo com que sintamos dó ao olhar sua expressão e suas lágrimas. Já na figura 3, sem precisarmos ler o balão, identificamos que a personagem Kate quer que olhemos para os seus brinquedos, que são um urso, uma boneca e um par de patins. Isso, no entanto, se dá apenas pelo seu gesto através do dedo.

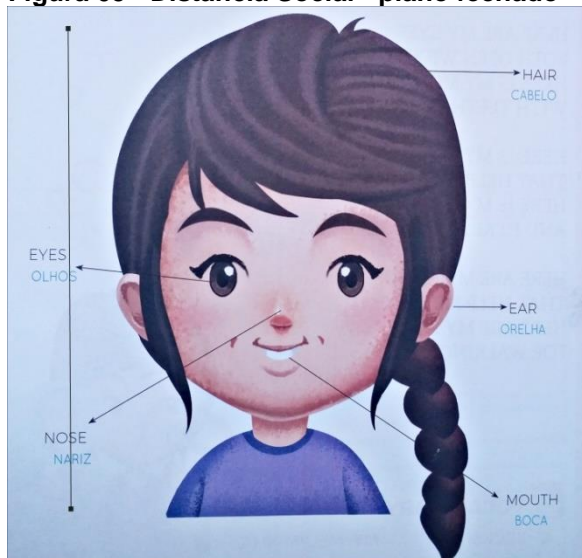
Figura 04 - Contato - Oferta



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 87.

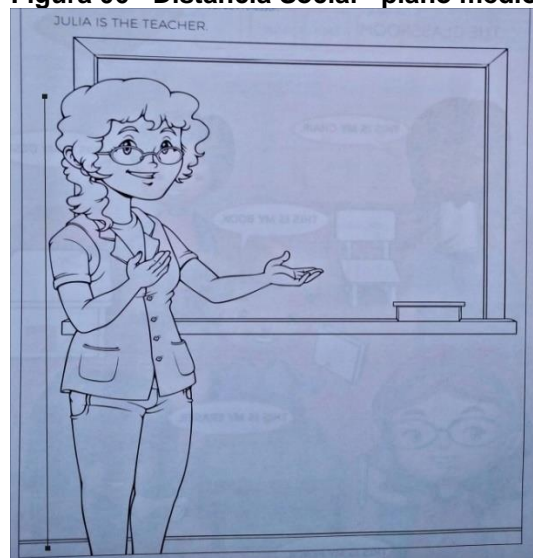
Percebemos que não somos chamados a interagir com eles, ou seja, com os personagens, quanto ao vetor dado ao olhar e, sim, que eles estão a interagirem entre si, fazendo com que apenas possamos observar o cenário e o que conversam sobre os animais.

Figura 05 - Distância Social - plano fechado



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 51.

Figura 06 - Distância Social - plano médio



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 89.

Figura 07 - Distância Social - plano aberto



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 37.

Podemos observar a questão da diferença de distâncias existente entre as três imagens, enumeradas de 5 á 7, desde a mais próxima, considerada em plano fechado, até a mais distante, em plano aberto. Desse modo, todas as imagens também podem ser analisadas por sua distância social além do contato de interação entre participantes representados e exteriores.

Figura 08 - Perspectiva - ângulo frontal

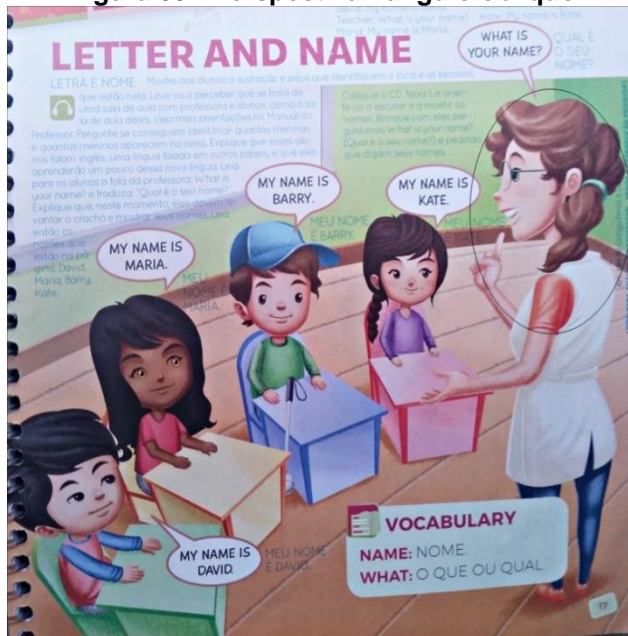


Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 19.

Na imagem, o envolvimento do participante representado com o aluno, por exemplo, se dá devido à sua posição, que se encontra de frente, tratando, assim, o

olhar como direto, tornando-se então parte do mundo do produtor da imagem. A exemplificação da próxima angulação partirá do envolvimento para o alheamento.

Figura 09 - Perspectiva - ângulo oblíquo



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.17.

É perceptível que, na ilustração, não somos chamados a participar da imagem, pois podemos observar que só há uma relação existente, que é, entre a professora e seus alunos, o que diferenciou da angulação frontal em que percebemos a relação que o observador pode ter com a imagem, tendo em vista a sua posição e o olhar.

Figura 10 - Perspectiva - ângulo vertical – câmera alta
Participante representado e Participante interativo = poder sobre o objeto



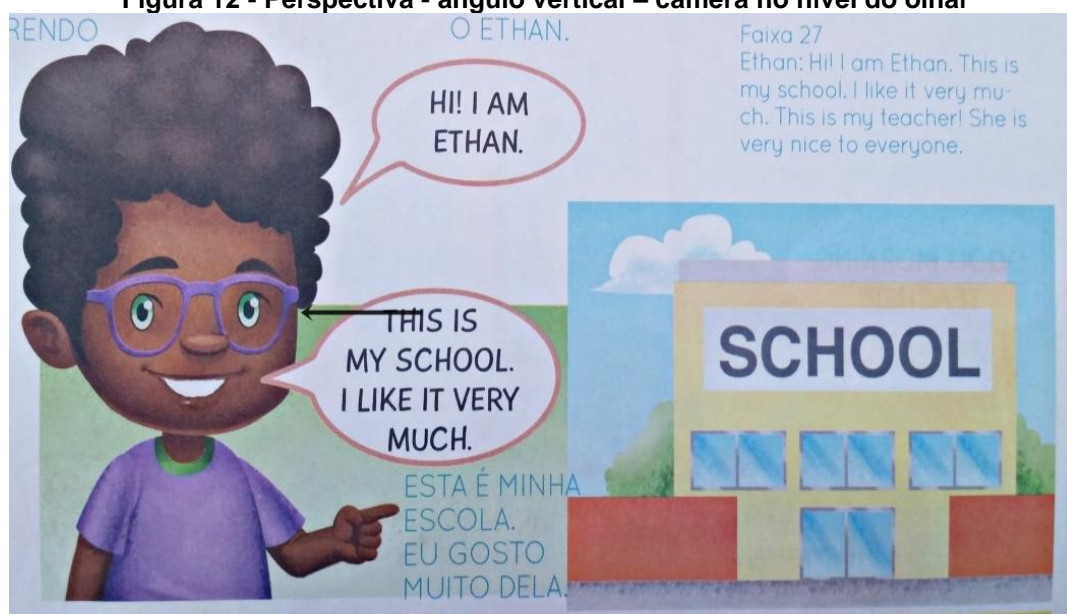
Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 90.

Figura 11 - Perspectiva - ângulo vertical – câmera baixa



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 88.

Figura 12 - Perspectiva - ângulo vertical – câmera no nível do olhar



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 87.

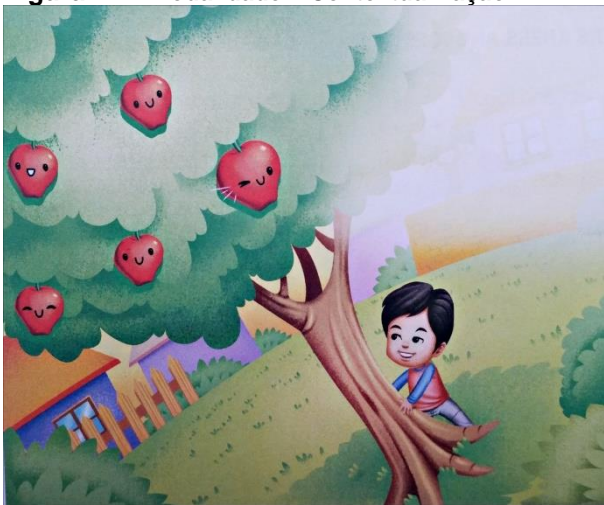
Como podemos observar na figura 10, a sala de aula é mostrada de maneira inclinada, isso serve para que possamos ter uma visão geral de todo o espaço e os alunos existentes; outro fato que demonstra a imagem tirada de uma câmera alta é a direção do olhar das crianças a qual não direciona para a visão do participante externo, tratada como igualitária; observamos que os olhares das crianças são direcionados para cima, porquanto, na figura 11, deixa evidente a diferença do olhar do observador, ou melhor, do aluno, para a imagem. Nesse caso, o participante representado, que é o professor em questão, assume uma postura em que demonstra poder, o que se diferencia da câmera alta e, finalmente, na figura 12, percebemos o princípio da igualdade, o olhar do participante representado em direção ao olhar do participante interativo.

Figura 13 – Modalidade – Utilização da cor



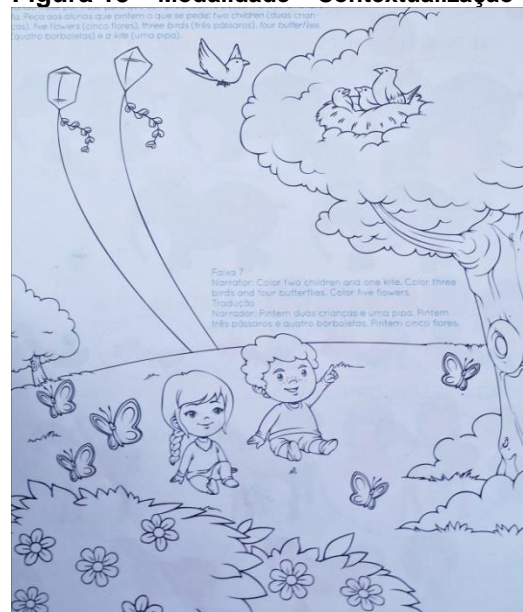
Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 85.

Figura 14 – Modalidade – Contextualização



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 30.

Figura 15 – Modalidade – Contextualização

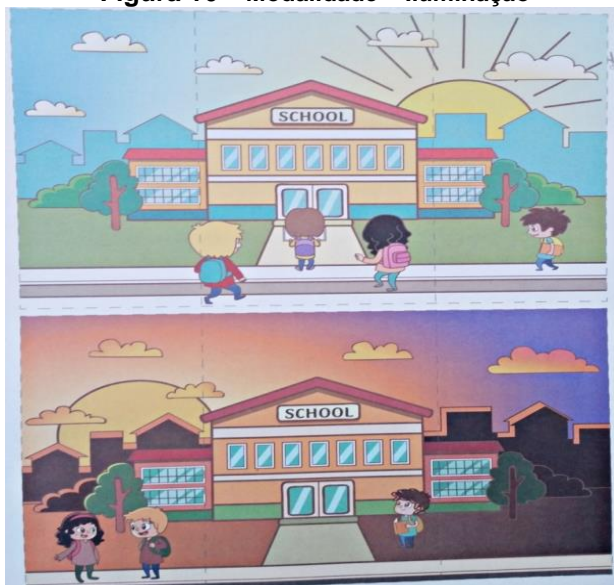


Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 32.

As imagens representam dois dos mecanismos mencionados na figura 13, em que, por exemplo, temos a modulação da cor que vai das sombras das árvores até o um ponto mais claro destacado nela. Já nas figuras de número 14 e 15, postas propositalmente, é para que possa perceber as diferenças de um cenário simples a

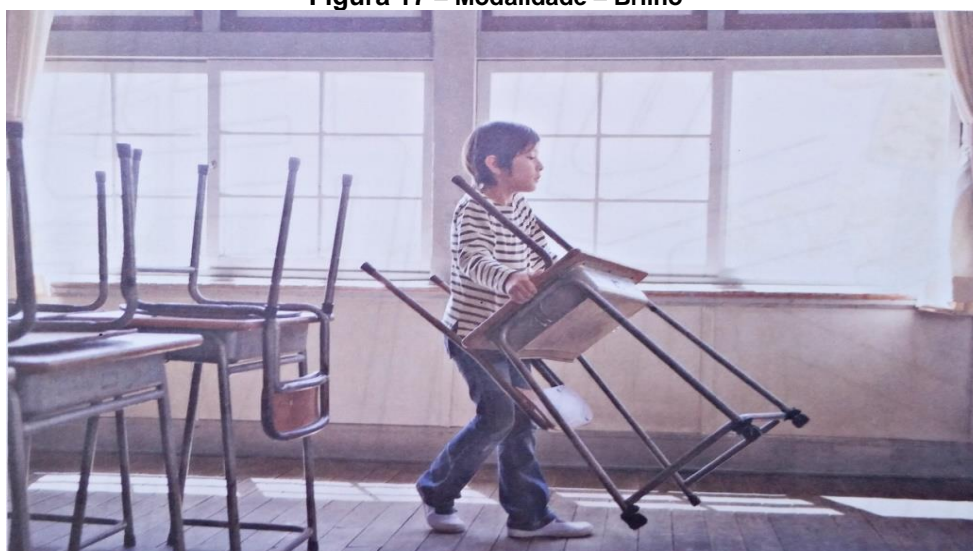
um mais detalhado, pois ambas retratam uma imagem referente à natureza, diferenciando apenas em seus elementos, pois na primeira há apenas grama, uma árvore, algumas maçãs, enquanto na outra há a adição de flores, pipas, pássaros, borboletas, e outros.

Figura 16 – Modalidade – Iluminação



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 133.

Figura 17 – Modalidade – Brilho



Fonte: JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. Brincando com Inglês. Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 84.

Na modalidade iluminação, imagem de número 16, podemos destacar a luminosidade que existe na primeira imagem e, abaixo, há um contraste de pouca ou

quase ausência de luminosidade. Na imagem de número 17, há um brilho, um destaque na imagem, mas isso é apenas em um ponto específico que se encontra na janela devido à entrada de sol.

Figura 18 – Imaginário como verdade absoluta



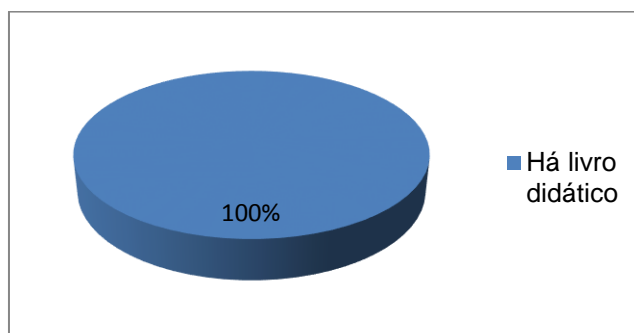
Fonte: O aluno

Essa representação de mundo real de forma natural e imaginária, sempre ocorre nas séries iniciais, pois o aluno reconhece o que é pedido, mas por causa da não experiência, ainda, com traços, faz e considera o seu desenho como verdade e bastante significativo.

Concordamos que a questão semiótica vai muito além do que está amostra e, por isso, precisa contar com as análises críticas e imaginárias. E sob essa perspectiva, temos que levar em conta que cada aluno desenvolve a sua de diferentes maneiras.

4.2 Apresentação dos Resultados do Questionário

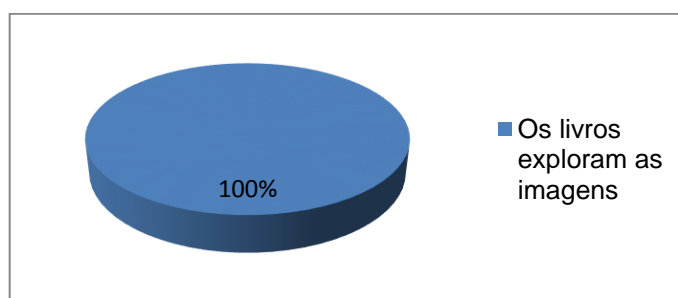
Gráfico 01 - A escola adota o livro didático? Por quê?



Fonte: a autora

Todos os professores entrevistados responderam que “sim” e que utilizam o livro didático de Inglês disponibilizado pelas escolas. Tendo em vista que todos os professores utilizam os materiais adotados por cada escola, é coerente que a resposta dada pelos professores seja 100% positiva. Assim se torna fundamental dizer que o livro didático é um recurso pedagógico importante para o professor e, portanto, cabe a ele fazer uma minuciosa escolha, assim, como também, uma boa utilização.

Gráfico 02 - O livro explora as imagens? Como?



Fonte: a autora

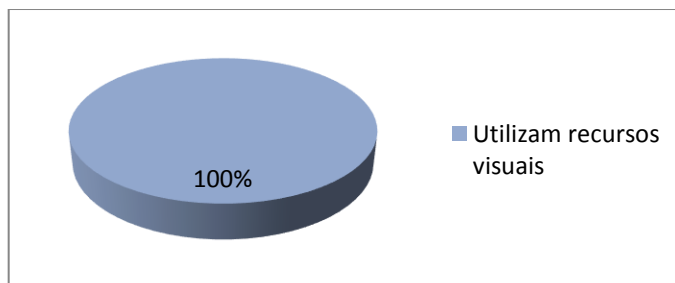
Quando questionados se o livro didático explora as imagens, todos os professores entrevistados responderam que “sim” que os livros apresentam um número considerável de imagens. Os professores citaram também que consideram a imagem como uma ferramenta valiosa ao ensino-aprendizado, pois já no início de um capítulo, as imagens já chamam atenção e despertam o interesse dos alunos acerca do assunto a ser trabalhado.

Um fato que podemos perceber é que os livros didáticos infantis, ou até mesmo os paradidáticos, são materiais com vastas ilustrações grandes, pequenas, coloridas e que, muitas vezes, vêm com materiais extras, como, cartazes, encartes, DVD, para uma melhor fixação ou associação do conteúdo.

Outro fato importante para ressaltar, é que diante das experiências de observação durante as aulas, somente 02 professores, dentre os entrevistados, faziam perguntas aos alunos como: “sobre o que vocês acham que a gente vai falar agora?”, “observando a imagem, vocês acham que essas pessoas estão felizes ou tristes?”, “quais as cores em destaque em cada fruta?”. Essa metodologia utilizada por esses professores serve para avaliar o grau de percepção e entendimento dos alunos acerca de assuntos como: *Family members* (membros familiares) e *fruits* (frutas), como citados. O terceiro professor já descrevia o que via para as crianças,

como, formas, cores e emoções; em outros instantes, ele não tinha olhos atentos à imagem, apenas fazia destaque aos vocabulários.

Gráfico 03 - O professor utiliza-se de recursos visuais (cartazes, encartes, DVD, paradidáticos) nas suas explicações quanto ao uso de vocabulários? Quais?

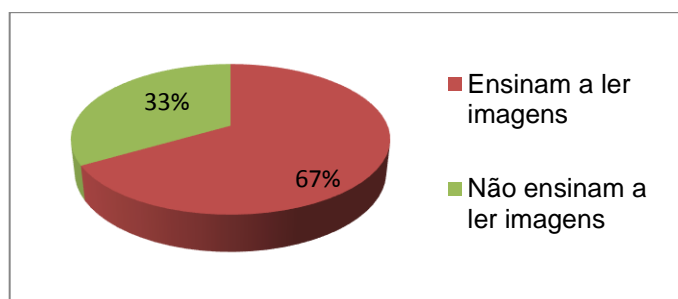


Fonte: a autora

Todos os professores entrevistados afirmaram usar todos os recursos possíveis, disponibilizados pela escola e pelo livro didático, como, cartazes, encartes, DVD, paradidáticos. Justificaram que os recursos visuais são de apoio ao professor em suas aulas, utilizando-os juntamente em suas explicações e apresentações de conteúdo.

Foi possível observar que, na prática, a utilização desses recursos era limitada tendo em vista o tempo disponível de suas aulas, e apenas um desses recursos, em sua maioria o Datashow, era utilizado somente uma vez por mês devido à carga horária da disciplina. Deste modo, os recursos visuais são considerados apenas como apoio ao professor e não como texto, tornando um recurso independente.

Gráfico 04 - O professor ensina os alunos a lerem imagens? Como?



Fonte: a autora

Dois entre os professores entrevistados responderam que realizam a leitura de imagem por meio de questionamentos da imagem olhada, uma relação da imagem com o conteúdo ministrado. O terceiro professor, que respondeu ao

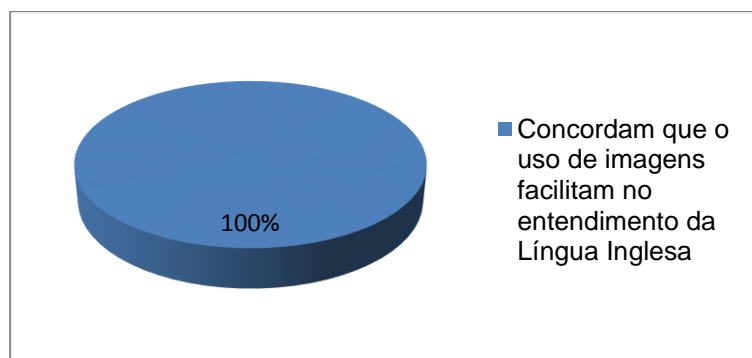
questionário, disse que não usaria a palavra “ensinar”, mas chama a atenção dos alunos apenas para observar a imagem trazida pelo livro.

Observamos que, quando o professor respondeu que trabalha a leitura de imagens em sala, isso corresponde que, na prática, a maioria deles mostra a imagem e faz indagações do que veem e sobre qual assunto os alunos acham que irão aprender. Essa metodologia pode ser até usada para dar início à leitura de imagens, porém é necessário que o professor instigue a curiosidade de cada aluno, para que estes tomem como hábito a pesquisa. No caso das imagens, essa dinâmica pedagógica ajudará a desenvolver a observação, fruição, a interpretação e a compreensão, ampliando o conhecimento cultural que leva as pessoas a gostarem, se apaixonarem e entenderem a arte e suas manifestações. Observamos também que a leitura de imagem não é uma prática frequente no cotidiano escolar, pois ainda há a necessidade de um estudo e planejamento para preparação de professores.

Se efetivado o letramento visual, ao ler imagens, no desenvolvimento do trabalho coletivo, os alunos têm oportunidades de se expressarem oralmente, compartilhar opiniões e levantar hipóteses; então, quanto mais os professores proporcionarem esse tipo de observação, mais os alunos poderão explorar o universo das imagens e seus elementos da linguagem visual. Assim, o aluno terá melhor entendimento e desenvolvimento da leitura de imagem, considerando que esta não vem a ser simplesmente mais um conteúdo entre tantos, e, sim, um conteúdo em si, que traz uma linguagem própria, contribuindo no processo de letramento visual para o reconhecimento de elementos gráficos e na interpretação da mensagem que ela transmite.

Logo, a gramática do design visual deve ser efetivada nessa parte, para construir significados e trazer inferências sociais, eliminando a ideia da imagem como veículo neutro, desprovido de contexto social, cultural e até mesmo político, porém visto como veículo dotado de significado sintaticamente próprio. Complementamos a necessidade de trabalhar a imagem, contextualizando a vivência do aluno com o mundo e suas interpretações, valorizando o conhecimento prévio e a leitura de mundo, que cada um traz consigo; isso, todavia, possibilita a ampliação do repertório de suas leituras de imagem dentro do letramento visual.

Gráfico 05 - A utilização imagética ajuda no entendimento das aulas de Língua Inglesa? Como?

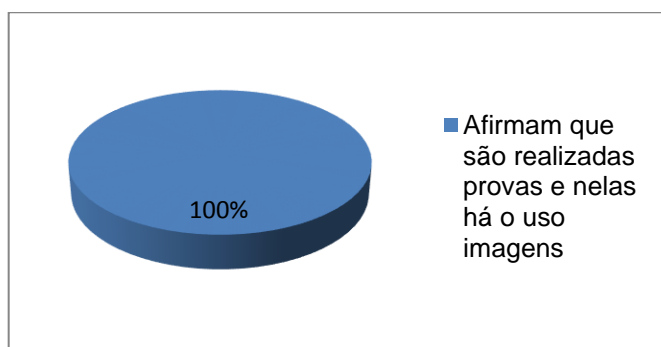


Fonte: a autora

Todos os professores entrevistados afirmaram que a imagem atrai a atenção dos alunos, fazendo com que o assunto fique mais interessante, devido suas cores, formas, luminosidade, contextualização (cenário) e outras, que captam, respectivamente, a atenção do aluno. Consideraram a imagem, como um excelente meio de ensinar vocabulário, já que o significado de uma palavra ou expressão pode ser facilmente deduzido com o auxílio imagético, sem usar traduções, apenas a internalização da palavra em inglês com a imagem.

Logo não é possível confirmar que esses elementos visuais estão ali apenas com finalidades de estimular o olhar da criança, mas, sim, para serem vistos como texto, informação completa, descartando a opção de auxílio imagético, o que é possível levá-la ao imaginário, formando situações pelo qual se sentiu tocada, e isso favorece positivamente o uso, também, de meios multimodais como jogos ou sites educativos, DVD, CD-ROM, dentre outros, nas aulas de Língua Inglesa.

Gráfico 06 - São realizadas provas? Há o uso de imagens nelas?



Fonte: a autora.

Todos os professores entrevistados responderam afirmativamente. As provas realizadas contém o uso de imagens. Foram confirmadas as afirmações acima, pois,

realmente, as imagens deixam as provas mais atrativas e compreensivas para o aluno. O que chamou a atenção é que na escola “A”, quanto ao meio de avaliação da prova, esta é diferenciada, ou seja, não é por meio de números como nota de 01 a 10, e, sim, citando a competência, se o aluno conseguiu ou não conseguiu um bom desempenho, conseguiu em parte ou está em situação preocupante. Esse fato nos chamou a atenção, porque consideramos esse método bastante importante para a avaliação do processo de aprendizagem de um aluno.

A seguir, apresentaremos as considerações finais, ocasião em que retomamos os objetivos elencados e hipóteses, demonstrando se foram alcançados ou não, e a importância da Pesquisa para o meio acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como principal objetivo, analisar como o letramento visual pode ampliar e fortalecer o conceito de imagem como texto no ensino aprendizagem da Língua Inglesa, a fim de verificar se o professor, que ensina Inglês, faz uso do livro didático e ensina as crianças a lerem imagens, promovendo, dessa forma, o letramento visual.

A partir dos aparatos teóricos, conseguimos alcançar o objetivo geral desta pesquisa, pois foi possível analisar como o letramento visual pode ampliar e fortalecer o conceito de imagem como texto no ensino aprendizagem da Língua Inglesa, tratando a imagem como mensagem independente dotada de significados e indicando fatores que dão forma a nossa interpretação, sendo eles, históricos, sociais, culturais, psicológicos e estéticos. Os autores citados evidenciam que o código visual, assim como o da linguagem verbal, possui formas próprias de representação, constroem relações interacionais e constituem relações de significado a partir de sua composição.

Quanto às hipóteses levantadas, podemos destacar, que a primeira hipótese foi alcançada, como constatou-se no gráfico 5 deste trabalho, por exemplo, que mostra que é possível verificar um maior entendimento sobre a imagem no ensino da educação infantil. Entretanto, a segunda hipótese, após a análise feita, não se confirmou, porque de fato o professor que não se utiliza de recursos imagéticos não consegue a atenção e o interesse dos alunos.

Para se alcançar os resultados, foi realizada uma pesquisa de campo para apurar dados mais consistentes, ou seja, se a prática acontece realmente nas três escolas que foram selecionadas para nossa pesquisa de campo.

Após a análise dos dados, ao compreender a representação proposta por Kress e Van Leeuwen (2006) e partir para o olhar interativo, que se dá a partir do construtor dos significados construídos a partir de seu contexto e do texto, ou seja, elo entre o produtor do texto em relação ao seu leitor e, também, avaliar o questionário e acompanhar as aulas dos professores (sujeitos da pesquisa), verificamos que toda essa representação explorada entra em contraste com o resultado da análise feita, pois a prática de ensino do professor com os alunos não exploram todos os recursos utilizados no processo apontado.

Podemos observar por meio das análises que o processo de leitura visual é fator fundamental para o meio em que a criança vive, pois nele, a criança, como futura leitora crítica, já desperta previamente esses pensamentos lógicos e críticos, a partir de um determinado conhecimento de cultura e sociedade, pois, assim, ela cria a sua própria versão do que ver. Porém, esse contraste entre teoria e prática, muitas vezes, é devido ao fato de o professor desconhecer a teoria. E a teoria vai bem além do que é praticado em classe, em simples perguntas corriqueiras do que veem, afirmando que pode ir além da composição imagética, levando, assim, a construção de significado, permeando, também, as funções interativas e, até mesmo, os envoltos/inferências sociais, em que, aqui, chegamos à resposta do problema apresentado nesta pesquisa. E afirmamos que a imagem, em qualquer circunstância chama a atenção do leitor, cabendo ao aluno ser preparado em um contexto escolar para se tornar um leitor visual.

Com este estudo, podemos perceber que os resultados serviram para comprovar que o letramento visual não é uma prática frequente utilizada pelos professores, em consequência da não capacitação da maioria deles em cursos de pós-graduação, pois o ensino ainda necessita de estudo e planejamento, seja por parte da escola, que ainda não considera a pedagogização da imagem como texto, ou até mesmo pelo material didático que trata a imagem como ilustração. Logo, letramento visual está além de perguntas e respostas sobre o que se consegue ver em uma imagem, pois o método consiste em expressar-se oralmente, compartilhar opiniões e levantar hipóteses, adentrando em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades culturais; é, pois, desvendar o que não está escrito.

Portanto, esta Pesquisa é de extrema relevância, visto que contribuirá para que os professores de diversas áreas, especialmente para os professores de Língua Inglesa, utilizem a imagem como letramento, fazendo com que o professor forme o alunado com questionamentos extraídos a partir de um código visual, levando o próprio aluno a se questionar, instigando-o a pensar e a tirar conclusões, diversificando os seus métodos com outros meios, tais como, DVD, paradidáticos, encartes, cartazes, filmes; enfim, todos os recursos didáticos que possam contribuir para o processo de desenvolvimento da criança, deixando de lado o método de aprendizagem tradicional, que tem como relevância apenas o livro, o quadro e o caderno. Isso, obviamente, tornará as aulas mais atrativas, pois, até mesmo para os adultos, as aulas se tornam interessantes e proveitosas. Quanto ao professor, este

se torna praticante dos meios multimodais da atualidade, trazendo consigo inovações para a sala de aula.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. (organizadora). **Perspectivas em análise visual: do foto jornalismo ao blog.** João Pessoa: Editora da UFPB, p. 9-31, 2008.

ANSTEY, M.; Bull, G. **Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies,** International Reading Association, Newark, Delaware, p. 57, 2006.

ALVES, R. **Tag: Flashcards.** Inglês na ponta da língua. 2007. Disponível em: <<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/tag/flashcards>>. Acesso em 27 de dez. 2017.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEEUWEN, T. **Discurso Crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais.** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número especial, p. 21, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277047929> Discurso critico e genero no mundo infantil brinquedos e a representacao de atores sociais. Acesso em 28 de dez. 2017.

COCHRAN, L. M. (1976). **What is visual literacy?** In visual Literacy. Lamberski, R. J. (Ed.) AECT Research and Theory Division News letter, v(3).

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures,** Routledge, London, 2000.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 9, 2007.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. **Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra.** IN: Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOLANDA, M. E. F. **A Multimodalidade no CD-ROM Interchange Third Edition: uma investigação à luz da Gramática do Design Visual.** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, p. 58-81, 2013.

JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. **Brincando com Inglês.** Educação infantil 1, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, p. 5-90, 2016.

JÚNIOR, R. M. C.; SANSON, J. M. S.; GUIMARÃES, A. C. **Brincando com Inglês.** Educação infantil 2, 3. ed. -São Paulo: Editora do Brasil, p. 51-133, 2016.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. BRASIL, p.68, 2015.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem e Ensino, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 18 dez 2018.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. **Letramento Visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**: Visual Literacy in Vocabulary Teaching and Learning in Foreign Language. Minas Gerais, vol. 31, nº 1 (93-118), p. 101-103, 2010.

ROCHA F. Monografia “**Imagem e palavra**: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari”, realizada como trabalho de conclusão de curso de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG 2008)

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**: Coleção Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, p. 14-58, 2012.

SILVINO, F. F. **Letramento visual**: Texto livre. Universidade Federal de Minas Gerais, Volume: 7 – Número: 1, p. 168, 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr de 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, p. 18, 2010.

SOSA, T. **Visual Literacy**: The missing piece of your technology Integration Course. TechTrends-March/April, Volume 53, Number 2, p.55, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

ESCOLA: _____

ANO / PERÍODO: _____

PROFESSOR (a): _____

Este questionário tem como finalidade analisar se o professor, quando utiliza o livro didático para ensinar Inglês para crianças, promove o letramento visual a partir das imagens que há no material.

1. A escola adota o livro didático? Sim () Não () Por quê?

2. O livro explora as imagens? Como?

3. O professor utiliza-se de recursos visuais (cartazes, encartes, DVD, paradidáticos) nas suas explicações quanto ao uso de vocabulários? Quais? Justifique.

4. O professor ensina os alunos a lerem imagens? Se sim, como?.

5. A utilização imagética ajuda no entendimento das aulas de Língua Inglesa? Como?

6. São realizadas provas? Caso sejam realizadas provas, nelas há o uso de imagens?
