

# O LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

## THE CRITICAL VISUAL LETTERING IN TEACHER TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE

### LA CARTA VISUAL CRÍTICA EN ETAPA SUPERVISADA DE LA LENGUA INGLESA

\*Cybele Ruana Ferreira de Moraes  
\*\* Maria das Dores Alves de Souza  
\*\*\* Maria Zenaide Valdivino da Silva

**Resumo:** Diante de uma realidade tecnológica e multimodal, como é a que ora vivenciamos, discutir sobre o ensino de língua na perspectiva da multimodalidade, especificamente no que se refere à leitura e ao letramento visual crítico, tornou-se bastante pertinente e inevitável. Os recursos multimodais, especialmente os imagéticos, vêm sendo largamente utilizados nas diversas esferas sociais, o que nos faz questionar sobre como as escolas e os cursos formadores de professores vêm tratando esse tema em sala de aula. Este trabalho tem como objetivo investigar como professores de língua inglesa em formação têm lançado olhar sobre os textos imagéticos durante o estágio supervisionado. Trata-se de uma pesquisa interpretativista e descritiva que segue a abordagem qualitativa de análise dos dados. Para a análise de dados, foram consideradas as entrevistas realizadas com estudantes da UERN que vivenciaram a primeira fase do estágio supervisionado. Os dados mostram que os alunos estagiários compreendem a imagem apenas como ferramenta facilitadora para aquisição de língua, demonstrando uma visão limitada sobre as concepções de leitura e do letramento visual crítico. Assim, percebe-se desconhecimento acerca do letramento multimodal por parte dos estagiários, o que sugere a necessidade desse curso de graduação em Letras/Inglês rever conceitos e abordagens sobre o tratamento do texto multimodal em sala de aula, já que as imagens não devem configurar-se apenas como tradução do texto verbal, tampouco como pretexto para explorar a gramática, mas sim como textos com ideias e significados próprios.

**Palavras-chave:** Letramento Visual Crítico. Professores em formação. Língua Inglesa. Estágio Supervisionado.

## INTRODUÇÃO

A multimodalidade é uma área que engloba os estudos de vários recursos semióticos, como gestos, sons, imagens, etc. Nessa perspectiva, o letramento visual crítico defende a importância do trabalho de leitura do texto imagético, já que a utilização das imagens é constante em nosso cotidiano. Valorizando a importância da leitura desses elementos, torna-se pertinente abordar o estudo desses textos nas aulas de línguas de forma que os professores e os estagiários possam desenvolver a conscientização do aluno para seus significados. É necessário

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ensino (PPGE/UERN).

E-mail: cybele.ruana.f.m@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8517-9553

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ensino (PPGE/UERN).

E-mail: doryspdf@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3325-8844

\*\*\* Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/CAMEAM/UERN). Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Email: mariazenaide@uern.br. ORCID: 0000-0001-6075-9332

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.125-142, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6698.

compreender que o texto visual está inserido em seu meio cultural, e, devido a isso, é possível desenvolver uma nova estratégia de leitura que explore esses significados e que seja o reflexo das interações sociais.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar como os alunos estagiários do curso de Letras/Inglês, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte fazem uso dos textos imagéticos, bem como a sua intenção na utilização desse recurso em suas aulas. Para preservar a identidade dos colaboradores, haverá um código para que não haja identificação dos alunos estagiários entrevistados. Dessa maneira, os alunos-professores passarão a ser nomeados de EIEF (Estagiário do Inglês do Ensino Fundamental): EIEF1, EIEF2 e EIEF3.

Para o desenvolvimento dessa investigação, partimos do seguinte questionamento: quais as concepções de leitura que os alunos estagiários do curso de Letras Inglês, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte apresentam ao utilizarem textos imagéticos, durante a fase de regência de seu estágio supervisionado? A análise das entrevistas foi baseada em quatro categorias, sendo elas: concepções de estagiários sobre multimodalidade; percepções acerca da leitura e do letramento visual; formação acadêmica dos alunos-professores; e percepções sobre a prática dos estagiários na fase da regência, com imagens. Essa pesquisa é de natureza interpretativa e descritiva, uma vez que procura interpretar e descrever dados coletados com a finalidade de compreender o fenômeno estudado. Podemos dizer, ainda, que os dados foram analisados de acordo com a abordagem qualitativa, pois procuramos estudar nosso instrumento de investigação de forma minuciosa.

Nossa pesquisa contempla um referencial teórico, frisando sobre a importância da multimodalidade, leitura e letramento visual e formação de professor, uma seção em que apresentamos a análise do material coletado e as considerações finais, em que discutimos as implicações dos achados.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA CRÍTICA**

Partindo do pressuposto de que numa sociedade capitalista, a educação tem um propósito de reprodução e manutenção do sistema, que prioriza a divisão e a supremacia de classe, torna-se necessária a luta em prol da libertação dos menos favorecidos. É nesse contexto que surge a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1970), que propõe um processo de reflexão crítica, partindo do princípio de que uma formação crítica deve desenvolver cidadãos com capacidade de analisar seu contexto social, histórico e cultural, numa perspectiva de transformá-lo. Ou seja: “A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua

autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação” (FREIRE, 1981, p. 117).

Essa prática deve proporcionar aos alunos e professores mais autonomia, que os conduzam a uma situação emancipatória. Para isso, é importante que a formação docente desenvolva no professor a consciência do seu papel como agente transformador. Sabemos que a organização das experiências pedagógicas desenvolvidas dentro de práticas sociais pode contribuir para uma aprendizagem mais crítica, aberta e reveladora. No entanto, traz um grande desafio aos educadores críticos que precisam desenvolver um discurso que possa ser usado para questionar as escolas, enquanto corporificações ideológicas que materializam numa teia complexa as relações de cultura e poder. A escola é um local construído socialmente, a partir das relações com as experiências vividas. Esse espaço é também um espaço político e que através de seus discursos exerce posições políticas na relação de poder. Como diz Giroux (1997, p. 125) sobre o discurso: “Ele funciona para produzir e legitimar configurações de tempo, espaço e narrativa que posicionam os professores de maneira a privilegiar versões particulares de ideologia, comportamento e representações de vida cotidiana”.

Sendo assim, é através do discurso que podemos perceber a materialização das relações de poder existentes na sociedade. Essas relações podem se configurar em ideologias favoráveis à reprodução do sistema de desigualdade vigente, ou propor práticas libertadoras. Percebe-se a importância de uma formação docente com base em práticas pedagógicas que permitam a reflexão crítica dentro de um contexto de transformação social. Giroux (1997, p. 125) argumenta que: “para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores, quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores”. Ainda segundo esse autor, precisamos fazer uma reflexão sobre a posição que tem sido reservada ao professor no atual contexto, uma posição passiva, técnica, reprodutora ou consumidora das propostas educacionais elaboradas pelos sistemas educacionais, ou até mesmo por instituições que não têm o pé no chão da escola.

Mediante essa discussão, percebemos que o professor precisa tomar sua posição como agente ativo de suas produções, e como intelectual transformador, combinando reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos, ativos e críticos (GIROUX, 1997). Além disso, Giroux (1997, p.162) acrescenta que “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em suas atividades de ensino”. Isso só vem confirmar que não tem como haver

neutralidade, nem nas escolas, nem tampouco, nas práticas pedagógicas do professor, uma vez que toda posição tem o seu viés ideológico.

Nesse sentido, precisamos indagar sobre os cursos de licenciaturas e a atuação da academia na formação docente, no tocante a seu posicionamento teórico e metodológico. É necessário que se faça uma reflexão sobre o perfil desses profissionais que estão sendo formados. Com que bagagem teórica eles chegam às escolas, e que contribuição têm dado à formação crítica reflexiva dos alunos são pontos a serem discutidos. As práticas pedagógicas, dentro de uma perspectiva crítica, têm como objetivo desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre a realidade e atuar como um agente transformador a favor de sua emancipação. Tais premissas nos remetem à perspectiva freireana de educação (1996) sobre a qual discutiremos na seção seguinte.

## **PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA**

Sabemos que, no que diz respeito à formação de professor, é necessário todo um conhecimento teórico e, também, prático, acerca de como devemos fazer a docência e como ela deve ser transmitida e também instruída aos alunos. De acordo com Freire (1996, p. 22-23), “o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos”. Diante dessa afirmação, podemos dizer que, durante a formação docente do professor, o aluno é, na verdade, capaz de ensinar ao seu mestre através das práticas vivenciadas em sala e, através disso, desvendar como devemos implantar a aprendizagem da disciplina específica, como também a educação social.

Como educadores, precisamos ter a consciência de que a escola é o local em que as crianças adquirem conhecimentos teóricos sobre português, matemática e as demais disciplinas, mas que, além disso, é também onde os estudantes podem formar sua personalidade e pensamento crítico. Para que isso seja possível, é necessário que, no processo de formação, o educador tenha recebido instruções a respeito. Ainda na perspectiva de Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, [...]. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 1996, p. 41).

Em outras palavras, é uma das funções do professor, como educador, influenciar e incentivar o aluno a desenvolver sua personalidade, bem como auxiliar o aluno na sua formação cidadã e provocar nele o desenvolvimento crítico.

Vale salientar que, além do profissionalismo, durante sua formação, é necessário o professor demonstrar empatia com seus alunos e compreensão com relação as suas particularidades e dificuldades, como sugere Freire (1996, p.45), quando diz:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Diante dessa afirmação, podemos concluir que, durante a formação do docente de línguas, por exemplo, o professor deve estar ciente de que sua função não é unicamente desenvolver o conhecimento técnico e sistemático da língua, mas realizar dentro da sala de aula um trabalho com base nas práticas sociais, buscando favorecer a aprendizagem dos estudantes, bem como sua qualidade de vida. Para isso, é preciso desenvolver habilidades e letramentos que favoreçam as ações desses alunos fora da escola. Consideramos, nesse contexto, que desenvolver o letramento crítico pode instrumentalizar os alunos na tarefa de compreender melhor sua realidade e de agir, linguisticamente, no mundo que o cerca, de forma mais consciente e reflexiva.

## **PROFESSORES DE LÍNGUA, EM FORMAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO**

De acordo com concepções mais recentes de letramento, letrar um indivíduo não é apenas ensiná-lo a ler. Silva (2016), ao distinguir leitura crítica de letramento crítico, por exemplo, considera que letramento crítico, embora inclua a leitura crítica, não se restringe apenas a esta habilidade, mas deve ser parte constitutiva de qualquer ação linguística. Sendo assim, para a autora, a leitura é apenas uma dessas ações, “é habilidade, já letramento é mais macro, é linguagem em ação, é prática, é preparação para o engajamento e para a transformação social” (SILVA, 2016, p. 43). Nesse sentido, os letramentos exigem várias e importantes habilidades que precisam ser incentivadas, principalmente em sala de aula, pois auxiliam na formação social do leitor. Por esse motivo, é importante que os docentes, incluindo formadores de professores e os-professores em formação, dediquem-se a refletir sobre o que sugere Costa (2012, p. 993):

Pensar na relação entre as novas práticas letradas e a formação do professor de LE pressupõe considerar aspectos já amplamente destacados, mas cujo impacto para o

ensino e a aprendizagem parece necessitar ainda de muita discussão, já que as ações de ler e escrever requerem hoje outras habilidades além das que tradicionalmente são trabalhadas na educação formal. (COSTA, 2012, p.993).

Nesse pensamento, parece ainda haver uma lacuna no trabalho de sala de aula, voltado para o desenvolvimento de algumas habilidades e letramentos, o que fortalece ainda a necessidade de discussões e pesquisas voltadas para a área. Um dos problemas pode estar relacionado à preparação dos professores para explorarem, em sala, letramentos, hoje, necessários às nossas práticas sociais. A ausência, por exemplo, dos letramentos visuais, gestuais e sonoros pode estar ocorrendo pela falta de preparação que os professores da educação básica não recebem em sua formação. Ou seja, a formação de professores parece não estar incluindo de maneira satisfatória os conceitos de letramentos aos futuros professores de inglês (MORAIS, 2017).

Portanto, letramento é algo que vai além de alfabetizar um indivíduo. Letrar é transmitir conhecimentos que vão além de conteúdos escritos em livros e conceitos gramaticais, e que se relacionam com os inúmeros usos que fazemos da linguagem no âmbito social. Por esse motivo, fala-se, nos dias atuais, em múltiplos letramentos e não apenas em letramento (ROJO, 2012). Para Duboc (2011, p. 21), “os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócios ideológicos inerentes às práticas de leitura”. Dessa forma, não se pode dissociar essa concepção de letramento de uma perspectiva crítica, uma vez que pode ser considerado um instrumento que dialoga com as inclusões sociais, culturais e econômicas, ou seja, todos os envolvidos acabam desfrutando de uma aprendizagem significativa, voltada para a cidadania dos sujeitos envolvidos em dada interação. Santos (2013, p. 02) defende que:

O desenvolvimento da consciência crítica do aluno seja o local em que o debate sobre o ensino da língua Inglesa, dentro da abordagem do letramento crítico, ganha terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos.

Sendo assim, o letramento crítico auxilia o aluno a incrementar conhecimentos acerca do mundo, desenvolvendo habilidades capazes de fazê-lo analisar de forma mais intensificada os acontecimentos voltados para a sociedade, como economia, política e cultura. Ou seja, através da implementação dessa abordagem de ensino, os alunos estarão sendo impulsionados a observar os acontecimentos sociais, próprios da realidade em que estão inseridos, com suas próprias leituras e convicções.

Tratando-se da realidade atual, devemos levar em conta que estão em evidência os textos multimodais, ou seja, aqueles compostos por múltiplos modos, dentre eles o modo visual. Isso demanda dos usuários desses textos, letramentos específicos para observar, interpretar e produzir imagens, por exemplo. É sobre o letramento visual, acompanhado de uma perspectiva crítica, que discutiremos na seção seguinte.

## **O LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

Considerando a evolução da tecnologia na sociedade e os recursos diversos que ela oferece, no que diz respeito à multiplicidade de linguagem, dinamização de informações e produção de conhecimento, o sistema educacional precisa ter suas práticas alinhadas ao uso desses novos recursos. Nesse contexto, apresentamos a discussão sobre a necessidade de os professores obterem o conhecimento de como usar o texto imagético, como aplicá-lo e explaná-lo de forma mais intensa e aprofundada, pois, normalmente, a maioria das pessoas não tem consciência de que existem diversos tipos de leitura, sendo a visual uma delas. A prática de leitura de textos imagéticos já pode ser considerada uma prática comum na sala de aula.

O uso de imagens e outros recursos visuais como gráficos, tabelas, tirinhas, memes entre outros, são usadas em potencial pelas mídias, dessa forma, é importante preparar tanto os professores quanto os alunos a reconhecer essas imagens como textos significativos, a partir dos quais, consigam realizar uma leitura de forma crítica. Nesse caso, o letramento visual crítico pode contribuir na aprendizagem de uma língua, proporcionando o diálogo com temas sociais relevantes para a vida do aluno. Almeida (2011, p. 45) explica que:

Tendo a utilização da imagem na sala de aula de língua estrangeira como foco, advogamos que a aplicação de uma abordagem que contemple de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos, proporciona tanto a professores quanto a alunos o subsídio necessário para construir uma reflexão mais crítica a respeito do papel desempenhado pelas imagens em nosso cotidiano.

Nessa afirmação, percebemos que as imagens apresentam uma função importante na construção do pensamento crítico, conduzindo os alunos e os professores a realizarem uma reflexão crítica por meio da leitura de textos imagéticos. Ainda podemos acrescentar que a inclusão dessa prática de leitura na sala de aula pode contribuir para que o aluno se torne letrado visualmente e criticamente.

O trabalho de leitura na abordagem do letramento visual crítico tem como foco a percepção visual com estratégias de interpretação do texto imagético, numa visão reflexiva, mostrando que não há neutralidade em suas informações e que toda produção apresenta posição ideológica. Santos (2013, p. 06), sobre o letramento crítico, compreende “[...] que um dado

texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Pois, em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo".

Nesse sentido, os textos imagéticos podem levar os alunos a pensar sobre situações reais que envolvem o contexto político social em que estão inseridos. Com isso, eles são capazes de aperfeiçoar o seu conhecimento a partir da construção de novos significados para as imagens, interferindo em suas práticas sociais.

A leitura, geralmente, é associada à decodificação e compreensão de textos escritos em livros, jornais, revistas, entre outros. No entanto, a definição de leitura não pode se restringir, apenas, ao texto verbal. A leitura, numa visão mais ampla, é considerada como o ato de interpretar um conjunto de informações, ou seja, tudo que for informativo ou que produza sentido e significado é considerado texto.

Sendo assim, as imagens, os gestos e os sons constituem textos que podem ser lidos e compreendidos, principalmente quando se trata do texto imagético. Uns dos estudiosos dessa área, Callow (2012, p. 74), defende que “ao aprender as convenções e os estilos de como as imagens são construídas e apresentadas, podemos melhor interpretá-las e dar-lhes sentido”<sup>1</sup>. Isso nos leva a pensar a leitura de imagem, a partir das especificidades de suas composições e suas peculiaridades no processo de ensino aprendizagem, como um aspecto importante na compreensão e construção de sentido.

Vivemos, hoje, uma época em que a imagem ocupa um espaço amplo, relacionada ao uso da tecnologia digital e das mídias, no entanto, as escolas não ensinam aos alunos habilidades adequadas para desenvolver a leitura de imagem com um entendimento crítico. Na concepção de Callow (2005, p. 17), “numa época em que as leituras sócio-críticas de todos os tipos de textos são cruciais, particularmente nos contextos políticos globais atuais, simultaneamente precisa haver valor agregado às experiências criativas e prazerosas que as imagens causam”<sup>2</sup>. O autor referenda a ideia de que as imagens estão presentes no nosso dia a dia e, assim, como outros textos devem ser compreendidas dentro do contexto sócio político conduzida por um viés crítico.

Mediante essa concepção de leitura e texto, seria interessante que a formação de professores, inicial ou continuada, proporcionasse condições teórico-metodológica para que

---

<sup>1</sup> By learning the conventions and styles of how images are constructed and presented, we can better interpret and make sense of them. (CALLOW, 2012, p. 74).

<sup>2</sup> At a time when socio-critical readings of all types of texts are crucial, particularly in current global political contexts, there simultaneously needs to be value attached the creative and pleasurable experiences which images engender. (CALLOW, 2005, p. 17).



pudessem fornecer orientações necessárias aos alunos para a realização de suas próprias interpretações. Como explica Callow (2013, p. 4), “um professor que dá tempo para pequenos grupos ou indivíduos examinarem as imagens em um texto e discuti-las, tem uma posição teórica diferente de um professor que lê o livro uma vez e diz aos alunos quais são as principais ideias que estavam presentes nas imagens”<sup>3</sup>. Isso quer dizer que o professor precisa dar oportunidade de o aluno exercitar o seu olhar sobre as imagens, sem a interferência de suas ideias, contribuindo para formação de um leitor com autonomia na construção do seu pensamento.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de pesquisas que busquem discutir a maneira como esses conceitos estão inseridos na sala de aula, mais precisamente, na formação inicial de futuros professores. Desse modo, buscamos conhecer como alunos-professores, em suas primeiras experiências de regência, na sala de aula de inglês, têm considerado a exploração do letramento visual crítico.

Conforme explicitado anteriormente, realizamos entrevistas com estagiários de língua inglesa da UERN, para identificarmos conceitos e relatos de práticas vivenciadas em seus estágios, na educação básica, que contemplem o desenvolvimento do letramento visual.

## **LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA UERN**

Essa seção discute a análise de três entrevistas realizadas com estagiários do curso Letras/Língua Inglesa. A presente pesquisa, apesar de não ter passado pelo comitê de ética, teve a preocupação de explicar a atividade aos alunos, pedindo o consentimento e esclarecendo objetivos e procedimentos da investigação. Assim, foi entregue o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos alunos que atendiam ao critério básico de já terem realizado o Estágio Supervisionado. O documento conscientizava-os da investigação e esclarecia a não obrigatoriedade de participação. Desse modo, assinaram o Termo e responderam às questões, apenas os alunos que tiveram interesse em participar como informantes da pesquisa. O documento também deixava claro aos alunos que, mesmo concordando em participar, poderiam desistir em qualquer momento da pesquisa. Além disso, elucidava e garantia aos participantes, a preservação de suas identidades. Dos alunos que anexaram em seus relatórios, materiais contendo textos imagéticos, sugerindo foco na

---

<sup>3</sup> A teacher who provides time for small groups or individuals to pore over the images in a text and discuss them has a different theoretical position to a teacher who reads the book once and tells the students what the main ideas were in the pictures. (CALLOW, 2013, p. 4).

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.125-142, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6698.

linguagem visual, em suas práticas, enquanto estagiários, 06 (seis) aderiram à pesquisa na fase de disponibilizar os relatórios para análise. No entanto, apenas 03 (três) concordaram em participar da entrevista. Por esse motivo, trazemos para esse trabalho, os dados referentes a esses informantes, denominados de EIEF1, EIEF2 e EIEF3 (Estagiário do Inglês do Ensino Fundamental, conforme já explicitado na introdução deste artigo).

A análise foi realizada seguindo quatro categorias, sendo elas: Formação acadêmica dos alunos-professores; Concepções de estagiários sobre a multimodalidade; Percepções acerca da leitura e do letramento visual; e, por fim, as percepções sobre a prática dos estagiários na fase da regência, com a utilização das imagens. Entretanto, nesse trabalho, apresentaremos apenas duas: Percepções acerca da leitura e do letramento visual; Formação acadêmica dos alunos-professores.

## **PERCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA E LETRAMENTO VISUAL**

No que diz respeito à prática pedagógica dos alunos estagiários em sala de aula, pudemos apurar as concepções acerca da leitura e do letramento visual.

O estagiário EIEF1 expressa sua opinião afirmando que “a influência dos textos imagéticos melhora a percepção dos alunos como também na aprendizagem da língua inglesa fomentando as dimensões educativas”. Vale salientar que EIEF1 também apresenta uma opinião restrita sobre a capacidade das imagens no processo educativo de crianças e adolescentes, pois o referido aluno estagiário declara que o intuito dos textos imagéticos é ser um auxílio para compreensão de língua inglesa.

Em sua resposta para a segunda questão, em que EIEF2 foi indagado sobre qual a influência dos textos imagéticos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o entrevistado explica que as “imagens vão com certeza contribuir para que os alunos possam aprender literalmente algum tipo de conteúdo”. Por outro lado, ao finalizar sua resposta, ele complementa dizendo que “sempre que eu tenho a oportunidade de escolher eu escolho justamente aqueles (Livros) que têm mais imagens, mais figuras, com personalidades para que possa facilitar o aprendizado”. Com essa declaração, notamos que a intenção do aluno estagiário, ao usar os textos imagéticos, é facilitar a aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula, e não lê-los, considerando seus próprios significados.

EIEF3, por sua vez, continuou seguindo o mesmo roteiro da primeira questão em que afirmou que as imagens são recursos atrativos, utilizados para contribuir na compreensão do aluno no processo de aprendizagem de outra língua. Pudemos ver isso na fala, em que ele diz:

O visual pode ser um atrativo bem mais encorajador para eles em sentido de aprender uma nova língua. Quando a gente traz algum material que tem uma imagem, que traz um impacto diferente, eles se interessam mais, eles interagem mais, eles têm um atrativo maior por esse visual. (EIEF3)

Podemos dizer que esse entrevistado acredita que as imagens são recursos importantes para dinamizar as aulas, e, apesar de reconhecermos o papel motivador e atraente das imagens, tais declarações são consideradas incompletas, pois, as imagens não necessariamente devem ser trabalhadas apenas como uma ilustração. Como foi dito anteriormente por Santos (2013), tais recursos podem ser usados para construção de cidadãos críticos, capazes de refletir e de se posicionar. Em nenhum momento, os participantes da entrevista fizeram menção ao potencial das imagens para a formação sociocultural dos seus discentes. Para que os alunos da educação básica possam ter conhecimentos sólidos acerca da leitura imagética, é necessário que os professores tenham uma instrução sobre o letramento visual. Por esse motivo, a questão 03 (três) pergunta se, na visão deles, os estagiários estão preparados para letrar seus alunos visualmente:

O entrevistado EIEF2 afirma ser capaz de letrar seus alunos visualmente, mas ao justificar o motivo pelo qual ele acredita nisso, o aluno professor acaba mostrando-se insuficientemente preparado para realizar tal tarefa. Segundo o nosso colaborador,

Elas (as imagens) facilitam muito o processo de aprendizagem dos alunos e com essas imagens eu vou trabalhando com eles a questão do conteúdo, seja qual assunto for, um verbo, substantivos e aplicando essas imagens para que eles possam fazer essa relação [...] Então, eu acho que eu tô apto por isso.

Com essa declaração, podemos dizer que o aluno não apresenta compreensão significativa do conceito de letramento visual. Utilizar textos visuais em sala de aula provoca, nos discentes e docentes, uma percepção mais intensa a respeito do sentido do texto imagético que estão presentes em nosso dia a dia (ALMEIDA, 2011). Ou seja, para o conceito de letramento visual, as imagens são vistas como textos propriamente ditos e não apenas um auxílio do texto escrito.

As imagens têm a capacidade de trabalhar com nossa criticidade, fazendo com que, tanto alunos como professores, possam refletir através da leitura dos textos imagéticos. Além disso, a inclusão da leitura nas aulas pode fazer com que os alunos passem a se tornar letrados visualmente e também criticamente, atividades que coocorrem, se forem trabalhadas com esse fim. No entanto, há uma tendência dos entrevistados de pensarem que os recursos visuais são usados para atrair a atenção dos discentes.

Com base nas respostas dos estagiários, pode ser analisado que a leitura e o letramento visual não estão sendo inseridos dentro das aulas de língua inglesa ministradas pelo estagiário. Para compreendermos se essa é uma consequência da falta de espaço para esses aspectos, no período de formação, foi elaborada uma questão com o intuito de descobrir como os textos visuais foram trabalhados nas aulas de graduação e sabermos o que motivou o discente a fazer uso das imagens trabalhadas e como a escolha do material foi feita. Tais questões serão discutidas a seguir.

## **FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS ALUNOS-PROFESSORES**

Percebemos, com essa pesquisa, que os estagiários utilizaram recursos visuais em seus relatórios. Porém, fazer uso das imagens não quer dizer que ele saiba como trabalhar com tal recurso, de forma que responda às necessidades comunicacionais dos alunos. Callow (2013) sugere que professores que se disponibilizam a trabalhar com textos visuais, indagando aos discentes, “o que o recurso visual representa para você?”, pode ajudar no desenvolvimento crítico dos estudantes. Porém, essa abordagem sugerida pelo autor não foi perceptível ao descreverem suas práticas na subseção anterior. Na verdade, os significados veiculados nas imagens não foram citados como interesses de suas ações pedagógicas. Para entendermos suas experiências durante a formação docente e tentarmos inferir se suas posturas são decorrentes dessa formação, perguntamos aos entrevistados se, em algum momento, em sua formação acadêmica, ele foi incentivado a ler uma imagem.

EIEF1 nos contou que existiu em sua experiência acadêmica alguns momentos em que foi induzido a fazer a leitura visual. Ele relatou que essa atividade ocorreu “nas aulas de língua inglesa, no sétimo período ou sexto período”. Além disso, o informante lembrou que também participou “de oficinas na UERN nos eventos que teve. Foi utilizado tanto na sala de aula como nas oficinas as imagens com emoticons. Na época, utilizaram exemplos da prova do ENEM”<sup>4</sup>.

EIEF2 também foi despertado em algum momento da graduação a ler imagens. Em seu depoimento ele diz que “foi com uma professora. Ela trazia algumas imagens, o gerúndio na verdade, de algo que estava acontecendo. Então, você via e terminava com ‘ing’ então facilitou o aprendizado”.

Vê-se que, nessa fala, a prática lembrada pelo estagiário remetia ao uso das imagens para representar um aspecto gramatical, no caso, o gerúndio (EIEF2). Ou seja, como estudante de graduação, essa é a abordagem que o estagiário lembra ter tido com o texto imagético, o que,

---

<sup>4</sup> As falas foram transcritas exatamente como ditas nas entrevistas.

possivelmente, pode ter influenciado na sua prática. Isso pode explicar o seu relato na seção anterior, quando descreveu a importância da imagem para explorar algum desses aspectos gramaticais.

Assim como os outros dois entrevistados, EIEF3 também afirma ter vivenciado uma experiência acadêmica onde pôde ser incentivado a ler um texto visual. Mais uma vez, esse aluno-professor fala na importância da atratividade das imagens, mas ao finalizar sua resposta salienta que: “Hoje elas são menos frequentes, agora que a gente tá saindo da graduação, esses professores estão mais ligados ao lado do professor que explicar o conteúdo no quadro”. Com essa informação coletada do estagiário, vimos que as imagens, geralmente, são utilizadas, nesse contexto, para fazer com que o estudante de língua estrangeira associe as palavras trabalhadas em sala de aula com as imagens que as acompanham. A ausência das imagens na finalização do curso ocorre pelo fato de que os alunos já se encontram familiarizados com o inglês, e por isso seu uso passa a ser “irrelevante” nessa etapa, segundo a visão desse estagiário.

Todos os estagiários entrevistados afirmaram que tiveram, em suas práticas acadêmicas, experiências de leitura visual durante seu período de formação. Entretanto, diante do relato que nos foi dado por eles, a leitura visual, a que eles se referem, foi mais técnica que específica, em outras palavras, os textos visuais não foram trabalhados de forma significativa no estudo dos alunos. Segundo nosso colaborador EIEF2, as imagens foram utilizadas em suas aulas para a compreensão dos alunos na aplicação de um assunto de gramática da língua inglesa, enquanto EIEF3 explica que o intuito da utilização dos recursos imagéticos deu-se devido à atratividade que ela exerce.

Diante do relato de EIEF2, as práticas efetuadas em sala de aula não promoveram a leitura crítica dos textos imagéticos, pois como foram aplicadas anteriormente por Callow (2005), as imagens não foram analisadas de maneira que os textos visuais pudessem posicionar os leitores a um pensamento particular, ou seja, não foi trabalhado em sala de aula o significado que poderia ser discutido pelos discentes no que diz respeito às imagens.

Ainda no que diz respeito à formação acadêmica, na pergunta seis, questionamos aos entrevistados qual havia sido a motivação que os encorajara ao utilizar as imagens durante as aulas ministradas por eles no período de regência.

EIEF1 explica que foi “orientado pelo professor e [...] acreditava que utilizando essas imagens seria melhor para o aprendizado dos alunos”. O colaborador não especificou em sua resposta a qual aprendizado ele se referia, mas nesse sentido, acreditamos que o discente refere-se à aprendizagem de língua inglesa. Assim como EIEF1, EIEF3 explica na entrevista que a

escolha das atividades imagéticas foi feita pelo professor colaborador, ou seja, foi sugerido ao aluno algumas imagens, sem uma clareza do seu potencial para explorar significados ali impressos.

A forma como as imagens são trabalhadas em sala de aula, com base no que foi relatado pelos informantes, não desperta no aluno a consciência do significado que elas transmitem. O sentido que os textos visuais não são inseridos ou explorados no contexto escolar dos alunos. O colaborador EIEF2 explica em sua resposta, a motivação que o levou a inserir as imagens no período em que ministrava as aulas na fase de regência.

Foi justamente o que facilitou na minha aprendizagem. Eu vi que eu particularmente tive uma facilidade de aprender os conteúdos com a utilização das imagens, então eu resolvi passar isso pra minha fase de estágio pra justamente facilitar o aprendizado dos alunos, foi mais ou menos isso.

Pelo que observamos nesses relatos, a experiência imagética de EIEF2 durante a graduação não seguiu um viés crítico, contrapondo a proposta de Paulo Freire (1981) no que diz respeito ao processo de reflexão crítica que possa contribuir para a formação de um cidadão capaz de transformar o contexto social, por meio da compreensão crítica das relações sociais existentes. A partir do seu relato, vimos que os textos visuais foram inseridos em sua vida acadêmica apenas como facilitador na compreensão de língua inglesa. Consequentemente, as técnicas que lhe foram ensinadas também foram transmitidas para seus alunos de ensino básico, no momento em que ele ministrava as aulas de língua inglesa no período de estágio. Segundo Callow (2012), isso caracteriza a prática de ensino *através* da imagem e não *sobre* as imagens. Ou seja, a imagem como pretexto para exploração de conteúdo, como revelou o informante. Vimos, de acordo com as falas ao longo desta análise, que esse conteúdo, muitas vezes, relacionava-se a itens gramaticais.

Para trabalhar com imagens, é necessário que o professor saiba selecionar os materiais de acordo com a necessidade do que será explanado em sala de aula. Por esse motivo, questionamos se os nossos colaboradores seguiram critérios ou se escolheram de maneira aleatória o material imagético utilizado em sala de aula.

Inicialmente, EIEF1 afirmou que a escolha do material utilizado seguiu critérios elencados por seu professor orientador e que era necessário o uso do livro didático. Pudemos perceber que o discente não formulou bem sua resposta. Vendo sua dificuldade, decidimos formular a pergunta de forma mais esclarecedora para que ele fosse capaz de nos fornecer as informações necessárias. Em sequência, questionamos ao discente se a escolha do material utilizado havia sido tomada devido à presença das imagens. EIEF1 explicou que “Não, não era.

Era a gramática e a gente trabalhava com as imagens para eles relacionar, era mais voltada pra gramática. Mas não tem como você usar a gramática e não usar a imagem no conteúdo”.

De acordo com a ideia do estagiário, os alunos que estão tendo contato inicial com a língua inglesa, como os estudantes de ensino fundamental, precisam de alguns elementos que possam ajudá-los a compreender o inglês, como por exemplo, os recursos multimodais (sons, imagens e gestos). O recurso visual, geralmente, é mais utilizado por facilitar o aluno no momento de associar as palavras em inglês para o português e também para facilitar o desenvolvimento da compreensão de conteúdos gramaticais. A escolha do material trabalhado pelo referido estagiário não teve o intuito de trabalhar a imagem em seu significado. Como o próprio participante diz, a imagem foi utilizada como pretexto para prática da gramática, algo que vem sendo recorrente nas falas.

Ainda na perspectiva da questão citada anteriormente, fomos indagar mais um de nossos entrevistados. A respeito da questão abordada, EIEF2 explica que sua escolha foi feita de acordo com o que ele queria trabalhar em sala de aula, mais especificamente na prática de vocabulário. Quando perguntamos se a escolha foi aleatória ele explicou que:

Aleatória não foi, na verdade. Mas que de certa forma, eu também não segui critérios pois foi de acordo com o conteúdo que a gente pretendia ministrar na fase de estágio. Tinham alguns textos, algumas apostilas que traziam essas figuras e facilitavam a aprendizagem, principalmente de vocabulário, então eu usei muito essa questão de vocabulário com imagens.

Assim como o estagiário anteriormente mencionado, EIEF2 não utilizou a imagem como se fosse um texto. O entrevistado teve como objetivo usar as imagens para trabalhar aquisição de palavras, ou seja, o vocabulário.

Por sua vez, o entrevistado EIEF3 explica que não usou critério na seleção das suas atividades e acaba se contradizendo com essa afirmação, pois em sua fala ele diz que a escolha do material foi feita de acordo com o conteúdo que seria trabalhado.

Diante do que foi discorrido anteriormente acerca da questão número sete, podemos dizer que os alunos estagiários buscaram nas imagens meios estratégicos que possibilitasse ao aluno a assimilar palavras em inglês com as ações apresentadas nas imagens e/ou inserir figuras que ilustrassem o que estava escrito no texto escrito. Como foi dito anteriormente por Guimarães e Limoli (2008, p. 8), é normal que os alunos tenham “contato com as imagens do livro didático, que aparecem na tentativa de ilustração de um texto escrito”. Entretanto, a normalidade desse contato com a imagem no livro didático não pode limitá-lo à ilustração, mas como texto significativo.

Como vimos, a partir dos relatos, a imagem não se apresenta como texto possuidor de significados a serem explorados. Os estagiários não deixam de reconhecer seu valor para o ensino de língua inglesa, mas com função tradutória, ilustrativa e possível de explorar conteúdos, como os gramaticais.

A seguir, apresentamos nossas conclusões, para este momento, discutindo as implicações desses resultados para o desenvolvimento de letramentos importantes para as práticas sociais de professores em formação e para os alunos desses futuros professores. O letramento visual crítico é, sem dúvidas, um dos mais necessários ao nosso engajamento como cidadãos, nesse mundo tecnológico e multicultural, em que vivemos.

## CONCLUSÃO

Para que fosse possível compreender melhor a abordagem visual utilizada pelos alunos durante sua fase de regência, foi necessário ouvir, pessoalmente, depoimentos dos estagiários para que eles pudessem elucidar como eram trabalhados os textos imagéticos em sala e o que os levaram a inserir esses recursos em suas aulas. Os dados nos mostram uma realidade, em que leitura visual crítica não se efetiva na prática. Como consequência, o letramento crítico, tanto dos professores em formação, quanto dos alunos desses estagiários, fica comprometido, uma vez que os significados do texto imagético passam despercebidos diante dos olhos de seus leitores/observadores. Assim, permanece a cultura de que apenas o texto escrito é capaz de veicular pensamentos, ideias, argumentos, posicionamentos políticos, e, assim como pode acontecer com os textos escritos, também os imagéticos são selecionados com o único propósito de explorar aspectos gramaticais, na sua forma mais restrita de exploração.

Diante do que foi analisado, pudemos também perceber que os alunos estagiários parecem não ter sido expostos a teorias e práticas sobre o letramento visual, durante sua formação acadêmica, ou não terem sido conscientizados disso. Consequentemente, isso é transmitido para os alunos de educação básica. No entanto, não podemos confirmar categoricamente essa afirmação, pois não fomos ao contexto observar se isso realmente aconteceu, o que pode ser objetivo de uma outra investigação. Outra possibilidade seria irmos até à escola, analisar as práticas desses estagiários de inglês, como também observar como os alunos, crianças e adolescentes, reagem ao uso e à exploração das imagens no ensino fundamental ou no ensino médio.

Acreditamos também que, para que haja a leitura e letramento visual crítico nas aulas de língua inglesa de escolas públicas, é necessário que sejam implantados, nas aulas e/ou talvez



na grade curricular da academia, propostas que trabalhem com imagens e com recursos visuais e multimodais em geral, para serem lidos como textos e, com isso, desenvolver a criticidade e o letramento multimodal/visual dos respectivos alunos.

## **THE CRITICAL VISUAL LETTERING IN TEACHER TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE**

**Abstract:** In the face of a technological and multimodal reality, as we are experiencing today, discussing language teaching in the perspective of multimodality, specifically with regard to reading and critical visual literacy, has become quite pertinent and inevitable. The multimodal resources, especially the imagery, have been widely used in the various social spheres, which makes us question how schools and teacher training courses have addressed this theme in the classroom. This paper aims to investigate how English language teachers in training have launched look at the imagery texts during the supervised stage. This is an interpretative and descriptive research that follows the qualitative approach of data analysis. For the analysis of data, the interviews with UERN students who lived through the first phase of supervised training were considered. The data show that trainee students understand the image only as a facilitating tool for language acquisition, demonstrating a limited view on reading conceptions and critical visual literacy. Thus, it is perceived a lack of knowledge about multimodal literacy by the trainees, which suggests the need for this undergraduate course in Letters / English to review concepts and approaches on the treatment of multimodal text in the classroom, since the images should not configure as a translation of the verbal text, as a pretext for exploring grammar, but as texts with their own ideas and meanings

**Keywords:** Critical Visual Letters. Teachers in training. English language. Supervised internship.

## **LA CARTA VISUAL CRÍTICA EN ETAPA SUPERVISADA DE LA LENGUA INGLESA**

**Resumen:** Frente a una realidad tecnológica y multimodal, como estamos experimentando hoy, el debate sobre la enseñanza de idiomas en la perspectiva de la multimodalidad, específicamente con respecto a la lectura y la literacidad visual crítica, se ha vuelto bastante pertinente e inevitable. Los recursos multimodales, especialmente las imágenes, se han utilizado ampliamente en los diversos ámbitos sociales, lo que nos hace cuestionar cómo las escuelas y los cursos de formación de profesores están abordando este tema en el aula. Este trabajo tiene como objetivo investigar cómo los profesores de inglés en formación han iniciado el estudio de los textos de imágenes durante la etapa supervisada. Esta es una investigación interpretativa y descriptiva que sigue el enfoque cualitativo del análisis de datos. Para el análisis de los datos, se consideraron las entrevistas con estudiantes de la UERN que vivieron la primera fase de la etapa supervisada. Los datos muestran que los alumnos en formación entienden la imagen solo como una herramienta facilitadora para la adquisición del lenguaje, lo que demuestra una visión limitada de las concepciones de lectura y la literacidad visual crítica. Por lo tanto, se percibe una falta de conocimiento sobre la literacidad multimodal por parte de los pasantes, lo que sugiere la necesidad de este curso de pregrado en Letras / Inglés revisar conceptos y enfoques sobre el tratamiento del texto multimodal en el aula, ya que las imágenes no deben configurarse como una traducción del texto verbal, como un pretexto para explorar la gramática, pero como textos con sus propias ideas y significados.

**Palabras clave:** Literacidad visual crítica. Profesores en formación. Etapa supervisada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. Pelos Caminhos do Letramento Visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE Volume 3. N. 5. Ano 2011

CALLOW, J. **Literacy and the visual**: Broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique* May, 2005, Volume 4, Number 1, p. 6-19.

\_\_\_\_\_. **The rules of visual engagement**: Images as tools for learning. *Screen Education*; St Kilda, Vic January 2012.

\_\_\_\_\_. **The shape of text to come**: How image and text work. *Primary English Teaching Association Australia (PETAA)*. 128 p. 2013.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada-RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

DUBOC, A.P; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão. JORDÃO (org.) In: **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

FREIRE, P. **Ação Cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa – são Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAIS, C, R, F. **Letramento visual crítico no estágio supervisionado**: uma análise de relatórios. Monografia. Pau dos Ferros, 2017, 72.p.

SANTOS, R. R. P. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 34, n. 1, 2013.

SILVA. M.Z.V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.