

# **Análise crítica e multimodal de imagens usadas em livros didáticos de língua inglesa**

Leonardo Antonio Soares  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
leons@rocketmail.com

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo examinar imagens usadas em livros didáticos de ensino de língua inglesa sob um enfoque crítico e multimodal com o intuito de verificar se tais imagens contemplam aspectos globais e regionais, e quais ideologias e hegemonias podem estar sendo favorecidas ou transmitidas. Além disso, busca-se discutir como elas podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua e como os aspectos ideacionais, interpessoais e textuais são preenchidos. Foi feita uma análise comparativa de capítulos de dois livros didáticos largamente utilizados no Brasil. Os resultados indicam que existe uma preocupação dos autores de livros didáticos de língua inglesa em representar temas globais, valorizar aspectos regionais e usar imagens capazes de promover respeito às diferenças e inclusão social, além de ajudar os alunos na compreensão do texto e inseri-los no universo apresentado nas lições.

**Palavras-chave:** Livros didáticos. Língua inglesa. Imagens. Multimodalidade.

## **Abstract**

This article aims to analyze images used in English language teaching textbooks under a critical and multimodal perspective in order to verify if the images contemplate global and regional aspects, and which ideologies and hegemonies may be favored or transmitted by the images. Besides, it also discusses how they can influence the teaching and learning process of a second language and how the ideational, interpersonal and textual aspects are filled. A comparative analysis of chapters of two textbooks widely used in Brazil was made. Results indicate that there is a concern of the authors of English language textbooks to represent global themes, to value regional aspects and to use images able to promote respect for differences and social inclusion, besides helping the students in understanding the text and inserting them into the universe presented in the lessons.

**Keywords:** Textbooks. English language. Images. Multimodality.

## **1 Introdução**

Segundo Brown (2007), muitas técnicas usadas em sala de aula estão diretamente ligadas ao uso de materiais didáticos, que as apoiam e enriquecem. O tipo de material didático mais comum nas salas de aula de ensino de línguas estrangeiras é o livro didático.

Os livros didáticos são ferramentas que podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos, suas habilidades e interesses, e isso pode acontecer antes, durante e depois do início dos cursos. Os livros didáticos devem fornecer estímulos para o processo de aprendizagem por meio de textos relevantes, atividades agradáveis e oportunidades para o aluno usar o conhecimento prévio por meio de diferentes conteúdos.

O estímulo fornecido, as tarefas propostas e a ativação do conhecimento prévio estão diretamente relacionados com o uso de imagens nas unidades dos livros didáticos. Diante da importância e do papel das imagens nos livros didáticos, surgem questionamentos: como as imagens usadas nos livros didáticos conseguem conectar o conhecimento prévio dos alunos com as novas informações, contribuindo para um melhor aprendizado? Como elas contribuem para a transição de aspectos globais para o contexto de uso dos livros didáticos? Qual sua relação com o texto escrito? Que aspectos do mundo elas buscam representar? Como as imagens interagem com seus leitores? Quais ideologias elas buscam transmitir?

O objetivo deste artigo é explorar os significados ideacionais, interpessoais e textuais de imagens de livros didáticos usados para o ensino de língua inglesa, como elas podem influenciar no processo de aprendizagem, sua relação com o texto escrito e quais ideologias e hegemonias podem ter motivado suas escolhas. Pretende-se ainda descobrir se as imagens conseguem reunir aspectos locais e globais, promovendo um elo entre o conhecimento prévio dos alunos e novas informações. Para que os objetivos sejam alcançados é feita uma análise comparativa de imagens retiradas de unidades de dois livros didáticos voltados para o ensino de língua inglesa com o suporte de autores como Paiva (2009), Harmer (2007), Brown (2007), Hutchinson e Waters (1987) e Cates (2009), que lidam especificamente com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas. Para a análise das imagens, das ideologias e dos aspectos hegemônicos nelas contidos foram usados a Multimodalidade, de

Kress e van Leeuwen (2006), e a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (1994).

## 2 Base teórica

### 2.1 O livro didático de língua inglesa e sua estrutura

De acordo com Paiva (2009), no passado, em função da escassez de livros, predominavam no ensino de línguas os métodos baseados em diálogos controlados e ditados. Dessa forma, o professor teria o livro em mãos, cabendo aos alunos a cópia de textos e atividades, muitas vezes ditadas pelo professor. A escolha de um livro didático, nesse contexto, estava ligada não à aplicação de determinada metodologia de ensino, mas à sua disponibilidade.

Os primeiros livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, segundo a autora, foram as gramáticas, estando o conceito de língua restrito ao estudo de estruturas gramaticais e à tradução para a língua materna a partir de um foco somente na língua escrita.

O primeiro livro didático de língua inglesa ilustrado chamava-se *Orbis Pictus*, escrito por Comenius, e, segundo Kelly (apud Paiva, 2009), tratava-se de um livro de vocabulário ilustrado no qual era pedido aos alunos que relacionassem as ilustrações às palavras apresentadas nos textos. Os símbolos linguísticos seriam, assim, reforçados pelos recursos visuais.

Focalizando o ensino de língua inglesa no Brasil, merecem destaque dois livros didáticos: *A gramática da língua inglesa*, publicada em Porto Alegre em 1880, e *The english gymnasial grammar*, de 1936. Em ambos os casos, o conceito de língua ainda se restringia a um conjunto de regras gramaticais, tradução de palavras, frases e textos, conjugações de verbos e exercícios estruturais.

A inserção de imagens e ilustrações nos materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa ocorreu de forma gradativa e sempre esteve entrelaçada a determinadas abordagens. Nessa perspectiva, o livro *First things first*, pertencente à série *Essential english*, de L.G. Alexander, enfatizava o ensino de inglês pelo método áudio-oral, e as unidades apresentavam ilustrações cujo objetivo principal era auxiliar na compreensão, além de enfatizarem situações cotidianas e reais.

Por sua vez, a abordagem comunicativa baseia-se no conceito de línguas como comunicação, e com base em tal concepção foram desenvolvidos vários livros, merecendo destaque os pertencentes à série *Headway*, da Editora Oxford, e o *Interchange*, da Editora Cambridge. Tais materiais partem do princípio de que a função primária da língua é a interação e a comunicação, e para que os alunos aprendam a usar a língua em situações reais do dia a dia é preciso que quatro competências básicas sejam desenvolvidas: gramatical (estruturas apresentadas em contextos reais de uso); discursiva (como as palavras e as frases se ligam e formam os diferentes gêneros discursivos); sociocultural (compreensão acerca do contexto de uso da língua); estratégica (como solucionar problemas de comunicação utilizando imagens, gestos, conhecimento prévio, etc.).

Dessa forma, o uso de imagens nos livros didáticos de língua inglesa aumentou de forma considerável, e tal uso não se restringiu somente a situações cotidianas, mas incluiu temáticas ligadas a contextos regionais e globais.

O uso de imagens e textos que lidam com temas universais está relacionado com a “educação global”. Muitos pesquisadores defendem que a educação global constitui uma nova abordagem cujo foco principal é promover o aprendizado da língua estrangeira e, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos conhecimentos, habilidades e comprometimento necessários à resolução de muitos problemas globais e regionais. A educação global é definida por muitos como uma forma de aprendizado que irá fornecer ao aprendiz, além de habilidades, a responsabilidade necessária para viver em um mundo multicultural e interdependente.

Para que os objetivos da educação global sejam alcançados, temas globais e atuais devem ser contemplados nos currículos, o que significa que os livros e os materiais didáticos devem contemplar tópicos capazes de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e das competências sugeridas pela educação global.

Porém, o que se percebe em muitos livros didáticos é a ausência de temas e da abordagem de problemas mundiais. Alguns livros que buscam abordar tais temáticas o fazem de forma superficial e indireta, embora sua inclusão seja sugerida em muitos documentos oficiais. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 96):

*Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são reconhecidos, interpelados pelo momento*

*econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores... Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos que, por sua força econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre dois modus vivendi e relativizá-la.*

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* formam um documento lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, com o objetivo de apresentar reflexões capazes de orientar a prática docente, oferecendo alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho em sala de aula. Ao analisarmos o extrato acima, percebe-se a importância da inserção de temas globais e locais nos currículos e materiais didáticos e a necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva que permita ao aprendiz se movimentar entre o global e o local, promovendo uma mudança em seu papel e tornando-o sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Por sua vez, os PCN para o Ensino Médio, por exemplo, enfatizam a língua como “ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”, sendo a comunicação escrita e oral importantes no processo. Percebe-se, também, que as noções de interdisciplinaridade e transversalidade contidas nesse documento permitem a abertura de novos horizontes e sugerem a análise crítica de temas diversos que irão contribuir para a formação cidadã.

Ao considerarem a estrutura interna de unidades de muitos livros didáticos, Hutchinson e Waters (1987) acreditam que um modelo de unidade coerente deveria conter, pelo menos, quatro elementos básicos: estímulo, conteúdo, foco linguístico e tarefa.

O estímulo fornece novo vocabulário, modelos para uso da língua, o tópico a ser debatido na lição, oportunidades de uso do conhecimento prévio e integração de habilidades por meio do *brainstorming*.

O conteúdo é representado pelas informações sobre o tópico proposto. Tais informações podem ser apresentadas por meio de um texto, por exemplo. Tanto o conteúdo quanto o estímulo podem conter elementos não linguísticos a ser explorados em sala de aula.

O foco linguístico irá permitir a análise mais detalhada da língua, permitindo que os alunos analisem como as formas separadas se agrupam para produção de sentido. A tarefa deve permitir o uso da língua e do conteúdo aprendido em situações reais de comunicação. Brown (2007) acredita que a diferença entre uma tarefa e um simples exercício está no fato de que na execução das tarefas (a) o significado é primordial, (b) há um problema comunicativo a ser resolvido, (c) há proximidade com atividades do mundo real e (d) a avaliação contempla não somente o resultado final, mas as fases que levaram a tal resultado.

O modelo de unidade proposto por Hutchinson e Waters (1987, p. 109) pode ser resumido na Figura 1.



**Figura 1.** Modelo de unidade de livro didático

Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 109)

Em todos os elementos básicos sugeridos por Hutchinson e Waters (1987) o uso de imagens se faz elemento essencial. Passo a seguir a uma discussão sobre a multimodalidade e os aspectos ideológicos e hegemônicos presentes nos diferentes tipos de discursos e gêneros textuais.

## 2.2 A análise de imagens e a multimodalidade

Kress e van Leeuwen (2006) recorrem à teoria metafuncional<sup>1</sup> de Halliday (1978; 1994; 2004). Na perspectiva Ideacional, qualquer modelo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo da forma que eles são experienciados pelos indivíduos. As cores usadas na confecção de uma capa de revista e seu significado social podem ser usadas como exemplo dessa perspectiva. Na perspectiva Interpessoal, o modelo semiótico deve ser capaz de projetar relações entre o produtor, o sinal e o receptor do sinal. O modelo semiótico tem a função de representar uma relação social particular entre o produtor e o telespectador ou entre o leitor e o objeto representado. O olhar dos participantes representados e os ângulos podem ser usados como exemplo. Na perspectiva Textual, o modelo semiótico tem a capacidade de formar textos pela complexidade de sinais que se conectam interna e externamente ao contexto para o qual eles foram gerados. Essa perspectiva tem relação com a organização e a distribuição dos elementos.

Para Kress e van Leeuwen, o que na língua é categorizado como “verbos de ação”, na linguagem visual pode ser chamado de “vetor”. O que na língua é entendido como preposição de lugar, é visualmente entendido como os panos de fundo da imagem. Em vez de objetos ou elementos, usa-se o nome de “participantes representados” para elementos ou pessoas que constituem um ato semiótico.

Há dois tipos de Participantes envolvidos em qualquer ato semiótico: os Interativos e os Representados. Os primeiros são aqueles que fazem as imagens ou aqueles que as leem; já os segundos são as pessoas, os lugares e as coisas representadas, aquilo do qual se fala.

---

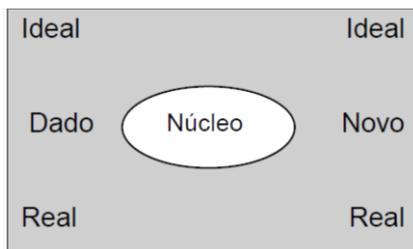
<sup>1</sup>A língua serve para construir, simultaneamente, três significados, ou metafunções, segundo Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). A Metafunção Ideacional, que representa os eventos das orações em termos de fazer, sentir ou ser; a Metafunção Interpessoal, que envolve as relações sociais com respeito às relações entre as pessoas expressas na linguagem, refere-se a dar ou pedir informação ou bens e serviços; a Metafunção Textual, que organiza os significados ideacionais e interpessoais de uma oração; ela trabalha os significados advindos da ordem das palavras na oração, considerando as escolhas que compõem o Tema (Dado) e o Rema (Novo) da oração.

A composição relacionada aos significados representacionais e interativos da imagem é agrupada em três sistemas inter-relacionados: (a) valor da informação: colocação dos elementos (esquerda, direita, em cima, em baixo); (b) saliência: os elementos atraem o público em diferentes graus (pano de fundo, frente, tamanho, contrastes de cor, etc.); e (c) moldura: conexão de elementos na figura.

Quanto ao posicionamento dos elementos nas imagens, Kress e van Leeuwen salientam que aqueles elementos que estão colocados à esquerda da imagem podem ser entendidos como “o Dado”, ou seja, elementos sobre os quais o público já tem conhecimento; os elementos colocados à direita da imagem representam “o Novo”, ou seja, elementos que estão sendo apresentados ao consumidor.

Em uma composição visual há elementos colocados no topo e outros colocados na parte inferior da imagem. Os elementos colocados na parte superior representam o “Ideal”, e os elementos colocados na parte inferior representam o “Real”.

O Real apresenta informações detalhadas e práticas próximas da realidade. Se a composição visual faz uso significativo do centro, colocando certo elemento no centro e os demais à sua volta ou às margens, o que se encontra no centro representa, na maioria das vezes, o núcleo da informação (Figura 2).



**Figura 2.** Organização dos elementos na página

Fonte: Kress e Van Leeuwen (2006, p. 70)

Independentemente do local em que o elemento é colocado, a saliência cria uma hierarquia de importância, valorizando alguns elementos em relação aos demais.

Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que na interação do dia a dia as relações sociais determinam a distância que será mantida em relação ao

outro. Para eles, existem diferenças também no campo das imagens. De uma distância íntima, podemos ver todo o rosto ou a cabeça. De uma distância próxima pessoal, veem-se a cabeça e os ombros. De uma distância pessoal distante, vê-se até o quadril. De uma distância social próxima, vê-se toda a figura, e de uma distância social distante vê-se toda a figura, incluindo seu entorno. De uma distância pública distante vê-se o dorso de pelo menos quatro ou cinco pessoas.

Por sua vez, os ângulos altos fazem com que o sujeito pareça pequeno e insignificante; assim, o participante interativo tem poder sobre o participante representado. Nos ângulos baixos há impressão de superioridade e triunfo do representado sobre o interativo.

### 2.3 A ideologia e a hegemonia

A Análise Crítica do Discurso (ACD) está interessada no questionamento das relações entre signo, significado e o contexto sócio-histórico que governam a estrutura semiótica do discurso, usando um tipo de análise linguística. Ela procura, estudando detalhes da estrutura linguística à luz da situação social e histórica de um texto, trazer, para o nível da consciência, os padrões de crenças e valores codificados na língua – que estão subjacentes à notícia e são invisíveis para quem aceita o discurso como algo “natural”.

Os eixos da análise das práticas discursivas de Fairclough (1994) são os conceitos de ideologia e hegemonia. Ele conceitua hegemonia como:

- a) uma liderança que exerce poder em vários domínios da sociedade (econômico, político, cultural e ideológico);
- b) uma manifestação do poder de uma classe economicamente definida em aliança com as outras forças sociais que atuam sobre a sociedade como um todo. O domínio total nunca é alcançado, sendo parcial, temporário e instável;
- c) construção de alianças e integração por meio de concessões;
- d) foco de luta constante entre as classes com fins de construir, manter ou romper alianças e relações de dominação e subordinação.

Fairclough (1994) entende a ideologia como sendo construções da realidade presentes em várias dimensões e formas nas práticas discursivas. As práticas discursivas são ideologicamente revestidas porque incorporam significados que contribuem para a manutenção ou a reestruturação das relações de poder. Estas podem, dessa forma, ser afetadas por práticas

discursivas de qualquer tipo. As ideologias surgem em sociedades caracterizadas por relações de dominação baseadas em classes, gêneros, culturas etc., e quando os indivíduos são capazes de transcender tais sociedades são capazes de transcender a ideologia.

Quanto à localização da ideologia no texto, acredita-se que ela esteja contida nos textos de forma que seja impossível removê-la, e assim uma oposição rígida entre a forma e o significado não seria possível, uma vez que o significado dos textos está sempre mesclado com sua forma, e suas estruturas formais estão, em vários níveis, relacionadas a questões ideológicas. Não se deve imaginar que as pessoas estejam cientes de todas as dimensões ideológicas em suas práticas. As ideologias construídas por meio de convenções podem ser naturalizadas e automatizadas, tornando difícil a compreensão de que nas práticas normais existem expressões de ideologias específicas.

### **3 Dados e critérios de análise**

Para a análise de imagens contidas em livros didáticos de ensino de língua inglesa foram selecionados dois livros de grande circulação nacional e internacional: o *Touchstone*, volume 2, da Editora Cambridge, e o *Alive!*, volume 8, da Editora Anzol. Por se tratar de uma análise comparativa, a escolha de um livro nacional e outro importado se deu com o intuito de comparar como tais temas são tratados dentro e fora do Brasil e o que os livros em questão fazem para que os temas assumam perspectiva global, mas contemplem os contextos regionais onde são usados, contribuindo para o aumento do interesse e da motivação de alunos e professores.

Nos dois livros foram selecionadas duas unidades que lidam com temas semelhantes. No *Touchstone 2*, a unidade 11 (páginas 107, 108 e 110) foi selecionada. O tema dessa unidade é “*Appearances*” e ela lida com descrição de pessoas e características físicas, estando dividida em lições A, B, C e D.

No *Alive! 8*, a unidade 6 foi selecionada. Tal unidade recebe o título de “*Beyond Appearances*” e também lida com aparências, mas o foco recai sobre adjetivos que descrevem a personalidade em vez de somente focar na descrição física e externa dos indivíduos. Foram selecionadas, mais uma vez, páginas que contêm imagem as serem exploradas (páginas 84, 86 e 87).

As páginas dos dois livros foram analisadas com base nos seguintes critérios:

- 1- análise visando a descobrir se as imagens contemplam aspectos globais e regionais e como elas se adequam à realidade dos alunos e ao contexto nacional de ensino;
- 2- análise multimodal visando a identificar os aspectos ideacionais, interpessoais e textuais nas imagens;
- 3- análise dos aspectos hegemônicos e ideológicos contidos nas imagens.

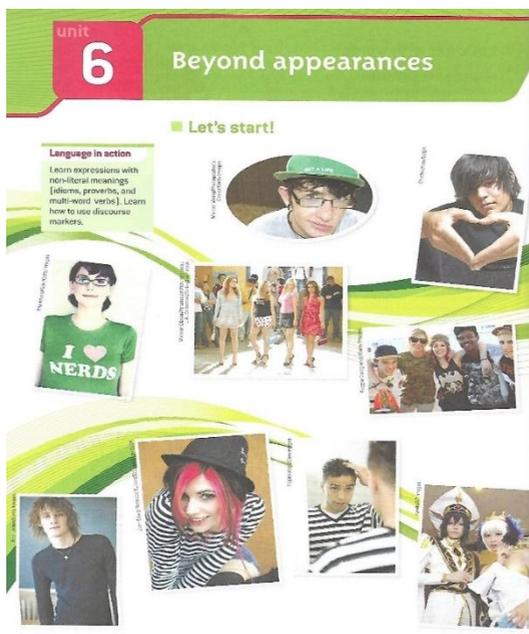
## 4 As análises

### 4.1 *Alive! 8*

Segundo seus autores, a série *Alive!* baseia-se em pesquisas realizadas junto ao seu público-alvo, adolescentes que estão cursando o ensino regular, e, por isso, o livro usa linguagem do dia a dia, textos orais e escritos autênticos, temas variados que oferecem oportunidades para discussões sobre experiências pessoais e sobre o mundo. O livro pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo adquirido e distribuído nas escolas da rede pública pelo Ministério da Educação.

As unidades do livro encontram-se divididas em seções que incluem: *Let's start!*, *Let's read!*, *Let's focus on language!*, *Let's listen!* e *Let's talk!*, o que indica um foco nas quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).

A seção *Let's Start!* inicia a unidade e tem a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, apresentando vocabulário e estruturas que serão aprofundadas no decorrer da unidade. *Let's Read!* apresenta textos de gêneros variados que abordam temas diversificados, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura crítica. *Let's Focus on Language!* lida com estruturas gramaticais identificadas com base na observação de seu uso contextualizado. *Let's Listen!* traz textos orais relacionados aos temas da unidade com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de entender o tema central de uma interação ou identificar partes específicas. *Let's Talk!* propõe atividades e tarefas que contemplam a discussão e a interatividade entre os alunos.



**Figura 3.** Livro *Alive! 8*, p. 84  
Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 84)

No livro *Alive! 8*, página 84, a unidade 6 é introduzida. A unidade intitulada “*Beyond Appearances*” inicia-se com a seção “*Let’s start!*”, cujo objetivo principal é acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tópico a ser trabalhado em toda a unidade. Por meio desta seção o professor poderá fazer o *brainstorming* e apresentar o vocabulário e as estruturas necessárias ao desenvolvimento das seções. Isso nos remete diretamente ao modelo proposto por Hutchinson e Waters (1987), que aponta que um modelo coerente de unidade em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras deve se iniciar com o estímulo, seguido do conteúdo, perpassando pelo foco linguístico e finalizando com uma tarefa significativa e interativa.

O tema principal dessa unidade é a aceitação de diferentes grupos sociais, como *nerds*, *emos*, *preps* e *cosmoplays*. Com base na discussão e na identificação dos grupos e dos indivíduos apresentados nas imagens os alunos poderão debater o tema da aceitação social em nível global e regional, pois as perguntas direcionadas aos alunos incluem: “*Are these*

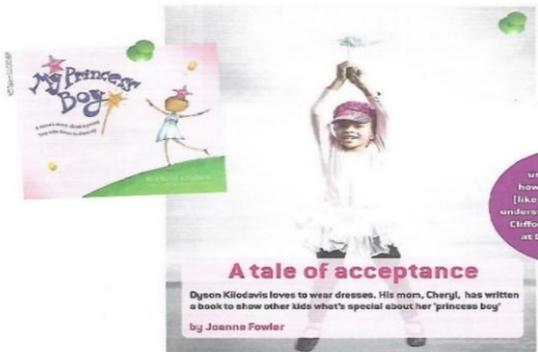
*many social groups at your school or in your neighborhood?*”, “*Do you belong to a particular social group or club at school?*”, “*What characteristics should a person have to be your friend or be part of your club?*”. Além das perguntas, o exercício seguinte irá solicitar aos alunos que relacionem os nomes dos diferentes grupos às definições dadas pela sociedade para cada um deles.

As imagens colocadas na seção merecem uma análise em três níveis, conforme proposto por Kress e van Leeuwen (2006): ideacional, interacional e textual. No nível ideacional, elas apresentam diferentes grupos sociais e pessoas com características peculiares a cada um deles, buscando representar um mundo global e diverso que exige o respeito dos usuários do livro e dos leitores das imagens. Cada grupo, por exemplo, apresenta cores bastante específicas capazes de ligá-los às suas identidades e ideologias. No nível interpessoal, o elemento de destaque é o olhar dos participantes representados, pois a maioria das pessoas presentes nas imagens olha diretamente para os leitores, o que indica a busca de interação ou aceitação social. No nível textual, ou seja, a forma com que as imagens estão dispostas na página, há uma equivalência entre todas as imagens usadas pelos autores da obra, ou seja, não existe a centralização ou um foco em determinadas imagens. Isso pode indicar a igual importância delas e, conseqüentemente, dos grupos e das culturas por elas representados. Merecem destaque as cores vivas usadas na confecção da página e a idade dos participantes representados. Esses dois fatores contribuem para maior interação com a faixa etária e o nível escolar dos usuários do material.

Ao serem analisadas as ideologias, fica claro que a intenção dos autores é priorizar o debate sobre grupos, aceitação e inserção social. O debate inclui temas como estereótipos e *bullying* e visa a mostrar ao aluno, como o próprio título da unidade indica (*Beyond Appearances*), que o aspecto físico não revela tudo sobre uma pessoa ou grupo. Mais adiante, a unidade irá solicitar que os alunos usem adjetivos como “*generous*”, “*patient*”, “*extroverted*”, “*sensitive*”, “*responsible*” e “*hardworking*” para definir pessoas e grupos, e isso serve para reforçar o papel do material didático e da escola na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Pode-se dizer que a unidade analisada não beneficia um determinado grupo, indicando o não favorecimento de uma única forma hegemônica.

**Let's read and talk!**

- In pairs, ask and answer:  
What do boys usually wear? And how about girls?
- You are going to read an article about a boy who loves to wear dresses. Look at the first page of the article. Consider the picture, the title and the subtitle to answer the questions.
  - Is the boy wearing boys' clothes? What is he wearing?
  - Is he happy?
- Check [✓] the words and expressions that are connected with the idea of **acceptance**:  
 a favorable reception     bullying     approval     respect  
 tolerance     support     rejection     sympathy
- Does the boy's mother accept him the way he is?



3. Now read the text to answer the questions on page 88.

**Figura 4.** Livro *Alive!* 8, p. 86

Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 86)

A seção seguinte inicia-se na página 86. Trata-se de uma preparação para a leitura do texto que virá a seguir. Além do conteúdo (HUTCHINSON; WATERS, 1987), as formas linguísticas, que serão analisadas no decorrer da unidade, serão apresentadas de forma contextualizada.

Esta seção tem como objetivo principal trabalhar com diferentes gêneros textuais, temas que apresentam relevância para os alunos e para a sociedade, além de desenvolver a leitura e o posicionamento crítico dos aprendizes.

Percebe-se a integração entre dois recursos importantes para a abordagem comunicativa: o trabalho em pares e a ativação do conhecimento prévio sobre o tema a ser discutido por meio de enunciados e perguntas como: *"In pairs, ask and answer: What do boys usually wear? And what about girls?"*. A importância da imagem no contexto é

ênfatazaba pelos autores do livro por meio da frase “*Look at the first page of the article. Consider the picture, the title and subtitle to answer*”.

A análise imagética revela a grande importância da principal imagem da página por meio de sua centralização. No âmbito ideacional, a imagem simboliza uma quebra de paradigmas sociais, e isso pode ser justificado pelas cores usadas para representar o universo do menino. Tradicionalmente, usa-se o cor-de-rosa para as meninas e o azul para os meninos, mas na imagem analisada há um rompimento com os padrões tradicionais. No âmbito interpessoal, o menino da imagem ou participante representado busca contato visual direto com o leitor, e esse contato é chamado de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Tal ato de imagem pode significar a busca de interação e proximidade com o leitor. Por sua vez, a imagem do menino é mostrada usando-se uma distância social próxima, o que também possibilita maior interação com os leitores, pois isso lhes dará a oportunidade de visualizar toda a imagem, considerando seu entorno e conhecendo o menino e seu universo, que serão discutidos no texto.

No âmbito textual, além da centralização da imagem, o destaque do participante representado indica uma saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e cria uma ordem hierárquica de importância que faz com que os demais elementos da página “girem em torno” da imagem do menino. Há ainda o alinhamento entre a imagem e o título (*A tale of acceptance*), com os dois elementos se completando e se reforçando.

O conteúdo apresenta um tema polêmico e relevante, e os autores do livro abrem caminho para a leitura do texto com perguntas que tentam chamar a atenção dos alunos e aproximar a temática do contexto de aplicação. Tais perguntas também auxiliam na compreensão do vocabulário e direcionam a leitura para os pontos mais relevantes e que serão úteis aos alunos na compreensão, pois trata-se de um texto autêntico. Percebe-se ainda a tendência, já identificada na análise da primeira seção, que contempla a adaptação de temas globais para serem discutidos em contextos específicos ou regionais.

A macroanálise, que leva em consideração aspectos ideológicos implícitos ou explícitos, hegemonias, estereótipos, preconceitos e possíveis exclusões, revela que a imagem do menino busca romper com estereótipos sociais e preconceitos, enfatizando a aceitação dos indivíduos na sociedade e o respeito às diferenças. Além da imagem, os recursos linguísticos e as

discussões propostas pelos autores do material reforçam a tentativa de quebra de paradigmas sociais.



Figura 5. Livro *Alive! 8*, p. 87

Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 87)

Nesta seção, o conteúdo propriamente dito é apresentado por meio do texto. O aluno poderá confirmar ou descartar as pressuposições feitas na fase de *brainstorming* ao ler o texto. O texto serve para inserir o aluno no universo do menino que gostava de usar vestidos, e as imagens desempenham papel de destaque, não somente nesta inserção, mas como forma de ajudar o aluno na compreensão do texto escrito. A primeira imagem do texto mostra a mãe ajudando o menino a colocar as roupas com as quais ele se identifica. A análise da imagem pelo viés ideacional revela o uso de cores fortes, que representam o universo do garoto, e isso rompe com padrões sociais predefinidos, que estabelecem cores a serem usadas por homens e mulheres desde seu nascimento. A esse respeito, Saxe (2005)

afirma que há uma crença de que o mundo das artes e das cores está mais ligado ao universo feminino.

No nível interpessoal, não há contato visual entre os dois participantes representados (mãe e filho) e os leitores da imagem. Em vez disso, mãe e filho olham-se diretamente nos olhos, e a linha do olhar entre os dois pode ser entendida como um “vetor” que representa um elo entre ambos. Pode-se dizer ainda que o fato de não haver contato visual entre os participantes representados e os leitores da imagem gera um ato de oferta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), e isso pode indicar a abertura do universo do menino para os leitores e um convite ao conhecimento de diferentes formas de expressão. No âmbito textual, embora a imagem da mãe e a do menino se destaquem no conjunto, ela não se encontra totalmente centralizada, pois se o objetivo é o conhecimento e a inserção do leitor no universo do menino e sua família, seu quarto e principalmente seu guarda-roupas merecem destaque no contexto.

A imagem 2 representa a interação entre o menino e os demais membros da família (pai e irmão). A imagem busca mostrar aceitação e respeito à forma de expressão do menino. Nesta imagem não há olhar de demanda, mas de oferta, e isso possibilita ao leitor uma participação no dia a dia da família e a chance de conhecer a realidade em que vive. Tal conhecimento representa fator-chave para o respeito à diversidade. O respeito à diversidade, além de representar a principal ideologia contida na unidade analisada, é um tema global que, no caso do livro em análise, foi “recortado” para ser discutido e entendido em contextos regionais.

De forma geral, imagens e textos escritos completam-se para a transmissão da mensagem, o que pode ser comprovado por meio das palavras do pai do garoto: “*Whatever Dyson does down the line – if he continues to wear a dress, or do art or whatever – I support him, says Dean*”.

## 4.2 Touchstone 2

A série *Touchstone* é destinada a jovens e adultos, focalizando o inglês americano e sendo usada em muitos países. A série é desenvolvida com base na linguística de *corpus*, indicando que os textos orais e os escritos focalizam o uso de palavras, frases e estruturas gramaticais úteis em situações reais e cotidianas. A abordagem permite, segundo os autores o livro, que os alunos se tornem eficientes em habilidades como escuta e fala,

sem perder a motivação, pois o material irá apresentar a língua que será útil em contextos reais de comunicação. O material, segundo os autores, segue uma filosofia que se baseia (a) na interação, (b) na personalização de experiências, o que permite aos alunos debaterem suas próprias experiências; (c) no aprendizado indutivo e autônomo capaz de fazer com que os alunos aprendam estruturas pela observação de exemplos; e (d) na flexibilidade para ser adaptado aos diferentes contextos e fins.

O livro possui 12 unidades, e cada uma delas apresenta uma seção chamada “*Before you begin*”, que abre caminho para o tema a ser debatido. Além disso, cada unidade se encontra dividida em lições (A, B, C e D) que contêm gramática, vocabulário, estratégias de conversação, escuta, leitura e produção escrita.

A lição A tem como foco principal a apresentação de tópicos gramaticais em contexto e do novo vocabulário por meio de atividades de escuta que apresentam situações cotidianas. Na lição B há um foco direto no enriquecimento de vocabulário e seu uso em contexto. O vocabulário apresentado nesta seção é selecionado com base na linguística de *corpus* (*Cambridge English Corpus*). Por sua vez, o foco da lição C são estratégias de conversação por meio da apresentação de técnicas que irão auxiliar no uso efetivo da língua em contextos reais. Esta seção também foi desenvolvida com base na linguística de *corpus*. A lição D finaliza cada unidade do livro e enfatiza a leitura e a interpretação de textos e a produção escrita de diferentes gêneros textuais.

A unidade 11, intitulada “*Appearances*”, trata da descrição física de pessoas e se inicia com uma previsão do tópico a ser discutido. Na introdução (*Before you begin*), o aluno irá se defrontar com pessoas de diferentes raças, tipos físicos e usando diferentes tipos de roupas. Além de analisarem as imagens, os alunos terão de identificar os nomes dos participantes representados e responder a perguntas que funcionam como uma espécie de *brainstorming*: “*Look at the picture. Can you find someone who...Is short? Is tall? Is young? Has long hair? Has short hair?*” Esta atividade inicial corresponde ao estímulo, conforme apontam Hutchinson e Waters (1987), e serve não somente para apresentar o tópico, mas para inserir o aluno no universo a ser desvelado pela unidade. Além disso, há apresentação de vocabulário e ativação do conhecimento prévio.

UNIT **11**

## Appearances

**Can DO!** In this unit, you learn how to . . .

<p><b>Lesson A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe people's appearance using adjectives and how and how got</li> </ul>	<p><b>Lesson B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify people by their appearance, actions, or location using verbs + -ing and prepositions</li> </ul>	<p><b>Lesson C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use expressions like <i>What do you call . . . ?</i> if you can't remember a word</li> <li>• Use expressions like <i>You mean . . . ?</i> to check or suggest words and names</li> </ul>	<p><b>Lesson D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read an article about fashion</li> <li>• Write an article about fashion trends</li> </ul>
--	--	--	---



Before you begin . . .

Look at the picture. Can you find someone who . . .

• is short?	• is young?	• is thin?	• has long hair?	• has dark hair?
• is tall?	• is old?	• is heavy?	• has short hair?	• has blond hair?

107

**Figura 6.** Livro *Touchstone 2*, p. 107

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014, p. 107)

A imagem desempenha um papel primordial, pois é a partir de sua análise que o resto da unidade será desenvolvido. Em nível ideacional, percebe-se que alguns participantes representados usam cores expressivas, capazes de atrair a atenção dos leitores, embora o livro seja destinado a adultos. Não somente as cores chamam a atenção, mas também a forma de vestir de cada participante representado. Se comparadas com as imagens analisadas no livro *Alive! 8*, pode-se afirmar que os autores do *Touchstone 2* optaram por cores e estilos “universais”. Isso pode ser justificado pelo caráter internacional do material. As cores e os estilos desempenham papéis ideacionais importantes, pois, segundo Kress e van Leeuwen (2002), tais elementos agem como indicadores de solidariedade. Isso quer dizer que determinados grupos, classes sociais ou culturas se identificam com tais elementos e se sentem representados, gerando maior proximidade com a imagem apresentada pelos produtores e facilitando a transmissão de mensagens, ideologias e aspectos hegemônicos.

Em nível interpessoal, há olhar de demanda dos participantes representados, e eles são mostrados a partir de uma distância social distante e de um ângulo um pouco mais alto. Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que quanto mais alto o ângulo, maior o poder do leitor sobre a imagem e, conseqüentemente, sobre o que ela busca representar. O olhar de demanda indica maior interação e o pedido direto pela inserção do leitor naquele universo.

No nível textual, pode-se dizer que não há saliência ou foco específico em nenhum dos participantes representados, e isso denota sua igual importância. Pode-se afirmar que a distribuição na página é igualitária.

Os níveis ideacional, interpessoal e textual contribuem para que a ideologia de valorização, respeito às diferenças e igualdade entre raças seja contemplada na imagem analisada. Além disso, percebe-se que há uma representação global do tema, mas tal tipo de enfoque não invalida sua aplicação em contextos regionais, pois o tema proposto possui prerrogativas capazes de favorecer as duas esferas.

Lesson A Family traits



Alice: What does your twin sister look like, Heather? Do you look alike? I mean, are you identical twins?  
Heather: No, we look totally different. Hayley's a lot taller than me. She takes after my dad.  
Alice: How tall is she?  
Heather: Six three.\*  
Alice: Huh? ... How tall is she?

Heather: Six foot three. I'm serious.  
Alice: No kidding! So, does she have curly black hair like you?  
Heather: No, she's got straight blond hair and blue eyes. And she's thinner than me, too. I mean, she's really skinny.  
Alice: She sounds like a model.  
Heather: Actually, she is a model!

\*six (foot) three — one meter ninety

1 Getting started

A Describe the people in the picture above. Can you find someone with curly hair? With straight hair? Someone who is tall and skinny?

B # 4.13 Listen. Alice and Heather are meeting Heather's twin sister, Hayley, at the airport. Can you find Hayley in the picture? Practice the conversation.

Figure 7.1 C Use the conversation above to help you complete these questions and answers. Then practice with a partner.

1. A \_\_\_\_\_ does your sister look like? 2. A \_\_\_\_\_ tall is your sister?  
B She's tall, and she's \_\_\_\_\_ blond hair. B Six foot three. We're different. We don't

Figura 7. Livro *Touchstone 2*, p. 108

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014, p. 108)

A lição A, conforme enfatizam os autores do livro, tem como função destacar os principais tópicos gramaticais entrelaçados ao vocabulário, que é apresentado por meio de situações cotidianas. Para atingir os objetivos propostos, os autores usam diálogos, entrevistas, pesquisas e conversas telefônicas. Espera-se que as estruturas sejam aprendidas de forma indutiva, ou seja, antes da apresentação do quadro que irá conter as explicações e as regras.

Esta lição apresenta um diálogo no aeroporto que trata da chegada da irmã gêmea de Heather e contém ilustrações em vez de imagens de pessoas reais. O objetivo das ilustrações seria auxiliar na compreensão do diálogo, além de enfatizar situações cotidianas. Tal abordagem já era comum em métodos de ensino de línguas estrangeiras que antecederam a abordagem comunicativa, como no método audiolingual. A principal diferença é que no *Touchstone 2* há maior enfoque na interação, estruturas contextualizadas, atividades de escuta e sugestões de atividades a serem feitas em pares ou grupos, como enfatizam os enunciados: “*Describe the people in the picture above. Can you find someone with curly hair? With straight hair? Someone skinny?*” e “*Use the conversation above to help you complete these questions and answers. Then practice with a partner*”.

A lição é intitulada “*Family Traits*” e contempla o uso de adjetivos e frases como “*tall*”, “*curly black hair*”, “*straight blond hair*”, etc., mas, se comparada à lição analisada no *Alive!* 8, pode-se dizer que no *Touchstone 2* o foco é dado apenas em adjetivos que descrevem aparência física.

A análise imagética revela que, no âmbito ideacional, há a tentativa de representação de uma situação cotidiana por meio de interações informais. Existe uma representação do mundo que busca identificação com os leitores da imagem de forma informal e por meio da ativação de conhecimento prévio. A análise interpessoal indica que os participantes representados não possuem olhar de demanda. Assim, o leitor é inserido no contexto em que a comunicação ocorre. Dessa forma, o leitor teria papel ativo no diálogo, pois é solicitado aos alunos que simulem a conversação com os colegas, assumindo o lugar dos participantes representados.

A análise textual demonstra que não há saliência na imagem. Desse modo, sua leitura poderá ser feita conforme sugerido por Kress e van Leeuwen (2006), ou seja, da esquerda para a direita. Nessa perspectiva, os olhos do leitor iriam se mover dos elementos conhecidos (Heather e Alice)

para a nova informação (a irmã gêmea que chega). Em termos multimodais, pode-se dizer que o leitor é levado do “Dado” ao “Novo”.

A ideologia do respeito às diferenças faz-se presente na imagem, embora isso se dê de forma indireta. Pode-se dizer também que a imagem se aproxima, de forma mais direta, de aspectos globais, como viagens, aeroportos, modelos, etc. Do ponto de vista da contemplação de aspectos regionais, existe uma exigência maior em termos de adaptação ao contexto de uso do livro e às necessidades dos alunos. Embora haja a presença de uma *top model* na imagem e sua descrição física seja discutida, não há indícios da valorização de um determinado padrão de beleza hegemônico, pois o foco da lição está no contraste entre as duas irmãs, sem indicar qual padrão é ideal, fazendo o aluno entender que existem diferentes tipos físicos e que todos eles possuem aspectos positivos. Existe no diálogo a ideia implícita das diferenças, e isso pode ser percebido por meio das características contrárias: *tall – short; curly hair – straight hair; blond hair – dark hair*. Tais características são amplamente reforçadas pela imagem.

A lição B é chamada de “Features”, e, conforme apontam os autores, ela tem como função apresentar palavras e expressões novas embasadas nas pesquisas feitas a partir da linguística de *corpus*. O vocabulário é apresentado de forma contextualizada e por meio de atividades que sugerem interação. Na primeira página da lição B encontra-se o minidicionário ilustrado, cuja função é ajudar o aluno a conectar palavras e frases às imagens, evitando tradução para língua materna e estabelecendo uma conexão entre imagens, aprendizagem indutiva e linguagem cotidiana. O minidicionário também age como estímulo inicial para o desenvolvimento do tema.

O foco da lição recai sobre as características físicas. Para isso, o aluno terá de ouvir as sentenças e observar as palavras grifadas, identificando itens como “*mustache*”, “*pierced ears*” e “*bald*” nas imagens. O que chama a atenção é o uso de pessoas pertencentes a diferentes etnias, estilos e idades.

**Lesson B** **Features**

**1 Building vocabulary**

**A** 4.18 Listen and say the sentences. Check (✓) the features you like. Tell the class.  
 "I like mustaches." "I like muscular people."

**B** For each feature, think of someone you know, and write a sentence. Then compare with a partner.

1	<i>My boss has a beard and a mustache.</i>
2	<i>My mother's got pierced ears.</i>

vocabulary notebook 6-110

**Figura 8.** Livro *Touchstone 2*, p. 110

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014, p. 110)

Na análise ideacional pode-se dizer que os autores buscam representar um mundo plural, ou seja, embora os alunos tenham de grifar as características que lhes agradam nas imagens, eles terão contato com todas as demais. As cores vivas nas imagens servem para aproximar os leitores dos atributos físicos por elas expressos e das pessoas nelas representadas. As cores e os estilos estão ligados às diferentes raças, culturas e contextos sociais, contribuindo para sua valorização.

A análise interpessoal revela olhar de demanda da maioria dos participantes representados, mostrados a partir de ângulos baixos. Os ângulos baixos somados aos olhares de demanda atribuem maior poder e valor social aos participantes representados, além de enriquecerem a interação com os leitores das imagens.

Por sua vez, a análise textual demonstra uma organização coerente de elementos em que não há um único foco, mas sua distribuição na página revela que todos possuem igual importância.

As imagens da lição B trazem a ideologia de valorização de diferentes etnias e estilos, reforçando o caráter global da língua inglesa, falada em diferentes lugares do mundo. Na imagem destacam-se asiáticos, negros, latinos, brancos, ruivos, homens, mulheres e adolescentes. Pode-se dizer que há rompimento de hegemonias que, tradicionalmente, buscavam associar a língua inglesa a países ricos, sendo ela falada por brancos.

## **5 Conclusão**

O objetivo deste artigo foi analisar imagens de livros didáticos destinados ao ensino de língua inglesa sob o enfoque crítico e multimodal. A análise levou em consideração elementos ideacionais, interpessoais e textuais das imagens na tentativa de identificar aspectos globais e regionais e as ideologias e hegemonias por eles transmitidos.

A análise demonstrou que nos dois livros analisados existe uma preocupação dos autores com a inserção dos alunos em tarefas e temas que se relacionam ao mundo globalizado por meio da apresentação e da discussão de temáticas relevantes e universais, como inclusão social, respeito à diversidade, preconceitos e estereótipos. Além disso, existe a intenção de fazer com que os alunos discutam os temas de forma crítica, buscando exemplos em seus contextos locais. Isso fica claro nas imagens e nas tarefas sugeridas.

A análise multimodal revelou que no âmbito ideacional os livros tentam retratar o mundo e representá-lo de forma plural utilizando imagens que apresentam pessoas e grupos com características diversas e em situações cotidianas.

A análise interpessoal denota a tentativa dos autores, por meio da escolha das imagens, de interagir com o público-alvo de cada material. Foram usados olhares de demanda ou oferta e ângulos capazes de aumentar a relação entre as imagens e seus leitores. Olhares de demanda foram usados para atrair a atenção e o respeito dos leitores; por sua vez, olhares de oferta convidaram os leitores das imagens a adentrar o universo apresentado nas lições dos livros analisados.

A análise textual demonstra, de forma geral, que as imagens estão distribuídas e organizadas de maneira coerente, contribuindo para atribuição de importância a certos elementos e enriquecendo as informações transmitidas. A centralização ou valorização de certos aspectos serviu ao propósito dos autores (e dos produtores das imagens), chamando a atenção dos alunos para elementos relevantes e contribuindo para maior compreensão de textos, frases e palavras.

Existe nos dois livros analisados a tentativa de rompimento com padrões ideológicos e hegemonias tradicionais por meio de debates suscitados pela discussão de temas importantes e, até mesmo, polêmicos. Todos os aspectos analisados e somados contribuem para a valorização e o respeito à diversidade e às diferentes realidades sociais, econômicas e culturais vivenciadas em cada contexto.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 1999.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. 2006.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Ed. Longman, 2007.

CATES, K. A. Teaching for a better world: global issues and language education. *Human rights Education in Asian Schools*, v. 5, p. 41-52, [s.d.]. Disponível em: <https://www.hurights.or.jp/pub/hreas/5/06cates.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Language and a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

*Análise crítica e multimodal de imagens...*

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Ed. Arnold, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Ed. Cambridge, 1987.

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

\_\_\_\_\_. *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*. London: Sage Publications, 2002.

McCARTHY, M.; McCARTEN J.; SANDIFORD, H. *Touchstone 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive! 8: inglês 8º ano*. São Paulo: SM, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

SAXS, Leonard. *Why gender matters*. New York: Three Rivers Press, 2005.

Recebido em: 15/02/2018

Aceito em: 08/06/2018

*Title: Critical and multimodal analysis of images in English coursebooks*