

(Res)Significando as práticas docentes na Educação Infantil sob a ótica da multimodalidade: o uso de história verbo-visual como ferramenta didática

(Re)Signifying the teacher's practices in childhood education from the perspective of multimodality: the use of verb-visual story as a didactic strategy

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

Karol Gomes Barbosa

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Resumo: O presente artigo objetiva investigar a relação entre a inserção de textos multimodais e o desenvolvimento do processo de leitura e refacção de imagens em uma turma de Educação Infantil em fase de alfabetização, em uma escola localizada na zona rural do município de Bom Jardim, Pernambuco. Assim, é importante apontar as considerações de Koch e Elias (2013), da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) e da composição do Espaço Visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Partimos da ideia de que, antes mesmo de escrever, o/a aluno/a já consegue estabelecer uma leitura do mundo ao seu redor. Portanto, a leitura multimodal utilizada na potencialização dos conhecimentos acerca da língua até a formação leitora ativa pode minimizar prováveis problemas futuros dos/as estudantes em níveis avançados de escolaridade (Anos Finais e Ensino Médio) em relação à interação com os textos imagético-verbais. O *corpus* da pesquisa é formado por textos multimodais produzidos por discentes, levando em conta a proposta educacional de língua portuguesa do município. Logo, este trabalho apresenta um caráter exploratório e qualitativo. Os resultados demonstram um desenvolvimento satisfatório dos/as estudantes da Educação Infantil no que se refere à compreensão e à interpretação textual a partir do trabalho com o texto verbo-visual, com vistas a possibilitar um letramento visual profícuo entre os/as discentes.

Palavras-chave: Multimodalidade. Educação Infantil. Letramento Visual. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: The present article aims to investigate the relationship between the insertion of multimodal texts and the development of the reading process and (re)production of images in a Childhood Education class in the literacy phase, in a school located in the rural area of the municipality of Bom Jardim, state of Pernambuco. Thus, it is important to consider the ideas proposed by Koch and Elias (2013), the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) and the composition of Visual Space (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). We start from the idea that, even before writing, the student is already able to establish a reading of the world around him/her. Therefore, the multimodal reading used as an aid in enhancing knowledge about the language to active reading training can minimize probable future problems of students at advanced levels of schooling (Final Years and High School) in relation to their interaction with multimodal texts and their handling. The research corpus is composed by multimodal texts produced by students, considering the Portuguese language educational proposal of the municipality. Therefore, this work has an exploratory and qualitative character. The results demonstrate a satisfactory development of early childhood education students in relation to understanding and textual interpretation from the work with the verbal-visual text, in order to enable a productive visual literacy among students.

Keywords: Multimodality. Childhood Education. Visual Literacy. Teaching and Learning.



Considerações iniciais

Com o avanço cada vez mais crescente das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), de outros meios comunicacionais e de modalidades textuais, o mundo está amplamente rodeado pelas imagens: sendo no passeio do dia a dia, quando o sujeito se depara com placas, *outdoors*, ou, até mesmo, quando assiste a comerciais pela TV, em seu computador ou aparelhos afins. Logo, as imagens têm acompanhado o ser humano desde o início de sua existência, quando ainda não havia o sistema de escrita. No entanto, no século XXI, o verbal ainda tem ganhado mais importância dentro da sala de aula do que a imagem, que assume um papel secundário nos momentos de leitura e demais atividades.

Percebe-se, então, a dinamicidade da comunicação na contemporaneidade, a qual possui várias formas de produzir significados para o leitor. Voltando a atenção para a sala de aula, deve-se prezar pela ideia de que a mistura harmônica entre a imagem e o verbal torna um texto cada vez mais poderoso, por meio do qual partes se complementam para suscitar novos significados e releituras. Este mesmo texto é capaz de potencializar esse interlocutor, de forma mais dinâmica, tornando a leitura e a análise textual mais atraentes e plurais, capazes de despertar os conhecimentos de mundo que o leitor possui. Logo, estamos diante de uma nova perspectiva de sistema semiótico formado por “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532).

No entanto, ainda se constata, por meio de relatos docentes, que um texto multimodal é raro ser trabalhado em sala de aula. Nesse contexto, é possível encontrar alunos/as do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio com dificuldades para lidar com os elementos imagéticos apresentados a partir de uma interseccionalidade com o verbal.

Conseqüentemente, muitos/as professores/as se perguntam: Quando começar a inserir e trabalhar a multimodalidade no contexto escolar? De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a multimodalidade deve estar presente desde a



Educação Infantil, uma vez que o universo das crianças, nessa fase, é riquíssimo em imagens, e o/a professor/a é o/a responsável por mediar a inserção desses/as alunos/as nesse universo, pois um/a estudante, em fase de alfabetização, já consegue fazer uma leitura do mundo ao seu redor mesmo que não domine as convenções da escrita. Nesse cenário, referimo-nos a “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” (FREIRE, 2011, p. 19). Sendo assim, quando o/a professor/a possui a percepção de que aquele/a discente ainda não está atuando em sociedade de acordo com as perspectivas de letramento, a diferença na educação se faz.

Portanto, a leitura multimodal ou letramento visual, conforme Almeida (2017, p. 189) pontua como “um olhar mais apurado para a retórica de representação de textos e suas características visuais, verbais e multimodais”, possivelmente, ressignificaria prováveis problemas futuros dos/as educandos/as em níveis mais avançados de escolaridade em relação à leitura e à produção de textos multimodais. Logo, propomos, nesse trabalho, uma investigação com os/as alunos/as da Educação Infantil, bem como uma discussão acerca do processo de ensino/aprendizagem destes/as no que diz respeito à temática aqui exposta. Assim, os resultados obtidos serão mostrados de acordo com as pesquisas de campo, de caráter qualitativo e exploratório, além da análise dos dados a partir dos momentos de leitura e de interpretação de livros infantis, e da reescrita de algumas cenas pelos/as discentes.

Nesse viés, o presente trabalho problematiza como a inserção de textos multimodais entre os/as educandos/as da Educação Infantil pode ajudar no desenvolvimento do processo de leitura e produção textual imagética desse público em fase de alfabetização da rede municipal de ensino, na zona rural de Bom Jardim - PE. Logo, o objetivo principal da nossa pesquisa é investigar a relação entre a inserção de textos multimodais e o desenvolvimento do processo de leitura e refacção de imagens em uma turma de Educação Infantil. Os estudos realizados são com crianças que ainda estão em processo de alfabetização; assim, esta pesquisa fornecerá subsídios não só para os/as professores/as



dessa etapa da Educação Básica, mas também aos/às educadores/as da grande área de Letras.

A partir disso, será desenvolvido todo o percurso teórico baseado nas perspectivas de leitura de texto por Koch e Elias (2013), de leitura de imagens por Kress e van Leeuwen (2006[1996]¹), das narrativas voltadas para crianças estudadas por Painter, Martin e Unsworth (2013), além de outros pressupostos básicos para o estudo, tais como Royce (2002) e Santos (2010). Em seguida, o trabalho apresenta o percurso metodológico utilizado, análise de dados coletados em campo, a sistematização destes e a apresentação dos resultados obtidos, que intenciona contribuir na formação dos/as professores/as que lidam com os/as pequenos/as, em uma etapa relevante da escolarização.

Ressignificando o texto e o leitor: novas concepções

É comum estar atrelada à leitura apenas a modalidade escrita da língua, principalmente, quando é mencionada a palavra texto. Consequentemente, é como se a língua se movimentasse apenas através do código semiótico verbal na composição textual, ou, até mesmo, como se um texto fosse apenas o que aparece escrito ao sujeito. Isto é, muitas práticas em sala ainda reforçam a leitura e interpretação de textos direcionadas apenas à modalidade escrita da língua em suas exemplificações.

Mas, afinal, o que é um texto? Como defini-lo? Quem é o leitor nesse meio? De acordo com Koch e Elias (2013), o conceito de texto depende de quais concepções se tenha de língua e de sujeito. Desta maneira, para um aprofundamento do tema, será considerada a concepção interacional da língua: o leitor é um construtor social, o texto é o próprio lugar de interação, através do qual os interlocutores exercem, dessa vez, um papel ativo. Para Kress (2010, p. 147, tradução nossa²), “o texto [...] é reconhecido [...] por um senso de sua ‘completude’ em relação ao significado, no meio social e comunicacional no qual

¹ Convém informar que essa obra já se encontra na sua 3ª edição, publicada em 2021. No entanto, para este trabalho, utilizamos a versão de 2006.

² No original: “*The text [...] is recognized [...] by a sense of its ‘completeness’ in meaning, in the social and communicational environment in which it is made, in which it occurs and in which it is active*” (KRESS, 2010, p. 147).



ele é produzido, no qual ele ocorre e no qual ele está ativo”. Ou seja, defendemos a ideia de que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”, conforme Freire (2011, p. 20) pontua, bem como entre os modos e recursos semióticos envolvidos.

Koch (2002), por sua vez, destaca que o texto deve ser visto como lugar de construção e de interação entre os sujeitos. Em outras palavras, o texto é algo dinâmico. Assim, texto nada mais é que um lugar por meio do qual o leitor interage, com que dialoga, confronta, ressignificando-o. Logo, o leitor assume o papel de produtor de signo (BEZEMER; KRESS, 2016; JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016), que exerce uma participação ativa nos seus processos de leitura, movimentando a rede que une autor-texto-leitor.

Diante do que fora exposto, tais perspectivas são válidas para a leitura e interpretação dos mais variados tipos e gêneros, sobretudo os de natureza multimodal. Com o avanço dos estudos multissemióticos ao longo dos anos, os textos multimodais estão ganhando muito destaque. Propagandas em *outdoors*, jornais, revistas e por meios digitais fazem parte do universo do homem do século XXI. Além disso, o mais importante é a forte presença desse tema na sala de aula e nos contextos dos/as alunos/as leitores/as.

Vale ressaltar que é possível partir da afirmação de que todo texto carrega consigo aspectos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); no entanto, muitos/as docentes ainda não conseguem perceber tal característica e direcionam o ensino de Língua pelo viés tradicionalista e prescritivo. Dessa forma, a partir da ideia de que todos os textos são multimodais, é possível desmistificar a falsa ideia de que existam, na atualidade, textos monomodais, haja vista que cores, destaques em palavras, a distribuição entre a página, divisões em sua estrutura, entre outras peculiaridades, são de suma importância para o letramento visual do leitor proficiente e, conseqüentemente, dos/as alunos/as na Educação Básica. Assim, um questionamento surge: é possível trabalhar leitura apenas com imagens para uma turma de crianças em fase de alfabetização? Existe uma forma de envolvê-las nesse momento de interação?



Sabe-se que a maioria das crianças vivem imersas no mundo rodeado por imagens, visto que ainda não se comunicam pela escrita, mas pela oralidade de maneira substancial. Conseqüentemente, um momento de leitura compartilhada permite que a criança desenvolva, além de seus conhecimentos linguísticos, o fortalecimento do vínculo afetivo com aquela situação, além dos modos e recursos semióticos que a rodeiam. Sendo assim, trabalhar imagens com crianças é algo fundamental para o seu desenvolvimento, não só em relação à oralidade e à autonomia para se posicionar crítico-reflexivamente, mas também no que diz respeito à construção da argumentação e ao aprimoramento das inferências. Nesse contexto, percebe-se que a criança já consegue prever acontecimentos ao confrontar uma imagem e analisá-la.

Nessa perspectiva, muitos/as professores/as implementam “a hora da história” em suas rotinas escolares, com vistas à realização de uma atividade de uma situação de aprendizagem, ou até mesmo com o intuito de idealizar uma atividade de curto prazo. Logo, este momento corresponde a um pontapé inicial para que o corpo docente insira o trabalho com multimodalidade na sala de aula, permitindo que os/as alunos/as participem ativamente da hora de leitura, desenvolvendo um papel ativo de construtores/as de significados.

Portanto, a leitura torna-se dinâmica e manifesta-se através de textos cada vez mais multimodais. Assim, as perspectivas abordadas partem de um princípio ou objetivo de estudo distinto; no entanto, consideramos que ambas convergem para a formação de leitores ativos, demonstrando que tal ação não apenas decorre de uma modalidade da língua(gem), o que ratifica que o leitor não é apenas aquele que decodifica algo, mas sim aquele que interage com o que está lendo, potencializando seu posicionamento crítico-reflexivo.

Multimodalidade na educação infantil: narrativas para crianças

As aulas na Educação Infantil tornam-se uma experiência mágica tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a, uma vez que a ambientação da sala com desenhos, imagens, cores e formas contribui para chamar a atenção de uma criança que ainda não realiza a leitura das palavras. No entanto, segundo



Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 91, tradução nossa³), “algumas vezes, crianças [...] nos surpreendem quando prestam atenção em um elemento menor em uma imagem de um livro ilustrado do que no ‘evento principal’”.

Dessa maneira, ainda segundo os autores, os/as professores/as desenvolvem o papel de mediador na interpretação das imagens com vistas a despertar na criança a organização de sentidos presentes naquele texto. Ou seja, é possível, por meio dos momentos de leitura constante e continuada, que os/as alunos/as percebam que as imagens e palavras se inter-relacionam para formar diversos significados. Conforme Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 91, tradução nossa⁴) pontuam, “isso sugere que parte do trabalho pedagógico de um bom livro ilustrado é ajudar a treinar a atenção da criança e organizar os sentidos dentro da página”, possibilitando a leitura multidirecional e não-linear entre elas, tão comum aos textos multimodais.

Logo, muitos questionamentos podem surgir sobre crianças pequenas realizarem uma leitura antes mesmo de saberem decodificar. Assim, livros no mercado editorial já começam a se adaptar a esse público, levando em consideração a diversidade textual aqui já comentada. Alunos/as em fase de alfabetização podem e devem ter o contato com livros ilustrados, os quais apresentam a parte verbal integrada, ou, até mesmo, com livros que trazem apenas imagens, que por si só contam uma história.

É muito comum, nas atividades em sala de aula, o/a docente ler apenas o trecho escrito para a criança e privá-la das ilustrações presentes no livro, formando, assim, um/a leitor/a passivo/a, em que os momentos de contação de histórias tornam-se cansativos e desinteressantes para todos/as. Em consequência disso, os/as alunos/as assumem um papel de depósito de narrativas que serão esquecidas facilmente.

No presente contexto, porém, a leitura de imagens se torna fundamental, pois cada vez mais os/as alunos/as de todas as idades estão imersos/as em um mundo digital repleto delas. Logo, no tocante ao universo infantil, as narrativas

³ No original: “children sometimes [...] surprise us by attending to a minor element in a Picture book image rather than ‘the main event’” (PAINTER; MATIN; UNSWORTH, 2013, p.91).

⁴ No original: “This suggests that part of the pedagogic work of a good Picture book is to help train the child’s attention and organize the meanings within the page” (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 91).



para as crianças ganham novas modalidades de disseminação por meios tradicionais, como os livros ilustrados, e por meio de vídeos presentes na internet, na modalidade audiovisual.

Dessa maneira, as narrativas podem ser trabalhadas de diversos modos, quer seja em um momento deleite, quer seja em diversificadas situações de aprendizagem. Conseqüentemente, existem documentos norteadores para essas propostas, que abordam orientações e recomendações para os/as docentes. Nesse contexto, a proposta levada em consideração neste trabalho é o Currículo de Pernambuco voltado para a Educação Infantil.

Segundo os organizadores, tal documento é compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Em outras palavras, ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. Logo, o Currículo de Pernambuco da Educação Infantil apresenta-se a partir de eixos e objetivos, além de direitos de aprendizagem, apresentando, em sua estrutura, possibilidades de promover uma educação integral.

Para isso, levaremos em consideração o currículo das crianças pequenas, na faixa etária de 5 anos e 11 meses, idade para o último ano da pré-escola. Adiante, apresentamos a relação tríplice: narrativas-multimodalidade-currículo. Conforme fora exposto anteriormente, os momentos da hora da história, as narrativas para as crianças, o uso desses ditos para a aplicação de situações de aprendizagem ou atividades estão presentes na proposta curricular do referido estado, no eixo referente às aulas de língua portuguesa (renomeado para escuta, fala, pensamento e imaginação), em que os objetivos recomendados se referem ao trabalho com as narrativas. Esses objetivos vão desde o folhear de livros até a atividade da reescrita. Assim, a multimodalidade se faz presente nessas etapas, o que está previsto no seguinte objetivo do currículo: EI03EF01PE)⁵

5 O currículo de Pernambuco é composto por um organizador curricular, com a apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e por campos de experiências. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são utilizados códigos. Para leitura destes, seguem as indicações baseadas no próprio documento: a) O primeiro par de letras (EI) indica a etapa da Educação Infantil; b) O primeiro par de números indica o grupo de faixa etária: 01 = bebês (zero a um ano e seis meses),



Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita [...], de fotos, desenhos e outras formas de expressão, comunicando-se com diferentes intenções e em diferentes contextos⁶.

Contudo, muitas vezes, “A Hora da História” fica apenas resumida a um momento para passar o tempo ou “distrair” os/as estudantes, segundo relatos coletados informalmente. O/A professor/a responsável não explora as imagens, tampouco atividades de produção textual multimodal, ou de ampliação de vocabulário. Dessa forma, a hora da leitura de narrativas fica restrita apenas ao momento que denominamos de leitura passivada, sem a interação dos/as alunos/as, em que prevalecem atividades descontextualizadas e de decodificação. Portanto, as atividades com base na multimodalidade ficam de fora, embora estejam ratificadas no currículo.

Portanto, propostas ou ideias de atividades com a multimodalidade para trabalhar vários eixos referentes à língua portuguesa podem ser criadas, adaptadas, seguindo os pressupostos curriculares para integrar o trabalho com narrativas e a multimodalidade conforme previsto no Currículo de Pernambuco. Dentre elas, podemos citar:

- Trabalho com a leitura: no desenvolvimento da prontidão da leitura, fazer perguntas sobre os recursos visuais pode ativar o conhecimento das crianças e reduzir nelas o choque de texto. Ao usar uma imagem para se ter uma ideia do que esperar, os/as alunos/as podem aprender a ler aquela imagem e prever possíveis cenas, palavras, etc. Atividades baseadas na multimodalidade podem melhorar a compreensão dos/as

02 = crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses), 03 = crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses); c) O segundo par de letras indica as duas letras iniciais dos campos de experiências: EO = O EU, O OUTRO E O NÓS; CG = CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS; TS = TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS; EF = ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; ET = ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES; d) O último par de números (01) indica a numeração do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento; e) O último par de letras (PE) significa que são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das Redes de Ensino de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

⁶ Trecho retirado do Currículo de Pernambuco, localizado à página 93. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.



alunos/as sobre um enredo de gêneros narrativos, por exemplo. Outra ideia seria a utilização de *cards* ilustrados com os personagens de uma narrativa para uma história de sequência visual, através da qual as crianças começam a formular hipóteses até adivinharem o nome da história. Isso ajuda os/as discentes a desenvolverem a compreensão sobre a história, os recursos ou estruturas narrativas;

- Trabalho com a produção verbo-imagética: os/as estudantes podem reescrever a história conforme a orientação do/a professor/professora, por exemplo, por meio de desenho, um texto visual, ou a sala pode recontar a história utilizando o/a professor/a como escriba. Assim, esta última sugestão pode auxiliar na ampliação léxico-gramatical dos/as alunos/as, visto que utilizarão novas palavras e não as mesmas presentes no livro ou história. Consequentemente, essa atividade auxilia os/as alunos/as a entenderem melhor a narrativa, bem como abre espaço para trabalhar gêneros, como as narrativas infantis aqui em questão, além de potencializar também a descrição, ambos baseados na organização dos recursos visuais. Outra possibilidade também seria o trabalho a partir da exploração dos recursos visuais para a elaboração de perguntas e respostas: quem são os personagens? O que estão fazendo? Com quem estão? Onde e como estão? entre outras;
- Trabalho com a fala e a escuta: essas atividades podem ser usadas para o desenvolvimento de habilidades de escuta e fala, pois, dão margem para os/as alunos/as conversarem entre si e com o/a professor/a. Os/As alunos/as da Educação Infantil, ao se depararem com o texto não-verbal, não só realizam inferências, mas também questionam o/a professor/a e concordam ou discordam dos/as demais colegas. Vale frisar, ainda, que as imagens podem ser usadas para uma possível avaliação e desenvolvimento da oralidade em rodas de conversa;

Trabalho com o vocabulário (escrito ou oral): a interpretação visual envolverá a descoberta de novas palavras a partir de uma representação visual. Assim, tal associação permite a ampliação do repertório oral dos/as alunos/as



em fase de alfabetização e, possivelmente, sua escrita espontânea, facilitando o aprendizado do vocabulário (ROYCE, 2002).

Assim, as propostas ou ideias de atividades mencionadas acima possuem o intuito de potencializar o trabalho multimodal em sala de aula. Por isso, as ideias apresentadas nesta pesquisa buscam atribuir uma releitura para o ensino a partir de uma interseccionalidade imagético-verbal. A seguir, tratamos da Gramática do *Design Visual* (doravante GDV), que nos dá aporte teórico para nossas análises.

Gramática do *Design Visual* (GDV): promovendo a leitura imagética

A Gramática do *Design Visual* – GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), surge para trazer à tona algumas postulações sobre a influência que as imagens também possuem no contexto sociocultural das pessoas. Um grande exemplo disso é a sociedade do paleolítico, na qual o homem primitivo, muito antes de escrever, realizava seus desenhos nas paredes das cavernas como forma de comunicação, utilizando-se de símbolos.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]) dialogam sobre um estudo e funcionalidade das imagens como texto, e que possuem semelhanças com as estruturas linguísticas. Em outras palavras, as imagens fazem parte do contexto sociointeracional do leitor. Tais pressupostos deixam subentendida a ideia de que o sistema composicional da imagem permite que o leitor faça suas escolhas, uma vez que, conforme ratificam Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 2, tradução nossa⁷), “significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. E isto afetará o significado. Expressar algo tanto verbal quanto visualmente faz diferença”.

Assim sendo, os estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), ao longo dos anos, bebem da fonte da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), uma vez que as imagens se articulam em composições visuais que também produzem significados ideacionais, interpessoais e textuais. Logo, é

⁷ No original: “Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes [...]. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 2).



possível afirmar e desmistificar que texto não é apenas uma composição verbal, mas sim, uma forma variada de significar o mundo. Dessa maneira, tanto o verbal quanto a imagem interagem socialmente: na criação de significados, ideias, interações etc.

Vale reiterar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 2, tradução nossa⁸), “assim como as estruturas linguísticas, as visuais apontam para interpretações particulares da experiência e para formas de interação social. Logo, elas podem, também, ser expressas linguisticamente”.

É possível perceber, então, a grande importância da GDV e suas postulações na formação do leitor crítico-reflexivo a partir de uma proposta de letramento visual, uma vez que “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais. ‘Letramento visual’ começará a constituir uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.3, tradução nossa⁹).

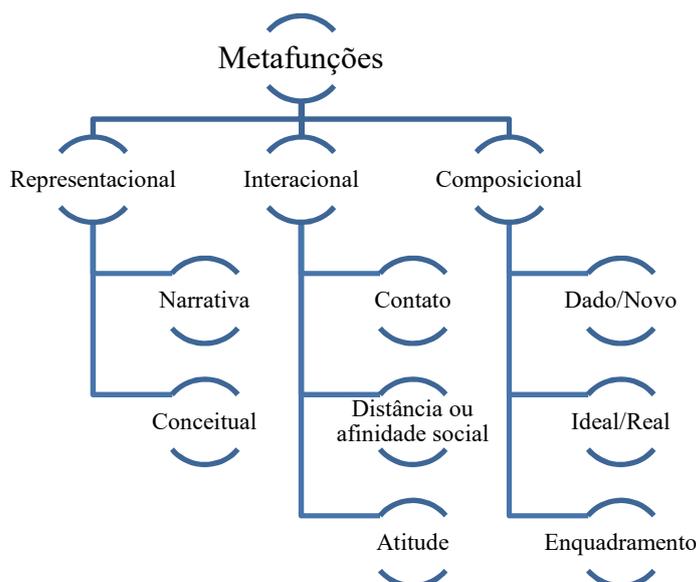
Esses estudiosos destacam, ainda, a importância das imagens que estão ligadas às instituições sociais onde são produzidas. Logo, os textos, atualmente, são constituídos cada vez mais de uma variedade de modos e recursos semióticos, o que solicita do/a professor/a uma maior atenção para as composições imagéticas, principalmente aquelas presentes nos textos de livros infantis voltados para os/as alunos/as de Educação Infantil.

Mais adiante, expomos as postulações dos autores aqui já citados. Assim, tal qual a linguagem escrita precisa de uma estrutura organizacional e de significância, as imagens são organizadas seguindo critérios. Em outras palavras, as imagens são analisadas de acordo com as seguintes metafunções: Representacional, Interacional e Composicional, conforme o esquema abaixo:

Figura 1: As metafunções da Gramática do *Design* Visual

⁸ No original: “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 2).

⁹ No original: “not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.3).



Fonte: Adaptado de Santos (2010).

De acordo com o esquema elaborado, a Metafunção Representacional traz em seu conjunto duas estruturas: a narrativa e a conceitual. As estruturas narrativas correspondem ao estudo de acontecimentos sendo narrados na própria imagem por intermédio de vetores, por exemplo: um sujeito em uma cena apontando para alguma coisa ou lugar. Logo, esse sujeito está realizando um processo, uma ação. Já a estrutura conceitual apresenta os participantes de uma determinada cena em sua “essência”, podem ainda ser criadas pelos três tipos de processos: os classificacionais, os analíticos e os processos simbólicos.

A Metafunção Interacional explicita a natureza de relacionamento entre os observadores e os observados; em outras palavras, essa metafunção analisa a relação entre o Participante Representado (PR) e o Interativo (PI). Nessa metafunção, destacam-se os processos de contato, distância ou afinidade social e atitude. O processo de contato traz a ideia da oferta e da demanda. Por exemplo, imaginemos um cartaz com um sujeito e este olha diretamente para o observador. Assim, tem-se uma imagem de demanda, levando o PI a se posicionar. Quando, nesse cartaz, não existe um contato direto por olhar para o leitor, podemos dizer que temos uma imagem de oferecimento/oferta dirigida de maneira indireta. Já o processo de distância ou afinidade social é explicitado pelo *layout* textual; ou seja, por meio do tamanho da moldura e tipos de enquadramento, é representada uma relação imagética de maior ou menor distância social. Os principais tipos de enquadramentos, dentre os vários, são o

plano fechado (*close shot* – retrata, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do participante representado), o plano médio (*medium shot* – imagem até o joelho do participante representado) e o plano aberto (*long shot* – representação ainda mais ampla, incluindo todo o corpo do participante, por exemplo).

O processo de atitude, ainda na Metafunção Interacional, apresenta os conceitos referentes aos ângulos presentes na imagem: o frontal ou oblíquo refere-se à ideia de poder, consubstanciado ao ângulo alto ou baixo e nível dos olhos referentes à ideia realista que também estão atrelados à ideia de cor, contexto, detalhes, profundidade e luz que traz a questão da orientação de código classificado como naturalístico, sensorial, tecnológico e abstrato.

Por fim, a Metafunção Composicional carrega significados na estruturação da imagem; em outras palavras, a construção composicional da imagem diz respeito à disposição dos elementos, revelando a intencionalidade presente em determinada imagem. Logo, elementos situados à esquerda de uma página são identificados como o Dado (informação já conhecida, ponto de partida para a leitura do texto multimodal), ao passo que os elementos da direita representam o Novo (informação nova que interage com o leitor). Além disso, ainda temos a relação de Topo/Base, na orientação vertical, que remete à ordem Ideal e Real (comumente usada em propagandas publicitárias). Há, ainda, a moldura, que evidencia os tipos de conexão entre os elementos presentes no *layout* e a saliência que reverbera no peso dos elementos em destaque na imagem através da realização de efeitos de tamanhos/definições, cores, contrastes tonais ou cores fortes, perspectivas de localização de primeiro plano ou segundo plano, profundidade de foco etc.

Finalmente, a função do enquadramento mostra a importância dos elementos dispostos em *layout* da imagem, uma vez que a forma como esses elementos aparecem é o posto-chave, pois as imagens podem aparecer com enquadramento ou sem enquadramento. Imagens com enquadramento suscitam releituras, uma vez que quanto mais agrupados os elementos, mais sentidos farão dentro do texto multimodal. Por outro lado, quanto mais separados os elementos da imagem, maior é o risco de eles serem interpretados separadamente. Um exemplo disso é uma imagem sem uma moldura, com



partes verbais separadas, em que, conseqüentemente, apenas um texto pode, acidentalmente, ser dividido em dois textos distintos.

Para nossa análise, utilizaremos tão somente a metafunção composicional, a partir do valor de informação, com destaque para as seguintes categorias de análise: o Dado e o Novo, o Ideal e o Real, além da Saliência. Tal escolha acontece porque buscamos analisar de que forma ocorrem as releituras das histórias infantis pelas crianças, destacando os valores informacionais por meio do posicionamento dos elementos na composição imagética, bem como no que diz respeito a alguns artifícios, tais como: intensidade ou suavização de cores, brilho, contraste etc.

Percurso metodológico

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e é de natureza exploratória. Os dados foram coletados através de pesquisa de campo no período de aulas presenciais, ou seja, antes da pandemia causada pela COVID-19, no início do ano letivo de 2020. Dessa forma, o *corpus* é formado por textos multimodais produzidos pelos/as alunos/as, considerando a proposta educacional de língua portuguesa do município, a partir de sugestões de atividades focadas no ensino e aprendizagem de leitura multimodal e de ampliação do vocabulário.

Além disso, vale ressaltar que a pesquisa ocorreu a partir dos seguintes procedimentos adotados: (i) leitura e fichamento dos textos teóricos; (ii) aplicação de atividades de leitura¹⁰ e de (re)escrita voltadas para os/as alunos/as de uma turma da educação infantil de uma escola na zona rural de Bom Jardim - PE; (iii) análise dos dados coletados em campo, em consonância com a proposta utilizada pelo sistema educacional do município, no que diz respeito ao trabalho com língua portuguesa e a multimodalidade. Por fim, foram feitos o

¹⁰ Vale mencionar que esta pesquisa foi devidamente autorizada pelos pais/responsáveis das crianças participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual inclui metodologia, benefícios da pesquisa, contato do/a pesquisador/a, dentre outras informações relevantes; também há a Carta de Anuência da Escola, onde foi realizada a pesquisa, assinada pelo/a gestor/a responsável.



levantamento do *corpus*, a sistematização dos dados e a análise e compreensão dos resultados obtidos.

Torna-se válido mencionar que nossas análises tomam por base os pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), além dos estudos referentes às narrativas voltadas para crianças estudadas por Painter, Martin e Unsworth (2013), à luz da abordagem sistêmico-funcional da língua(gem) defendida por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

Análise e discussão dos dados

A narrativa infantil trabalhada em sala durante a hora da história foi “O patinho feio”. Vale ressaltar que foi selecionado um livro com a estrutura composicional de escrita e imagem, em que os recursos visuais são mais acentuados. Logicamente, a atenção das crianças estará voltada primeiramente para as ilustrações, ações das personagens, cores etc.

No momento da leitura do livro, foi apresentada para a turma a capa da história para que os/as alunos/as realizassem inferências e deduzissem qual a história escolhida para o dia. Uma primeira criança chamou a atenção para os dois personagens presentes na capa e fez a seguinte afirmação: “Olha, tem dois patos... um é a mamãe e o outro é o filho”. A mesma foi questionada sobre o porquê de uma personagem ser a mãe e a outra ser o filho. A resposta obtida foi: “Porque a mamãe é grande e tem o laço rosa na cabeça e o outro é o filho porque ele é pequenininho”.

Ainda na mesma discussão, um/a aluno/a fez o seguinte comentário: “Tia, a mamãe está olhando pra ele, será que tem alguma coisa errada?” Após o questionamento, o/a professor/a incitou a curiosidade da turma com a seguinte indagação: “Será? Vamos descobrir quando lermos o livro!”. Assim, as crianças foram motivadas pela curiosidade para folhear as demais páginas do livro. Para finalizar esse primeiro momento de conversa com a turma, foi chamada a atenção dos/as estudantes para a parte verbal da capa, onde foi possível identificar coletivamente o título da história perto dos personagens e, em



destaque, as demais partes verbais e a utilização das diversas cores presentes na composição multimodal.

Adiante, destacamos a capa do livro para o compartilhamento das primeiras impressões dos/das discentes sobre a história a ser contada e para análises, seguindo os pressupostos abordados por Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Figura 2: Visão panorâmica da capa do livro em estudo



Fonte: Capa do Livro O Patinho Feio - Editora Brasileitura (2011)

Conforme é perceptível na figura acima, os marcadores visuais em destaque foram os pontos que mais chamaram a atenção da turma. Por isso mesmo, resolvemos fazer essa ressalva e destacar tais itens presentes na capa do livro. Logo, proporcionamos o acionamento dos conhecimentos prévios, por meio da troca de ideias e da construção de hipóteses e inferências.

Vale ressaltar que a apresentação do livro para as crianças ocorreu durante a hora da história, um momento para compartilharmos interações, opiniões etc. Antes de iniciarmos essa atividade, foram tomadas as seguintes atitudes com a turma: organização do nosso círculo de leitura, o preparo para o período antes e depois da leitura, além das atividades interativas ao término do momento.

Após as leituras do livro e a realização das interações, os/as alunos/as foram direcionados/as para a atividade de produção textual imagética, estabelecendo releituras e reescrevendo a cena que mais chamou a atenção. Os resultados dessa reescrita imagética foram compartilhados com a própria turma. Para fins de análise, foram selecionadas duas produções de aluno/as participantes da pesquisa.

Figura 3: Cena I



Fonte: Cenas do livro *O Patinho Feio* - Editora Brasileitura (2011).

Na Figura 3, temos a cena do livro escolhida por um/a aluno/a e a mesma cena, agora, (re)produzida pelo/a mesmo/a (Figura 4). Conforme sinalizado anteriormente, para fins de análise, utilizaremos tão somente a metafunção composicional. Logo, na cena original, destacada acima, temos algumas sinalizações em partes da imagem que levam em consideração os pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) em relação à composição imagética.

Portanto, no lado esquerdo da cena, as informações podem ser denominadas de dado, ou seja, representações que já conhecemos e previsíveis: a chegada do patinho feio em um local com novos patos e a infelicidade de ter caçadores por perto, estragando esse momento e assustando os patos no lago. Já à direita, temos o novo que são as novas informações

atribuídas à história, a complementação da parte anterior, aquilo que não sabíamos, como é caso da expressão da personagem ao ver as marcas de tiro nas folhas e os demais patos fugindo, voando sem um destino demarcado. Se realizarmos uma leitura vertical, podemos perceber que o texto, na parte superior, traz a ideia de ideal, com informações que podem ser idealizadas; mas a confirmação do real, se faz a partir das imagens localizadas abaixo, não só por meio da figura da personagem representada assustada, mas também por meio das marcas de tiros nas plantas, além dos patos que fogem assustados para algum lugar.

Com relação aos aspectos de moldura, não existe uma delimitação da imagem ou da parte verbal, mas cabe chamar a atenção que esta vem integrada à imagem, fortalecendo esse vínculo verbo-imagético. Conseqüentemente, a imagem, unida com o modo verbal, reverbera em um enquadramento; assim, quanto mais juntos os elementos estiverem mais “sentidos” o texto produzirá.

Finalmente, com relação à saliência presente na cena, o que mais chama a atenção do leitor são os elementos visuais, embora sejam utilizados também como plano de fundo. Vale ressaltar que o uso das cores e o foco na cena em seu momento dramático, com detalhes do acontecido, acabam se destacando e se sobressaindo em relação ao verbal.

Agora, observemos o texto produzido pelo/a aluno/a:

Figura 4: Texto I (re)produzido



Fonte: Cena(s) do livro *O Patinho Feio* (re)produzida(s) pelo/a aluno/a participante

Na imagem acima, o/a aluno/a (re)construiu a mesma cena; no entanto, o que nos chama a atenção são alguns detalhes acrescentados que revelam um caráter autoral. Em relação aos valores informacionais, à direita, a criança utilizou alguns aspectos que ele/a já sabia em relação à cena original (dado), com algumas mudanças e adaptações, o que ratifica esse aspecto peculiar do/a discente em relação à produção textual. Vale pontuar que, no momento de socialização, aquele único pato representava o momento de fuga da história. Assim, a cena foi toda resumida com vistas a chamar a atenção para os seguintes elementos principais: o lago, como o local de ocorrência dos fatos, além do pato, que corrobora para o clímax do momento. Em relação à direita da mesma imagem, foram criados novos observadores para aquela cena. Nessa parte, percebemos o acréscimo autoral de elementos, por meio dos quais o/a estudante se posicionou e se inseriu junto aos/às colegas como observadores/as daquele acontecido e, agora, participantes representados na cena. Desta maneira, o acréscimo dessas novas informações (novo) não muda o rumo da história, mas sim apresenta uma nova forma de significar o mundo através do pensamento daquele/a aluno/a e de suas produções, o que representa releituras acerca daquela determinada ação.

Com relação ao topo e à base, presente na leitura vertical, a produção traz uma série de elementos novos, porém idealizados. Em outras palavras, temos os elementos de um sol sorridente, nuvens, um pequeno personagem, provavelmente observador, além de um arco-íris na parte superior; torna-se relevante frisar que tudo isso revela a utilização de elementos idealizados pelo produtor. Já na parte inferior, as informações do real são construídas com a representação da cena original e o acréscimo de novas personagens (aqui já explicitadas) que fazem parte do mundo real.

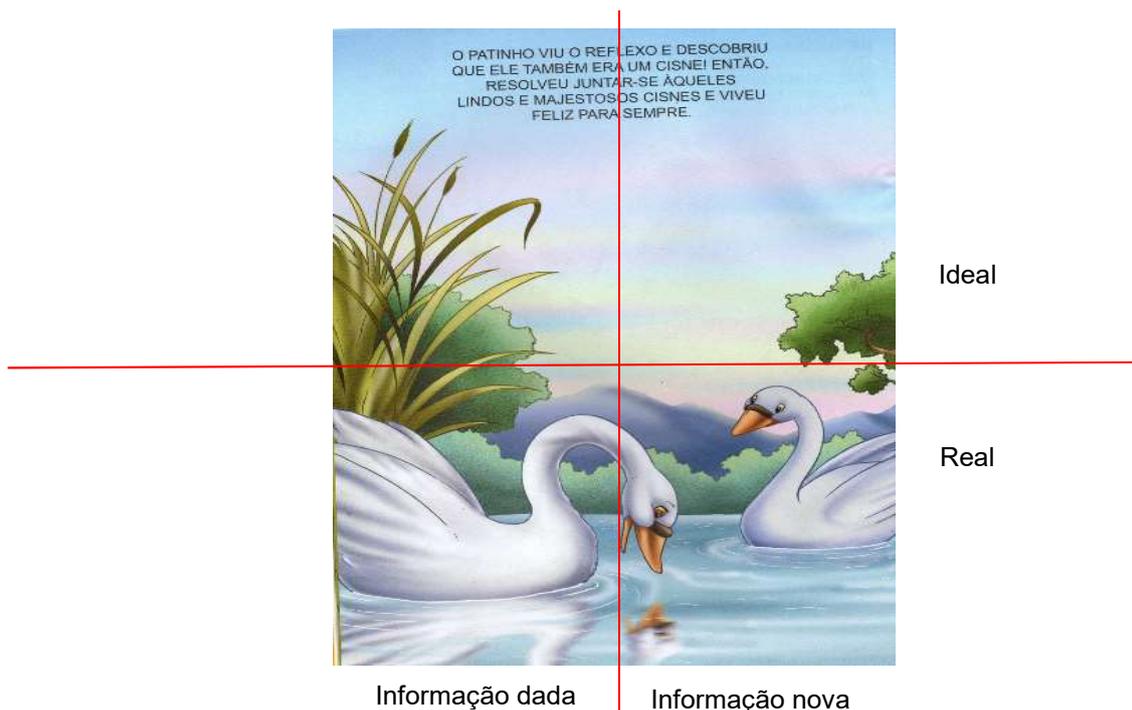
Em relação à moldura, vale ressaltar que o/a aluno/a produtor/a não a mencionou, mas nota-se que os elementos são muito bem construídos, sendo possível compreender a cena e poder descrevê-la ou interpretá-la, haja vista que tal composição ratifica a ideia de que possivelmente existe um perfeito enquadramento imaginário.



Sobre a saliência, vale referenciar que é o pato, no lago, o elemento que mais se destaca, uma vez que é colocado como foco principal da reprodução. O uso das cores também foi baseado na história e nos conhecimentos de mundo que essa criança tem, com destaque para a predominância do azul, uma das cores primárias.

A Figura 5 representa mais uma outra cena escolhida por um/a aluno/a:

Figura 5: Cena II



Fonte: Cena do livro *O Patinho Feio* - Editora Brasileitura (2011)

Na Figura 5, temos uma nova cena escolhida por um/a aluno/a. A imagem traz aspectos finais da história, por isso, segundo o/a estudante, foi a parte que mais chamou a sua atenção, por conter um final feliz. No que diz respeito às categorias de análise propostas para esta pesquisa, vale salientar que, na imagem da esquerda (o dado), percebe-se um personagem representado que já conhecemos, o patinho feio em sua fase adulta. Um cisne também compõe a imagem, com todos os elementos e informações circundantes já vistos. As informações à direita da composição imagética revelam-se novas, por meio de uma personagem adicional na narrativa, que observa a situação de surpresa do antes conhecido patinho com o seu reflexo na água. Além disso, na parte superior, são percebidos poucos elementos visuais, além do verbal, que se

configuram no espaço ideal, o que significa algo distante do real. Já a imagem inferior apresenta a concretude dos fatos, trazendo as representações daquilo que se configura real e que ocorre no momento da descoberta do “patinho”.

Em relação ao enquadramento, temos as mesmas características das páginas analisadas anteriormente. Ou seja, vale reiterar que não existe uma delimitação da imagem em relação à parte verbal, não apresentando uma moldura que demarque a construção do texto. Conseqüentemente, também cabe chamar a atenção para a parte verbal que, de maneira igual, vem integrada à imagem, o que fortalece o vínculo verbo-imagético.

Já a saliência se configura com os mesmos usos das cores que chamam a atenção das crianças, tendo destaque para o personagem principal e sua expressão de surpresa juntamente com a representação do seu reflexo na água. Nesse caso, o foco principal desse texto é a personagem representada no centro. A imagem por completo também funciona como plano de fundo para complementar o texto verbal que se apresenta logo no início da página.

Em seguida, apresentamos a Figura 6, além da análise do texto produzido pelo/a estudante participante da pesquisa:

Figura 6: Cena II (re)produzida



Fonte: Cena do livro *O Patinho Feio* (re)produzida(s) pelo/a aluno/a participante

Na (re)produção do/a aluno/a, temos algumas especificidades que merecem ser destacadas. Os valores informacionais acima presentes seguem um padrão comumente visto em sala. Na esquerda, o dado é reproduzido com as informações da cena que a criança viu, algo próximo e conhecido: o pato, agora, assume o papel de cisne no lago, ocupando um lugar central. Consequentemente, na leitura à direita, percebe-se que um acréscimo foi feito com a inserção do/a discente como observador/a da cena. A substituição do outro cisne observador também foi feita.

Com relação ao topo, os elementos idealizados são predominantes: uma nuvem de grande porte, um sol sorridente, com um arco-íris acompanhado de outras duas nuvens pequenas, idealizados conforme o universo sociocultural e percepções das crianças. Em contraste, na posição de base, o/a aluno/a conseguiu trazer as informações do real, com elementos do nosso cotidiano: o cisne, o lago, flores, uma árvore, dentre outros elementos imagéticos.

Sobre a moldura, a criança também não atribuiu nenhuma à sua produção, o que nos faz pensar que a construção, por meio do *layout* do livro visto, influenciou bastante nesse ponto. Curiosamente, os elementos do *layout* também são muito bem construídos com vistas a compor a cena, e isso pode ser descrito e interpretado a partir da ideia de que ambas as crianças trouxeram os elementos já conhecidos da narrativa com a integração de novos detalhes para representar as visões de mundo presentes nas produções de cada uma.

Por fim, torna-se relevante frisar que a saliência também não se diferencia da análise anterior, em que as cores são baseadas no livro visto. A única diferença do/a outro/a aluno/a é que, na Figura 6, percebemos que o/a discente utilizou uma profundidade nas cores. Os elementos que mais se destacam é o cisne no lago (o patinho feio), que assume, assim, o centro das atenções.

Portanto, ambas as crianças conseguiram revelar, através da reescrita imagética das cenas, um desempenho surpreendente. Vale mencionar que, desde o momento inicial, antes da contação da história, até a atividade final, elas demonstraram um desenvolvimento satisfatório no que se refere à compreensão, interpretação e discussão sobre o tema. Ambos os materiais colhidos trazem resultados que atestam a importância desses momentos na Educação Infantil,



pois os/as estudantes possuem uma certa autonomia na realização de tarefas que precisa ser potencializada, conforme apresentamos aqui, confirmando a necessidade de o/a professor/a atentar para a importância do trabalho com o letramento visual desde a tenra idade, o que vai propiciar ao/à discente uma ressignificação acerca da leitura e da produção textual.

Considerações finais

Conforme fora apontado, a multimodalidade está presente em todos os lugares, textos e contextos possíveis a serem trabalhados em sala de aula. Logo, é preciso que os profissionais da educação, em especial professores e professoras que trabalham com a Educação Infantil, ressignifiquem suas práticas e explorem novas formas de trabalho, atentando para os modos e recursos semióticos diversos e suas potencialidades. Sendo assim, é preciso investir em propostas pedagógicas que conduzam os/as alunos/as aos papéis de protagonistas, constituindo-se como leitores/as e produtores/as ativos/as das suas atividades; isto é, deve-se prezar por momentos de leitura e de interação multimodal com os textos apresentados ao longo da formação escolar.

Logo, podemos afirmar que a inserção de textos no contexto escolar está intimamente ligada ao desenvolvimento de um processo de leitura crítico-reflexiva que maximize o trabalho com imagens nesse ambiente. Neste estudo, por exemplo, os/as alunos/as da Educação Infantil demonstraram resultados satisfatórios durante as atividades propostas, assumindo a posição de protagonistas do processo de leitura e de produção multimodal, a partir do letramento visual.

Além disso, foi possível apresentar a importância do trabalho com os textos multimodais, seus potenciais de significados e suas diversas possibilidades de exploração em sala, através das quais os/as discentes puderam interagir, produzir materiais e, dessa forma, externar as produções em momentos organizados após a hora da história.

Assim, situações de aprendizagem que evidenciem o uso de textos multimodais em turmas de Educação Infantil possivelmente trariam efeitos satisfatórios, minimizando os resultados pífios apresentados pelas avaliações



externas entre os/as educandos/as em séries mais avançadas do Ensino Fundamental e Médio, sobretudo. Outro ponto relevante é que essa inserção é de suma importância para a construção de saberes mais dinâmicos, requeridos na atualidade, pois, além dos aspectos verbais, já conhecidos e aqui discutidos, temos também outros modos e recursos semióticos suscitados, principalmente, com o grande avanço tecnológico, surgindo novas formas de significar e ressignificar o nosso mundo.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 173-202.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame**. New York: Routledge, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: New York: Routledge, 2006[1996].

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/New York: Routledge, 2010.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.



PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Educação Infantil**. Recife: A Secretaria, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PAINTER, C.; MARTIN, R. J.; UNSWORTH, L. **Reading Visual Narratives**. Image Analysis of Children's Picture Books. Esquinox by PUBLIISHING, 2013.

201

ROYCE, T. D. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, vol. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.

SANTOS, Z. B. dos. As considerações da Gramática do Design Visual para a constituição de textos multimodais. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**, Dourados/MS, v. 2, n. 12, 2010.

Sobre os autores

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

jaguarsarinho@yahoo.com.br

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Karol Gomes Barbosa

karolgomes820@hotmail.com

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (2020), Pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Futura - SP.

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

rosario.silvabarbosa@upe.br

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora Associada da Universidade de Pernambuco. Professora do quadro permanente do PROFLETRAS/Universidade de Pernambuco. Vice coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UPE). Coordenadora Setorial de Graduação (UPE Mata Norte). Líder do Grupo de Pesquisa: Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE (CELLUPE).

