

## O LETRAMENTO VISUAL EM AULAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL: INTERPRETANDO LINGUAGENS NO FILME CRASH



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v8i1.1450>

*Érika Amâncio Caetano*

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/FALE

[erikasoares.ingles@gmail.com](mailto:erikasoares.ingles@gmail.com)



<https://orcid.org/0000-0002-5147-7728>

Recebido em: 04/03/2015 – Aceito em 13/08/2015

**Resumo:** O presente trabalho procura analisar a forma pela qual o filme Crash pode ser trabalhado com alunos de graduação em Letras na disciplina Seminário de Leitura em Língua Inglesa. Para tanto, serão apresentadas ao longo desta proposta breves considerações sobre o que vem a ser letramento visual, além de reflexões sobre as perspectivas para o uso de filmes em sala de aula; por último, o filme Crash será abordado como ferramenta para a inserção do letramento visual em uma disciplina de inglês instrumental no curso de Letras. O objetivo desse trabalho é, por conseguinte, analisar as possibilidades de utilização do filme Crash enquanto recurso textual, buscando por meio da interpretação de suas múltiplas linguagens, oferecer aos alunos oportunidades de interagirem criticamente com a mídia proposta e, como consequência, proporem interações semelhantes em suas aulas.

**Palavras-chave:** Letramento Visual – inglês instrumental – filme Crash – interação crítica.

**Abstract:** The present paper aims at analyzing the way through which the movie Crash could be approached in the discipline Reading Strategies for EFL Students, within the Languages course. In order to do so, some considerations on Visual Literacy shall be presented throughout this analysis, together with reflections on perspectives for the use of films in EFL classrooms. Last but not least, the movie Crash will be used as a tool for introducing Visual Literacy into a discipline of instrumental English within the Languages course. The prime objective of this paper, therefore, is to analyze the possibilities for the use of the movie Crash as a textual resource, so as to provide the students with opportunities to interact critically with the proposed media by interpreting its multiple languages and, as a consequence, to carry out similar interactions in their classes.

**Key-words:** Visual Literacy – instrumental English – movie Crash – critical interaction.

### Introdução

Há dois anos integro o departamento de inglês no curso de Letras de uma universidade em Belo Horizonte que oferece licenciatura dupla aos alunos de graduação. Uma das disciplinas que leciono, Seminário de Leitura em Língua Inglesa, trabalha especificamente com estratégias de leitura para compreensão de textos na língua-alvo. Nesse contexto, é essencial que tais estratégias englobem um processo que vá além do texto per se e extrapole a mera decodificação de palavras, buscando capacitar os alunos para interagirem com o texto e extraírem dele valores, posicionamentos e questionamentos.

O que percebemos hoje é que, em decorrência dos avanços tecnológicos e da globalização, tem-se

acesso a muita informação proveniente das mais variadas mídias (ANSTEY; BULL, 2006). Como consequência, são necessárias novas práticas pedagógicas, no sentido não só de aproximar o ambiente escolar dos alunos, mas também de oferecer a eles oportunidades para analisarem a informação que recebem tanto dos textos impressos quanto dos digitais de forma crítica e consciente.

Considerando o papel das imagens na disseminação de ideologias e na multiplicidade de interpretações e representações que uma imagem possibilita, foi escolhida para a realização deste trabalho a “narrativa fílmica” (COTRIM; FERRAZ, 2014), que apresenta, além do texto escrito, sons e imagens. Tais elementos, além de complementarem a compreensão do texto escrito, oferecem ao aluno oportunidades de desconstruírem as representações apresentadas, de forma que eles possam analisar, inclusive, o papel de seu contexto sócio-histórico e cultural durante esse processo.

Dessa forma, o filme *Crash*, discutido por Cotrim e Ferraz (2014), será utilizado enquanto ferramenta para a desconstrução de estereótipos e a busca de novas perspectivas para a representação do real e do outro. Espera-se que, além de interagirem com essa narrativa, os alunos possam também pensar na aplicabilidade dessa experiência em termos pedagógicos, para que também eles disseminem em suas aulas práticas que envolvam o letramento visual em todas as suas dimensões.

A seguir, encontra-se uma breve contextualização do que vem a ser o letramento visual, assim como suas implicações no campo educacional.

## Sobre o Letramento Visual

Antes que se fale em letramento visual, é importante situar o leitor acerca do termo letramento. Segundo Soares (2009), o letramento pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição de quem adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). A autora menciona ainda que, para checar-se o grau de letramento de um indivíduo, deve-se checar o uso que esse indivíduo faz da leitura e da escrita, assim como as práticas sociais de leitura e escrita das quais se apropria.

É importante ressaltar que enquanto o termo em inglês – *literacy* –, se refere tanto à nossa concepção de alfabetização quanto às práticas sociais decorrentes dela, a palavra “letramento” apresenta diferenças fundamentais em relação à alfabetização. Enquanto a alfabetização determina que o indivíduo aprendeu apenas a ler e a escrever, o letramento ocupa-se da apropriação dessas habilidades pelo indivíduo e da incorporação de práticas sociais por elas demandadas (SOARES, 2009). Street (2010) explica que “(...) no Brasil, houve uma objeção à visão estreita de aquisição do letramento – representada pelo termo alfabetização – e o uso do termo letramento facilitou a referência aos processos envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais” (p. 1).

Ao observarmos que o letramento lida com o uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades, percebemos que suas práticas são ideologicamente situadas, haja vista que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (STREET, 2010, p. 4). Considerando que por uso social da leitura e escrita entende-se “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (Soares, 2009, p. 23), faz-se necessário que as práticas de letramento envolvam uma interação do indivíduo com o texto no sentido de identificar questões sociais, históricas e culturais nele presentes e questionar os discursos dominantes na sociedade da qual faz parte, visando à agência desse indivíduo e ao exercício pleno de sua cidadania.

Com o aparecimento de múltiplas mídias no cotidiano dos jovens e novas formas textuais decor-

rentes da tecnologia – como imagens, efeitos sonoros, vídeos e música, entre outros – surge a necessidade de ensiná-los a lidar com essas novas fontes de informação, de forma a torná-los capazes de se posicionarem dentro de um dado texto e fazê-los reconhecer o propósito e a influência do que leem sobre sua vida e sua formação (ANSTEY; BULL, 2006). No caso da educação formal, por exemplo, Stevens e Bean (2007) mencionam que os alunos necessitam de instruções e orientação crítica precisamente porque informações advindas da Internet, por exemplo, variam em autenticidade, viés ideológico e veracidade de informações. Anstey e Bull reforçam essa ideia e enfatizam que “[o]s alunos necessitam não somente de uma base de conhecimento amplo, como também de recursos, atitudes e estratégias para que possam se ajustar e desenvolver práticas de letramento apropriadas quando necessário” (2006, p. 2). Apesar de reconhecermos que tais capacidades sempre fizeram parte do mundo da leitura e da escrita, a interpretação de textos imagéticos torna-se essencial em nossos tempos, em virtude da variedade de informações não-verbais disponíveis na atualidade e das ideologias veiculadas por tais informações. Vejamos a seguir uma breve contextualização sobre esse processo de representações visuais e suas implicações pedagógicas, que deram origem ao que hoje denominamos letramento visual.

Em sua *Grammar of Visual Design*, Kress e Van Leeuwen (2006) pontuam que representações visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Cotrim e Ferraz (2014) reiteram essa ideia, também compartilhada por Mizan (2004), alegando que o que chamamos ‘realidade’ é uma “representação da verdade de um grupo, segundo seus valores, suas crenças, sua história” (p. 47). Dessa forma, ainda que as imagens possam ser vistas muitas vezes enquanto objetos estáticos ou conceitos fixos, sua interpretação é subjetiva e está sujeita a uma série de fatores que vão desde o contexto no qual elas estão inseridas até convicções ideológicas de quem as interpreta. Compreende-se, assim, que a verdade não é estática, se pensarmos que cabe ao “leitor” relacionar a imagem à sua atividade cognitiva, crítica e reflexiva.

Ao pensarmos a semiótica como uma área de conhecimento que trata a maneira como o homem atribui significado às múltiplas linguagens que o rodeiam e suas interpretações e reações acerca de tais representações (SANTAELLA; NOTH, 1997), é possível compreender a necessidade de se capacitar o indivíduo a lidar com tais linguagens. Em outras palavras, é essencial que os agentes de nossa sociedade estejam preparados para desconstruir textos imagéticos em busca novos pontos de vista e ideias não explícitas.

O letramento visual, por conseguinte, caracteriza-se como uma prática cujo objeto de estudo é a imagem, buscando-se, através das múltiplas formas de interpretação de uma imagem, construir significado, expandir perspectivas e produzir conhecimento (FERRAZ, 2008; 2010; 2013). Pelgrum (2008) chama atenção para a mudança de foco do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aspecto comunicativo para o intercultural. Essa mudança, representada diariamente no cotidiano dos alunos, alerta para a importância de novas práticas de letramento que possibilitem questionamentos em torno das dinâmicas socioculturais disseminadas na mídia. Stokes (2001) reitera essa ideia e alega que a preocupação com a imagem enquanto instigadora do pensamento já era levantada por Aristóteles. A autora diz ainda que só com o advento do texto impresso as imagens foram separadas do conteúdo escrito; contudo, o aparecimento de múltiplas mídias torna tais elementos indissociáveis. Stokes considera o letramento visual como uma linguagem de uso e interpretação de textos imagéticos, e se utiliza de algumas definições do termo para explicitar a necessidade de nos apropriarmos dessa linguagem em nosso cotidiano. Linguagem ou prática, fica claro que as teorias do letramento visual visam à compreensão de imagens como disseminadoras de opiniões, ideologias e mensagens explícitas ou implíci-

tas, de forma a capacitar indivíduos a identificarem e questionarem os posicionamentos propostos.

Vários linguistas e estudiosos têm enfatizado o caráter subjetivo das imagens, sua importância enquanto instrumento de comunicação e compreensão de eventos e contextos (STOKES, 2001). A imagem, segundo esses autores, é um elemento portador de significado e a partir do qual o homem constrói pontos de vista a respeito de si e dos outros. Tomando a perspectiva de interpretação imagética de Derrida, que propõe a desconstrução do texto, o questionamento de suas idéias, a abertura de espaços de significação para a atribuição de novos significados ao conteúdo até então considerado estanque, percebemos o quanto tal perspectiva dialoga com as teorias do letramento visual. Nesse sentido, a desconstrução de um texto, a fim de que se possa encontrar nele também suas idéias não explícitas, se aproxima da ideia de leitura crítico-interpretativa. Esse processo envolve a capacidade do leitor de desconstruir os elementos e conceitos dispostos no texto, buscando compreendê-lo e interpretá-lo à luz de um trabalho cognitivo associado ao conhecimento lógico, cultural, histórico e social.

Em se tratando de textos multimodais como as narrativas fílmicas, tais gêneros textuais apresentam inúmeras perspectivas para se trabalhar a questão da representação da imagem e da construção de novos significados a partir do alinhamento dos diversos meios semióticos disponíveis. Vejamos um pouco mais sobre o uso de filmes enquanto recursos pedagógicos a seguir.

## Os filmes enquanto ferramenta de promoção do letramento visual

Partindo do conceito de letramento visual anteriormente explicitado, analisemos agora de que forma os filmes possibilitam a criação de espaços para múltiplas formas de interpretação de uma imagem, construção de novos significados, perspectivas e conhecimento.

Além de constituírem um recurso rico em se tratando da multiplicidade de mídias apresentadas, os filmes integram o cotidiano dos alunos de forma significativa. Por esse motivo, é natural que os filmes devam ser integrados às práticas pedagógicas da atualidade. De acordo com Ramos (2001),

[p]recisamos perder o receio de trabalhar com o cinema, como se estivéssemos vinculados a algo de um passado extremamente remoto. (...) Estamos trabalhando com o principal universo narrativo do nosso século e do século XX, presente massivamente em nossa sociedade através do meio televisivo, das salas de cinema e, minoritariamente, por enquanto, da internet. Ver um filme é algo presente e disseminado em nossa sociedade e mostra uma inserção orgânica com o modo de nosso agir cotidiano, difícil de ser ignorada (p. 39).

Sendo assim, os filmes oferecem uma vasta gama de possibilidades para se trabalhar a interpretação de textos multimodais que vai além do texto em si, abarcando questionamentos, reflexões e novos pontos de vista sobre a realidade apresentada e sua própria realidade. Segundo Ramos (2001), os filmes podem ser utilizados em sala de aula para fins de contextualização da ‘realidade’ neles exposta, de forma que os alunos discutam o poder das imagens para disseminar determinadas ideologias, a sutileza das entrelinhas e a multiplicidade de leituras e intenções trazidas por essa mídia. Giroux (2002) complementa essa ideia e menciona que os filmes “produzem e incorporam ideologias que representam o resultado de lutas marcadas por realidades históricas de poder e as profundas ansiedades dos tempos; eles também implementam poder através do seu papel de conectar a produção de prazer e significado com os mecanismos e práticas de poderosas ‘máquinas de ensinar’” (p. 3). Em outras palavras, imagens, sons,

gestos e narrativas são utilizados para difundir ideologias e disseminar relações de poder.

O trabalho com filmes, conseqüentemente, gera oportunidades para o exercício da criticidade, da expressividade individual e da construção madura de conhecimento por parte dos alunos, uma vez que eles são os próprios agentes desse processo. Nesse contexto, a imposição de interpretações vai totalmente contra o que se compreende como letramento visual, já que a multimodalidade e os múltiplos letramentos prevêm justamente o caráter interpretativo múltiplo das mídias visuais. Se a interpretação de uma dada imagem é imposta, não existe espaço para a construção de questionamentos e a reformulação desses valores pré-existentes.

Pensando na reflexão trazida por Ramos (2001), juntamente aos pontos levantados por Ferraz (2013) acerca do uso de filmes em salas de aula de língua adicional, é possível compreender que existe espaço para o cinema na educação, principalmente ao pensarmos na concepção crítico-interpretativa do letramento visual. Interpretar mídias visuais é trabalhar com um universo que permeia o cotidiano do aluno, mas sobre o qual ele pouco reflete. A possibilidade de discussão de um determinado filme constitui uma oportunidade real, tangível e legítima para o crescimento pessoal, intelectual, cultural e muitas vezes ético dos alunos. Basta ao professor estar preparado para a tarefa de propiciar esses espaços de discussão, questionamento e conseqüente transformação social.

Partindo-se do pressuposto que o cinema cria novas realidades e pode, a partir de mensagens subliminares tanto no texto quanto nas imagens, ser utilizado para criar opiniões e disseminar ideologias, ideia compartilhada também por Cotrim e Ferraz (2014), observamos o papel crucial do letramento visual no sentido de expor e dialogar sobre esses elementos obscuros que podem formar opiniões em massa sem que se pense a respeito. Giroux (2002) trata os filmes como fontes de conhecimento e alternativas dinâmicas para a sala de aula em lugar do material impresso (eu diria como complementação ao material impresso). Segundo o autor, os filmes representam fontes de conhecimento e possibilidades de resgate da memória histórica, social e cultural, além de poderem ser considerados artefatos culturais, uma vez que retratam realidades históricas de tempos passados, momentos presentes e até mesmo especulações sobre o futuro. Monte-Mór (2002) reitera esse pensamento, alegando que

[t]odos, através da história, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores. (...) Aprendemos a valorizar o que era *uno/uni* e *mono*; a uniformidade — externa e interna, desde a vestimenta até a maneira de pensar — a visão monolítica e a linearidade —, esta enquanto um tipo de organização de raciocínio. Enfim, padrões que convergiam para a possibilidade de controle. O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis. (p. 147-148)

Como a indústria cinematográfica exerce uma forte influência ideológica e abrange um escopo universal, é natural que o uso de filmes em sala de aula seja recomendado, principalmente se imaginarmos a gama de temas que podemos trabalhar dentro de um mesmo filme. Faz-se necessário, no entanto, que o professor defina seu posicionamento em relação ao tipo de representação de imagens que tem em mente (COTRIM; FERRAZ, 2014) e, a partir disso, construa um planejamento de atividades que possibilitem um trabalho reflexivo e socialmente transformador.

## O filme *Crash* e a disciplina Seminário de Leitura em Língua Inglesa: reflexões e possibilidades

Vejam agora uma proposta de discussão sobre o filme *Crash* em aulas de inglês instrumental ministradas no curso de graduação em Letras.

Conforme mencionado anteriormente, a interpretação de imagens é passível de subjetividade por geralmente estar associada ao contexto sociocultural de quem a interpreta. Além disso, Mizan (2004) alerta para o fato de que as imagens acabam por construir o significado que quem as veicula deseja passar. Ela reitera essa ideia dizendo que os espectadores tendem a acreditar em imagens da forma como elas são mostradas, não questionando, muitas vezes, sua seleção ou incorporação às notícias, por exemplo. Alegre (2004) dá a essa representação do real que envolve realidade e ficção o nome de “realismo criativo”, e reforça o cuidado com a interpretação errônea da realidade nesse contexto.

Considerando esses dois tipos de subjetividade no que concerne à interpretação imagética, os espaços de diálogo e de aprendizagem devem ser planejados com cautela pelo professor, levando-se em conta não somente seu grupo e as especificidades dele, mas também o que o criador daquela narrativa teve talvez o intuito de transmitir. Como consequência, atividades envolvendo a interpretação de imagens em conjunto com os demais textos multimodais disponíveis em uma narrativa fílmica devem abarcar reflexões que vão desde possíveis representações do real à transposição dessas representações para a realidade dos alunos.

Para o presente trabalho, foi escolhida a disciplina Seminário de Leitura em Língua Inglesa, ministrada na graduação do curso de Letras em uma universidade de Belo Horizonte que oferece licenciatura dupla (inglês e português). A disciplina é oferecida durante o primeiro ano do curso e envolve basicamente estratégias de leitura (leia-se aqui ‘do texto escrito convencional’).

Como nível de proficiência dos alunos é muito baixo, textos que contenham recursos de áudio e vídeo são geralmente adotados por facilitarem a compreensão. Ainda assim, o que costuma ocorrer é a decodificação de palavras e frases em nível superficial, resultado, a meu ver, do acesso diário a várias mídias de forma breve e simultânea.

Pensando na fundamentação teórica acerca dos letramentos visuais e da necessidade de se criar espaços para discussões acerca de textos imagéticos no ambiente escolar, foram elaboradas três tarefas envolvendo o filme *Crash*, à luz das reflexões propostas por Cotrim e Ferraz (2014). De acordo com os autores, o filme apresenta potencial para tais discussões devido ao fato de as representações do outro em termos culturais, étnicos e identitários ocorrer de forma violenta – e aqui entendo o termo violento como desprovido de qualquer preocupação com o local ou extremo em sua generalização. Baseando-se em tais reflexões, as tarefas do presente trabalho foram propostas levando-se em consideração três critérios de análise:

- Paradigmas em torno da representação de estereótipos em narrativas fílmicas;
- A estratificação sociocultural da qual o expectador também faz parte;
- Questionamentos sobre estruturas de poder visando a construir novas representações sobre o outro e sobre si mesmo.

Assim, o objetivo geral das tarefas foi suscitar reflexões, em um primeiro momento, sobre o papel

das imagens na compreensão da narrativa para, em um segundo momento, criar espaços para a reflexão, por parte dos alunos, sobre as representações do real e do outro trazidas pelos efeitos visuais e sonoros. Considerando que, segundo Cotrim e Ferraz (2014), a análise multimodal de uma narrativa fílmica passa pelo contexto sociocultural, histórico, educativo e religioso, dentre outros, é esperado que a interpretação dos alunos contenha esse viés subjetivo. Por esse motivo, inclusive, é importante uma tarefa que alie as representações identificadas no filme à própria realidade dos alunos.

Vejam agora as tarefas propostas sobre o filme *Crash* para a disciplina Seminários de Leitura em Língua Inglesa.

### **Tarefa 1**

Ver o filme com legendas em inglês e discutir sobre como os elementos visuais e sonoros ajudaram na compreensão da trama. De que forma os elementos visuais e sonoros interagem com o texto escrito?

Na primeira tarefa, é esperado que o aluno mencione feições, expressões corporais, ações e locais como facilitadores da compreensão. Possivelmente serão mencionados também alguns elementos como a fragmentação das cenas e até mesmo o jogo de cores presente no filme, também pontuado por Cotrim e Ferraz (2014). Por último, espera-se que os estereótipos acerca de locais e nacionalidades permeiem essa discussão, já que são elementos constantes no filme em questão.

A esse primeiro momento de análise de imagens, em que uma breve discussão sobre estereótipos pode surgir, segue-se uma nova tarefa.

### **Tarefa 2**

Analisar criticamente a forma como a visão do outro e os estereótipos são trabalhados no filme. Quais são alguns estereótipos ilustrados no filme? De que maneira eles são apresentados?

Aqui os alunos deverão identificar, por exemplo, o latino, cuja filha é vítima da violência, e que ocupa posição marginal na sociedade americana. Ele é visto como um invasor, alguém que não tem direitos. O silêncio de seu grito, entre outras coisas, pode remeter a essa interpretação.

Temos ainda a forma como o negro é retratado no filme – em posição de submissão, inferioridade e “invisibilidade social” (COTRIM; FERRAZ, 2014), estigmatizado como marginal. Encontramos também a representação do árabe, encarado como terrorista, alguém que ameaça a paz e não tem princípios. Em contraposição a todas essas representações do outro, existe a representação da elite branca, cuja supremacia é reforçada pelas posições de poder que seus membros ocupam na trama.

Essa leitura dos estereótipos apresentados no filme possibilita uma terceira reflexão, abarcando a transposição da realidade retratada para o cotidiano dos alunos. O terceiro e último momento, portanto, consiste na seguinte tarefa:

### **Tarefa 3**

Pensando nas representações da sociedade americana retratadas no filme, estabeleça um paralelo entre essas representações e as representações de sua sociedade, pontuando as semelhanças e diferenças entre elas.

A terceira tarefa, além de possibilitar uma interação pessoal dos alunos com a atividade, pode gerar ainda discussões sobre o posicionamento deles em relação a tais representações do outro e do “realismo criativo” não só no filme como em seu próprio meio sociocultural.

São discussões dessa natureza que incitam o questionamento a estruturas de poder e opressão, criando novas posturas e diferentes formas de se encarar a si mesmo, ao outro e ao seu entorno. O resultado disso é a possível transformação social desses indivíduos. Conforme pontuou Paulo Freire durante a década de 70 em seus estudos sobre a pedagogia do oprimido, é necessário que leiamos a palavra para lermos o mundo, ou, em outras palavras, é preciso compreender a leitura como um processo que gera agência e exercício da cidadania. Para tal, a interpretação de novos tipos de texto presentes na atualidade e suas representações não-verbais é fundamental para a formação de uma sociedade intelectualmente capaz e criticamente consciente.

### Considerações finais

No presente trabalho foram apresentadas reflexões e possibilidades para o uso de filmes, em especial o filme *Crash*, em aulas de inglês instrumental para o curso de graduação em Letras. Foram elaboradas tarefas que suscitassem reflexões envolvendo desde o papel primário das imagens na compreensão da narrativa fílmica à desconstrução de estereótipos e representações do real.

Para tanto, foi apresentada uma breve contextualização sobre a interpretação das imagens à luz dos estudos semióticos, seguida da conceituação de letramento visual juntamente às suas aplicações pedagógicas. Foi apresentado também um panorama sobre o uso de filmes enquanto ferramenta para promoção do letramento visual em sala de aula.

Observa-se, assim, a importância de práticas que possibilitem o letramento visual nos cursos de Letras, a fim de não só preparar os alunos para uma análise mais aprofundada dos textos aos quais são expostos, como também para despertar neles a necessidade de criar as mesmas oportunidades em suas salas de aula.

Espera-se que as discussões e análises aqui propostas sirvam de base para a reflexão crítica dos alunos em relação às informações e “verdades” que consomem diariamente. A partir da mudança de paradigma desses futuros educadores, é possível pensar em novas formas de percepção e posicionamento que se edifiquem e ganhem força dentro e fora do ambiente escolar

### Referências

- ALEGRE, M.S.P. *Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. Desafios da Imagem*. Feldman-Bianco; Leite (org.). Campinas: Papyrus, 2004.
- ANSTEY, M. & BULL, G. Defining Multiliteracies. In: ANSTEY, M. & BULL, G. *Teaching and learning multiliteracies*. Newark, Delaware: International Reading Association, 2006, p.19-32.
- COTRIM, A.; FERRAZ, D. M. Representações violentas do outro no cinema: Perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. In: *Polifonia*, Cuiabá, Mt, v. 21, p. 43-67, jan-jul., 2014.
- FERRAZ, D. M. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. *Contexturas*, v. 17,

p. 39 – 56, 2010.

\_\_\_\_\_. *Visual Literacy: the interpretation of images in English Classes*. Anais UFMT, 2013. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1403>. Acesso em: 02 dez. 2014.

GIROUX, H. *Breaking in into the Movies: Film and the Culture of Politics*. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2. Ed). Routledge: New York, 2006.

MIZAN, S. *CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation*. Dissertação de Mestrado. Não publicada. São Paulo: USP, 2004.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre - RS, v. 1, n.2, p. 145-161, 2002.

PELGRUM, M. *Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom*. In: Taylor & Francis Language and Intercultural Communication, Vol. 8, No. 2, 2008.

RAMOS, F. P. *O Lugar do Cinema*. In: V Encontro SOCINE, 2001, PUC/ Porto Alegre. Estudos de Cinema ano III - SOCINE. Porto Alegre: Sulina, 2001. p.35 – 49.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo, Iluminuras, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STOKES, S. “Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective,” *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, vol. 1, no. 1, 2001.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Texto baseado em apresentação na: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd: 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, Minas Gerais* (Sessão especial intitulada *Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas*).