

INESSA CARRASCO PEREYRA

**“TU ERES RESPONSABLE POR AQUELLO QUE CAUTIVAS”: UMA ANÁLISE
DA MULTIMODALIDADE EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DE 8ª SÉRIE EM
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de concentração: Aquisição, Variação e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

**Pelotas
2009**

P437t Pereyra, Inessa Carrasco
“Tú eres responsable por aquello que cautivas “ : uma análise da multimodalidade em produções de alunos de 8. série em espanhol como língua estrangeira. – Pelotas : UCPEL , 2009. 125f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2009. Orientadora : Leffa, Vilson José.

1. ensino de línguas. 2. pedagogia da comunicação.
3. motivação. 4. multimodalidade. 5. gramática visual I. Leffa, Vilson José . II. Título.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOUTORADO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**“TU ERES RESPONSABLE POR AQUELLO QUE CAUTIVAS”: UMA ANÁLISE
DA MULTIMODALIDADE EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DE 8ª SÉRIE EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Pelotas, 17 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Tânia Maria Esperon Porto

Profa. Dr. Susana Bornéo Funck

Prof. Dr. Wilson J. Leffa - UCPel

AGRADECIMENTOS

À Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras, querida Prof^a. Carmen Matzenauer, pelos valiosos encontros, orientando-me sempre que preciso, aquietando meus anseios.

Ao Prof. Vilson José Leffa, pela paciência, nos momentos de dúvida, e estímulo quando vimos que o “caminho” estava certo. Agradeço, em especial, aos seus olhos, sempre atentos às minhas confabulações.

Aos demais professores do Curso, por, em nossos encontros, proporcionarem importantes ensinamentos, em especial à Prof^a. Susana Funck, que foi minha conselheira e confidente.

Às funcionárias do Curso, Valquíria Mendes e Roberta Canez, por sua competência e carinho.

Aos colegas por oportunizarem trocas valiosas de experiências e reflexões importantes no decorrer das aulas. Aqui fica meu “muito obrigada”, pois as palavras não traduzem meu sentir. À Janaina Cardoso Brum, por estar sempre presente em todas as horas, por ser uma amiga incondicional.

Aos meus alunos, que foram sujeitos dessa pesquisa, pois suas inquietudes despertaram o interesse em entrar em seu universo e me fazer crescer como professora.

À minha família, meus pais, Anita Leocádia Carrasco Pereyra e Winston Pereyra Gonzalez e meus irmãos, Gahuer Carrasco Pereyra e Arturo Carrasco Pereyra, pelo apoio, compreensão e amor.

Ao meu namorado, Luiz Gustavo Ribeiro Kratz, pelo silêncio nas horas necessárias e incentivo ininterrupto.

Aos meus colegas de trabalho, em especial às equipes diretivas das escolas Coronel Pedro Osório e Dr. Franklin Olivé Leite, pelo respaldo e amparo.

Aos meus amigos, por torcerem por mim e me incentivarem nas horas de inquietação.

A aprendizagem é um processo de sedução. Assim como o cientista é seduzido pelo prazer da descoberta, nós, professores de línguas, somos seduzidos pelo prazer de aprender uma língua estrangeira. [...] Abrem-se não só os olhos e os ouvidos, mas também a mente e o coração.

Vilson J. Leffa

RESUMO

O ensino de línguas em escolas públicas no Brasil carece de mudanças profundas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo. Freqüentemente, os alunos saem do Ensino Fundamental, depois de ter estudado uma língua estrangeira durante 4 anos, sem ter conhecimento suficiente para se comunicar nessa língua. Isso dá indícios de que algo precisa ser revisto e atualizado. A *pedagogia da comunicação* traz elementos importantes para a educação nos dias de hoje. A necessidade de o mundo dos indivíduos, incluídas aí as novas tecnologias, estar no ambiente da sala de aula é latente. Com essas novas tecnologias, os padrões textuais mudam, tornam-se menores, com a utilização de inúmeras imagens. Esses textos não estão presentes na maioria das escolas públicas brasileiras, sendo que as disciplinas de língua estrangeira trabalham, geralmente, com textos grandes, que, na maioria das vezes, não contêm imagens, ou se contêm, são utilizadas como ilustração apenas e não são trabalhadas em aula. Em consonância com a *pedagogia da comunicação*, a *multimodalidade* defende a utilização de uma *gramática visual* que dê conta dos novos padrões textuais que circulam em nossa sociedade. A partir dessas duas teorias, traçamos um projeto, o qual foi aplicado em turmas de uma escola pública, no município de Pelotas/RS, que visava estimular os estudantes a produzirem textos multimodais. Os alunos produziram “livrinhos” que partiram do livro “O pequeno príncipe” e do filme de mesmo título, os quais foram analisados à luz da *gramática visual* de Kress e van Leeuwen. Nossa hipótese inicial era a de que os alunos sabiam, mesmo que intuitivamente, utilizar estruturas multimodais em suas produções, a qual foi comprovada. Além disso, motivação e autonomia foram mostradas pelos alunos, os quais desempenharam as tarefas propostas cuidadosa e detalhadamente.

Palavras-chave: ensino de línguas; pedagogia da comunicação; motivação; autonomia; multimodalidade; gramática visual

ABSTRACT

Foreign language teaching in public schools in Brazil needs deep changes for the learning-teaching process to be more effective. Usually, students leave school after studying the foreign language for four years without sufficient knowledge to communicate in the language. This indicates that something needs revising and updating. *Communication Pedagogy* can offer an important contribution for education today. The need for the outside world to enter the classroom, including the new technologies, is urgent. Through these technologies, textual patterns change, becoming smaller, and resorting to plenty of images. These new texts are not present in the vast majority of Brazilian public schools, which, in the case of foreign languages, prefer to use long texts, most of the time without images. Even when images are present they are used as illustrations only, not actively worked on. As a result of *Communication Pedagogy*, with an emphasis on *Multimodality*, we resort to a *visual grammar* perspective to explain the new textual patterns that circulate in our society. It is from this perspective that we designed a project asking groups of students from public schools in Pelotas, Southern Brazil, to produce multimodal texts. The students created “booklets” after reading “Little Prince” and watching the movie based on the book. These booklets were then analyzed in the light visual grammar, as proposed by Kress and van Leeuwen. Our initial hypothesis that students knew how to use multimodal structures in their productions, even if intuitively, was confirmed. Besides that, students also showed a high level of autonomy and motivation, consistent with their involvement in the tasks that were proposed.

KEYWORDS: language teaching; communication pedagogy; motivation; autonomy; multimodality; visual grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Iluminura sobre pergaminho, 1450-90, Bibliothèque Nationale, Paris.	35
Figura 2: Le garçon est dans la <i>chambre</i> . – Voilà la <i>porte</i> . Voilà la <i>fenêtre</i> . Voilà la porte et la fenêtre. – Voilà le <i>plafond</i> , le <i>mur</i> et le <i>plancher</i>	37
Figura 3: Jovens descendo as escadas do Central Park.....	47
Figura 4: “Olhar de mulher”	48
Figura 5: Mafalda de Quino.	49
Figura 6: Grade de carros.....	50
Figura 7: Processo Analítico Desestruturado.....	51
Figura 8: Silhueta da estátua do Laçador.	52
Figura 9: Ex-Governo Olívio Dutra.....	52
Figura 10: Processo apelativo.....	54
Figura 11: Revista Capricho nº 1 ano 41.	56
Figura 12: revista Punta Del Este (temporada 2008)	57
Figura 13: Exemplo de narrativa bidirecional	67
Figura 14: Exemplo de estrutura conceitual simbólica	69
Figura 15: Exemplo de processos verbal e mental	71
Figura 16: Exemplo de estrutura narrativa não-transacional em que há oferta	72
Figura 17: Exemplo de estrutura conceitual sugestiva simbólica	74
Figura 18: Exemplo de valor de informação dado/novo	75
Figura 19: Exemplo 2 de valor de informação dado/novo	76
Figura 20: Exemplo de contato que estabelece afinidade, sedução e apelo	77
Figura 21: Exemplo 3 de valor de informação dado/novo	79
Figura 22: Exemplo de estrutura narrativa transacional em que há reação	80
Figura 23: Exemplo de processo simbólico sugestivo	82
Figura 24: Exemplo de estrutura narrativa transacional bidirecional em que o texto verbal é centro	84

Figura 25: Exemplo de estrutura narrativa não-transacional em que há processo verbal.....	86
Figura 26: Exemplo de modalidade em que há saturação de cor	88
Figura 27: Exemplo de valor de informação estruturado em tríptico	90
Figura 28: Exemplo de texto verbal que funciona como imagem.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Função Representacional.....	44
Quadro 2: Função orientacional	45
Quadro 3: Função organizacional.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A Pedagogia da Comunicação e a Motivação em sala de aula	17
2.2 A imagem no ensino de línguas	30
2.2.1 O ensino de línguas no Brasil	30
2.2.2 O uso dos elementos visuais no ensino de Línguas	34
2.3 A multimodalidade	38
3 METODOLOGIA	59
3.1 Leitura do livro “O pequeno Príncipe” e elaboração de resumo a respeito da obra	60
3.2 Exibição do filme e discussão posterior.....	62
3.3 Elaboração do livro	63
4 ANÁLISE DOS DADOS	66
5 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO 1.....	100
ANEXO 2.....	103
ANEXO 3.....	105
ANEXO 4.....	108
ANEXO 5.....	111
ANEXO 6.....	114
ANEXO 7.....	117
ANEXO 8.....	120
ANEXO 9.....	123

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem sido, freqüentemente, tomado como objeto de pesquisas. Muitos estudiosos da área da Lingüística Aplicada e de áreas afins vêm pensando sobre o tema e apontando caminhos para a resolução de alguns problemas encontrados na prática de sala de aula. Isso acontece, em parte, pela existência de uma possível incompatibilidade entre teoria e prática. Aspectos como autonomia, motivação e utilização de tecnologias no ensino estão sendo alvos de pesquisas que tentam vencer a distância entre a teoria e a prática em sala de aula.

Por isso, neste trabalho, tentamos unir fatores necessários à aprendizagem dos alunos, como motivação e autonomia, a elementos novos, trazidos pelas novas tecnologias para a sala de aula, os quais buscam melhorar a prática de ensino. Vale dizer, não trabalharemos com a inserção de meios tecnológicos em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), mas com objetos que são resultado da ação das atuais tecnologias em nossa sociedade. De fato, elas trouxeram mudanças profundas em nosso ambiente e nos sujeitos que fazem parte dele, nas suas relações e modos de expressão.

Mudanças, nesse sentido, ocorrem na maneira de o ser humano comunicar-se. Rádio, televisão, telefone celular e computador são alguns dos fatores da transformação dos meios e, por conseguinte, dos modos de comunicação, a partir do início do século XX. A rapidez e a conseqüente agilidade fazem as mensagens serem cada vez menores, de forma a atender as exigências de eficácia. Igualmente, os recursos tecnológicos podem conseguir que as mensagens sejam construídas de forma cada vez mais complexa, recorrendo, principalmente, à utilização de imagens.

Em alguns tipos de texto, como os publicitários, há uma conseqüente diminuição do material verbal e um crescente aumento dos recursos visuais. A carga semântica dos elementos imagéticos toma, na contemporaneidade, um valor muito maior do que tinha no século XIX, por exemplo. Muitas vezes, principalmente na publicidade e na mídia em geral, a imagem significa mais ou age de forma mais efetiva do que o texto verbal, sendo mais importante que ele. Vivemos em uma sociedade essencialmente imagética. A todo instante chegam a nós, pela televisão,

por revistas e jornais, computadores, textos que exploram ao máximo o poder da imagem, fazendo o texto verbal – quando existe – funcionar apenas como reforço e/ou legenda para os elementos visuais. Não se trata de decretar a “morte” da linguagem verbal, mas de admitir que novos modos de comunicação estão vigorando.

Assim, muitos estudos têm tratado das formas de significar da imagem. Na área da publicidade, eles não são tão novos, mas, na Lingüística Aplicada, são mais recentes. Gunther Kress e Theo van Leeuwen chamam a mistura entre textos visuais e imagéticos de *multimodalidade*. Esses autores percebem a necessidade de uma “gramática visual” para análise da imagem, argumentando que ela não se constrói de forma aleatória. Para isso, partem da Lingüística Sistêmico-funcional de M. A. K. Halliday, a qual prevê uma gramática capaz de levar em conta elementos sociais não considerados pela gramática tradicional.

Tais textos *multimodais* constituem, em linhas gerais, textos híbridos, que misturam duas ou mais modalidades semióticas para compor um único texto. As figuras, os desenhos não formam mais um apêndice, um complemento, mas são partes de mesmo valor que a linguagem verbal ou, algumas vezes, mais importantes. As imagens são, agora, frações da composição do sentido. Em outras épocas, o funcionamento de imagens agregadas a textos verbais era bem diferente, funcionavam apenas como um complemento à informação veiculada pela linguagem verbal.

A partir das metafunções previstas por Halliday, a saber, ideacional, interpessoal e textual, Kress e van Leeuwen criaram três metafunções para a análise da imagem; a representacional, a interativa e a composicional. Elas tentam dar conta da organização do texto visual, formando uma gramática específica. Assim, temos respaldo para lidar com textos que misturem as duas modalidades, pois eles existem em grande escala na nossa sociedade.

Voltando ao ensino de línguas, observamos que as composições trabalhadas em aula, na maioria dos casos, são monomodais, utilizando somente a forma escrita ou, às vezes, imagens funcionais para ilustrar o que está sendo veiculado pela linguagem verbal. Os estudantes, acostumados como estão a receber

em sua vida diária informações através de textos escritos cujo significado é dado, também, ou exclusivamente por imagens, sentem-se enfadados ao entrarem em contato com textos longos e monomodais. Não se trata de negar a necessidade de os alunos lidarem com a forma escrita, mas de ressaltar a importância de novos modos textuais entrarem na sala de aula.

Quanto à motivação e à autonomia na sala de aula de LE, as lições são repassadas aos alunos, em função passiva. Frequentemente, as quatro habilidades - escrita, leitura, fala e audição - não são contempladas. Geralmente só a leitura é privilegiada e, mesmo assim, aquela de frases soltas, fórmulas prontas do livro didático, cuja escolha não fica a cargo do aluno e muitas vezes nem mesmo do professor. Os exercícios, que poderiam favorecer as outras habilidades, giram em torno da gramática normativa, afastada do universo do aluno. Isso se confirma, ao verificarmos que os estudantes saem do Ensino Médio, depois de, no mínimo, três anos de aprendizado de língua estrangeira, sem conhecimento suficiente para qualquer interação nesse idioma.

Se partirmos do pressuposto de ser através de uma língua que o indivíduo pode interpretar sua realidade e expressar-se, transmitindo suas opiniões, o espaço de sala de aula de LE deve ser o local onde o aluno tenha a liberdade de estabelecer relações entre o seu e outros universos, entre os seus valores e os valores de outras sociedades ou, até mesmo, os de seus colegas, podendo construir, modificar e solidificar sua visão de mundo.

É indispensável, para os alunos se engajarem nas atividades de sala de aula de LE, bem como nas outras, oferecer elementos que os sensibilizem, e estejam de acordo com a sua realidade, como textos divertidos, imagens capazes de fazê-los refletir e, mais além, textos que integrem linguagem visual e verbal, tal como acontece na publicidade a que estão acostumados, nos sites visitados habitualmente, na televisão a que assistem etc. No âmbito do ensino, são poucas as teorias a dar conta desse universo híbrido. Daí a dificuldade de inserir tal tipo de linguagem na sala de aula. Há, geralmente, teorias que tratam da imagem e teorias que tratam da linguagem verbal.

No entanto, ao contrário da escassez teórica a respeito, os textos *multimodais* ou *multissemióticos*, como são chamados, afloram na vida dos indivíduos. podem ser encontrados em um simples anúncio publicitário, por exemplo, mostrando várias linguagens se entrecruzando na composição de mensagens e textos diariamente consumidos pelos alunos (e, também, pelo professor). Tais produções, como já dissemos, não costumam estar presentes na sala de aula de escolas públicas, o que constitui um fator do distanciamento existente entre a vida do alunado e sua experiência escolar.

A linguagem na sala de aula pode ser reconstruída a partir desses novos parâmetros, já que essas atuais modalidades de texto, por serem conhecidas dos estudantes, tornam-se para eles mais atraentes e estão mais próximas de sua cultura, sendo mais eficientes, também, para reconstruir a cultura estrangeira a ser apreendida. Com textos desse tipo, os alunos apreendem essa nova cultura como algo mais real, mais acessível e mais aprazível.

Na presente pesquisa, buscamos analisar a produção de textos multimodais por alunos de espanhol como língua estrangeira (ELE), no intuito de verificar como lidam com textos visuais e verbais. Para tanto, partimos da hipótese de estarem, em sua vida diária, em contato com textos multimodais e, assim, serem capazes de usar estruturas semelhantes, mesmo que intuitivamente, na produção de seus próprios textos.

A fim de colocar o estudante como agente da aprendizagem de ELE, foram propostas tarefas de produção textual multimodal, ou seja, integradoras das duas modalidades semióticas, neste caso específico, baseadas na obra *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Éxupéry, e no filme de mesmo nome, baseado na obra, com roteiro de Alan Jay Lerner, redigidas em espanhol. No entrecruzamento entre as diversas linguagens, mobilizadas, em um primeiro momento, pelo professor e, após, pelos próprios educandos, foi possível observar maior interesse dos alunos pelas atividades propostas, confirmando o que se diz a respeito do ensino de LE na atualidade.

Para esta investigação, partimos dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar como os alunos, enquanto produtores de textos multimodais, constroem seus próprios textos e como os estudantes relacionam o visual e o escrito.

Objetivos Específicos

- a) Observar como os alunos compõem a estrutura da página visualmente;
- b) Verificar como o texto verbal se relaciona com as imagens nas histórias produzidas pelos alunos.

A estrutura desta dissertação compõe-se de três capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro, faz-se uma revisão dos aspectos teóricos que embasaram a pesquisa. Primeiramente, revimos a teoria da *Pedagogia da Comunicação*, cujos pressupostos visam modificar as relações efetivadas na escola, partindo-se daquilo que é significativo para os alunos. Na mesma seção, tratamos de aspectos como motivação e autonomia na sala de aula. Na seguinte, faz-se uma retrospectiva da utilização da imagem no ensino de línguas. Na última seção do primeiro capítulo, abordam-se aspectos da *multimodalidade*, fazendo-se, antes disso, uma revisão sobre os modos como a imagem é tratada em outras teorias.

O segundo capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a presente investigação. Na seção inicial, expõem-se os primeiros passos da aplicação dos procedimentos de pesquisa com os alunos, a saber, a leitura do livro supracitado e a elaboração de um resumo a respeito da obra. Na segunda, descreve-se como foi a exibição do filme e a discussão feita posteriormente. Por fim, fala-se de como foram elaborados os livros dos alunos.

No terceiro capítulo, fez-se a análise dos “livrinhos” que compõem o *corpus* de nossa investigação. Da totalidade do corpus, foram escolhidos 9 “livrinhos”, considerados exemplares da totalidade dos trabalhos entregues pelos alunos (57). Sob a luz das categorias da gramática visual de Kress e van Leeuwen, verificamos o modo de composição das imagens e sua relação com o texto escrito.

Por fim, o capítulo 4 apresenta as conclusões constatadas durante o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados, demonstrando que os estudantes sujeitos da investigação utilizam estratégias textuais híbridas, ou seja, misturam as modalidades escritas e imagéticas, mesmo que de forma simples.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Pedagogia da Comunicação e a Motivação em sala de aula

Televisão, computador, Internet com suas várias opções, sites de relacionamento, softwares de conversa em tempo real, jogos em rede, novas formas de publicidade, espalhadas na Internet, na televisão, nas revistas, são sintomas de mudanças profundas na sociedade atual. O ritmo acelerado das atividades sociais imposto pelo capitalismo, pelas novas transações econômicas afeta todos os setores da sociedade ocidental. O fenômeno que vem sendo chamado de globalização aí está disseminado por toda ela, afetando-a em sua totalidade e aos indivíduos nos seus modos de vida particulares.

Tais mudanças operadas nas relações humanas como um todo afetam a linguagem. Novos modos de lidar com a língua não podem ser negados. Ela, cada vez mais, agrega elementos não-verbais, isto é, outros modos semióticos além da linguagem verbal. A *imagem* toma crescente espaço, tanto na vida cotidiana dos indivíduos, em constante comunicação, como na publicidade que os atinge de forma sempre mais veloz.

Esse universo social se reflete na sala de aula de modo geral. Os alunos estão descontentes, indisciplinados, inquietos, desatentos. Constantemente, temos a impressão de seu universo não ser aquele, de suas expectativas na sala de aula estarem frustradas, de encontrarem lá coisas pouco interessantes que não parecem contribuir em nada para sua vida diária. Eles esperam, ansiosamente, pelo momento do intervalo para poderem interagir com seus amigos, para fazer algo que lhes dê prazer. A sensação que nós, professores, temos é a de haver aumento dos chamados “alunos-problema” e uma efetiva diminuição na produtividade dos estudantes.

Essa sensação não é de todo descabida. A sala de aula não se apresenta mais para o alunado como um ambiente estimulador, de modo que sua produtividade cai. Como já dissemos, o seu universo parece não ser aquele, os estudantes se sentem desmotivados e até entediados frente aos conteúdos e ao modo de desenvolvimento das lições. A sala de aula, tal como se apresenta hoje,

não os satisfaz mais. Assim, passam a buscar o conhecimento em outros setores como, por exemplo, em sites de relacionamento da web, em programas voltados ao público jovem na televisão.

Isso acontece porque há um hiato entre escola e outros âmbitos de suas vidas. Enquanto do lado de fora dos portões do colégio, as práticas dos alunos são dinâmicas, divertidas, de acordo com a sociedade em que vivem, o educandário continua no mesmo ritmo secular: devagar, monótono, sem atrativos e, principalmente, deslocado, fora de seus mundos, antiquado, retrógrado. Os professores, em geral, seguem as mesmas “fórmulas” do próprio tempo de estudo, como se nenhuma mudança tivesse ocorrido na sociedade da qual participam. Qualquer tópico desenvolvido em sala de aula pode ser visto pelo aluno de outra forma, mais interessante e mais de acordo com sua realidade, em outros meios, como a revista, a televisão e a Internet. Na era em que a imagem se sobrepõe à escrita, os professores seguem apresentando o conhecimento aos estudantes da mesma forma de quando a escrita era o modo semiótico dominante.

Além disso, o mundo em que os estudantes crescem parece não ter entrada na sala de aula. Os conteúdos curriculares são, em grande maioria, os mesmos. Não há espaço, por exemplo, para as novas mídias que, como já visto, geram mudanças na própria linguagem. Isso não acontece somente na sala de aula de línguas, mas também na de Geografia, de História, de Matemática etc. É um problema mais amplo que afeta todo o ambiente escolar.

Essa inadequação não é simples má vontade dos professores; afinal, eles também vivem em uma época na qual as coisas acontecem muito mais rápido. Isso é uma característica da sociedade que está em plena mudança. Nós não sabemos ainda lidar bem com os novos modos de vida, não sabemos como adequar nossas vidas às novas tecnologias etc. É difícil mudar nossas práticas escolares conforme as mudanças com as quais nem sabemos lidar direito. Mas, por outro lado, não são poucos os professores que tentam ajustar seu fazer pedagógico à atualidade. Frequentemente, os docentes que tentam inovar, além da dificuldade de trazer para a sala de aula um universo diferente daquele para o qual foi preparado, são mal recebidos pela direção da escola e pelos pais dos estudantes, com o argumento de a

escola estar virando “bagunça”, de o docente não querer trabalhar e de estar “brincando” em sala de aula.

A insistência deve ser permanente: pensar que hoje qualquer pessoa pode ser mais agente do próprio fazer escolar, publicando seus textos, suas fotos, suas idéias em blogs; interagindo com qualquer pessoa do mundo, conectado a ele através da rede mundial de computadores e isso implica recriar tal universo em sala de aula. É preciso vencer as barreiras que se apresentam no âmbito da docência e renovar-se. O aluno, com voz e vez nesse mundo globalizado e plural, que participa de inúmeras atividades como agente reconhecido de suas ações, dentro da escola é emudecido. O professor reconhece, muitas vezes, a falha, mas lhe faltam ferramentas para mudar. Ele está despreparado. O ensino não recebe o estímulo e a preparação necessários para operar mudanças significativas.

A chamada *Pedagogia da Comunicação* vem preencher essa lacuna no âmbito geral do ensino. Este último, tal como vem acontecendo na maioria das escolas de nosso país, parece não se adequar mais às práticas sociais vigentes. A formalização excessiva dos processos sócio-pedagógicos tem criado uma barreira muito grande entre estudantes e professores, cuja relação está cada vez mais deteriorada, assumindo uma conotação negativa. No referente ao ensino de línguas, temos o ensino de uma língua cada vez mais artificial, que não corresponde àquela utilizada pelos indivíduos na vida cotidiana. Especificamente, no contexto do ensino de língua estrangeira, há, principalmente nas escolas públicas, uma total desvinculação do objeto da aprendizagem com a cultura de origem.

Antes de apresentar a referida *Pedagogia da Comunicação*, ressaltaremos o fato de os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem estarem inseridos em um espaço social e cultural e, portanto, serem agentes e frutos de práticas sociais e culturais. Dito de outro modo, tanto professores quanto alunos são parte de um processo maior em curso na atualidade, ligado, entre outras coisas, a novos parâmetros de comunicação, advindos da explosão tecnológica. As mudanças não costumam ser contempladas pelas práticas escolares que, como já sugerido, se restringem a exercícios formais distantes da realidade.

A *Pedagogia da Comunicação* não se restringe ao ensino que integre os meios de comunicação ou ao ensino sobre esses meios, que não se configuram como um “assunto” a ser tratado, mas visam estabelecer a comunicação em sala de aula, enfatizando aquilo que é significativo para os alunos. Vejamos:

Assim, o significativo para os alunos surge e é construído a partir das atividades e experiências destes, dos conhecimentos e iniciativas didáticas dos professores, observando a sistematização lógica dos conteúdos focalizados. (PORTO, 1998, p. 29)

Isso implica uma reconfiguração da escola, a fim de o ensino se tornar mais eficiente. Para isso, as atividades de sala de aula devem ser integradas à vida cotidiana dos indivíduos, fazendo os conteúdos se desenvolverem em conexão com os valores e com a cultura dos estudantes. A idéia é os profissionais do ensino atentarem para os desejos dos alunos, para a realidade deles. Somente assim a sala de aula pode se tornar um ambiente agradável.

A Pedagogia da Comunicação pretende, então, modificar as relações entre alunos e professores, o que requer disponibilidade pessoal dos educadores para revisar a relação com o outro, esse outro aluno que chega à escola e se depara com uma realidade diferente da sua (PENTEADO, 1998). Tal mudança parte da inclusão de novos meios de ensino, baseados em novas tecnologias presentes na vida cotidiana dos indivíduos. Isso não equivale a dizer que somente inserir novos suportes tecnológicos seja suficiente, como os advindos do uso do computador, na sala de aula. Isto está pressuposto, mas a mudança não pára aí. A Pedagogia da Comunicação sustenta que se deve levar em conta a inserção de novos meios de comunicação na sociedade em geral e, assim, observar as conseqüências disso nos modos de comunicação dos indivíduos.

O trabalho aqui não diz respeito, diretamente, à inserção de novos meios de comunicação na sala de aula, mas, mais especificamente, às conseqüências trazidas às práticas dos sujeitos em ambiente escolar. No âmbito do ensino de línguas, podemos verificar novos parâmetros textuais, novos ritmos de interação aluno/professor, a exigir reconsiderações a respeito da construção do próprio ambiente de sala de aula. E isso parte da consideração do outro, “o outro aluno, o outro colega, o outro autoridades do ensino, o outro pais e comunidade”

(PENTEADO, 1998, p. 17). A consideração do aluno como parte ativa do processo de ensino/aprendizagem é de fundamental importância visto ser por ele e para ele que a escola se dirige.

Penteado (1998) faz considerações importantes sobre a relação estabelecida entre professores e alunos na sala de aula. Diz-nos para abandonar o par “sujeito informativo” (professor)/ “sujeito receptivo” (aluno) e passar a considerar ambos como “sujeitos responsivos”, ou seja, sujeitos que interagem, trocam informações e são ativos na sala de aula. A conduta do professor deve estar sempre relacionada às práticas dos alunos como indivíduos sociais, ou seja,

[...] como alguém portador de objetivos, posicionamentos, conteúdos e/ou experiências referentes aos temas focalizados, capaz de se comprometer com determinados procedimentos de ensino e não com outros, e de constatar avanços e identificar dificuldades vividas num processo de ensino/aprendizagem partilhado. (PENTEADO, 1998, p. 19)

Isto não significa que a “autoridade” do profissional do ensino seja anulada, ou entendida como exercício do poder de forma incondicional, centralizado no professor, mas, sim, que deve ser considerada como a competência de organizar as relações acatando as experiências do aluno, seu posicionamento, suas expectativas, tornando o processo de ensino/aprendizagem agradável.

A consideração de novas formas de linguagem propiciadas pela presença massiva dos meios eletrônicos é de fundamental importância para a sala de aula nos dias atuais. As novas formas de comunicação, dominadas pelo som e pela imagem, devem fazer parte do cotidiano escolar, mas, na prática, não parecem funcionar dessa maneira. A escola segue com sua postura tradicional, encerrada em livros didáticos e apostilas que não se assemelham em nada aos novos padrões comunicacionais. Estes fazem parte da vida do alunado e precisam estar presentes na sala de aula, não somente de modo ilustrativo, mas evocando uma profunda mudança nas trocas entre professores e alunos.

O uso da palavra “troca” pressupõe uma relação interativa em que os dois pólos exercem papéis ativos e, para isso, é imprescindível uma nova forma de o professor se colocar frente ao aluno, incentivando-o a ser também agente do processo de ensino/aprendizagem, o que implica uma maior autonomia em sala de

aula. É vantajoso que sua curiosidade, sua iniciativa e sua criatividade sejam estimuladas na sala de aula, a fim de poderem, eles mesmos, ser agentes da compreensão da realidade e ampliação do conhecimento.

A mudança não é de fácil implantação. A profissional da educação pode encontrar dificuldades e obstáculos em seu caminho. Essa nova postura se faz necessária tanto para alunos quanto para professores e para a comunidade escolar em geral, pois, nas palavras de Porto (2006, p. 44-5):

Apesar de nos depararmos com informações/imagens que chegam sob diferentes apelos sensoriais – visuais, auditivos e emocionais -, incorrendo em diferentes formas de aprendizagem além da razão (intuição, emotividade, criatividade e relacionamentos), ainda muitas escolas não estão abertas para a incorporação, ou, quem sabe, para o desafio de um trabalho com essas linguagens em seus cotidianos. Diante dessas linguagens, a grande maioria dos docentes (ou mesmo pais) se vê apenas como usuário/telespectador. A preparação social e/ou pedagógica para seu uso não é, na maioria das vezes, cogitada.

Torna-se essencial um processo de conscientização da comunidade escolar – professores, pais e alunos – sobre a importância dos meios de comunicação no ensino. A interação em sala de aula configura-se, agora, de maneira diferente, se levarmos em conta a própria postura dos sujeitos inseridos em um mundo pós-moderno.

No ensino de línguas, mesmo no da língua materna (LM), isso não é verificado. Os professores costumam ater-se a questões de gramática normativa. Embora se parta de textos condizentes com a realidade comunicacional vigente, os exercícios propostos costumam girar em torno da dualidade certo/errado no concernente ao padrão lingüístico imposto pela gramática, como observa Prizendt (1998). Essa gramática é, para os alunos, artificial e, por isso, de difícil acesso. Uma conseqüência preocupante dessas práticas é a lacuna no referente à leitura. O aluno estuda o padrão culto da língua, que é parâmetro para a linguagem escrita somente, mas não desenvolve atividades de leitura continuadas e, quando isso acontece, são-lhes apresentados textos que não estão de acordo com as linguagens usadas hoje.

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras (LE), a situação não é diferente: os professores ensinam uma gramática completamente estranha aos alunos. Os exercícios, retirados quase que exclusivamente do livro didático, são

semelhantes aos utilizados para o ensino de LM, ou seja, descontextualizados, partindo, na sua maioria, de frases soltas, nas quais os alunos têm de identificar elementos gramaticais. Daí resulta que alunos de ensino fundamental e médio passam, no mínimo, quatro anos estudando uma língua estrangeira, sem conseguir sequer nela estabelecer comunicação.

Partindo dos pressupostos da *Pedagogia da Comunicação*, poderemos, claramente, ver uma conexão direta e imprescindível entre o contexto do aluno e a LE alvo de aprendizagem. Porto (2006), teórica dessa Pedagogia no Brasil, referindo-se ao ensino em geral, aponta sete elementos que devem ser considerados no ensino das novas linguagens: rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia.

Sobre a *rapidez*, podemos dizer que a velocidade da comunicação vem mudando de forma radical. As informações são disponibilizadas e processadas em uma rapidez inimaginável até mesmo há 10 anos. A conseqüência são jovens com capacidade de processamento de informações, geralmente muito superior à do professor. Da mesma forma, mudam as concepções deles acerca do que seja leitura, do que seja compreensão e do que seja interação. A leitura, hoje, supera aquela linear dos livros. Ela integra, agora, imagens, interatividade, sons, não se limita mais à extração de sentidos de um texto. Assim, o ritmo do leitor é modificado. Novos parâmetros se instauram. A leitura infinita de um texto disponível na Internet, cheio de ícones e links que levam a outros textos, por exemplo, é capaz de confundir-nos, mas não aos jovens que já nasceram em uma era tecnológica. Os alunos apresentam uma leitura proficiente nesses meios, sem terem sido iniciados para tanto na escola.

A respeito da *recepção individualizada*, podemos dizer que os jovens se envolvem nas atividades desde sua maneira de ser e de ver o mundo, a partir de um ritmo que não lhes é imposto, mas escolhido por eles mesmos, de acordo com seus limites e suas possibilidades. Conseqüentemente, o jovem vê, aí, um espaço onde é reconhecido, onde pode ser pleno, onde pode desenvolver atividades do modo que quiser. O professor, geralmente, não traz essa realidade, esse modo diferente de lidar com textos, para a sala de aula. Não por má vontade, mas porque não está familiarizado com esse tipo de interação. Para recriar esse ambiente, que é sempre

aberto e, por isso, sempre mutante, na escola, é preciso haver um esforço muito grande do professor, que ficará sujeito a sucessos e insucessos, o que é positivo perante o desafio.

Interatividade e participação são, como já se pôde ver, essenciais a essas novas trocas entre os sujeitos. Maior participação do aluno na sala de aula, pois participa ativamente das trocas nos meios de comunicação usados diariamente por ele, deve aí ser implantada, o que permite ao aluno se colocar como *sujeito* de suas ações, como *agente* do processo de ensino/aprendizagem. Os estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento e, assim, na construção e no desenvolvimento das atividades escolares. Precisamos de um ambiente de ensino que possibilite uma maior *autonomia* do alunado.

Os *hipertextos* são textos estruturados de forma completamente diferente da tradicional linearidade dos livros e dos manuais escolares. São textos que propiciam dinamicidade, permeados de possibilidades, de imagens, de muitas informações, de caminhos que somente o leitor pode construir. É ele quem escolhe os caminhos a serem tomados pela leitura, quem oferece várias opções de escolha. Não há uma ordem linear para esta, feita de acordo com a vontade do leitor. O hipertexto é característico de nosso tempo e não tem entrada na escola. A complexidade desses textos é ignorada pelo professor, que segue tentando imputar um modo de leitura em desacordo com as vivências dos estudantes. Isso não quer dizer que se deva substituir os textos lineares, mas, sim, apresentá-los de forma diferente e ao lado dos novos textos, que propiciam um amplo diálogo com a realidade dos alunos.

A respeito da *realidade virtual*, Porto evoca o nome de Pierre Lévy, que opõe o real ao virtual. Em termos gerais, enquanto a realidade pressupõe uma “presença tangível”, o virtual não existe em ato, mas em potência, propiciando ao jovem sensações de efetiva participação nas práticas em sala de aula, o que dá espaço para a *imaginação*. Mesmo quando se trabalha a leitura e a escrita de textos tal como se faz tradicionalmente, o espaço reservado à imaginação e à subjetividade do aluno é de extrema importância, pois lhes propicia atividades significativas.

A respeito da *digitalização/ideologia*, a autora diz que há uma multiplicidade de linguagens, com especificidades como a imagem, o som e os movimentos, presentes nos meios tecnológicos, chegando ao estudante como fortes apelos sensoriais. Isto faz com que ele se envolva na mensagem: o indivíduo deixa de ser receptor e passa a ser agente da recepção dela. Esses sujeitos costumam ter uma grande desenvoltura na utilização dos meios e na leitura das mensagens e, embora inconscientemente, desenvolvem habilidades cognoscitivas importantes para a sua vida, o que vai contribuir para a construção de seus valores e de seu conhecimento. A responsabilidade da escola quanto a isso reside em orientar os estudantes na reflexão sobre os sentidos presentes nesses meios, em auxiliá-los no entendimento das mensagens aí veiculadas.

As reflexões de Porto indicam a necessidade de a escola e os meios tecnológicos caminharem em uma mesma direção, pois orientam atitudes e escolhas e são decisivos na construção dos valores dos indivíduos. Essas novas linguagens têm influência direta na vida dos sujeitos e a escola se apresenta como um local privilegiado para a orientação deles na reflexão sobre as conseqüências dessas novas linguagens. Tendo em vista que as mensagens veiculadas nos meios de comunicação obedecem à lógica do mercado, observa-se a necessidade de os jovens desenvolverem consciência crítica a respeito daquilo que chega a eles.

Nesse sentido, devemos considerar que não somente os alunos mas também os professores devem estar abertos à aprendizagem. Estes, muitas vezes, não estão acostumados às novas tecnologias e, conseqüentemente, têm menos habilidade para lidar com elas. O desconhecimento, por parte dos docentes, e novos parâmetros propiciados pelos meios de comunicação acarreta dificuldades de relacionamento em sala de aula, culminando com afirmações que eles costumam fazer a respeito dos alunos: "Eles não querem nada com nada", "Eles não sabem escrever" etc. O profissional do ensino precisa procurar informações a respeito e estar inteirado das novas formas de relações na atualidade.

A educação apresenta-se como *processo comunicacional democrático* (PORTO, 2006), ou seja, aluno e professor não podem figurar em pólos opostos na relação. A sala de aula é um ambiente que se constrói a partir da interação e, para isso, os papéis dos sujeitos aí envolvidos devem ser repensados. As práticas nesse

contexto não podem ser mais unilaterais; os alunos devem ser sujeitos ativos da aprendizagem; ao professor cabe o papel de orientá-los na construção crítica do conhecimento.

Segundo Porto (2006), as vivências dos alunos têm, então, de ser consideradas como ponto de partida para o ensino. A realidade de um grupo de estudantes não é homogênea, temos, em uma sala de aula, universos diferentes que não se confundem, mas possuem pontos em comum. É das semelhanças entre essas realidades que devemos partir, para depois podermos considerar vivências particulares, dando espaço para o aluno se expressar e “curtir” a sala de aula. A Pedagogia da Comunicação busca esse envolvimento dos estudantes, feito gradualmente, a partir de suas emoções, de seus anseios para chegar ao conhecimento consciente e crítico de sua realidade e das realidades presentes no mundo atual.

Com isso, a previsibilidade do andamento das atividades em sala de aula é bem menor e, talvez, esta seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes. Com a participação ativa do aluno, o novo surge a todo momento. Frequentemente, o planejamento feito pelo professor tem de ser repensado, rearticulado ou abandonado. Isso não é um ponto negativo, visto devermos trabalhar, paralelamente, a razão e a emoção, o abstrato e o concreto. Lidamos com sujeitos vivos, pensantes, ativos, em plena construção de seu lugar no mundo e o professor não precisa mais tomar o papel de detentor absoluto do saber. O conhecimento que o aluno traz para a escola é parte essencial da sala de aula e o docente não irá sofrer uma “perda de autoridade”. Seu papel consiste em direcionar atividades, orientar o aluno na reflexão sobre o mundo e não em transmitir o saber.

Um fator essencial que vem à tona quando falamos em fazer com o aluno ser sujeito ativo do ensino/aprendizagem é a *motivação*, compreendida como aquilo que *impulsiona*, a partir do exterior, aquelas necessidades interiores do indivíduo. O modelo mais conhecido que trata do assunto é o ARCS, de John Keller (*apud* FIÚZA, 2002). Para esse teórico, a motivação em situações de ensino/aprendizagem se dá através de quatro fatores, *atenção, relevância, confiança e satisfação*.

Sobre a atenção, Keller diz ser necessário manter o interesse e despertar a curiosidade. A introdução de uma novidade, de uma surpresa ou, até mesmo, de uma incerteza pode estimular a criatividade estudantil. A variação de ritmo nas atividades, a mudança nos materiais utilizados em sala de aula ou ainda o uso do humor e do envolvimento afetivo dos alunos nas atividades são estratégias que se apresentam de forma eficiente para manter a atenção. O uso de textos publicitários, de piadas, de vídeos e músicas no referente ao ensino/aprendizagem de línguas parece ser uma alternativa viável, por fugir às atividades tradicionais, sobretudo se esses elementos estiverem diretamente ligados à vida cotidiana dos alunos.

A respeito da relevância, podemos dizer que as tarefas devem ser úteis à vida dos alunos. É uma forma de mostrar que o esforço despendido pelo estudante tem algum valor fora do ambiente de sala de aula, ou seja, o trabalho ali desenvolvido pode ter sentido não somente para a obtenção de uma boa nota, mas também para suas experiências fora da escola, para suas vivências na sociedade na qual está inserido. As necessidades e os interesses dos estudantes devem ser considerados e, para isso, as tarefas devem ser compreensíveis e acessíveis a eles.

Quanto à confiança, podemos dizer que as atividades devem ser adequadas ao seu nível, ajudando, assim, o aluno a desenvolver uma expectativa de sucesso. Para isso, são apresentados desafios, de modo a estabelecer relação direta entre o esforço e o sucesso a ser alcançado. O professor deve fornecer *feedback* e suporte para o desenvolvimento dessas tarefas e reconhecer o esforço do aluno. A satisfação do aluno é um fator de extrema importância, pois ele precisa receber o reconhecimento pelo seu esforço. Para tanto, é essencial que ele vislumbre possibilidade de utilização do conhecimento ou da habilidade recém-adquirida. O envolvimento ativo do estudante é aqui central, pois tem efeito estimulante sobre a aprendizagem.

Todos esses elementos são inseparáveis. Como podemos ver, são inseparáveis não somente entre si, mas do contexto no qual os aprendizes estão inseridos. Trazer o meio do aluno para o ambiente de sala de aula parece ser de grande utilidade para a questão da motivação. Temos, em geral, alunos entediados com as atividades escolares, vistas, na maioria das vezes, como empecilhos em suas vidas. As tarefas parecem-lhes algo muito distante e chato, visto que,

geralmente, não dominam os assuntos ali tratados e não vêem, assim, nenhuma ligação e aplicabilidade a suas vidas. Não queremos dizer com isso que somente assuntos já conhecidos devem ser trabalhados, mas ser preciso despertar o interesse pelo novo.

Considerando o mundo globalizado e plural em que vivemos, podemos afirmar que essa realidade não pode ser negligenciada na escola. Os alunos em constante contato com diferentes meios de comunicação precisam entender seu funcionamento e a escola possui o papel de ajudá-los na interpretação e na compreensão dos fatos, dos textos, das informações veiculadas. O trabalho com imagens, com filmes, com textos que tratem de temas relevantes para os alunos, é de fundamental importância no desenvolvimento de habilidades que dizem respeito ao conteúdo a ser trabalhado e à utilização do conhecimento nas experiências do indivíduo.

Para Tapia e Fita (1999), o *contexto* tem o papel ativador do interesse e da motivação do aluno, entusiasmado ou não face ao trabalho que deve realizar, cujo significado está vinculado ao contexto, tanto de sala de aula, quanto da sociedade na qual vive, e, assim, está em relação a objetivos. Isso implica dizer que o sucesso da aprendizagem está ligado a determinadas características dos alunos, como, por exemplo, suas expectativas, suas metas. O aluno deve aprender algo que faça sentido para ele. Despertar a curiosidade e o interesse dos alunos é essencial, nesse sentido.

Ainda segundo Tapia e Fita, a curiosidade é manifestada pela informação, a qual deve possuir algumas características: novidade, complexidade, caráter inesperado, atraindo, assim, a atenção dos alunos. O interesse, para esses autores, “implica dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto, surpreendente ou incongruente, seguido de uma atividade orientada para a exploração dele que facilite seu conhecimento e compreensão” (TAPIA; FITA, 1999, p. 40). Partir de conhecimentos comuns entre os alunos para introduzir algo novo é particularmente importante nesse aspecto, a fim de fazer uma ligação direta entre o que há de novo e a vida cotidiana dos estudantes. A conexão entre o mundo vivido e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula facilita a aprendizagem e faz aquilo que está sendo adquirido ter sentido para os sujeitos.

A determinação do significado de uma atividade depende ao menos de dois fatores: de um lado, do grau em que o aluno é capaz de situar a tarefa no contexto do que já sabe e, de outro, do grau em que é capaz de determinar as implicações futuras de sua realização. Que o aluno seja capaz de ambas as coisas depende em boa medida da atividade do professor. Este pode ou não relacionar explicitamente o conteúdo da matéria com as experiências, conhecimentos prévios e valores dos alunos, na medida em que os conhece por terem sido estabelecidos em aulas anteriores. (TAPIA; FITA, 1999, p. 41-2).

Essa relação se estabelece de forma proveitosa, visto proporcionar maior interação entre professor e alunos, entre alunos e objeto de aprendizagem e entre os próprios alunos. Esta última parece ser um fator muito importante, visto eles conviverem diariamente, trocarem experiências, debaterem assuntos polêmicos. O aprendizado se dá em um determinado ambiente e, para seu sucesso, o todo deve ser considerado. A sala de aula faz-se na convergência entre os alunos, o objeto de aprendizagem e o professor, não é uma relação unilateral, indo de um lado a outro, mas uma relação plural, em que todos os pólos interagem entre si.

A relação entre os alunos apresenta-se como preocupante para muitos professores, com medo de a aula virar “bagunça”, medo de não conseguir manter a ordem. Os valores dos alunos, suas vivências, suas expectativas estão diretamente relacionados à sua convivência em sociedade, com seus amigos, seus familiares e seus colegas. Se propusermos partir da realidade dos alunos para as atividades de ensino/aprendizagem, a relação mantida entre eles é um fator a ser levado em conta na sala de aula. A discussão de temas, o debate de idéias e o diálogo sobre novos objetos de aprendizagem propiciam geralmente maior sucesso no desempenho dos alunos em aula. O medo dos professores de a sala de aula virar “bagunça” pode ser resolvido pela *autonomia* que o aluno desenvolve no decorrer das atividades.

A autonomia apresenta-se como uma característica de fundamental importância na consideração do ambiente a ser criado na classe atualmente. O aluno que desenvolve um determinado grau de autonomia nas atividades propostas na aula, tende a ter maior sucesso na aprendizagem. Isso ocorre porque, no momento, de o aluno se tornar relativamente autônomo, ele toma a tarefa como algo desejado, algo que o fará progredir, algo positivo. O esforço despendido para a realização de uma atividade que lhe parece desejável é diferente daquele feito para cumprir uma atividade que lhe é imposta. Temas que lhe sejam relevantes são um bom começo.

Além disso, é preciso apresentar problemas a serem resolvidos, propor tarefas geradoras de resultado imediato em sua vida.

A forma como o professor conduz tais tarefas é essencial. A opção de escolha deve ser dada aos alunos, eles devem ter liberdade, relativa, certamente, de escolher o companheiro para realizar as atividades e de selecionar um entre diversos temas apresentados. É sabido que essa escolha se faz em um contexto maior quando algo lhes é imposto. É essencial para os alunos, perceberem, então, que têm a possibilidade de escolha antes negada, pois suas capacidades podem ser desenvolvidas de forma satisfatória e lhes trarão resultados positivos, sendo as atividades realizadas de forma mais flexível, de modo a poderem se adequar-se às suas preferências.

O papel do professor é, nesse caso, mostrar o valor do trabalho desenvolvido em sala de aula para sua vida em sociedade, fazendo-os aceitar aquilo que lhes é apresentado como algo próprio. A consideração de suas experiências, de seus conhecimentos comuns é essencial para criar um ambiente em que possam adquirir uma autonomia relativa. Essa autonomia é relativa, porque, a própria atividade, feita a partir de conteúdos curriculares, constitui uma imposição ao aluno.

2.2 A imagem no ensino de línguas

2.2.1 O ensino de línguas no Brasil

No referente à questão do ensino de línguas no Brasil, Leffa (1999) faz uma retrospectiva muito interessante desde a colonização. O autor parte do ensino de línguas tal como era feito pelos jesuítas. Nesse período, o latim e o grego eram as línguas estrangeiras mais estudadas, além do próprio português que, para os índios, em momento anterior, era uma língua estrangeira. O latim e o grego, como línguas clássicas mortas, eram ensinados a partir e para fins de tradução. A própria língua portuguesa era ensinada a partir do paradigma das línguas clássicas.

O ensino das línguas modernas só foi introduzido no Brasil quando da chegada da Família Real, em 1808, mas a metodologia utilizada continuou sendo a

mesma das línguas mortas; a tradução e a análise gramatical eram priorizadas. Ainda durante o Império, teve início uma forte decadência no ensino de línguas, relacionada à burocracia excessiva nas escolas. Houve uma radical diminuição na carga horária delegada a cada língua estrangeira, embora o número de línguas ensinadas (de 4 a 6 aproximadamente) continuasse o mesmo. Essa queda continuou se acentuando durante a Primeira República e, além da diminuição na carga horária, o número de línguas ensinadas também caiu.

Em 1931, Francisco de Campos propôs uma reforma, a fim de soerguer a educação de segundo grau. Nesse momento, a metodologia de ensino de LE foi modificada, dando maior relevo às línguas modernas. Segundo mudanças ocorridas na Europa, foi introduzido o chamado *Método Direto*, que consiste em ensinar a língua-alvo através dela própria, o que revolucionou o ensino de LE no Brasil. Outra reforma, a Reforma Capanema, ocorreu em 1942 e consistia em equiparar todas as modalidades de ensino médio, democratizando-o. Entre outras observações, defendia que o ensino não poderia se restringir ao aspecto instrumental. O Método Direto continuou a ser priorizado, enfatizando-se um ensino prático, com a inserção da cultura estrangeira e o desenvolvimento das mentalidades. Ainda segundo Leffa (1999), as décadas de 1940 e 1950, segundo consta, foram um período excelente para o ensino de línguas, pois os alunos saíam da escola tendo adquirido a capacidade de ler obras estrangeiras nos originais.

Em 1961, foi publicada a LDB e iniciou a descentralização do ensino. O ensino de LE ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação: Latim quase não era mais ensinado, a carga horária do Francês foi diminuída e o ensino de Inglês não sofreu grandes alterações. O número de aulas de língua estrangeira foi, então, reduzido a 2/3 do postulado na reforma anterior. Em 1971, uma nova LDB é publicada, reduzindo o ensino de 12 para 11 anos e incluindo a educação profissional. Isto ocasionou uma diminuição ainda maior na carga horária de LE. Muitas escolas tiraram-na do primeiro grau e passou a uma hora semanal, no segundo grau. Uma nova LDB foi publicada em 1996 e a LE voltou ao primeiro grau a partir da quinta série; no segundo grau havia espaço para uma LE obrigatória e outra opcional.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que incorporaram questões mais amplas no ensino, incluindo a relação entre escola e juventude, diversidade cultural, movimentos e problemas sociais, tecnologia comunicacional, entre outros itens. Não ficou estabelecida, então, uma única metodologia para o ensino de línguas, mas se impôs a necessidade de uma abordagem baseada na *leitura*, deixando de lado as outras três habilidades: escrita, oralidade e escuta.

Com essa retrospectiva feita por Leffa (1999), podemos ver que, em menor ou maior grau, o ensino de línguas realizado nas escolas brasileiras sempre sofreu restrições. Primeiramente, o ensino de línguas modernas feito segundo o parâmetro das línguas clássicas, de certa forma, ainda perdura em algumas instituições; depois, com a introdução do Método Direto, o problema parecia ser o professor, desqualificado para o ensino das quatro habilidades, o que também continua acontecendo. A pouca carga horária de LE no ensino fundamental e médio continua sendo um problema. Em geral, as escolas possuem aproximadamente, entre uma ou duas horas semanais de LE. A centralização da leitura, proposta pelos PCNs, deixa de lado as outras três habilidades envolvidas na aprendizagem de LE, acarretando uma formação “instrumental”. Além disso, muitas vezes, a própria leitura fica de lado e dá espaço ao ensino de um “amontoado” de regras gramaticais, tal como é feito, na maioria das vezes, no ensino de língua materna, reflexo da metodologia importada das línguas clássicas. Nesses casos, o máximo que o aluno aprende é vocabulário e, mesmo assim, de forma precária, além de estruturas gramaticais.

Muitas vezes, isso acontece porque os professores não estão devidamente preparados para ensinar as quatro habilidades de uma língua. Geralmente, os profissionais dominam apenas a modalidade escrita da língua a ser aprendida, pois nunca tiveram contato direto com ela. Foi a partir dessa premissa que os PCNs propuseram a ênfase na leitura. O professor, para ensinar as quatro habilidades, deve ter o conhecimento necessário para tal empreendimento, além de conhecer a cultura da LE e seus diferentes registros de uso (LEFFA, 1994).

Mas somente isso não basta. Leffa (1994) propõe três “qualidades” desejáveis no professor de línguas: *criatividade*, *intuição* e *paixão* além, obviamente,

do conhecimento requerido, como já citado. A respeito da criatividade, diz Leffa (1994, p. 45):

[...] podemos definir criatividade como a capacidade de explorar os recursos limitados de que se dispõe para criar um número ilimitado de condições de aprendizagem. Tal como o bloco de pedra, que oferece inúmeras possibilidades ao escultor, uma sala cheia de alunos pode ser uma fonte de inspiração para o professor como artista.

Para esse autor, o ensino de LE aproxima-se mais da arte do que da ciência, sendo, portanto, a criatividade característica essencial ao professor de línguas. Sobre a *intuição*, Leffa (1994) diz ser a capacidade de fazer conexões, de perceber as relações entre o mundo e a sala de aula, entre a teoria e a prática. Essa intuição refere-se, ainda, à adaptação às circunstâncias, à consideração do passado e a uma previsão do que acontecerá adiante. As modificações introduzidas no ensino, como as que acontecem com a chegada dos novos meios tecnológicos, requerem do professor uma nova postura e a consideração do que será útil ao futuro do aluno. Tais aspectos, para Leffa (1994), estão vinculados à intuição, pois devemos ligar um ponto a outro, ligar passado e presente, fazendo projeções para o futuro.

O mesmo autor relaciona a *paixão* ao entusiasmo com que determinada tarefa é feita, não sendo algo vindo de fora, mas algo interno ao sujeito. A mudança é mais facilmente empreendida quando temos paixão por aquilo que fazemos. Isso acontece porque nós interagimos com o mundo tal como o percebemos e não como ele é realmente. A afetividade em sala de aula é algo que aproxima aluno e professor, faz com que percebamos nossos alunos de maneira diferente e, assim, que o envolvamos na aprendizagem de forma mais humana, de forma mais interessante.

Com essas três características, o professor de línguas, na atualidade, pode empreender mudanças significativas no ensino. Leffa (1994) admite a possibilidade de estes serem pressupostos idealísticos, porém, são condições desejáveis, a fim qualificar, ao menos um pouco mais, o ensino de línguas no Brasil.

2.2.2 O uso dos elementos visuais no ensino de Línguas

A fim de estabelecer uma metodologia adequada que leve em conta as novas tecnologias e suas conseqüências para o ensino de línguas, devemos diferenciar duas palavras muito usadas nesse âmbito: *método* e *abordagem*, as quais, para Leffa (1988), são divisões da metodologia. A última configura-se como algo mais geral, englobando a teorização sobre a língua e sua aprendizagem. É o suporte teórico que o professor de línguas utiliza, a fim de construir e/ou utilizar um método para o ensino/aprendizagem. As concepções de língua, de aprendizagem, de ensino e de aquisição, por exemplo, são pressupostos da abordagem. Para desenvolver e/ou utilizar um método é preciso que ele esteja embasado em uma teoria que defina aquilo envolvido no ensino de uma dada língua. O *método* está contido em uma abordagem, refere-se à aplicação dos pressupostos teóricos. Configura-se o método, assim, como um conjunto de normas de aplicação dos pressupostos da abordagem.

Houve, na história do ensino de línguas, várias abordagens diferentes: a da gramática e da tradução, a abordagem direta, a abordagem da leitura, a áudio-lingual, a comunicacional etc. Mas, entre elas, uma em especial propôs a utilização da imagem para o ensino. Esta é a conhecida tradicionalmente, como *Método Direto*, com origens longínquas, surgida como uma reação à abordagem da gramática e da tradução. Era defendida a aprendizagem da LE através da própria LE, o alunado deveria aprender a pensar na língua. Para isso, o uso de imagens e de gestos era explorado.

A questão da imagem é de particular importância, visto ser o principal meio pelo qual os alunos aprendiam. Além isto, sua introdução no ensino de línguas era algo particularmente inovador, pois ele era feito, basicamente, através de textos verbais na abordagem da gramática e tradução mas a introdução da imagem no âmbito mais geral do ensino data de muito tempo também. Na Idade Média, têm-se, ao lado das escrituras bíblicas, imagens que ilustravam o texto, funcionando de forma complementar: as *iluminuras*, cujo objetivo era claramente didático: facilitavam a leitura dos manuscritos e de textos que versavam sobre temas ligados à religião

católica. As imagens, ricas em cores, acompanhavam o texto, a fim de otimizar sua leitura. Vejamos a Figura 1:



Figura 1: Iluminura sobre pergaminho, 1450-90, Bibliothèque Nationale, Paris.

Fonte: Disponível em: http://www.auladearte.com.br/historia_da_arte/gotico_iluminuras.htm Acesso em: 20 nov. 2008.

As iluminuras foram amplamente utilizadas na Idade Média, e seu uso se estendeu do ano 500 ao ano 1500. Mas foi o checo Comenius (1597-1671) que utilizou a imagem como um meio legítimo para educar. A sua pretensão era tornar a educação acessível a todos de forma igualitária. Quanto ao ensino de línguas e a aquisição da linguagem, Comenius dizia que o nome de um dado objeto só poderia ser apreendido a partir da presença real do objeto ou, quando não fosse possível, através de sua imagem. Foi ele o primeiro a organizar uma obra didática ilustrada, a *Orbis Pictus*, que visava a apresentar o mundo visual às crianças. Nessa obra, posteriormente publicada em Nuremberg (1685), a imagem desempenha um papel fundamental na aquisição do saber, pois constitui fonte de conhecimento mais importante que o próprio texto. Isso decorre de sua consideração de o sensível e o intelectual serem inseparáveis e de a aprendizagem só se dar se fossem

relacionados os objetos reais do mundo ou, na sua falta, a sua imagem, e o seu conceito.

Para o professor poder desenvolver, de forma adequada, uma boa aula de língua estrangeira, não se faz necessário, tampouco desejável, utilizar somente um método ou uma única abordagem. O sucesso da aprendizagem é o objetivo a que o professor deve almejar. Para isso, não precisa adotar uma teoria dogmática, doutrinária, mas analisar o contexto da sala de aula e os meios pelos quais os alunos parecem aprender mais facilmente. Poderá recorrer a várias metodologias diferentes, flexibilizando a prática de sala de aula, a partir da relação estabelecida com a teoria.

Na abordagem direta, essa relação é recuperada e parcialmente modificada: o aluno somente aprenderá uma língua se estiver em contato direto com ela e com os objetos que deve designar. A língua materna não deve jamais ser utilizada na sala de aula de LE. A ênfase, como já podemos deduzir, está na língua oral, sendo que a escrita não é excluída, mas é o ponto de partida para o trabalho com a oralidade. A integração entre as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) é, pela primeira vez, introduzida no ensino de línguas (LEFFA, 1988), sendo que o exercício oral precede o escrito. A imagem exerce função essencial pois é através dela que o aluno tem acesso aos objetos e às situações concretas em que se desenvolve a comunicação.

Leffa (1988) dá um exemplo de exercício baseado na abordagem direta que apresenta, através de uma imagem, uma situação em que algo supostamente se desenvolve e, abaixo, algumas frases na língua-alvo (no caso, o francês) que descrevem a situação apresentada. Após, há algumas perguntas a respeito dessa situação. Vejamos a Figura 2:

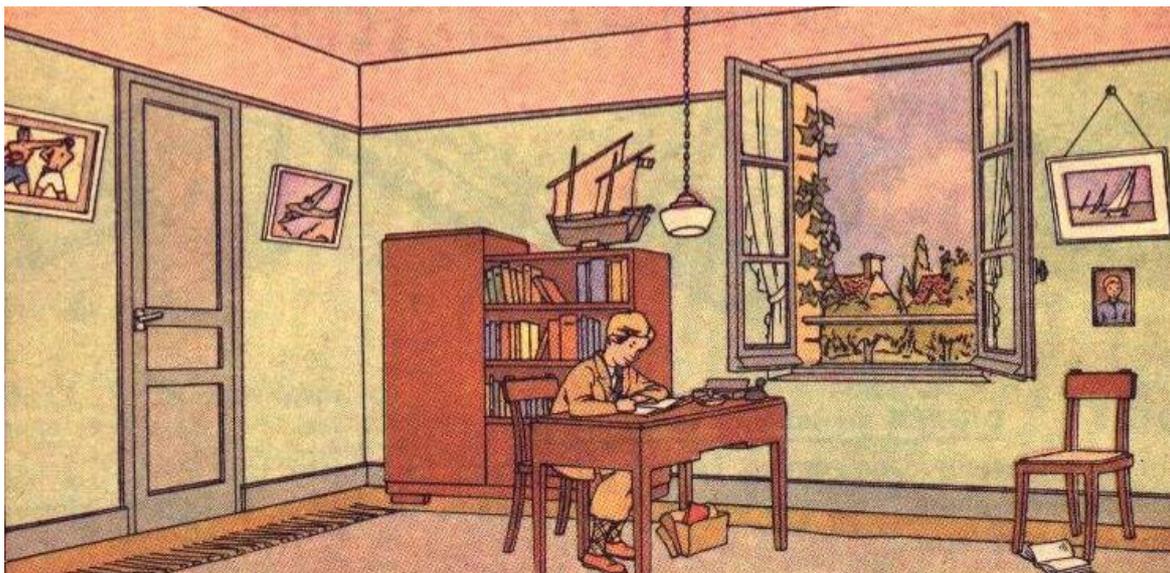


Figura 2: Le garçon est dans la chambre. – Voilà la porte. Voilà la fenêtre. Voilà la porte et la fenêtre. – Voilà le plafond, le mur et le plancher.

Fonte : (ROBIN & BERGEAUD *apud* LEFFA, 1988)

Na Figura 2, temos um exemplo de exercício baseado na abordagem direta. Neste exercício, a imagem e as frases em língua estrangeira, no caso, o francês, são os únicos meios pelos quais o aluno tem acesso à língua-alvo. A imagem serve como “ponte” entre a LE e a língua materna. O professor tem aqui um papel fundamental, pois o aprendizado do aluno dependerá de sua fluência e desenvoltura na LE, já que, como dito anteriormente, o aprendizado da LE somente deve se dar pela LE.

Esta abordagem teve difícil implantação no Brasil. Apesar do apoio oficial já mencionado na seção anterior, foi sempre difícil sua expansão. Muitas vezes, esbarra no próprio professor, que não tem os requisitos essenciais para desenvolver uma abordagem baseada única e exclusivamente na língua estrangeira pois não é falante nativo na grande maioria das vezes. O tempo necessário para um ensino desse tipo também é outro problema no que concerne ao ensino fundamental e médio.

Nenhuma outra abordagem teve uma ênfase tão marcada no uso da imagem. De um modo geral, quando são utilizadas, exercem função acessória, a fim, por exemplo, de ilustrar um dado texto.

2.3 A multimodalidade

As novas tecnologias, como já referido anteriormente, acarretam novos padrões textuais e, conseqüentemente, novas formas de leitura. A imagem toma cada vez mais espaço nas produções textuais da atualidade. Ela deixa de ser mera ilustração do texto verbal e passa a ser imprescindível para a compreensão. A chamada teoria da *multimodalidade*, de Gunther Kress e Teun van Leeuwen, vem incidir justamente sobre esses novos padrões textuais afetados pela sociedade tecnológica. Um texto multimodal é aquele que combina mais de um modo de *representação*.

Na oralidade, verificamos mais claramente essa idéia. Quando falamos, utilizamos não somente a linguagem verbal, mas também a gestual. Do mesmo modo, quando escrevemos, podemos fazer uso de imagens, até mesmo da forma gráfica, através da qual o texto verbal apresentado faz parte de seu significado. Texto verbal e imagético se interconectam, funcionando de forma independente, mas intimamente relacionados. Dois modos semióticos diferentes coexistem, podendo ter funções diferentes, porém levando a um mesmo objetivo, seja ele vender um determinado produto, seja passar uma mensagem de vida.

Esses textos que agregam linguagem imagética e verbal são indissociáveis do contexto social em que são produzidos e recepcionados. Principalmente a imagem está estreitamente ligada às representações culturais que ela invoca, as quais, por sua vez, dependem do contexto sociocultural em que os indivíduos vivem. Não são significativos puramente os elementos composicionais do texto visual, mas, essencialmente, o impacto que os padrões sociais veiculados têm no observador/consumidor das mensagens. Em outras palavras, a compreensão de um dado texto está profundamente vinculada à sociedade na qual é produzido e/ou recepcionado.

Essas mudanças nos padrões textuais ocorreram, segundo Kress (*apud* VIEIRA, 2007), principalmente, nas mídias e nos modos de comunicação tal como se apresentam nas últimas décadas. O texto é diretamente atingido pelas mudanças sociais, nesse caso, principalmente pela ascensão de uma sociedade essencialmente tecnológica. Os textos, atualmente, requerem todo um aparato

tecnológico impensável há alguns anos. Quando falamos em tecnologia, não nos referimos apenas aos novos meios de comunicação, mas às mudanças que essa tecnologia acarreta na vida dos indivíduos. Portanto, as cores variadas, as imagens, o som e o movimento são características essenciais das mensagens em nossos dias.

O que temos agora é a ascensão da linguagem visual e a conseqüente diminuição do texto escrito. É impossível, atualmente, interpretar textos a partir somente da língua escrita. A informação, antes transmitida exclusivamente pelo verbal, é hoje transmitida e difundida por diferentes modos semióticos que coexistem em um mesmo texto. Nesse sentido, podemos dizer que textos multimodais já existem há bastante tempo, citando, por exemplo, o cinema. Em um filme, temos vários modos semióticos interagindo. Acontece atualmente que, a partir da década de 1960, essa multimodalidade vem aumentando significativamente e tomando conta de textos escritos que, tradicionalmente, se faziam só com a língua escrita.

A imagem sempre esteve presente nas sociedades e sua importância para o ensino está assinalada desde o século XVII, como já vimos, por Comenius. Ocorre que há três ou quatro décadas, ela tem tomado cada vez mais espaço devido às sempre abundantes novas tecnologias. O texto tem-se tornado mais multissemiótico e, mais que a imagem, são esses textos que intercambiam linguagens necessariamente presentes na sala de aula, pois existem em profusão em nossa sociedade.

A semiótica e a semiologia já trataram amplamente da imagem, do discurso imagético, porém, sem levar em conta sua articulação com o texto escrito. É o caso do famoso semiólogo francês Roland Barthes (1984), em sua análise da fotografia como modo semiológico. Barthes tenta explicar o funcionamento do *signo fotográfico*, dizendo, em princípio, seu *modus operandi* diferenciar-se de qualquer outro, não podendo ser “traduzível” em palavras. Apesar de considerar que cada fotografia em particular não deve ser rotulada pela categoria “a fotografia”, esse teórico nos diz que toda fotografia tem algo de tautológico: trará sempre consigo seu referente. A *referência* será o objeto da fotografia.

A partir de conceitos como *Operator* (fotógrafo), *Spectator* (observador), *Spectrum* (objeto fotografado), *studium* (o modo pelo qual nos interessamos pela imagem, o que passa pela *cultura*, pelo *saber*), *punctum* (aquilo que, na fotografia, nos atinge, o que é *emocional*), Barthes (1984, p.62) faz reflexões contundentes sobre o signo fotográfico, cujo objeto “*fala*, induz, vagamente, a pensar”.. Com um modo muito particular de analisar o texto fotográfico a partir, principalmente, de *impressões* que lhe causaram determinadas fotografias, Barthes dá indicações úteis para futuras análises imagéticas, sobretudo da imagem fotográfica. Seu texto, mais próximo de um caderno de anotações do que de um texto propriamente científico, analisa a fotografia por um viés completamente original.

Chama a atenção, na análise de Barthes, a consideração de a fotografia não representar um passado, mas causar no *spectator* uma sensação única, por atestar que aquilo observado de fato existiu. Para esse autor, a fotografia é uma imagem *sem código*, o código diz respeito à sua leitura. Uma fotografia atualiza um acontecimento, ao mesmo tempo que aquilo representado já aconteceu, acontece ou está por acontecer. A fotografia possui uma “força de evidência”. Deixando de lado outras considerações de Barthes sobre a fotografia, relacionando-a à loucura, podemos dizer que a ascensão da imagem no mundo atual traz, exatamente, esta conseqüência: dá um efeito de realidade àquilo já passado ou simulado.

O uso da fotografia e da imagem em geral na mídia e, em especial, na publicidade, visam, em uma análise preliminar, justamente a esse efeito. Atualizar, dar aparência de realidade àquilo que é simulado. A mistura de texto escrito e visual na mídia de hoje vem corroborar a idéia de Barthes a respeito da fotografia. Embora esse teórico se restringisse à análise da fotografia somente e por um ângulo bem particular, ele nos dá indicações da utilização em específico da fotografia e, em última análise, da imagem, nos meios tecnológicos presentes em nosso mundo.

O texto visual é capaz de gerar uma identificação imediata entre aquilo veiculado e as vivências e experiências do sujeito leitor. No entanto, como verifica Simões (1999), os sujeitos discentes e docentes têm dificuldades em trabalhar com linguagens que fujam do sistema usual utilizado na escola, ou seja, o texto escrito. Apesar de estarem, constantemente, em contato com textos não-verbais, essas pessoas não sabem lidar ainda com outros objetos na sala de aula, anulando

qualquer reflexão, qualquer análise mais profunda a respeito. Inscrevendo-se na linha teórica da Semiótica de Charles Sanders Peirce, essa autora ocupa-se de uma *Semiótica translingüística*, a qual trata, especificamente, do diálogo entre composições verbais e não-verbais, evidenciando sua relação com conteúdos sociais.

Sobre as bases de Peirce, Simões diz que todo signo é apreendido, primeiramente, como *ícone*. Em outras palavras, todo signo é percebido em primeira instância, em sua materialidade quantitativa e qualitativa, gerando no receptor uma sensação de *familiaridade*. O texto, antes de passar qualquer significado, é uma imagem perceptível, interpretável, podendo ser *transcodificado*. O próprio leitor, com base em seus conhecimentos prévios, transcodifica qualquer imagem, por exemplo, na leitura que faz dele.

O que nos faz tomar a Multimodalidade como base teórica para o presente trabalho é a consideração de os textos verbais e imagéticos e, mais amplamente, os textos multissemióticos em geral, poderem não se configurar como duas coisas funcionando de forma separada, embora sejam essencialmente diferentes, mas funcionando de forma indissociável, com significados complementares. Barthes analisa somente a imagem (a fotografia); Simões analisa os textos não-verbais como *códigos traduzíveis*, mas é a teoria da Multimodalidade, de Kress e van Leeuwen que trata da intersecção entre tais textos.

A teoria da Multimodalidade (KRESS & VAN LEEUWEN *apud* ROCHA, 2007) nasceu no interior da Análise do Discurso Crítica, teoria que visa entender a dimensão social dos discursos. É importante salientar que, aqui, não nos ocuparemos dessa teoria, mas utilizaremos os pressupostos da multimodalidade para interpretar os novos textos, embora levemos em conta elementos sociais como o ambiente do aluno, seu conhecimento de mundo etc. A imagem é elemento constantemente presente em nossa sociedade; os textos multimodais estão na vida dos estudantes e sua presença na sala de aula faz os alunos os receberem mais conscientemente, visto serem elementos que podem levar a maior sucesso escolar.

Inicialmente, podemos dizer que o texto visual é dotado de uma *estrutura* semelhante à do texto verbal (OLIVEIRA, 2006), dotado de qualidades lexicais

(cores, saturação, nitidez), sintáticas (aparência e movimento, tamanhos e formas, etc.), semânticas (objetos apresentados de forma implícita ou explícita, patentes de interpretação), e pragmáticas (inteligibilidade, função e utilidade), evidenciando a necessidade de um *letramento visual*. Elementos que os alunos já conhecem em sua vida diária, considerando seu contato com a televisão e a internet, por exemplo, carecem de uma sistematização no âmbito escolar.

O letramento visual está intimamente associado à leitura crítica. Na leitura de textos visuais e/ou multimodais, isso fica patente, pois ela veicula modelos sociais, padrões de vida, geralmente consumidos como únicos, como certos, em oposição àquilo errado, que não pode existir. A crítica, o questionamento são qualidades que não podem estar ausentes na leitura, tanto de textos lineares como de textos multissemióticos. Trazer textos semelhantes aos presentes na vida do aluno, que tratem de temas que lhes digam respeito, possibilita que eles se posicionem, aderindo ou não a determinados conteúdos sociais ali veiculados.

Se a leitura crítica é exigida em textos monomodais, isso não costuma acontecer com os textos multissemióticos, pois não há na escola uma sistematização para seu estudo. A contribuição da teoria de Kress e van Leeuwen reside justamente aí: trazer maior consciência acerca dos textos consumidos, diariamente, pelos sujeitos e que influenciam fortemente sua produção textual. Daí a necessidade de um “letramento visual”, de uma “gramática visual”, pois a gramática tradicional só dá conta de textos lineares, porquanto a imagem é, também, um elemento semiótico e, como tal, veicula significados. A gramática visual é desenvolvida a partir das *metafunções* de Halliday. Esse teórico da lingüística sistêmico-funcional desenvolveu um modelo de gramática que levasse em conta três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual.

Em termos gerais, a Lingüística sistêmico-funcional pensa a língua como um sistema semiótico que inclui considerações acerca da sociedade e da cultura, no qual os falantes podem fazer diferentes escolhas nos níveis da língua, determinando a criação dos significados e interpretações da realidade e criando, assim, diferentes visões de mundo (apud IKEDA, 2006). Em outras palavras, a utilização da língua está sempre em relação aos contextos de uso. A partir dessas considerações, podemos dizer, baseados em Halliday (apud IKEDA, 2006), que a linguagem

comporta três tipos de significados agindo simultaneamente: o Ideacional, aquele que envolve as funções experiencial e lógica; o interpessoal e o textual. A construção de significados feita a partir dessas três funções é dada a partir da gramática, do uso que se faz dela.

Cada uma das metafunções de Halliday (*apud* IKEDA, 2006) possui um sistema subjacente. A metafunção *ideacional* diz respeito à modelação feita na língua para falarmos e nos posicionarmos perante o mundo e realiza-se léxico-gramaticalmente, através do sistema de transitividade, ou seja, a transitividade de uma dada oração refere-se à utilização da língua como representação do mundo. Basicamente, a transitividade pauta-se em três tipos de processos: os materiais (referentes ao mundo exterior), os mentais (referentes ao mundo interior) e os relacionais. Entre esses processos há outros: os processos comportamentais, verbais e existenciais. A eles estão relacionados diferentes participantes e diferentes circunstâncias, além de elementos léxico-gramaticais.

Já a metafunção *interpessoal* diz respeito à relação entre as pessoas e às suas atitudes. É preciso considerar, então, que o papel social desempenhado por nós em cada situação particular de interação determina o modo como utilizamos a linguagem; língua e contexto passam a ser considerados como elementos inseparáveis. A linguagem configura-se, assim, como troca. Essa função realiza-se na língua sob o sistema de modo, o qual comporta o *sujeito* (grupo nominal) e o *elemento finito* (referente ao grupo verbal). O grupo finito trará a proposição para a realidade, dando-lhe um ponto de referência, a partir do *aqui* e *agora*. Isso pode ser feito de duas maneiras diferentes, a primeira refere-se ao tempo da fala (*tempo primário*) e o outro faz referência ao julgamento do falante (*modalidade*).

A metafunção *textual* diz respeito à organização do texto, levando em conta a *coesão*. O usuário da língua deve ter conhecimento de elementos coesivos que possam auxiliá-lo na organização de seu pensamento. Os elementos que configurarão a frase como uma *mensagem* serão, para a Linguística Sistêmico-funcional, *tema* e *rema*. O tema determinará o assunto a ser tratado na oração. Já o rema desenvolverá o assunto anunciado no tema. A estrutura de tema e rema será importante para a organização coesiva e coerente do texto. No interior do rema – ele é tudo que não é tema – teremos muitos elementos. Dentre eles o *novo*, chamado

por Hasan e Fries (*apud* IKEDA, 2006) *N-rema*. Essa organização irá influenciar a leitura a ser feita do texto.

Lemke (*apud* OLIVEIRA, 2006) esboçou, a partir da Lingüística Sistêmico-funcional e da teoria da Multimodalidade, três metafunções, semelhantes às de Halliday, para análise do texto multimodal. São elas: representação, orientação e organização, correspondendo, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual. A função representacional diz respeito àquilo mostrado e às relações entre os elementos apresentados. Já a função orientacional relaciona-se à posição do interlocutor em relação àquilo apresentado. A função organizacional refere-se à construção do significado por meio de elementos como cor, textura etc. Conforme Oliveira (2006), essa gramática visual encontra ecos no sistema de Kress e van Leeuwen para a *interação de significados*.

Sara Oliveira (2006) sugere um roteiro para a análise de um texto visual, apresentado a seguir:

Onde esta imagem aparece?
 Quem a criou?
 Qual a audiência pretendida?
 Qual a temática da imagem?
 O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo?
 Que valores/atitudes a imagem comunica?
 De quem/ de qual grupo é a visão de mundo apresentada?
 O que a imagem revela acerca de grupos dominantes / relações de poder no contexto onde se insere?
 Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas?
 Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida?
 O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência?
 Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

Quadro 1: Função Representacional

Como é / são crianças / adultos / heróis / vilões / gênero / outros personagens construídos / apresentados?

Por que são retratados dessa maneira?

Quem se beneficia com esse tipo de retratação?

Como a imagem convida o espectador a pensar?

Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma?

Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador?

Que ações / comportamentos / emoções / valores / relações são demonstradas pela imagem? Quais são positivas? Quais são negativas?

Que tipo de proximidade entre espectador / personagens é estabelecida na imagem?

Quadro 2: Função orientacional

Como o uso de elementos tais como layout, cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, sons, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal), direção do olhar etc. são combinados para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor etc.?

Se você mudasse (personagem / cor / características / comportamento / símbolo, etc.), de que maneira/sob que aspectos a imagem seria modificada?

Como os personagens são apresentados? (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?)

Quadro 3: Função organizacional

Obviamente, este guia, criado a partir das idéias de Browett e Lemke (apud OLIVEIRA, 2006), destina-se à análise de textos multimodais a ser feita por alunos. Entretanto, é possível, tendo em vista os objetivos de nosso trabalho, adaptá-lo à análise que faremos dos textos produzidos pelos alunos, apresentada no capítulo referente à metodologia.

Já Kress e van Leeuwen (apud ALMEIDA; FERNANDES, 2008) apresentam, para a função Ideacional, a função *representacional*; para a função Interpessoal, a *interativa*; para a Textual, a *composicional*. A primeira diz respeito às

estruturas visuais que representam a natureza dos eventos, dos objetos e dos participantes envolvidos, além das circunstâncias em que ocorrem. Por essa metafunção podemos desconstruir o que está posto como dado e desvendar as relações construídas entre os elementos componentes do texto visual. A metafunção interativa refere-se à relação entre os participantes do evento comunicativo. Existem recursos visuais capazes de construir, no interior do próprio texto, as posições de quem vê e daquilo visto. A terceira diz respeito à organização textual da imagem. Nela estão envolvidas as estruturas e os formatos do texto, referindo-se, assim, à ênfase dada a certos elementos e a outros não, bem como à distribuição de valores nas informações veiculadas.

Salientemos que, para Kress e van Leeuwen, texto visual e texto escrito não são da mesma natureza, comunicando de forma diferente. No entanto, há uma forte relação entre um e outro, podendo ambos serem afetados mutuamente. Em outras palavras, a predominância da imagem nos textos atuais influencia a construção do texto escrito que, por sua vez, influencia, principalmente, o direcionamento tomado na interpretação da imagem. Visual e verbal não meramente coexistem lado a lado, a imagem não funciona mais somente como ilustração, mas toma sentido em valor igual ou ainda maior que o texto escrito, sendo ambos inextrincáveis.

Ainda para Kress e van Leeuwen (apud ALMEIDA; FERNANDES, 2008), a função representacional comporta uma estrutura narrativa ou, ainda, uma estrutura conceitual. Ambas dizem respeito à representação dos participantes, sejam eles pessoas, objetos e/ou lugares. A primeira refere-se à existência de vetores que indicam as ações realizadas e às relações que os participantes mantêm entre si. O marcador da presença de uma ação é um *vetor* que indica *direcionalidade*. Dependendo do vetor e de quantos participantes estão envolvidos, podemos perceber vários tipos de processos: de ação, de reação, verbal ou mental. Vejamos no exemplo da Figura 3:



Figura 3: Jovens descendo as escadas do Central Park.

Fonte: In: Disponível em: <http://www.stockbrazil.com.br>, acesso em: 25 nov. 2008.

A flecha indica o movimento dos participantes (humanos) ao objeto (calçada). Os quadrados representam os participantes da cena. O que podemos ver é o movimento de três atores em direção a um objeto, a calçada. A imagem caracteriza-se por um processo narrativo de ação. Como há atores e uma meta a ser alcançada, temos uma estrutura transacional. Quando a ação não é direcionada a ninguém (ou a nada), temos uma estrutura não-transacional. Ainda quando temos uma imagem em que cada participante desempenha ao mesmo tempo o papel de ator e de meta, temos uma estrutura bidirecional. Nesse caso, os participantes são chamados de *interatores*.

Quando temos o olhar em direção a algo ou alguém, há um processo de reação. Quem olha é o *reator*. Essas reações também podem ser transacionais ou não-transacionais. Quando podemos identificar o alvo do olhar, temos uma estrutura transacional, e o objeto olhado é chamado de *fenômeno*; quando não conseguimos identificá-lo, temos uma estrutura narrativa não-transacional. Vejamos a Figura 4:



Figura 4: “Olhar de mulher”

Fonte: In: Disponível em: <http://www.stockbrazil.com.br>, acesso em 25 nov. 2008.

Nessa imagem, temos uma estrutura narrativa não-transacional, pois não podemos identificar o alvo do olhar da mulher. Nesse caso, há somente o *reator* que olha, sem haver um *fenômeno*.

Há ainda outro vetor que podemos identificar para as estruturas narrativas que acontece quando há balões representando a fala (processos verbais) ou o pensamento (processos mentais) dos atores. O pensado chama-se *fenômeno* também. Já o falado chama-se *enunciado*. Quem fala será considerado o *dizente* e quem pensa será o *experenciador*. Observemos mais uma imagem (Figura 5):



Figura 5: Mafalda de Quino.

Fonte: In: Disponível em:

http://lh5.ggpht.com/lnannales/REr8GdvPII/AAAAAAAAABAo/sY_mwgOmo9o/frase_mafalda_thumb%5B1%5D

No quadrinho da Figura 5, podemos ver uma ilustração da famosa personagem do argentino, conhecido como Quino, a *Mafalda*. Nele, temos Mafalda como *dizente* e sua fala como *enunciado*. No caso há um *processo verbal*. A estrutura narrativa é transacional, pois o alvo da fala é identificado como o leitor.

Kress e van Leeuwen também identificam, ainda na metafunção representacional, as estruturas conceituais. Nelas, não há vetores devido a não haver participantes agindo. Essas estruturas representam os participantes no referente a classe (processos classificacionais), estrutura (processos analíticos) ou significação (processos simbólicos). Os processos classificacionais descrevem participantes em grupos, ou melhor, agrupados segundo determinadas características comuns. Os participantes são subordinados a uma categoria e o grupo de participantes é *subordinado* em relação a outro participante, o *superordinado*. Nos processos analíticos, temos pelo menos dois participantes em relação de parte (atributo possessivo) e todo (portador). As partes são classificadas como *estruturadas*, quando se apresentam com descrições ou rótulos e como *desestruturadas*, quando a relação entre a parte e o todo não é estruturada. Já nos processos simbólicos, o significado, a identidade dos participantes são representados. Isso pode ser feito através de cores, de iluminação, de

posicionamento dos participantes entre outros efeitos. Subdividem-se em: *atributivos*, ao se considerar o posicionamento, o tamanho, a iluminação e o foco; *sugestivos*, considerando a existência de apenas um participante (portador), representado através da mistura de cores, da suavidade do foco ou acentuação da luminosidade, havendo, em geral, um obscurecimento dos detalhes.

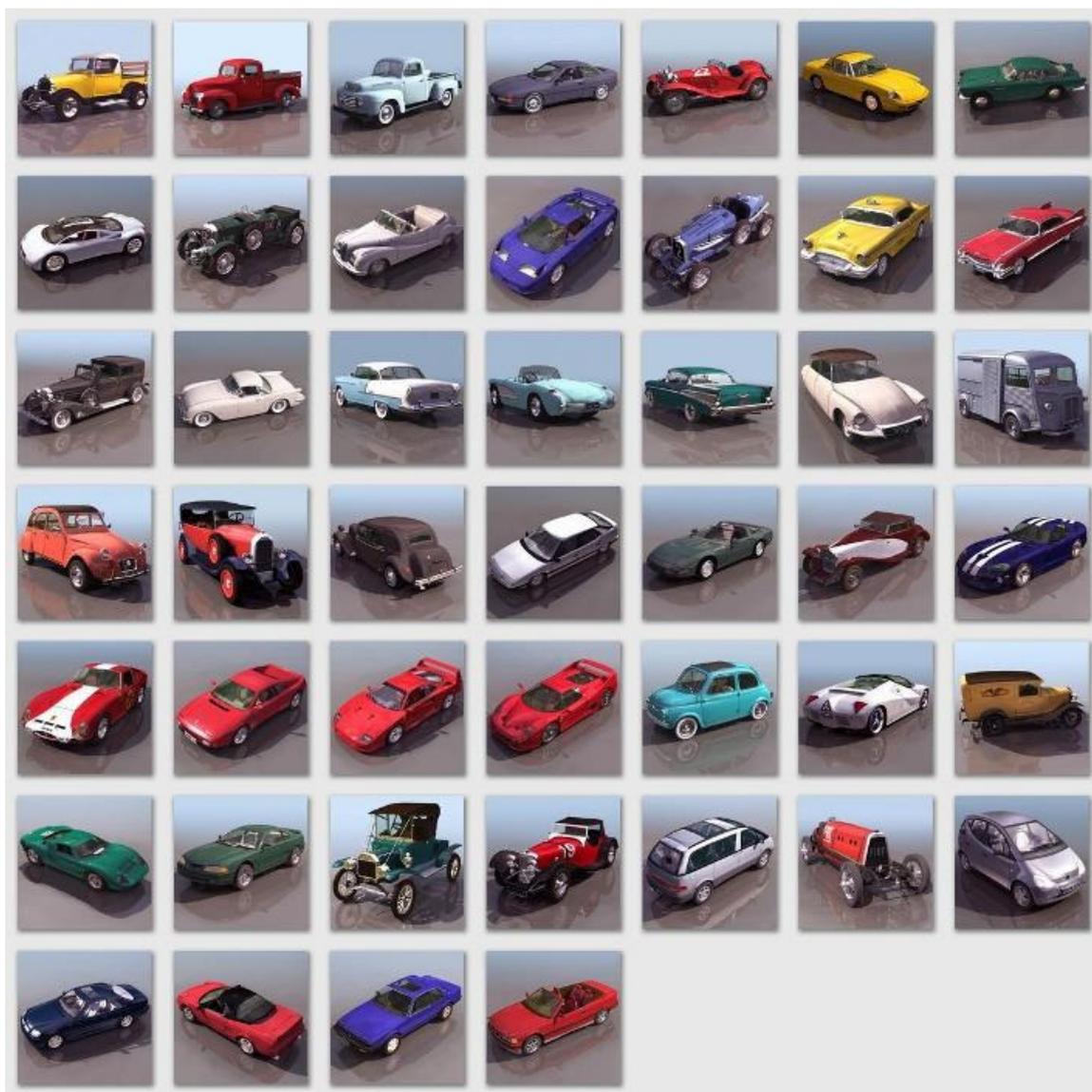


Figura 6: Grade de carros.

Fonte: Disponível em: http://img30.picoodle.com/img/img30/4/6/6/f_collage5m_ac73801.jpg

Nessa imagem (Figura 6), temos uma grande variedade de elementos classificados em uma unidade maior: “carros”. Temos aqui um processo classificacional em que vários elementos são agrupados devido a características comuns. Os vários tipos de automóveis são *subordinados* a uma categoria maior, *superordinada*, qual seja “carros”.

Vejamos outra imagem (Figura 7):



Figura 7: Processo Analítico Desestruturado

Fonte: In: Disponível em: <http://www.webkits.com.br/news/anmviewer.asp?a=83>, acesso em 27 nov. 2008.

Nessa imagem (Figura 7), temos uma relação de parte e todo. O carro é o *portador* e as partes são os *atributos possessivos*. Este se caracteriza como um processo analítico desestruturado, pois não está presente diretamente o *portador*. Nos processos simbólicos, há uma representação dos participantes segundo aquilo que significam, como já dissemos anteriormente. Observemos a Figura 8:

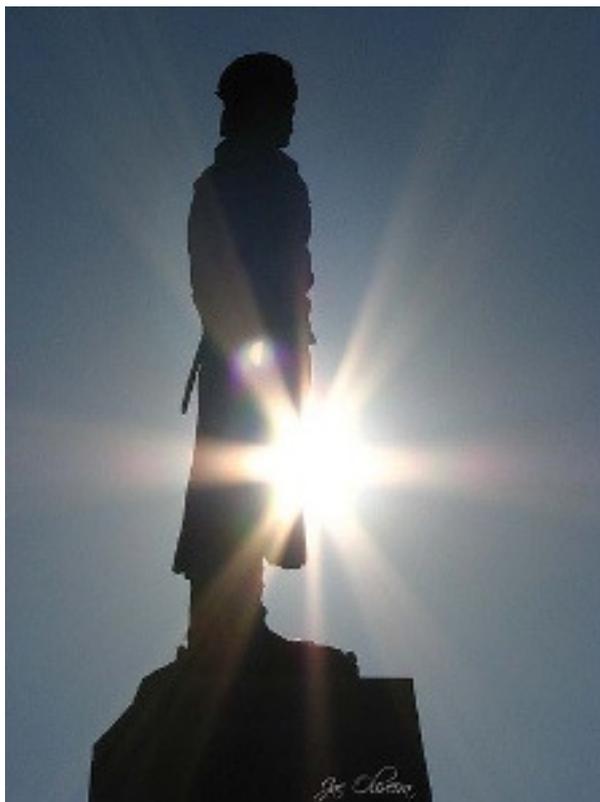


Figura 8: Silhueta da estátua do Laçador.

Fonte: In: Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/12583544@N00/747406037/> acesso em: 29 nov. 2008.

Na Figura 8, podemos observar a estátua do “Laçador”, símbolo da cultura gaúcha. Aqui, temos um processo simbólico *sugestivo*, pois a iluminação favorece o obscurecimento dos detalhes. O posicionamento e a escolha de cores também são fatores importantes para a composição da imagem.



Figura 9: Ex-Governador Olívio Dutra

Fonte: In: Disponível em: <http://www.boa-luta.blogspot.com>, acesso em: 29 nov. 2008.

Na Figura 9, vemos o ex-governador do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, conhecido por honrar a tradição gaúcha. O ex-governador, como participante, é definido em relação a atributos simbólicos, a saber, a bandeira do Estado e o chimarrão, bebida típica do Sul brasileiro. As imagens mostradas para exemplificar a metafunção representacional apresentam estruturas simples, porém mais de um processo pode estar presente em uma mesma imagem.

Passemos agora à caracterização da metafunção interativa. Essa função diz respeito à aproximação ou ao distanciamento entre o texto e o leitor, caracterizado como um participante que está fora da imagem. São quatro os recursos nesse tipo de processo, qual sejam, o *contato*, a *distância social*, a *perspectiva* e a *modalidade*.

O contato se estabelece pelo olhar do participante em relação ao leitor. Quando o primeiro direciona seu olhar diretamente ao segundo, há uma *demand*a sobre o leitor, efetuada pelo produtor do texto. Esse tipo de relação pode ser estabelecido através dos gestos e da expressão do rosto. Se o participante tem um olhar sedutor, está tentando despertar o desejo do leitor; se sorri, está querendo estabelecer uma afinidade. Se aponta com o dedo para o observador, está fazendo um apelo. Quando o participante não olha diretamente para o observador, há *oferta*. Nesse caso, ao contrário do que acontece no primeiro, a relação estabelecida entre o participante e o leitor é impessoal. Vejamos alguns exemplos na Figura 10:



Figura 10: Processo apelativo.

Fonte: Disponível em: <http://www.velhosrascunhos.wordpress.com/.../olhar-fatal/>, acesso em: 29 nov. 2008.

Nesta imagem (Figura 10), a mulher olha diretamente ao observador, fazendo um apelo. Esse processo de contato caracteriza-se como uma *demanda*. O olhar sedutor denota uma *demanda* por desejo.

Quanto à *distância social*, Kress e van Leeuwen (apud ALMEIDA; FERNANDES, 2008) dizem referir -se à proximidade ou distância do participante em relação ao leitor. No *plano fechado* (*close shot*), temos somente a cabeça e os ombros do participante, representando uma relação mais íntima; no *plano médio* (*médium shot*), há uma representação do participante até o joelho; no *plano aberto*, podemos ver uma imagem mais ampla, podendo incluir o corpo inteiro. Na imagem anterior (Figura 10), temos um plano fechado, denotando intimidade com o observador.

A *perspectiva* diz respeito ao ângulo em que os participantes são representados, pode ser *frontal*, *oblíquo* ou *vertical*. O ângulo frontal faz com o observador ser incluído no mundo da imagem, sugerindo um envolvimento. O ângulo

oblíquo estabelece uma relação de alheamento, o observador não é convidado a participar do mundo da imagem. No ângulo vertical, quando temos o objeto focado de cima para baixo, há um poder exercido pelo produtor da imagem e pelo participante interativo sobre o objeto. Quando é a câmera que está baixa, o objeto ou o participante é quem detêm o poder. Na foto anterior, temos um ângulo frontal, o participante é incluído no mundo da imagem. Além disso, a imagem no nível do olhar faz com que haja uma relação de poder igualitária.

Por fim, a modalidade diz respeito aos mecanismos que regulam a realidade da imagem, tornando possível a representação de participantes como se não existissem. Relaciona-se ao valor de verdade daquilo que é veiculado. São incluídos aí elementos como utilização de cor, contextualização (profundidade, perspectiva), iluminação e brilho. Ainda na imagem anterior, temos o tom um tanto azulado com o qual a mulher é representada, que causa no observador uma sensação de irrealidade.

A última metafunção é a *composicional*, que trata da organização e da combinação dos elementos representacionais e interativos de uma imagem. São três os seus subsistemas: *valor de informação*, *saliência* e *estruturação*. A primeira refere-se ao lugar ocupado pelo participante e pelo observador, com valor informacional; a saliência diz respeito aos níveis de primeiro e segundo planos, tamanho, contraste etc.; os elementos de estruturação ligam ou não os elementos presentes na imagem.

Mais especificamente, o valor da informação é relativo à estruturação em superfície, em áreas (esquerda/direita, topo/base, centro/margem). O elemento novo sempre está posicionado no lado direito da imagem. Na parte inferior, temos a parte *real*, onde se encontra uma informação concreta e, na superior, a parte *ideal*. Se o participante está no centro, funciona como núcleo da informação; já os elementos nas margens serão menos valorizados ou estarão subordinados ao que está no centro. Quando a imagem é estruturada em três blocos de informação, temos os *trípticos*, nos quais o centro passa a ser mediador entre dado e novo e/ou entre ideal e real. Vejamos os exemplos das Figuras 11:

Aqui,
o romance
dura
duas horas.




Em todas
as bancas.

Aqui,
o tempo
que você
quiser.

Sempre que você quiser
viver um amor diferente e
apaixonante, leia os
Romances Nova Cultural.
Livros com histórias de
amor cheias de emoção,
fantasia, aventura e
personagens inesquecíveis.
Exatamente como você
gosta. Até porque você
pode ser a protagonista de
um romance assim.

Júlia•Sabrina•Bianca•Clássicos Históricos•
Clássicos Românticos•Tentação•Desejo.

ROMANCES  NOVA CULTURAL
Uma grande paixão.

Figura 11: Revista Capricho nº 1 ano 41.

Neste anúncio publicado na revista Capricho (nº 1, ano 41), podemos notar claramente o valor de informação estruturado em esquerda/direita, em que os elementos posicionados no lado direito funcionam como *dado* e os elementos posicionados no lado esquerdo, como *novo*. Temos, como dado, a informação a respeito do cinema, elemento já conhecido dos leitores de *Capricho* e que devem ser descartados em vista dos *Romances Nova Cultural*, o novo, anunciado na publicidade em questão. A saliência é dada para os elementos imagéticos, destacados por tons escuros em um fundo branco. A estruturação é forte, visto que

os elementos não estão interligados, formando identidades separadas (cinema e romance).

DEPARTAMENTOS EXCLUSIVOS

LIVEHOTEL
DEPARTAMENTOS + HOTEL + PALERMO

EDIFICIO DE DEPARTAMENTOS

HOTEL BOUTIQUE

EN EL CORAZÓN DE PALERMO HOLLYWOOD, NACE LIVE HOTEL:
UN MODERNO EDIFICIO DE DEPARTAMENTOS QUE CONVIVIRÁ EN ARMONÍA CON UN HOTEL BOUTIQUE.

VIVÍ TU CASA. DISFRUTÁ LOS PRIVILEGIOS.

La Piscina | El Solarium | El Gimnasio | El Spa | El Sauna | El Relax + Garden | La Plaza Propia | La Seguridad Permanente
La Conserjería | El Room Service | El Valet Parking | Las Cocheras | El Lavado de Autos | El Servicio de Mucoma | La Lavandería

DESARROLLA
STARNOVA
GROUP

www.livehoteldepartamentos.com

COMERCIALIZA
TIZADO
www.tizado.com

ARÉVAIO 2020. ESQUINA NICARAGUA - TEL: [+5411] 4776-4219. PALERMO HOLLYWOOD, BUENOS AIRES, ARGENTINA.
ATENDEMOS TODOS LOS DÍAS EXCEPTO LOS VIERNES.

Figura 12: revista Punta Del Este (temporada 2008)

Na Figura 12, retirada da revista *Punta Del Este: Verano* (temporada 2008), temos um exemplo em que a imagem se estrutura como um *tríptico* em que o centro funciona como mediador entre ideal e real. Na parte superior, tem-se a descrição de algo posto como desejado pelo observador; já na parte inferior, tem-se a descrição do participante mediador, em que o ideal apresentado na parte superior se torna verdade. Quanto à saliência, vemos que as margens (inferior e superior)

estão em preto e branco, predominando o tom escuro, enquanto o centro está destacado por cores claras, uma imagem com iluminação forte. A estruturação é forte, pois os três elementos estão desconectados pelo contraste de cores, em que o centro funciona independentemente.

A teoria da multimodalidade visa, assim, criar subsídios a uma análise criteriosa da imagem. No entanto, a maioria de suas aplicações refere-se ao âmbito da publicidade. As análises feitas com o escopo dessa teoria são geralmente voltadas para textos publicitários, mesmo que a análise seja voltada para o ensino incluindo essas modalidades textuais. No âmbito do ensino, são poucas as referências. No ensino de línguas, existem alguns trabalhos, como os de Rocha (2007) e Maroun (2007). No entanto, a produção dos alunos propriamente dita nunca foi alvo de uma análise que levasse em conta a multimodalidade. Partimos, então, do pressuposto de os alunos, por estarem já acostumados como leitores de textos multimodais, reconhecem e reproduzem textos desse tipo, utilizando várias estratégias das que foram aqui descritas. Seguindo esse raciocínio, partiremos, a seguir, para a descrição da metodologia e, após, para as análises.

3 METODOLOGIA

Na tentativa de trazer para sala de aula o universo multimodal, levando em conta a afluência de textos multimodais no cotidiano dos indivíduos, sentimos a necessidade de trabalhar as diversas formas de comunicação na sala de aula de língua estrangeira. Deparamo-nos com alunos pré-adolescentes e adolescentes completamente inseridos em um mundo imagético, em que a linguagem escrita é escassa e pouco utilizada por eles, embora o contato com ela na escola seja constante. Uma primeira análise demonstrou que esses estudantes tinham bastante dificuldade ao trabalhar a língua escrita. Além disso, ao lidar com essa modalidade, os jovens mostravam-se entediados e desmotivados. No entanto, ao trabalhar textos que incluíssem outras linguagens e estivessem de acordo com suas vivências, eles pareciam ficar mais estimulados. Foi observado também, em conversas informais, que a imagem está extremamente presente em suas narrativas, visto que, quando contam uma história, eles têm necessidade de utilizar outros meios, como gestos, ruídos, aparelhos celulares e fotografias, para atingir seus objetivos.

Por isso, o ensino de Espanhol como língua estrangeira necessita de elementos ricos em diferentes linguagens, como gestualidade, vídeos, textos que integrem imagem e escrita. A expressão oral dos alunos é um primeiro caminho, para a qual eles precisam utilizar gestos. A utilização de vídeos, assim como filmes, é um meio extremamente rico, pois eles vêem a expressão de falantes nativos, além de poderem ter acesso a temas locais dos países cuja língua oficial é a língua espanhola, bem como a temas universais de seu interesse. Textos que integrem imagem e escrita, tal como na publicidade, extremamente acessíveis aos alunos e muito familiares a eles, são também um bom começo para mudar a sala de aula de LE.

Muitos trabalhos, nesse sentido, já são realizados nas nossas escolas. Os profissionais interessados por esses novos meios de ensino já trazem para sua sala de aula elementos audiovisuais. Os alunos já trabalham com filmes e textos midiáticos no concernente à LE, mesmo que faltem alguns conhecimentos acerca desses meios por parte dos educadores. Entretanto, apesar de textos que misturam escrita e imagem já estarem presentes na sala de aula, eles são meramente

apresentados aos alunos, sem estes poderem *produzir* textos semelhantes. Os alunos já reconhecem as estruturas de textos visuais, mas de forma inconsciente. Partimos, então, da hipótese de esses estudantes já serem, de certa maneira, proficientes na leitura de textos visuais, já que são submetidos a eles constantemente. Analisaremos, assim, o modo como eles constroem textos multimodais na sala de aula de ELE e quais as estratégias por eles utilizadas nessa construção, partindo do pressuposto de os alunos utilizarem estruturas visuais mais simples para a produção de imagens (desenhos).

O presente trabalho insere-se no âmbito da *pesquisa-ação*, pois a pesquisadora modifica o meio em que se dá a pesquisa, caracterizando-a como *qualitativa*, porque não se utiliza de números, vale dizer, estatísticas, mas de uma análise minuciosa de pontos específicos da produção dos alunos.

As atividades que serão aqui descritas foram aplicadas em cinco turmas de 8ª série, totalizando 57 estudantes, cuja escolha se justifica por terem maior fluência em língua estrangeira, se comparados a alunos de séries anteriores. A instituição de ensino em que as atividades foram aplicadas foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Pedro Osório, na qual a pesquisadora exerce atividades docentes. Esta escola está localizada na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul. As atividades aconteceram durante o último semestre do ano letivo de 2007. Nessa instituição, os alunos são submetidos pela primeira vez a aulas de LE na quarta série. As LE são inglês e espanhol. A partir da 5ª série, os estudantes podem optar por uma das duas, justificando, assim, a pouca quantidade de alunos por turma. Os alunos tinham idade entre 13 e 15 anos e eram oriundos de classes sociais baixas. Os procedimentos foram divididos em várias etapas, a seguir explicitadas:

3.1 Leitura do livro *O pequeno Príncipe* e elaboração de resumo a respeito da obra

Paralelamente ao plano obrigatório do currículo da disciplina de Espanhol, foi inserida, a título de atividade complementar, realizada pelos alunos por sugestão da professora, fora do âmbito escolar, a leitura da obra literária ilustrada *O pequeno*

Príncipe, de autoria do escritor francês Antoine de Saint-Éxupéry, cujo título original é *Le petit prince*. A leitura foi feita da tradução para o português de Dom Marcos Barboza. O livro foi escolhido porque trata de temas universais e atemporais, capazes de mobilizar a sensibilidade e a criatividade de adolescentes na faixa etária média e das classes sociais dos alunos sujeitos da presente pesquisa: imaginação, amizade, amor, alcoolismo, solidão, autoritarismo, ganância, perda, preconceito, etc. Apesar de a obra trabalhada na sala de aula de Língua Espanhola ser de origem francesa, esse livro foi escolhido porque os temas que ele apresenta podem ser trabalhados e são de extremo interesse para os adolescentes, chamam a atenção deles e estimulam sua criatividade.

A leitura em Língua Portuguesa justifica-se devido à pouca fluência dos alunos em língua espanhola. Apesar de estes estarem inseridos no ensino de ELE desde a 5ª série, no caso do ensino público estadual, no Rio Grande do Sul, o que acontece, como já indicado no referencial teórico, é, geralmente, um trabalho em torno de exercícios gramaticais repetitivos, que pouco acrescentam ao aprendizado do aluno no referente à fluência em uma LE. A leitura da obra em Língua Portuguesa foi, assim, capaz de suscitar o interesse dos alunos, a fim de em etapa posterior, poder ter motivação para escrever um texto em ELE. Além disso, a leitura em língua materna se aproxima mais da concepção de leitura como lazer, considerando que o esforço do aluno canaliza-se em função do conteúdo somente, e não da forma, como acontece com a leitura não-proficiente em LE, fazendo que acontecimentos de sua vida anterior possam ser mais facilmente acionados no momento de ler.

Devido à quantidade restrita de exemplares da obra na biblioteca (2) da escola, disponibilizados pela professora-pesquisadora (6) e pelos alunos (2), totalizando 10 livros, foi feito um planejamento de leitura entre os alunos, cada um tendo o prazo de uma semana para realizá-la. Desse modo, a leitura foi realizada em dois meses, mais precisamente, nos primeiros dois meses do último trimestre letivo do ano de 2007. Quando cada aluno repassava o livro para outro colega, deveria entregar um resumo da obra. Salienta-se não ser da vontade da pesquisadora estipular tempo para a leitura, pois acreditamos que ela deva ser prazerosa, sem o caráter de obrigação. Porém, o baixo poder aquisitivo dos alunos e as condições da biblioteca da escola impuseram a estipulação de um prazo curto.

O resumo era elaborado segundo orientação prévia da professora-pesquisadora. Primeiramente, foi pedido a cada aluno que “contasse”, oralmente, uma história conhecida da maioria, como contos de fadas. A partir disso, a docente fez os alunos intuir um conceito de resumo, perguntando a respeito do relato de cada um deles, relacionando-o ao texto conhecido de todos ou, ao menos, da maioria. Os estudantes constataram haver diferenças entre o relato feito pelo colega e a história conhecida, bem como entre os relatos de diferentes colegas. Assim, compreenderam que um resumo deveria conter uma idéia geral do texto original, mas não se assemelhar a ele, e, sobretudo, os resumos não tinham de ser iguais, considerando que cada um deveria conter o que mais tinha chamado a atenção de seu autor, sem deixar de levar em conta outros elementos relevantes para a caracterização da história original.

Após esta primeira etapa, o filme de mesmo título, produzido no ano de 1974, com roteiro de Alan Jay Lerner foi exibido na sala de vídeo da escola para cada uma das turmas, sendo a exibição dividida em duas aulas, devido ao curto período de tempo (50 minutos, mais precisamente) de cada aula.

3.2 Exibição do filme e discussão posterior

O musical *O Pequeno Príncipe* (1974) foi exibido para todas as turmas, em seu horário ordinário de aula, no período total de uma semana. Os alunos eram encaminhados para a sala de aula e instruídos pela professora-pesquisadora a anotarem tópicos que os interessassem no filme para posterior discussão. As atividades foram desenvolvidas em dois períodos de cinquenta minutos para cada turma, pois o filme tem duração de 88 minutos. Apesar de ter sido visto em duas partes, em dois dias diferentes, os alunos mostraram-se interessados, observando, atentamente, o desenvolvimento da trama e tecendo comentários que deixavam clara uma comparação com o livro lido anteriormente. A primeira coisa percebida pelos alunos, após alguns comentários da professora, foi que ambos os textos – livro e filme – eram linguagens diferentes e, também, textos diferentes. Apesar de os dois lidarem com textos híbridos – no caso do livro, texto verbal escrito e imagem como ilustração, e no caso do filme, texto verbal oral, imagem em movimento e música – os alunos notaram as diferenças entre eles.

Na aula seguinte à exibição do filme, foi realizada uma discussão, partindo de uma apresentação no quadro, pela professora, dos temas colocados pelos alunos como relevantes no filme. A docente desenhou um sustenido, conhecido vulgarmente como “jogo-da-velha”. Em cada espaço, ela colocava os temas sugeridos pelos alunos. Após o levantamento de nove temas considerados relevantes, dentre os quais estavam amizade, alcoolismo, amor, egoísmo, autoritarismo, solidão, alegria, tristeza, natureza, dúvida e carinho, passou-se à discussão pormenorizada de cada um deles. Assim, todos expuseram suas idéias a respeito do filme.

Os alunos demonstraram um grande entusiasmo no desenvolvimento desta atividade, além de terem respeitado a divergência de opiniões entre os colegas. A atividade foi dinâmica e os alunos sentiram-se, em maioria, à vontade para falar de suas opiniões, de suas percepções e de suas vivências particulares assemelhadas àquelas trazidas à tona pelo musical. Assim, os alunos acabaram por concluir que as obras, apesar de datarem de tempo passado, tratavam de temas bastante atuais, que lhes diziam respeito. Após, os alunos tiveram de optar por um dos temas, a fim de escrever um “livro”, que deveria conter 10 frases em língua espanhola e desenhos, formando uma única história.

3.3 Elaboração do livro

Após a discussão acerca do filme e de seus principais temas, a LE foi introduzida no trabalho em desenvolvimento. Até aquele momento, nenhuma das atividades visava diretamente à língua espanhola. Os alunos estavam, depois dessas atividades, empolgados com as experiências até então vividas no referente aos temas levantados e puderam ser submetidos a um trabalho com a LE. Primeiramente, a professora-pesquisadora distribuiu a cada aluno 5 folhas de ofício, previamente dobradas ao meio e grampeadas, de modo a representar o formato de um livro. O “livro” tinha, na “folha de rosto”, espaço em branco para colocação do título, identificação do “autor”, da “editora” (no caso, o nome da instituição de ensino), da turma à qual o aluno-escritor pertencia, o ano e o número da “edição”. As páginas restantes estavam em branco, prontas para receber a obra dos estudantes. A surpresa dos alunos ao verem seus nomes escritos na folha de rosto foi grande,

entusiasmaram-se mais ainda com a atividade futura e sentiram-se responsáveis por algo que não era somente objeto de avaliação, mas poderia muito bem ser lido por outros, mostrados orgulhosamente para os pais, os familiares e os amigos; eles seriam, a partir de então, *escritores*.

Logo após o recebimento do material, os estudantes viram-se em um dilema: o que colocar em tantas páginas em branco? Seriam capazes de escrever um livro? O alvoroço foi geral. Inúmeras perguntas eram dirigidas à docente: “O que vamos escrever, professora?”, “Posso colocar o que eu quiser?”, “Eu posso escolher o mesmo tema do colega? Não vai ficar igual?”, “Vou poder desenhar?”, “Eu tenho que escrever agora?”. Após alguns minutos de alvoroço crescente, em que a pesquisadora observava, atentamente, as reações dos alunos, ela começou a esclarecer suas dúvidas e a justificar suas inquietações.

Primeiramente, a professora pediu a eles que escrevessem no caderno uma história que possuísse em torno de 10 frases em Língua Espanhola a respeito do tema escolhido. Instruiu-os a organizarem o que escrevessem de forma a história estar completa, com início, meio e fim. Com o objetivo de reconhecer diferentes modos de escrita, presentes nos dias atuais, a professora mostrou-lhes vários tipos de textos em língua espanhola, dentre os quais, contos de fadas tradicionais, reportagens de revistas e jornais, folders e histórias em quadrinhos. Além de eles reconhecerem as diversas formas textuais, puderam, também, ter contato com o vocabulário da língua-alvo, na qual tinham de escrever seu próprio texto.

Ao estruturarem a sua história, os alunos sentiram a necessidade de complementá-la com desenhos, pois, além de o espaço reservado ser demasiadamente grande, o que, de certa forma, já os induzia a desenhar, estavam acostumados a ler textos que misturavam palavra e imagem. O trabalho foi começado em sala de aula, mas terminado em casa, ambiente mais propício à criação, que parece dar aos alunos mais liberdade de expressão e comodidade para que a imaginação possa fluir.

Cabe salientar a importância de algumas dúvidas levantadas pelos estudantes no início de seu trabalho. Ao perceberem que haveria possibilidade de escolherem o mesmo tema dos colegas, estavam admitindo que, embora com o

tema igual, dois ou mais textos poderiam ser diferentes, pondo à mostra um conhecimento inconsciente de a criação não ser igual para todos. Assim, sublinhou-se a relevância da motivação no tocante ao respeito à individualidade e às vivências de cada um dos sujeitos. Essa idéia pôde ser comprovada quando os alunos, em aula posterior, compararam suas obras e surpreenderam-se com a diversidade presente nas obras dos colegas.

Na aula seguinte, foi organizada o que convencionamos chamar de “Feira do Livro” em sala de aula. Os alunos organizaram as classes como se fossem uma mesa de exposição no centro da sala, na qual foram colocados todos os livros. Os colegas puderam, livremente, ler os trabalhos dos outros, estabelecendo relações com os seus, notando diferenças e semelhanças no tangente à temática e ao desenvolvimento delas, tanto no texto escrito, como no texto imagético.

Esta pesquisa se insere na área da pesquisa-ação, visto já estar inseridos no ambiente escolar e, assim, percebemos as necessidades dos alunos no referente ao conhecimento acerca de textos multimodais e à aprendizagem de LE, realidade presente no contexto em que os alunos, e também a professora, estão inseridos. Deste modo, a pesquisa consistiu em uma tentativa de modificar o meio a partir das dificuldades encontradas em sua própria sala de aula, levando em conta variáveis diversas mas interligadas, como a motivação, a autonomia dos estudantes no aprendizado e o contexto social, o qual modifica os modos textuais. Portanto, as atividades consistiram não somente em uma proposta de modificar a sala de aula de ELE, mas também em uma reflexão por parte da professora-pesquisadora sobre suas próprias práticas docentes, na tentativa de poder ver a transformação ocorrida nas práticas dos alunos, que será descrita no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem por objetivo analisar o modo como os estudantes de Espanhol como língua estrangeira (ELE) desenvolvem textos multimodais sem conhecimento técnico a respeito. Vale dizer, sem estarem submetidos a procedimentos de conscientização a respeito dos modos utilizados para compor textos que misturem linguagem verbal e imagética. Para tanto, do *corpus* de 57 “livrinhos” produzidos pelos sujeitos, foram selecionados nove que fossem bons exemplares dos modos utilizados para a composição de todos os “livrinhos”.

Partimos, então, do pressuposto de os alunos utilizarem estruturas mais simples de composição de imagens, já que não detinham conhecimento técnico a respeito. No entanto, apesar de a maioria dos desenhos produzidos por eles terem estruturas básicas, alguns apresentaram elementos mais complexos. Entre esses elementos, percebemos a presença da estrutura da imagem em dado/novo. Do mesmo modo, à respeito da interação entre texto visual e escrito, houve livrinhos em que o texto escrito se apresentava como texto imagético, substituindo-se a escrita linear por meios inesperados de escrita, como veremos mais adiante. Analisaremos, então, a fim de exemplificar os processos ocorridos na totalidade, fragmentos dos livrinhos em que aparecem estruturas desde as mais simples até às mais complexas.

O “livrinho” 1 tem por título “El amor” e representa, através de linguagem escrita e imagética, situações que o autor toma por características desse sentimento. A maior parte das imagens que compõem o “livrinho” funciona, em certa medida, separadamente do texto escrito, ou seja, apesar de um estar ligado ao outro e complementar o sentido da mensagem considerada no todo, eles estão graficamente separados em dois blocos: superior (onde está a imagem) e inferior (onde está o texto verbal). Vejamos a Figura 13:

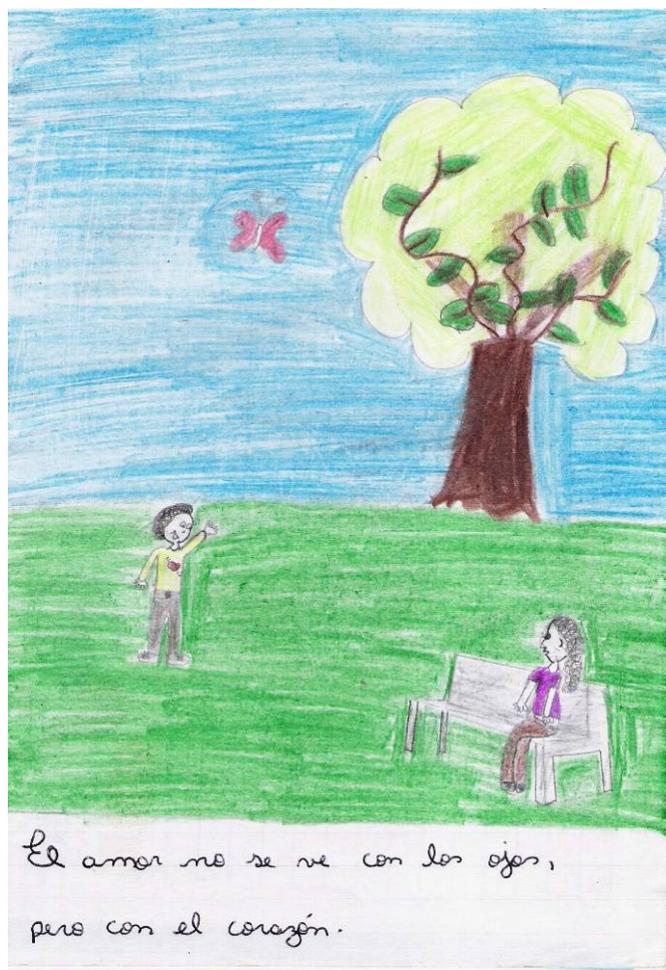


Figura 13: Exemplo de narrativa bidirecional

A imagem está estruturada, quanto à *função representacional*, em narrativa transacional, pois os participantes desempenham ações, havendo *vetores* que direcionam a ação das personagens uma em relação à outra. Essa estrutura narrativa transacional é *bidirecional*, porque os participantes agem um em direção ao outro, desempenhando, concomitantemente, os papéis de *ator* e *meta*, caracterizando-se como *interatores*. O menino acena na direção da menina, enquanto esta o fita, caracterizando-se, também, como *reator*. Há, ao mesmo tempo, um processo de *ação*, protagonizado pelo menino, e um processo de *reação*, protagonizado pela menina.

Quanto à *função interativa*, o *contato* estabelecido entre a imagem e o observador é *impessoal*, há oferta, pois os participantes não olham diretamente para o observador. Na *distância social*, o plano é aberto, há um distanciamento entre os participantes e quem observa, pois a imagem é ampla, mostrando os participantes

de corpo inteiro. A *perspectiva* é *oblíqua*, pois o observador não é convidado a participar do mundo da imagem. Quanto à *modalidade*, há utilização de cores para diferenciar os elementos que compõem a imagem; na *contextualização*, há perspectiva, na tentativa de fazer a imagem representar o real.

No referente à *função composicional*, o subsistema de *valor de informação* é subdividido em dois planos – o primeiro contendo a imagem e o segundo, o texto verbal – a imagem ocupa um espaço muito maior que o texto verbal, tornando-se, assim, o centro da mensagem, sua parte mais importante. Quanto à *saliência*, a situação de “conquista” entre os participantes está em primeiro plano, enquanto a paisagem funciona como pano de fundo, em segundo plano. A *estruturação* é fraca, pois os espaços vazios fazem os elementos estarem interligados.

A intertextualidade com a obra de Saint-Éxupéry está presente na frase criada pelo aluno. Podemos ver que a delicadeza da obra é transposta para a criação do aluno na imagem e no texto verbal. É interessante observarmos que, em tempos nos quais as relações começam de forma rápida e têm pequena durabilidade, a importância do amor (texto verbal) e o resgate da paquera (texto imagético) emergem na criação dos alunos, tomando um significado de retorno e, talvez, de insatisfação com o modo como as relações acontecem hoje em dia.

No texto em questão, vemos uma nítida separação entre elementos visuais e escritos. O texto verbal está na margem do texto imagético, em um espaço em branco, composto somente por palavras. Todas as páginas do “livrinho” 1 contêm essa separação. No entanto, há páginas em que, apesar de haver escrita na margem inferior, há, também, texto verbal compondo a imagem. Vejamos a Figura 14:

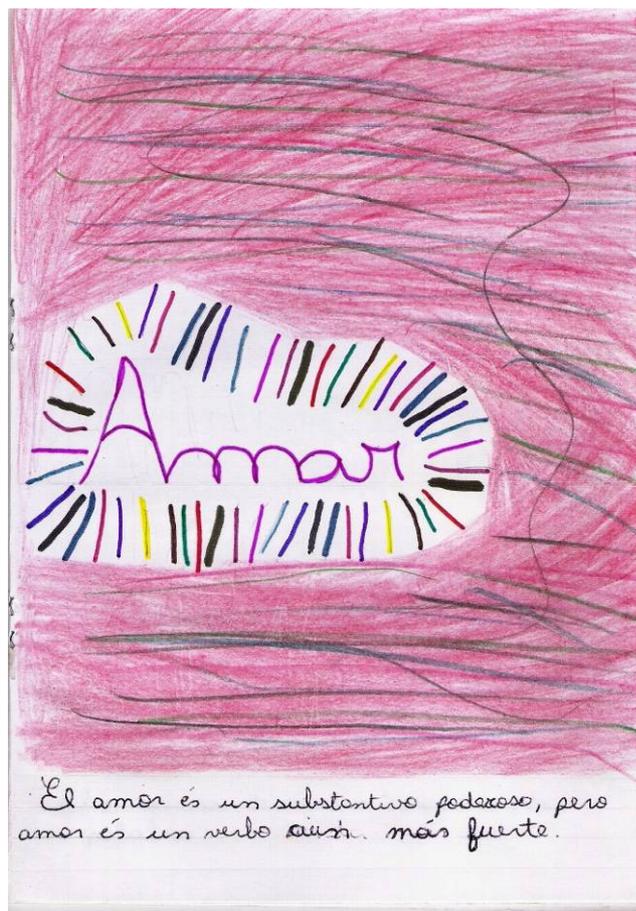


Figura 14: Exemplo de estrutura conceitual simbólica

Na Figura 14, há, com respeito à *função representacional*, uma estrutura *conceitual simbólica sugestiva*, pois não existe ação por parte do participante (desempenhada pela palavra “amar” desenhada), sendo o elemento central único na imagem e se dá a conhecer, portador de um símbolo, ao observador. A luminosidade – dada pelo contraste entre o vermelho restante da imagem, as linhas coloridas e o fundo branco da palavra – mostra-nos o caráter de *sugestão* do símbolo.

Quanto à *função interativa*, a *modalidade* contém uma saturação da cor vermelha, a qual envolve o elemento central, contrastando com a ausência de cor no fundo da palavra “amar”. O plano é chapado, não havendo perspectiva. O fundo branco dá uma idéia de brilho de um ponto específico da imagem.

No referente à *função composicional*, o destaque dado ao desenho da palavra “amar”, colocando-a como centro e o fundo vermelho, além do texto verbal, como margem, faz o “amar” ter um *valor de informação* mais importante. A *saliência*

é dada pela proporção da palavra “amar” com relação ao resto da página, havendo um *contraste* entre esses elementos. A *estruturação* é forte, pois os elementos estão fortemente separados.

Detendo-nos na frase que subscreve a imagem, podemos observar a originalidade e a beleza da construção semântica. O autor utiliza-se de metalinguagem para tentar mostrar a força do sentimento amoroso. Quando as pessoas estão “sofrendo” esse amor, sentem a necessidade de torná-lo concreto, podendo ser experimentado através da ação. Para tentar atingir a todas as pessoas – eu, tu, ele, nós, vós, eles, pessoas do verbo –, o substantivo é substituído pela forma verbal, podendo o sentimento ser “conjugado”, enquanto o substantivo não. A essência da frase está no fato de o verbo ser ação e, assim, concretizar a idéia do substantivo abstrato.

Ainda é preciso observar que o verbo “amar” se torna imagem, ratificando a mensagem do texto verbal e estando em posição central, com alta relevância. Nessa página, o texto verbal apresenta-se na margem inferior, porém, toma lugar no centro da imagem, com coloração e tamanho diferentes, tendo, portanto, função pictórica, não havendo distinção entre uma linguagem e outra.

Na página 9 do “livrinho” 1, há outro processo interessante. Vejamos a Figura 15:

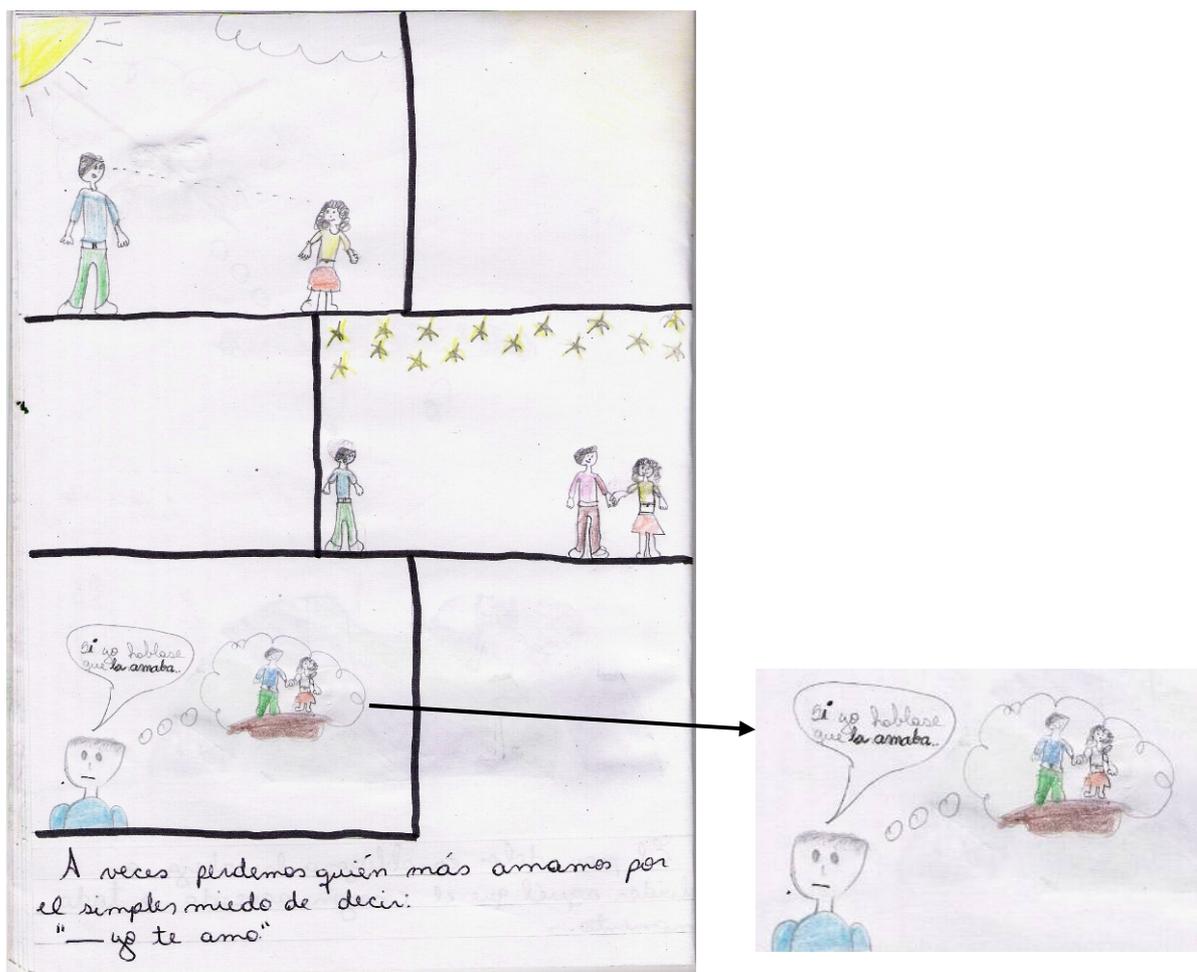


Figura 15: Exemplo de processos verbal e mental

No último quadrinho, quanto à *função representacional*, podemos ver uma *estrutura narrativa transacional*, em que o alvo do olhar do participante é o observador, convidando-o a participar do mundo da imagem. Aqui, há *reação*, em que funciona um *processo verbal* no balão. O menino que fala é o *dizente* e a fala é o *enunciado*. Apesar de haver texto escrito na margem, ele também participa da composição da imagem, como fala de personagem, o que se assemelha à estrutura de história em quadrinhos. Há igualmente um *processo mental* no outro balão, pois ele representa o pensamento do participante, sendo que o que é pensado, nesse caso, o imagético, chamado de *fenômeno*, e quem pensa, de experienciador. O participante é, ao mesmo tempo, *dizente* e *experienciador*. Dois recursos da construção de histórias em quadrinhos acontecem, simultaneamente.

A estratégia da história em quadrinhos é ilustrativa de como textos multimodais estão presentes na vida dos indivíduos. Os alunos, ao lerem textos

desse tipo, conseguem, intuitivamente, usar a sua estrutura. Podemos ver, ratificando essa idéia, que, segundo parece, a história remete, diretamente, às vivências do autor, pois a descoberta do mundo amoroso, característica da faixa etária, se faz presente no texto.

No “livrinho” 2, intitulado “Los encantos de la vida”, o texto verbal sempre aparece na margem superior esquerda, dentro de uma espécie de balão, funcionando de forma independente do restante da página. A imagem ocupa sempre posição de destaque, geralmente no centro da página. No entanto, há casos em que a escrita de palavras aparece como imagem. Os participantes são sempre representados com o olhar oblíquo, sem deixar que o observador participe do mundo da imagem, existindo somente um *reator*, sem haver *fenômeno*. Vejamos um exemplo (Figura 16):



Figura 16: Exemplo de estrutura narrativa não-transacional em que há oferta

Em termos de *função representacional*, observamos que a *estrutura narrativa é não-transacional*, pois não podemos saber quem ou o quê é o alvo do olhar do participante, a meta a ser alcançada.

Na *função interativa*, o contato se apresenta como oferta, pois o observador não é convidado a participar do mundo da imagem, estabelecendo-se uma relação impessoal. Quanto à *distância social*, há uma relação de intimidade, pois o *plano é fechado*. No referente à *perspectiva*, o olhar é oblíquo, estabelecendo uma relação de alheamento. Na *modalidade*, existe utilização de cor para regular a realidade da imagem, tornando a representação possível e tendo, assim, valor de verdade. Quanto à *contextualização*, não há perspectiva, pois o plano é fechado.

Na *função composicional*, quanto ao *valor de informação*, o desenho ocupa o centro da folha, tendo lugar de destaque em relação ao texto escrito. A *saliência* é dada ao desenho, pois este ocupa espaço maior que o texto verbal. A estrutura é forte, pois não há ligação entre o texto, posicionado na margem superior esquerda e a imagem, que toma o resto da página, sendo, portanto, o texto subordinado a ela.

Ainda no “livrinho” 2, há textos verbais que se apresentam como imagens; observemos um exemplo (Figura17):

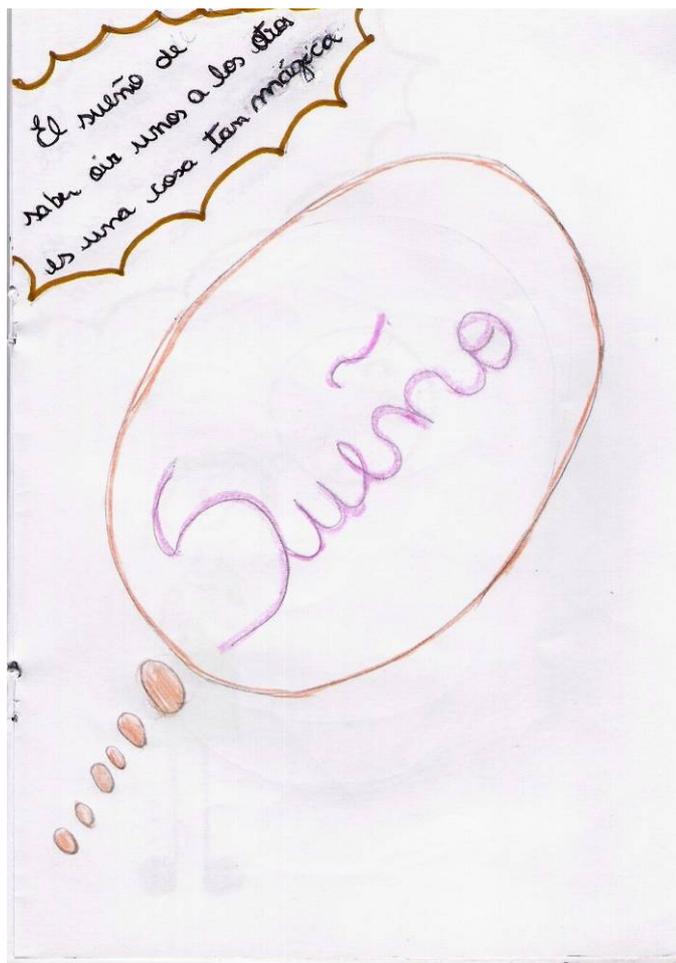


Figura 17: Exemplo de estrutura conceitual sugestiva simbólica

Na Figura 17, quanto à *função representacional*, parece haver uma *estrutura narrativa transacional* em que acontece um *processo mental*, pois, a priori, no balão, está representado um pensamento. Porém, não há atores, caracterizando uma *estrutura conceitual sugestiva*, em que o balão funciona como *símbolo* de um pensamento. Quanto à *função interativa*, referente à *modalidade* da cor, esta é utilizada somente no texto verbal dentro do balão central, indicando que ele está construído como imagem, enquanto o texto, no balão da margem superior esquerda, está em preto.

Nesta página, o sonho, elemento presente de forma implícita ou não, em outros desenhos, está em lugar central, textualizado, mas com características de imagem. O autor coloca os seus anseios no texto verbal na margem esquerda superior, deseja que as pessoas não sejam indiferentes umas às outras, o que culmina no centro da página, é um sonho.

O “livrinho” 3, cujo nome, “Amor”, em sua forma geral, tem a imagem em destaque, completamente separada do texto verbal, ocupa posição central, e o texto verbal aparece apenas na margem inferior. Porém, a imagem é estruturada de forma mais complexa do que nos “livrinhos” anteriores. Na primeira página (Figura 18), podemos ver uma estruturação que apareceu raramente:



Figura 18: Exemplo de valor de informação dado/novo

No concernente à *função representacional*, temos uma *estrutura narrativa transacional bidirecional*, havendo a ação de dar as mãos. Na Figura 18, temos, quanto à *função interativa*, uma modalidade de cor com *saturação*, o vermelho é bastante forte, bem como as cores, clara e escura, dos braços das pessoas. Quanto à *função composicional*, o *valor de informação* é estruturado em *dado/novo*, no qual o elemento da esquerda funciona como dado e o da direita, como novo. O braço de coloração clara é o dado, enquanto o braço de coloração escura é o novo. Dizemos isso, pois o branco representa o aceito, o que é familiar ao leitor, por isso, dado,

ponto de partida da mensagem. O negro representa algo que deve chamar a atenção do observador de forma especial. O coração aparece em segundo plano, referente à *saliência*, enquanto o aperto de mãos entre um branco e um negro se apresenta no primeiro plano, sendo enfatizado. Ainda, há um contraste forte entre os três matizes que compõem a imagem. A *estruturação* é fraca, pois os elementos estão interligados. Na página 6 do mesmo livrinho (Figura 19), ocorre a mesma estrutura de *dado e novo*. No entanto, a *saliência* difere.

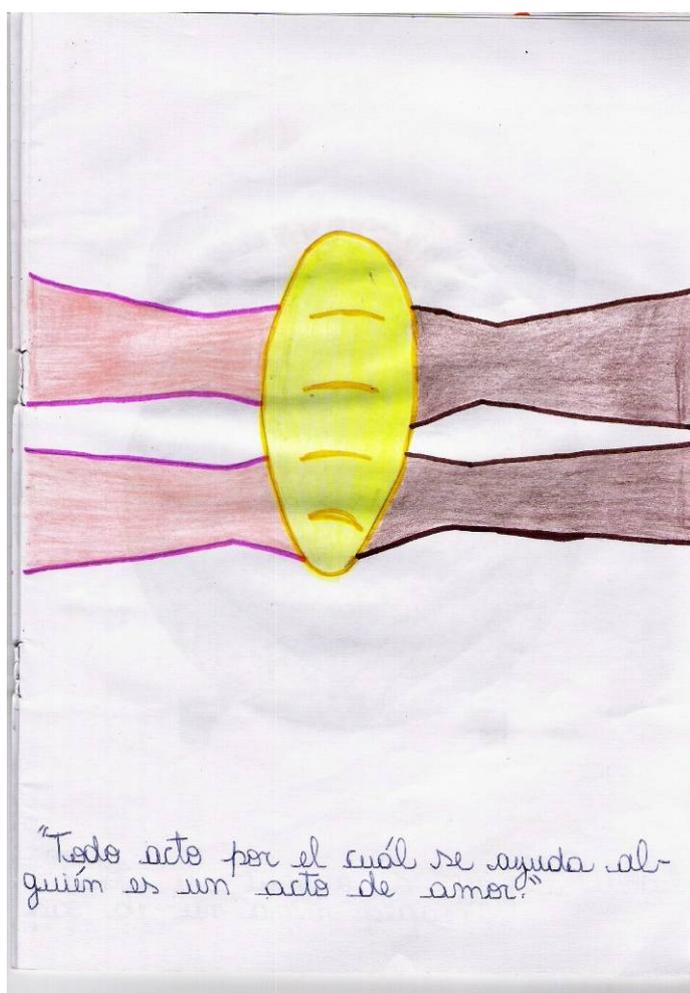


Figura 19: Exemplo 2 de valor de informação dado/novo

O braço claro é *dado* e o braço escuro é *novo*. No entanto, eles não estão em primeiro plano, mas funcionam como pano de fundo para o pão, apresentado em primeiro plano. A solidariedade, representada pela imagem do pão, por um *processo narrativo transaccional bidireccional*, em que o participante da esquerda doa alimento ao participante da direita (*função representacional*), está no centro, o que funciona como núcleo da informação.

Neste “livrinho”, a questão da solidariedade é colocada como uma forma de amor que desfaz as diferenças. O dado é a regra geral da pele branca, enquanto o novo é a pele negra, que entra nessa relação de igualdade já existente entre os brancos. O fato de o braço branco doar o alimento para o braço negro traz uma mensagem implícita referente a uma nova postura da raça dominante (a branca) em relação à raça dominada (a negra). Com esse ato, bem estruturado na imagem, o autor admite o preconceito e mostra a sua vontade de igualdade.

Na Figura 20, podemos ver outro processo:



Figura 20: exemplo de contato que estabelece afinidade, sedução e apelo

Na Figura 20, no concernente à *função representacional*, temos uma *estrutura narrativa transacional*, em que o olhar do participante dirige-se ao observador da imagem. Quanto ao *contato (função interativa)*, caracteriza-se uma situação em que o leitor é convidado a participar do mundo da imagem, pois o participante efetiva um apelo ao observador, olha diretamente para ele e faz um

chamamento com a mão, além de sorrir, visando a estabelecer uma afinidade, buscando agir sobre ele, o que é corroborado pelo texto verbal. Quanto à *modalidade*, a cama, sem preenchimento, com as bordas amarelas, dá uma idéia de *iluminação*. Quanto à *saliência (função composicional)* a menina está em primeiro plano, em detrimento do resto da composição da imagem. A *estruturação* é fraca, pois os elementos da imagem estão interligados.

Ao estar a imagem da menina olhando, diretamente, para o observador, coloca-se, em relação ao texto escrito na margem inferior, uma situação em que o leitor é convidado a fazer parte de uma sociedade em que haja mais ternura e mais amor para o mundo ser melhor, idéia metaforizada na palavra “cielo”, onde tudo parece ser belo e perfeito.

No “livrinho” 4, chamado “Alcoholismo”, temos, também, o texto verbal na margem inferior do texto visual, funcionando como *legenda*, ou seja, como tradução da imagem, a fim de reforçá-la. Na quarta página (Figura 21), há uma estrutura interessante:



Figura 21: Exemplo 3 de valor de informação dado/novo

Na Figura 21, há um processo simbólico em uma estrutura conceitual (*função representacional*), em que as imagens da esquerda e da direita funcionam, respectivamente, como símbolo da vida e do alcoolismo. Quanto à modalidade (*função interativa*), há utilização de cor somente na esquerda, enfatizando a vida em detrimento do alcoolismo. O valor de informação (*função composicional*) é estruturado em dado e novo, em que a vida (árvores) é dado e o alcoolismo é novo, pois é focado durante todo o texto. O dado é maior que o novo, havendo um contraste entre as cores, pois só a vida está colorida; o alcoolismo aparece somente em grafite, corroborado pela negatividade atribuída às bebidas alcoólicas no texto verbal.

A estrutura de dado/novo e as cores utilizadas somente na esquerda, onde está o dado, evidenciam uma atribuição de valor feita pelo autor do “livrinho”: o que deve ser regra é a vida, coloridamente representada pelas árvores. O novo, o

que deve ser descartado e é enfatizado na estrutura, recebendo um valor negativo através da coloração escura, é o alcoolismo. Esse fato remete, diretamente, ao trecho em "O pequeno príncipe" sobre a visita do menino ao planeta habitado por um "bêbado", o qual atribui um valor negativo ao alcoólatra. Essa atribuição de valor está explícita na frase que subscreve o texto, remetendo, ela, também, a dois lados, um bom e outro mau.

No "livrinho" 5, com o título "Alegria, amistad, amor", em suas páginas o texto verbal é proporcional ao texto imagético, ou seja, ocupam mais ou menos o mesmo espaço, estando, por vezes, um imbricado ao outro. As imagens são bem estruturadas. Vejamos a capa (Figura 22):



Figura 22: exemplo de estrutura narrativa transacional em que há reação

No referente à *função representacional*, podemos observar uma estrutura *narrativa transacional*, em um processo de *reação*: o reator é o pai e o menino passa a ser o fenômeno, objeto observado, pois o olhar do homem dirige-se ao menino. Na

função interativa, há oferta, pois os participantes não olham para o observador, mas se oferecem ao seu olhar. O foco é médio, caracterizando um plano pessoal a respeito da *distância social*. Quanto à *perspectiva*, o olhar é oblíquo, não sendo o observador convidado a participar do mundo da imagem. Há utilização de cor para tornar real a representação dos participantes, dando a ela um valor de verdade. Quanto à *função composicional*, no *valor de informação*, a imagem é central, mesmo que a linguagem verbal esteja posicionada na margem superior da página; com exceção da palavra “amor”, no peito da figura paterna, a imagem é o mais importante. Na *saliência*, os atores estão em primeiro plano; há contraste entre eles e o fundo. A *estruturação* é fraca, pois os elementos da imagem estão interligados.

A palavra “amor” está colocada no centro da imagem, no peito da figura paterna. A imagem nos mostra que a relação de amor entre pai e filho se faz em coisas como a atenção ao dever de casa, mostrado pelo menino ao homem. Ainda, pela inscrição colocada na margem superior, o amor é algo que se mostra com alegria e amizade. O fato de o homem estar olhando para o menino e este para um horizonte não projetado na imagem evidencia o cuidado desejado para a relação entre ambos, podendo relatar uma realidade existente ou, ainda, almejada. A relação que esta capa estabelece com o restante do “livrinho” é interessante, pois, em nenhum outro momento, pai e filho são representados novamente. A amizade é enfatizada, a conquista é um elemento central, podendo mostrar que a relação de amor pressuposta entre pais e filhos é apenas almejada. Aqui, mais uma vez, as inquietudes do adolescente são colocadas no papel, por uma construção imagética extremamente rica.

Vejamos agora a página 7 (Figura 23) do mesmo “livrinho”:

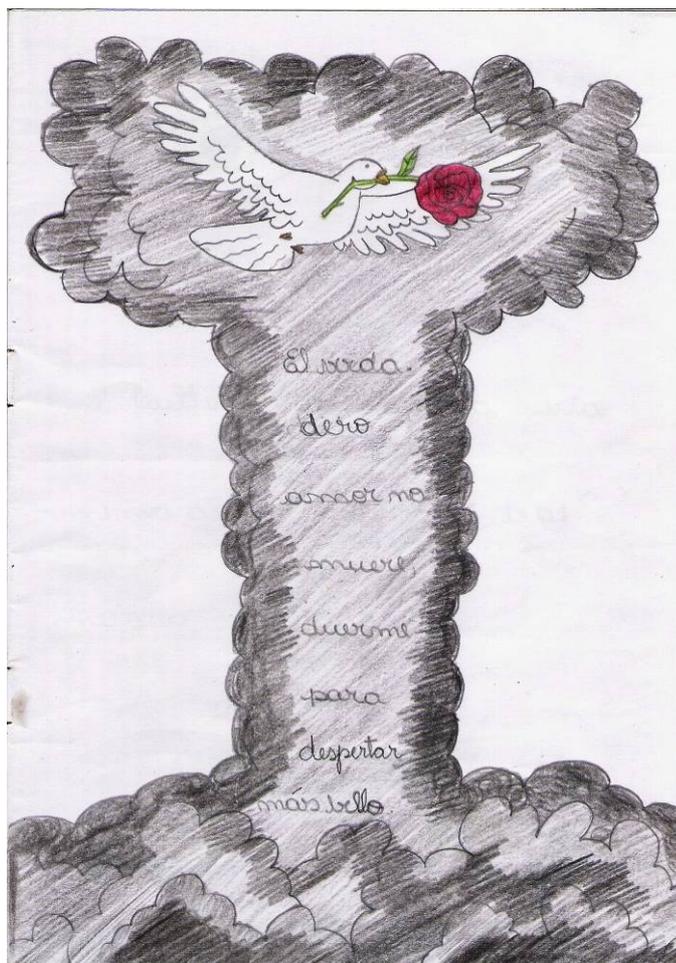


Figura 23: exemplo de processo simbólico sugestivo

Na *função representacional*, temos uma estrutura conceitual caracterizada por um processo simbólico, pois podemos ver uma pomba, que representa a paz, e a fumaça, que remete à destruição, à morte. O símbolo da paz, assim, apresenta-se, também, através do texto verbal, que compõe a imagem, como símbolo da ressurreição, remetendo à mitológica Fênix. Na modalidade (*função interativa*), o jogo de cores diferencia o fundo (branco) dos matizes em cinza, fazendo existir um valor de verdade. Na *função composicional*, aparece uma estruturação margem-centro-margem, em que a parte inferior denota o real, mais concreto, oposto ao ideal (margem superior), onde temos a pomba da paz com a rosa, símbolo do amor, destacada nas cores vermelho e verde. Ideal e real são mediados pelo texto verbal, indissociável da imagem. A estruturação é fraca, pois há associação entre os elementos da imagem.

Pelo mito grego da Fênix, podemos chegar a algumas conclusões interessantes. Essa ave mitológica tinha o poder da autocombustão, e ressuscitava das próprias cinzas. Além disso, possuía a capacidade de sustentar cargas muito pesadas em seus vôos. Era tida como única da espécie e superior às outras aves. No desenho, o pássaro que ressurge na fumaça é a pomba da paz, símbolo da mitologia cristã, que suplantou a mitologia pagã. Atualmente, a Fênix é a pomba cristã. Ela surge como ideal, em relação a um real em que a morte é freqüente. No entanto, quando o amor morre – está dito no texto verbal – ressuscita mais belo, não morre, apesar da aparência, representada, nos lados do texto verbal pela fumaça cinza.

Nesta página, um mito pagão aparece renovado pela crença cristã, dominante em nossos dias; a pomba, símbolo da paz, vem carregando a rosa, um dos símbolos do amor, mas mediada por símbolos pagãos, conhecidos, popularmente, como é o caso da história da Fênix. Há uma mistura muito rica nesse texto entre elementos do passado e atuais, colocados de forma muito peculiar na imagem e no texto verbal. Além disso, podemos fazer uma leitura que leve em conta a obra de Saint-Éxupéry, na qual o Pequeno Príncipe cultivava uma rosa, também simbólica, com muito apreço e carinho.

O “livrinho” 6 tem por título “ Amor, fe, amistad”. Nele, o texto escrito aparece em diferentes lugares ao longo da história. Ora na margem inferior, ora na margem superior e, em algumas páginas, ocupando lugar de destaque no centro da página. Vejamos a Figura 24:



Figura 24: exemplo de estrutura narrativa transacional bidirecional em que o texto verbal é centro

Na *função representacional*, a imagem apresenta uma *estrutura narrativa transacional bidirecional*, pois há uma meta a ser alcançada, qual seja, mover-se em roda. Como cada participante desempenha, ao mesmo tempo, o papel de ator e meta, são chamados nessa situação de interatores. Na *função interativa*, quanto ao *contato*, há oferta, porque os participantes não olham diretamente para o observador. Na *distância social*, o plano é aberto, a relação do observador com a imagem é mais distante. Na *perspectiva*, o olhar se dá de cima para baixo, no ângulo vertical. Aí, o observador exerce poder sobre o objeto representado, os produtos são descritos como estando ao seu alcance. O produtor utiliza-se da saturação das cores para poder diferenciar e contrastar as partes da imagem.

Na *função composicional*, quanto ao *valor de informação*, temos um *tríptico* configurado, de forma simples, no eixo *margem-centro-margem*, onde o texto

verbal atua como mediador, e a imagem, como margem. No concernente à *saliência*, a linguagem verbal está em primeiro plano e a imagem, mesmo sendo predominante na página, está em segundo plano, na zona periférica. Quanto à *estruturação*, os elementos presentes na imagem estão interligados, caracterizando-se, assim, por uma estrutura fraca.

Uma característica muito importante da faixa etária em questão é a necessidade de conviver em grupo. Nesta imagem, o texto verbal, que figura no centro da imagem, está rodeado de pessoas de mãos dadas, enfatizando o desejo de conquistar grandes amizades.

No “livrinho” 7, intitulado “Soledad”, o texto escrito está ocupando a margem inferior de todas as páginas, mas a seguinte página (Figura 25) destaca-se:

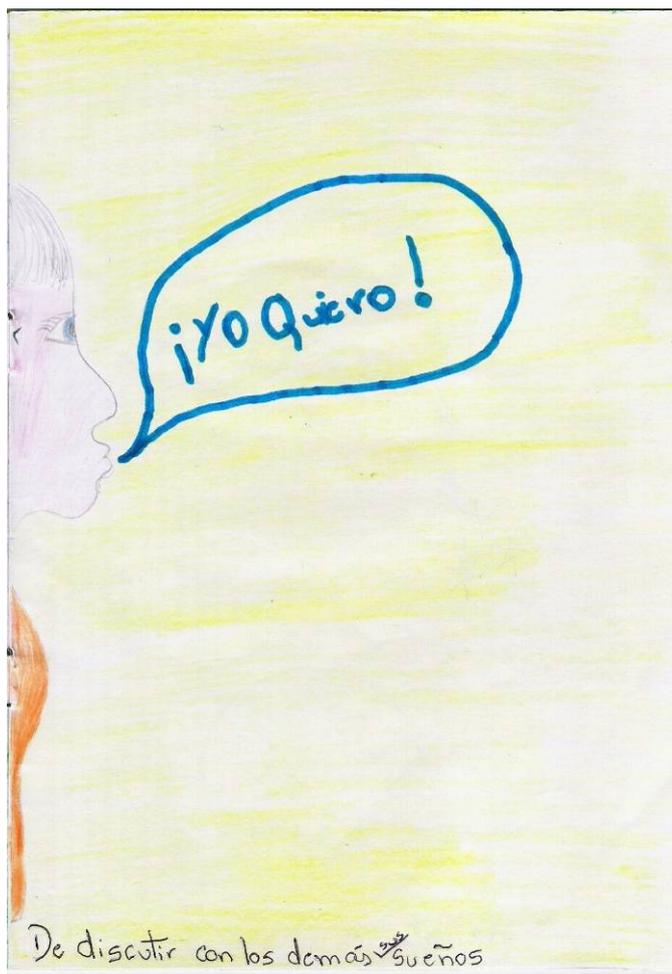


Figura 25: exemplo de estrutura narrativa não-transacional em que há processo verbal

Referindo-nos à *função representacional*, há uma estrutura narrativa não-transacional, pois a ação não é direcionada a ninguém ou nada (ou a todos). Há um processo verbal do ator, o *dizente* cria um *enunciado*: “¡Yo quiero!” Quanto à *função interativa*, há oferta, pois o participante mantém com o observador uma relação impessoal, sem olhá-lo diretamente, no recurso de *contato*. Na *perspectiva*, o ângulo do olhar é oblíquo, ratificando a idéia de distanciamento do mundo da imagem. Na *modalidade*, existe a utilização de cor, o amarelo de pano de fundo dá idéia de brilho ou iluminação.

Observemos o *valor de informação* da página quanto à *função composicional*. O *dado* é o participante, o sentimento da personagem é representado pela pessoa na margem esquerda da página. O *novo* é sua voz, mostrada pelo balão com a fala “¡Yo quiero!”, importante pelo fato de se apresentar como *novo*, em oposição ao *dado*. O *novo* é a informação a que devemos prestar

atenção na imagem. Logo, a representação da fala toma o lugar de maior importância na estrutura visual. Comprova-se essa idéia pela *saliência*, pois, o balão é bem maior do que a personagem, a qual não aparece inteira na página. A *estrutura* da imagem é fraca já que os elementos da imagem estão relacionados.

No “livrinho” 8, intitulado “Amor: sólo el amor construye y hay que trabajarlo para mantenerlo vivo.”, podemos observar, em todas as páginas, o uso de grafite. O autor utilizou a cor vermelha na última folha do livro e ela funciona como última palavra, última idéia do livro. Vejamos a continuação, o caminho percorrido pelo autor (Figura 26):



Cuando se pone amor que se hace, todo se pone más fácil



Amor, palabra divina con significado indescribible



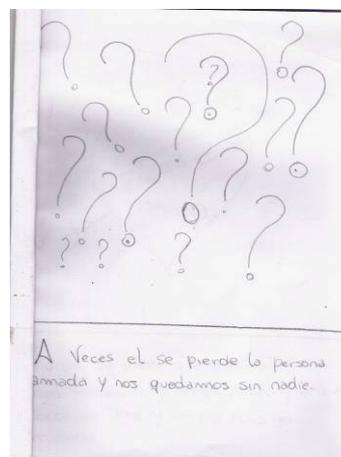
Perdonar también es una forma de amar a uno



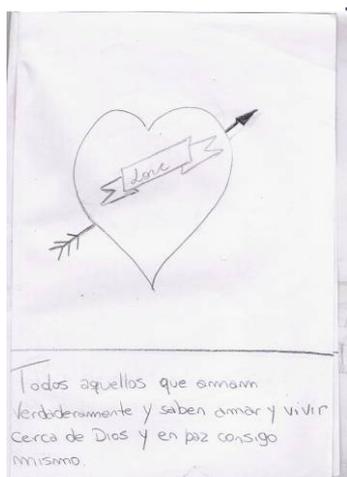
Sólo quien conoce el verdadero amor es capaz de todo



Mi amor así por usted



A Veces el se pierde la persona amada y nos quedamos sin nadie



Todos aquellos que aman verdaderamente y saben amar y vivir cerca de Dios y en paz consigo mismo



Pero siempre hay luz al final de un amor verdadero



Quién ama sabe su color!

Figura 26: exemplo de modalidade em que há saturação de cor

Observamos, então, que a última figura da série, quanto à *função representacional*, é feita numa estrutura *conceitual simbólica sugestiva*, pois o participante não age em direção a nada ou a ninguém, ele representa o amor através do símbolo do coração. Quanto à *função interativa*, há saturação da cor vermelha, preenchendo todo o coração e diferenciando-o do resto do “livrinho” na *modalidade*. Esse mecanismo é utilizado para salientar o símbolo do amor, cujo significado é reiterado pela frase (*função composicional*). No *valor de informação*, temos as páginas divididas por um traço que marca o limite entre o texto imagético e o texto verbal, formando dois campos, o que contém o *real* e o que contém o *ideal*, sendo o *real* representado pelo texto verbal e o ideal, pelo texto imagético.

O último “livrinho” (9) a ser analisado tem como título “Amor, amor, amor, amor, amor, amor ¿El amor es dudoso?”. Suas características diferem das outras produções analisadas. Na maioria das páginas, o texto verbal e o imagético estão totalmente amalgamados, não há separação entre eles, funcionam como um todo. Vejamos o exemplo da Figura 27:

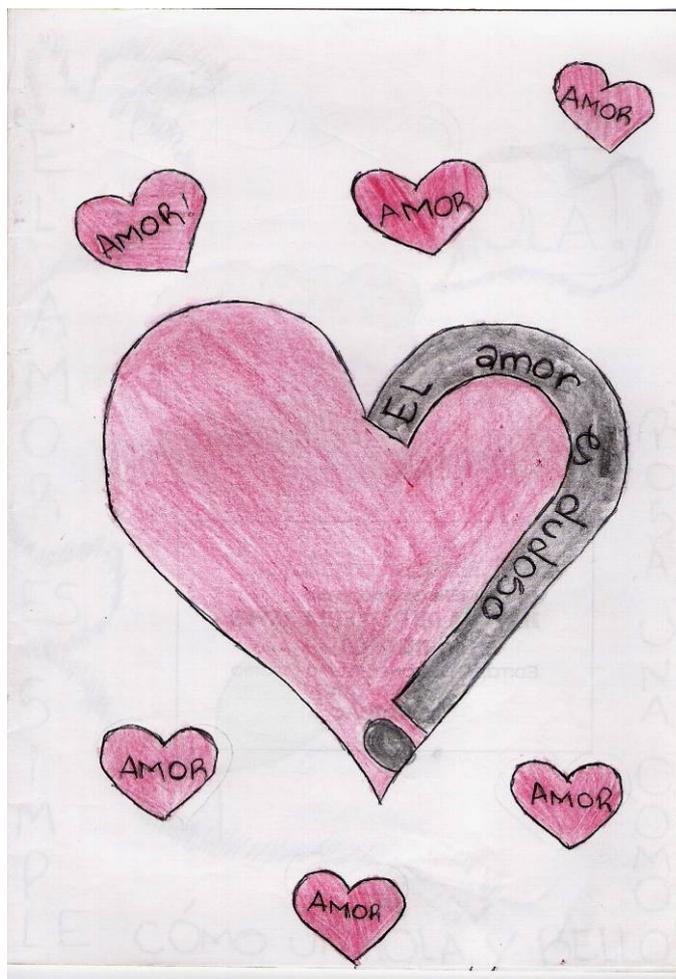


Figura 27: exemplo de valor de informação estruturado em tríptico

Na capa, podemos ver que o texto verbal está imbricado no texto visual. Notemos, quanto à *função representacional*, existir um *processo conceitual simbólico sugestivo*, pois os participantes não exercem nenhum tipo de ação; os corações simbolizam o amor, o ponto de interrogação forma, também, a imagem do símbolo. Quanto à *modalidade*, na *função interativa*, há utilização de cor para destacar os corações e diferenciá-los do fundo branco e, também, da linguagem verbal dentro do ponto de interrogação, o qual está em cinza. Há *perspectiva*, o tamanho dos corações dá idéia de alguns estarem mais atrás e um mais na frente. Na *função composicional*, o *valor de informação* faz o centro ser mediador entre as margens, formando um *tríptico*. Quanto à *saliência*, há um coração destacado, que ocupa o centro da página, no qual está também o texto escrito, funcionando como primeiro plano, enquanto os outros corações menores estão nas margens. A *estruturação* é forte referente ao todo da imagem, pois os corações estão

nitidamente separados e fraco se considerarmos apenas o coração central, pois ele e o texto verbal estão interligados, formando um todo.

No coração, símbolo do amor, há a presença de uma dúvida, amalgamada ao próprio desenho. Dentro do ponto de interrogação, essa dúvida está textualizada, corroborando o caráter escorregadio do sentimento, principalmente na adolescência. A organização da imagem, intrincada ao texto escrito, faz o amor e a dúvida aparecerem ao mesmo tempo. Os vários corações no segundo plano podem mostrar também os vários “amores” que podem existir, especialmente na faixa etária em questão, na qual muitos amores – e muitas dúvidas – acontecem.

Passemos à próxima Figura 28 do mesmo livrinho:

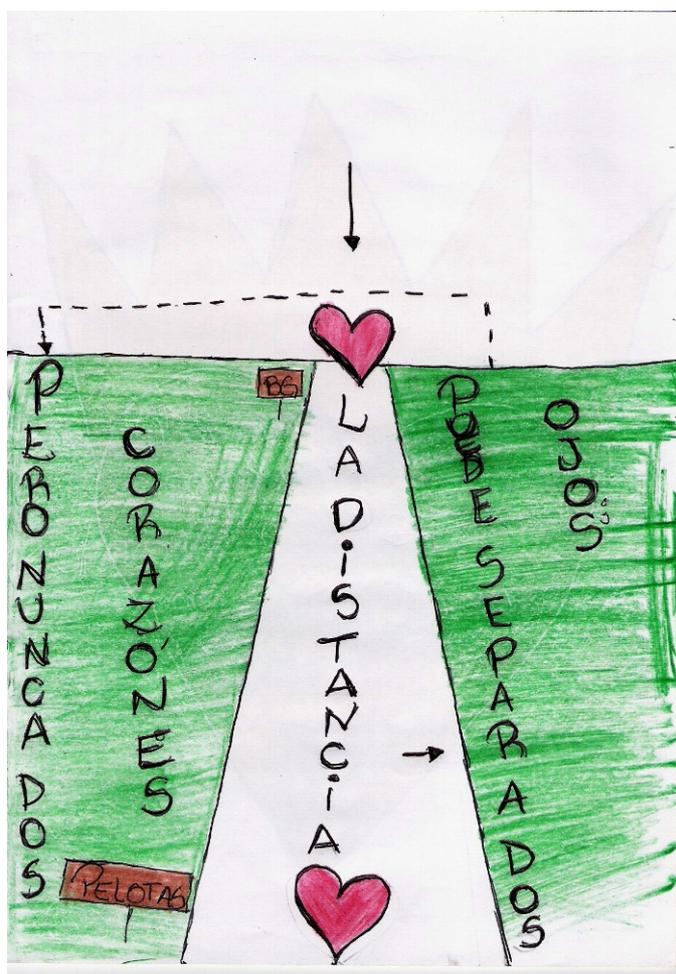


Figura 28: exemplo de texto verbal que funciona como imagem

Aqui há, quanto à *função representacional*, uma *estrutura narrativa transacional*. Os corações são os participantes, um se movimenta em direção ao

outro, sendo, portanto, uma *estrutura bidirecional*; os participantes ocupam, ao mesmo tempo, o papel de ator e meta a ser alcançada. O trajeto está indicado pelo texto verbal entre os corações. Quanto à *função interativa*, temos um plano aberto para a distância social; no referente à *modalidade* a utilização de cores diferencia nitidamente os elementos da imagem. Há *perspectiva*, pois a estrada é larga na margem inferior, afunilando-se, dando uma idéia de profundidade. Quanto à *função composicional*, no *valor de informação*, há um *tríptico*, porque a imagem é dividida em três blocos (margem-centro-margem). Isso é reforçado pela *saliência* com o contraste de cores entre a estrada, que é o centro, e o campo, que compõe as margens. A *estruturação* é fraca, pois os elementos estão ligados por flechas.

Devemos prestar atenção ao modo de organizar o texto verbal. Podemos ver vetores indicando a seqüência da leitura, já que esta não se apresenta da forma tradicional, na horizontal, da esquerda para a direita. A escrita é aqui, organizada à semelhança do texto visual, ou seja, não aparece na ordem comum. Vemos, assim, um amálgama entre as duas modalidades. Essa organização singular também remete às várias direções que o amor – tema central deste “livrinho” – pode tomar e, também à desordem, à turbulência do sentimento.

O contato com os “livrinhos” produzidos pelos alunos evidenciou que estes criam textos multimodais, ou seja, observamos que imagem e texto verbal, apesar de serem matérias diferentes, funcionam, em grande parte das vezes, de forma amalgamada. Os textos estudantis mostram que as duas modalidades não são independentes. Apesar de os estudantes não terem conhecimento formal a respeito da composição de imagens, utilizam recursos que lhes são peculiares, mesmo de forma primária.

Podemos notar que alguns alunos utilizaram o texto verbal como legenda ou como tradução da imagem, mas esta tomou, nesses casos, lugar central. Em outros momentos, imagem e texto verbal ocupam o mesmo espaço, sendo indissociáveis. Além disso, a escrita toma características pictóricas, sendo pintada e desenhada.

A qualidade das ilustrações, a originalidade e o conteúdo das frases sugere que os alunos estavam motivados e ficaram sensibilizados pelas atividades.

Por seu interesse em desenvolver tarefas que não visavam a uma boa nota somente, os estudantes tomaram uma relativa autonomia na criação de suas obras, tornando-se a sala de aula de ELE mais atraente e aprazível. Os textos multimodais, mais de acordo com a realidade deles, fizeram a distância entre o mundo em que vivem e a sala de aula diminuir, corroborando a necessidade de esses modos textuais estarem presentes no cotidiano do ensino/aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

No presente trabalho, empreendemos uma pesquisa acerca da produção de textos multimodais em sala de aula. Com esse intuito, utilizamo-nos de elementos teóricos e práticos. Os primeiros referem-se aos estudos sobre a Pedagogia da Comunicação, a motivação e a autonomia em sala de aula, o ensino de línguas estrangeiras e as teorias que lidam com a imagem, até chegar à multimodalidade. Os aspectos práticos referem-se à intervenção feita por nós no universo de ensino-aprendizagem de Espanhol de uma escola pública no município de Pelotas/RS.

No referencial teórico, primeiramente, revisamos a teoria *Pedagogia da Comunicação*, a qual empreende pesquisas acerca da utilização de novos modos de ensino que levem em conta os meios de comunicação como se apresentam hoje em dia, intrincados à vida cotidiana dos indivíduos. Também discorreremos acerca da motivação e da autonomia (FITA; TAPIA, 1999; FIÚZA, 2002; TAROUCO, 2000)

Após, fizemos uma retrospectiva sobre o ensino de línguas no Brasil, considerando sua evolução (LEFFA, 1999). Em seguida, voltamo-nos a uma revisão sobre o concernente à utilização de imagens no ensino de LE e, por último, tratamos da multimodalidade. Para tanto, retomamos algumas teorias que tratam especificamente da imagem, quais sejam, a Semiologia da fotografia, de Roland Barthes (1984), e a Semiótica de Pierce, revisitada por Simões (1999). Após, tratamos da teoria da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (*apud* VIEIRA; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Explicitamos, igualmente, os processos metodológicos aplicados na coleta dos dados e, também, na análise destes. De forma detalhada, foram descritos todos os momentos da pesquisa, desde a aplicação dos exercícios em sala de aula, até a forma como foi organizada a análise. Finalmente, foram feitas as análises das produções dos alunos no concernente à produção de textos multimodais. Chegamos, então, à conclusão de os alunos produzirem textos em que a linguagem verbal e a linguagem imagética funcionam de forma amalgamada. Além disso, observamos maior motivação e autonomia dos alunos na produção dos “livrinhos”, com a qual se sentiram “empolgados”. Assim, pudemos verificar que a aproximação

entre o universo dos estudantes e a sala de aula é um fator essencial para eles sentirem-se gentes da aprendizagem de LE e, desse modo, terem maior proficiência.

Considerar o universo em que os alunos vivem, suas inquietações, os modos pelos quais eles efetivamente se comunicam é um passo importante para a criatividade, a motivação e a autonomia dos alunos serem trabalhadas em sala de aula. Percebemos que a maioria se empenhou nas tarefas propostas, utilizando-se de imagens ricas e se preocupando com a correção das frases em espanhol.

O papel da professora, nesse momento, foi o de mediadora dos anseios dos estudantes. Vale dizer, foram eles que tomaram as iniciativas em querer melhorar seus textos, perguntando, tirando dúvidas com ela, recorrendo a dicionários e pesquisando em casa. Nos “livrinhos”, podemos ver claramente uma grande intersecção de elementos da obra “O Pequeno Príncipe” com vivências e problemáticas características da faixa etária.

As temáticas foram extremamente variadas: amor, amizade, solidão, alcoolismo, entre outras. Entretanto, todas levavam a conclusões saudáveis, positivas. Cada aluno procurou nos temas tratados na obra e discutidos com a professora algo que lhe dissesse respeito e fosse significativo para sua vida pessoal, seus questionamentos e suas angústias. Isso fez os estudantes se preocuparem com a tarefa como algo que excedesse os limites da sala de aula. A maioria deles não desempenhou as atividades só como necessárias para adquirir uma boa nota, mas como uma realização em grupo, que exigiu esforços não restritos ao âmbito da sala de aula.

Por conseguinte, a qualidade das produções foi surpreendente: o cuidado com a feitura das imagens, com a criação de frases, a originalidade das criações, a beleza dos desenhos e dos escritos mostram a motivação dos alunos ao realizar as tarefas. Conseqüentemente, a aprendizagem parece ter sido mais efetiva, pois os alunos sentiram a necessidade de buscar o conhecimento para compor suas obras. A desenvoltura com que a maioria deles trabalhou comprova a necessidade de levar a vida cotidiana dos indivíduos para a sala de aula.

A composição das imagens, de acordo com o texto verbal, evidenciou que os alunos sabem, mesmo de forma inconsciente, compor textos multimodais, em que

a informação visual não é apenas ilustração do dito através da linguagem verbal, mas parte integrante do texto, ora estando indissociável deste último, ora complementando-o e, ainda, algumas vezes, sendo mais importante do que ele. Isso mostra que esses textos estão presentes na vida dos indivíduos e devem, portanto, estar presentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle B. L. de (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.
- _____. FERNANDES, José D. C.. Revisitando a Gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle B. L. de (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.
- APARICI, Roberto & GARCÍA-MATILLA, Agustín. *Lectura de Imágenes*. Madrid, Espanha:Ediciones de la Torre, 1998.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2003.
- CORRÊA, Manoel Luiz G.. *Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- ERNST-PEREIRA, Aracy e LEFFA, Vilson J (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.
- FERRAZ, Janaína de A. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josênia A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FITA, Enrique C. e TAPIA, Jesus A. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Trad. Sandra Garcia. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FIUZA, Patricia Jantsch. *Aspectos motivacionais na educação a Distância análise estratégica e dimensionamento de ações*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002. 124p
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IKEDA, Sumiko N. e VIAN JR, Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson J (org.). *Pesquisa em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2006.
- LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: Educat, 2006.
- _____. (org.). *Pesquisa em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2006.
- _____. O Ensino de Língua estrangeira no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v.4, nº4, p.13-24, 1999.

LEITE, Tânia Azevedo. *A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. UNIVALI, 2003. 90 pág.

MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MAROUN, Cristiane R. G. B.. *A multimodalidade textual no livro didático de português*. Dissertação de mestrado. Orient. Josênia Antunes Vieira. Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UNB, Brasília, 2006.

_____. O texto multimodal o livro didático de português. In: VIEIRA, Josênia A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In; *Linguagem e ensino. Revista do Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade Católica de Pelotas*. Vol. 3, no. 2, 2000. Pág. 49-59.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. A literatura infantil e a interação participativa da criança com a obra. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez , 1998.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. In: *Linguagem e Ensino. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas*. Vol. 9, n. 1, 2006. p. 15-39.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez , 1998.

_____. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez , 1998.

PIO, Letícia. *Projeto Gráfico e Diagramação nas Capas de Zero Hora*. Trabalho de Conclusão de Curso: Escola de Comunicação Social, UCPel, 2007.

PORTO, Tânia M. Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, 2006. os. 43-57.

_____. Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. In: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. n. 24, 2005. p. 133-141.

_____, Tânia M. Esperon. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez , 1998.

PRIZENDT, Ana Maria S.. Formação para a cidadania em cursos de magistério: representações de professores de Língua Portuguesa. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josênia A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. *Letramento multimodal e o texto em sala de aula*. Dissertação de mestrado. Orient. Josênia Antunes Vieira. Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UNB, Brasília, 2006. 126p

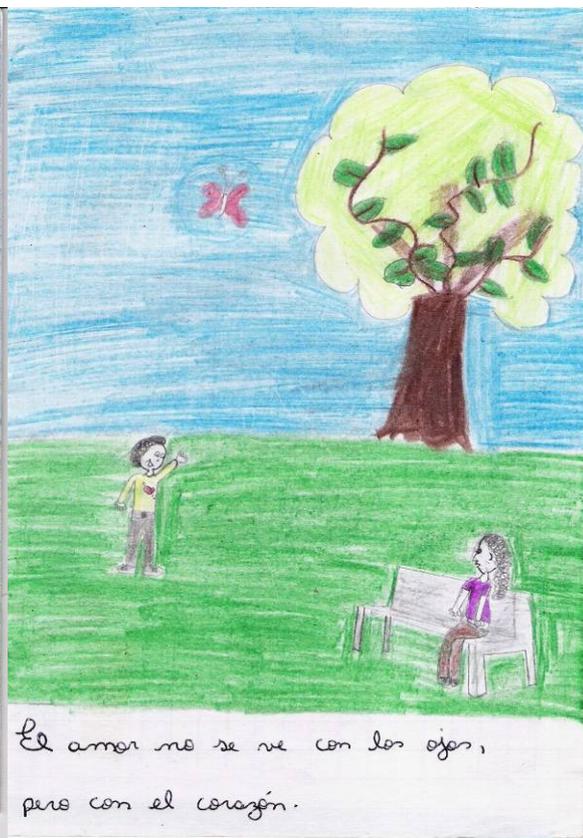
SIMÕES, Darcília. Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; LEFFA, Vilson J (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

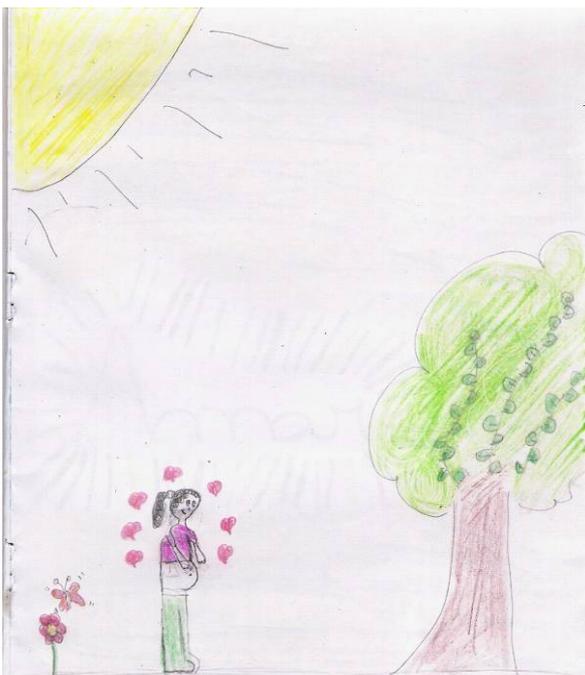
TAROUCO, Liane. Suporte de redes e computadores para educação à distância. 2000. In: Disponível em: <http://www.pgje.ufrgs.br/webfolioead/biblioteca/artigo9/artigo9.html>, acesso em 27 jul. 2008.

VIEIRA, Josênia A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

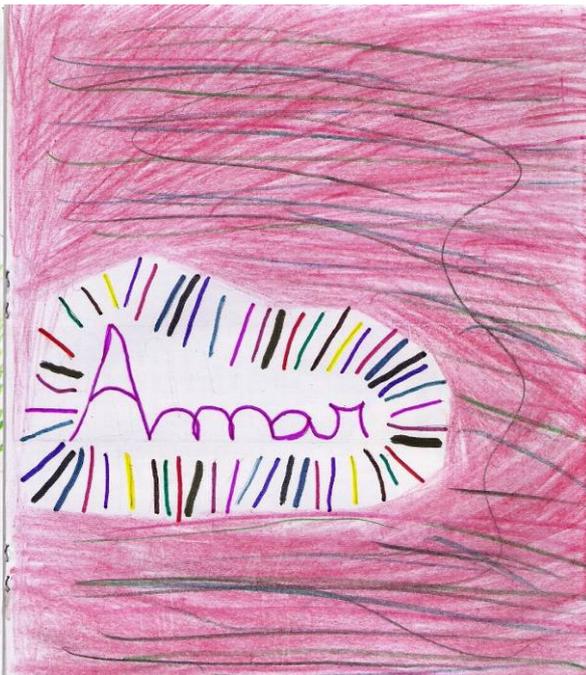
_____. *Novas Perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. IN: VIEIRA, Josênia A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANEXO 1

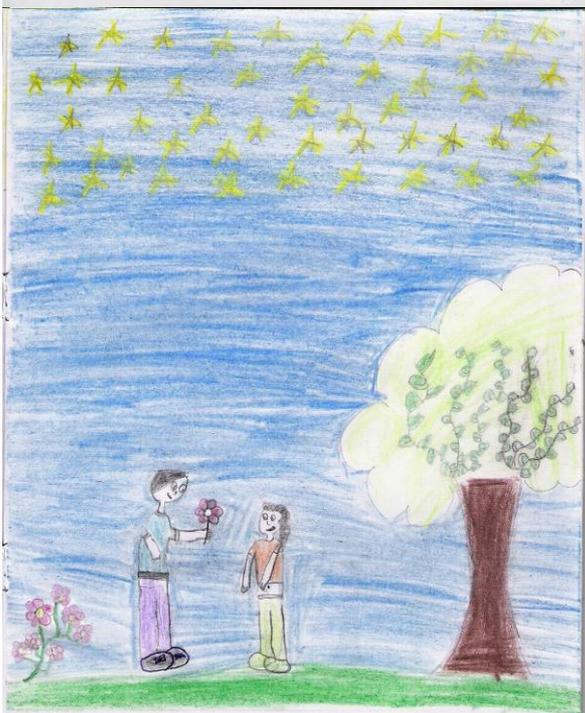




Amor nunca será verdaderamente un error.



El amor es un sustantivo pedacoso, pero amar es un verbo aún más fuerte.



El amor se demuestra con actos, no con palabras.



Con el amor todo se ha convertido más bello...

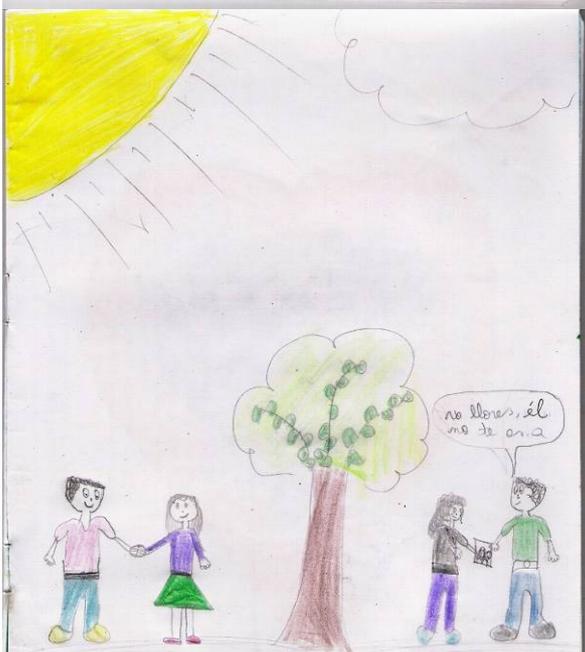
Una vida no basta ser vivida, también precisa ser amada.



El peor dolor es obligar a la cabeza a olvidar aquel que el corazón acuerda a todo momento.

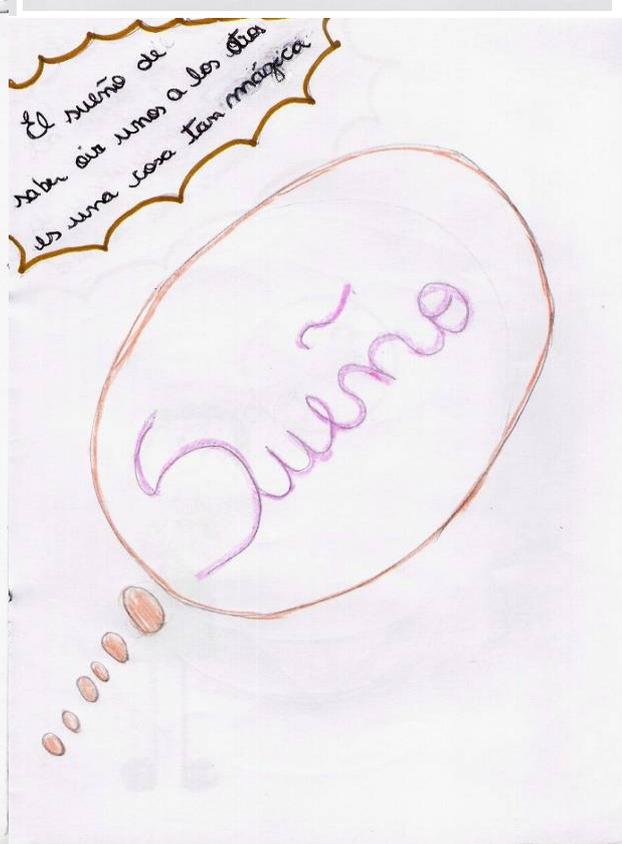
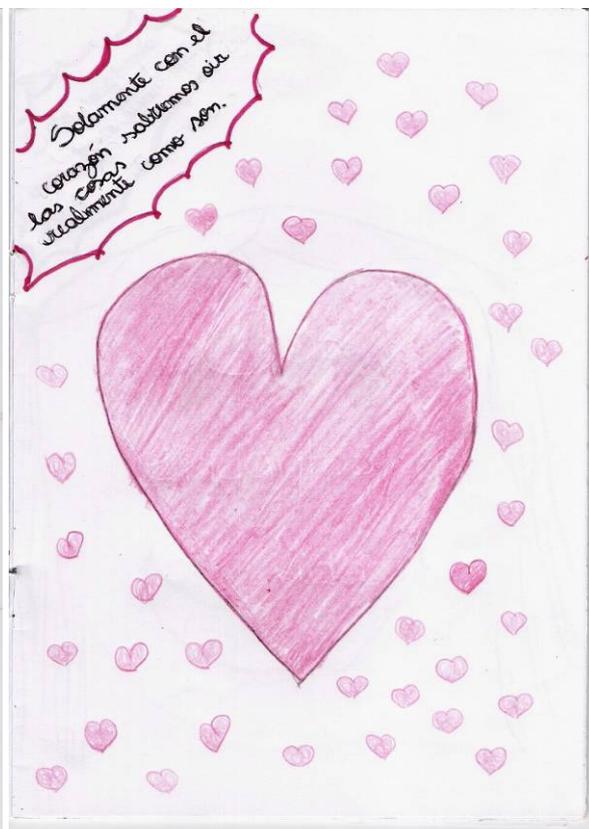
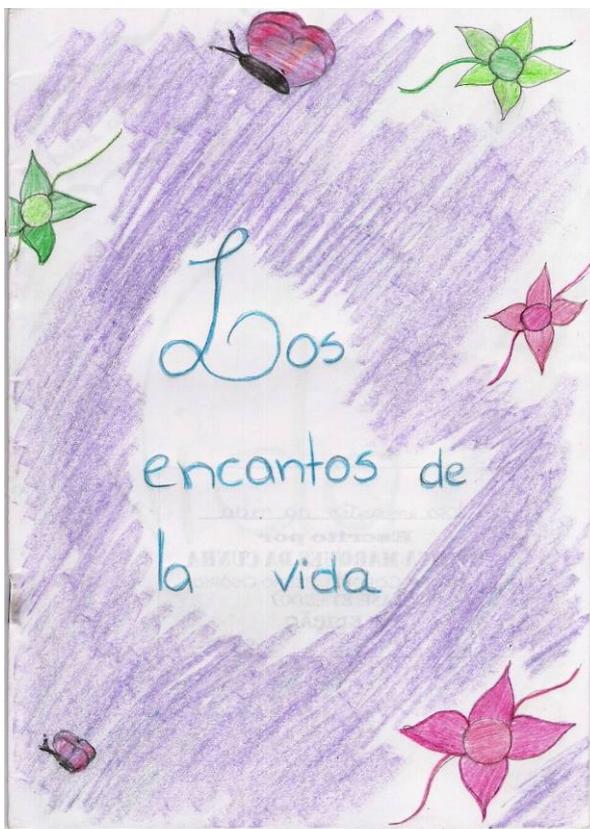


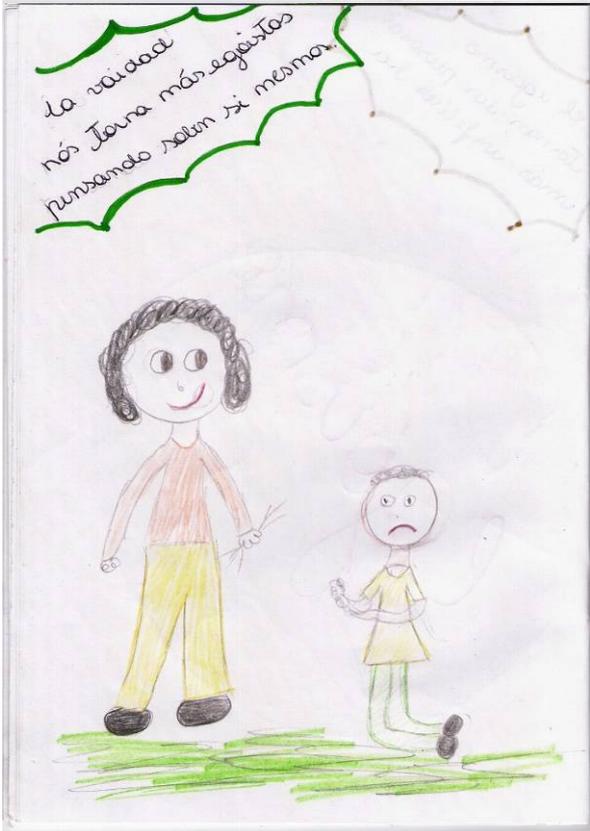
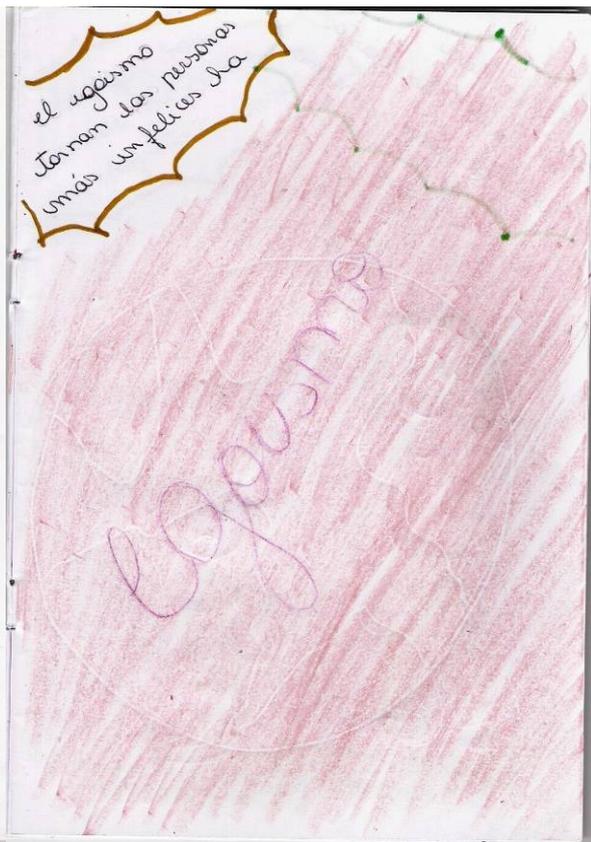
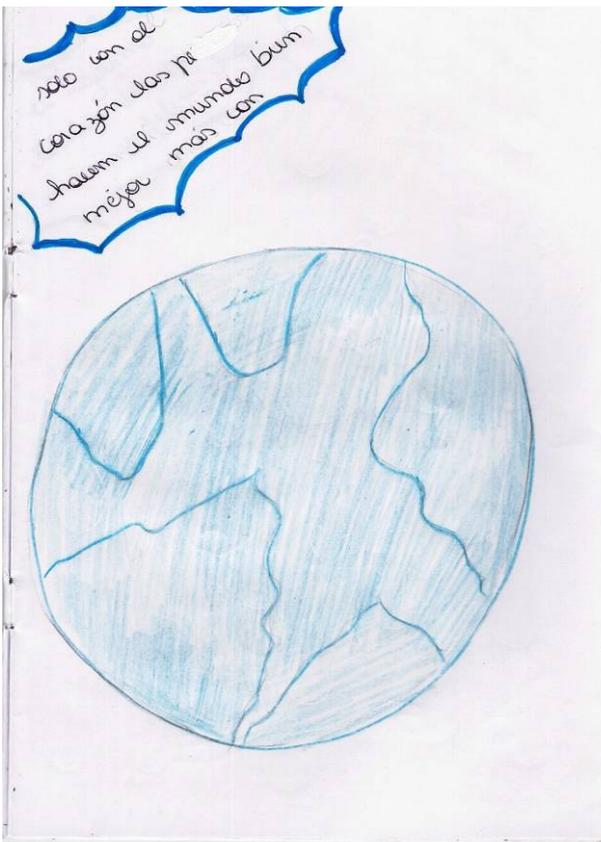
A veces perdemos quién más amamos por el simple miedo de decir:
"— y te amo"



El amor preguntó a la amistad:
— ¿para qué sirves?
La amistad respondió:
— para limpiar los lagrimas que tu dejes caer.

ANEXO 2



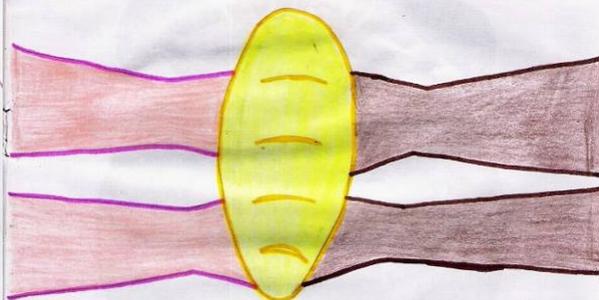


ANEXO 3

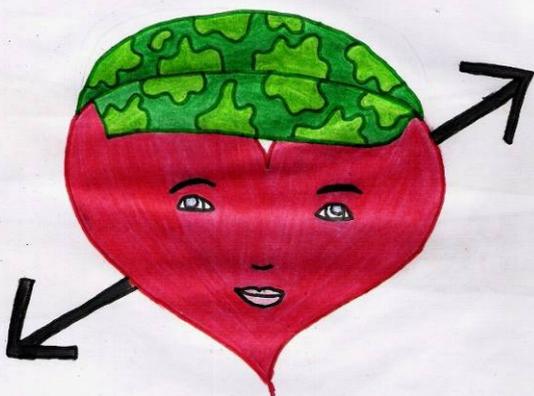




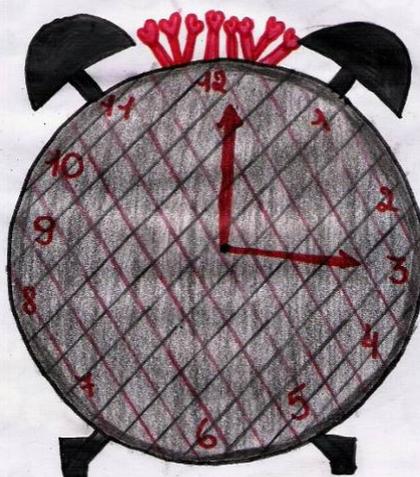
"Amor no se explica, amor se vive."



"Todo acto por el cual se ayuda al
quien es un acto de amor."



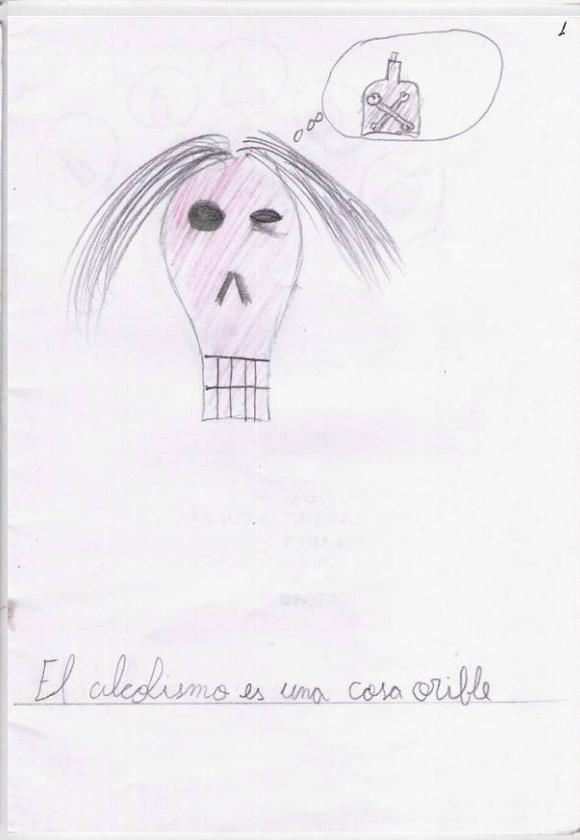
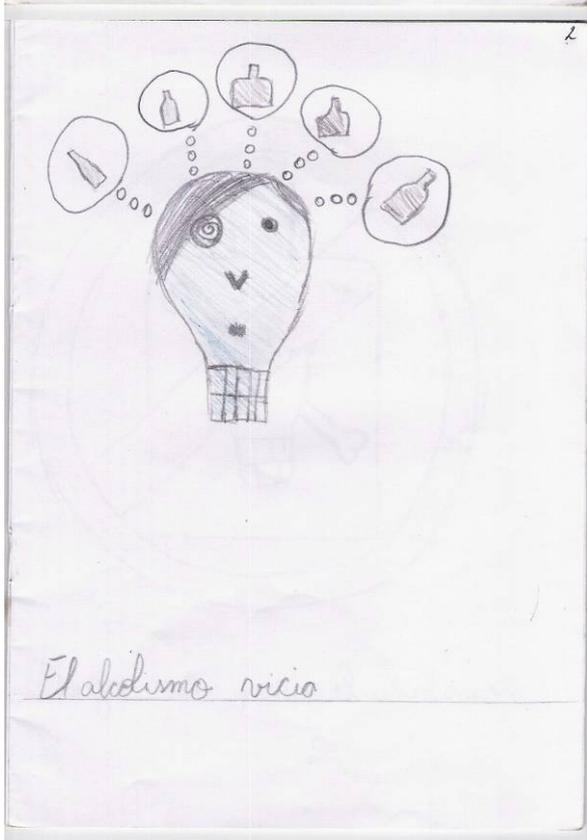
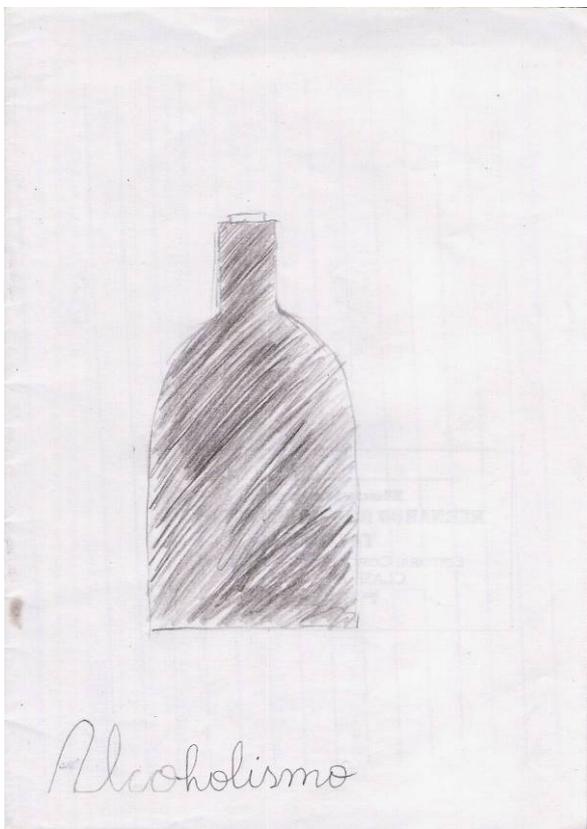
"El amor es el supremo poder de
la vida."



"Falta de tiempo, es siempre discul-
pa de un amor pequeño."

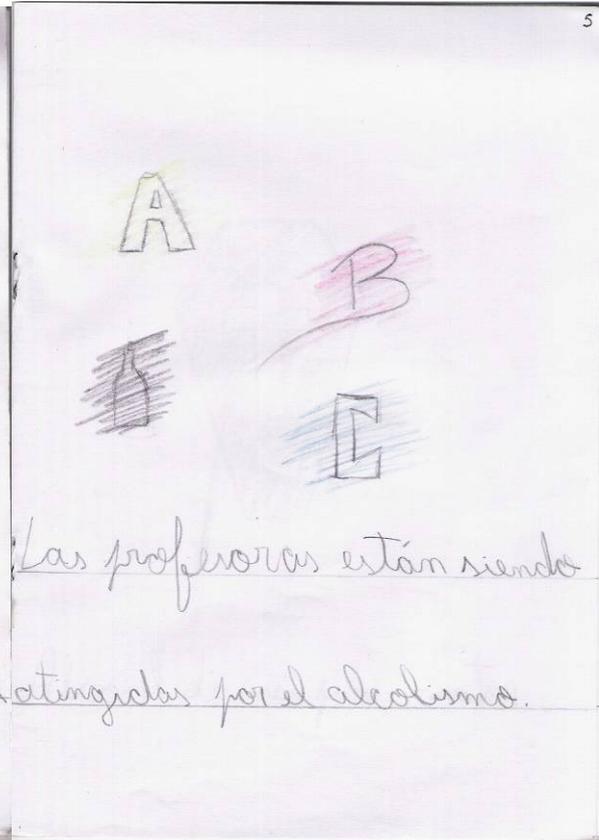


ANEXO 4





Alcoholismo: el lado malo de la vida



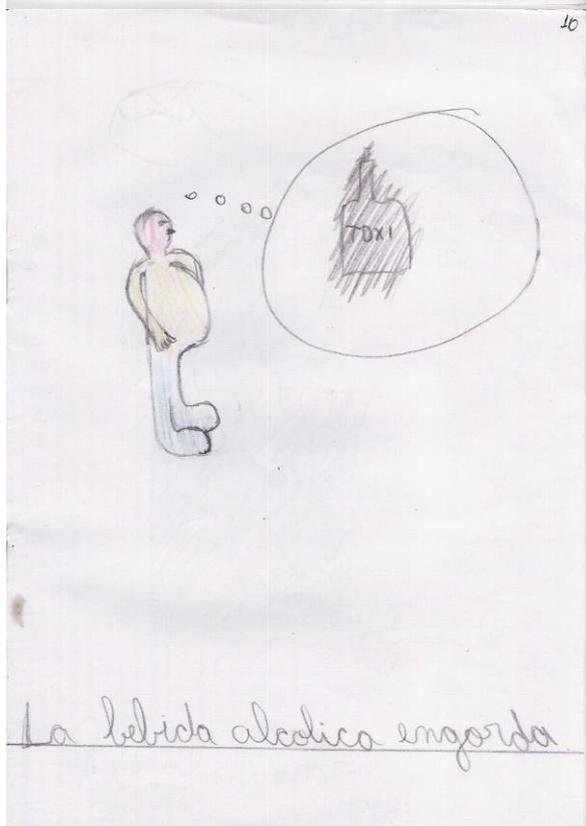
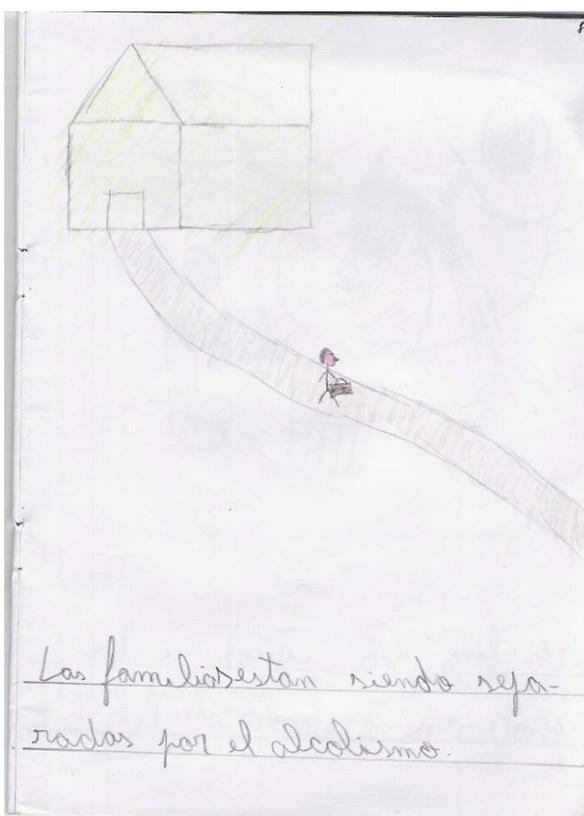
Las profesoras están siendo atingidas por el alcoholismo.



Alcohol de más puede matar



Pagode es igual alcoholismo y alcoholismo es una mierda

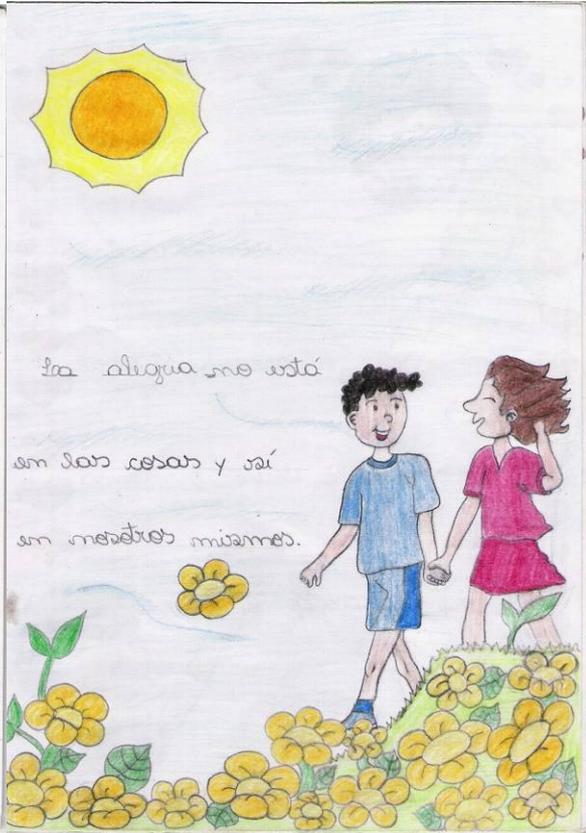


ANEXO 5





La amistad
nunca está donde
buscamos, pero
jamás buscamos
donde ella está.
nunca está.



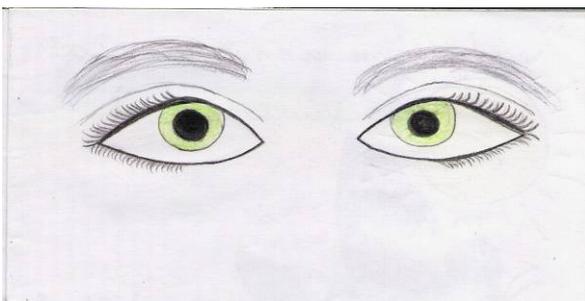
La alegría no está
en los cosas y así
en nosotros mismos.



Imprima en
todo la marca del
amor solamente él permanece
para siempre.



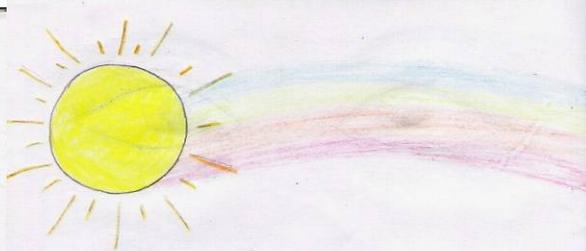
el vida
de
amor no
muere
duerme
para
despertar
mas bello.



Cultivar la alegría, cuesta
menos que la tristeza y trae
mejores resultados.



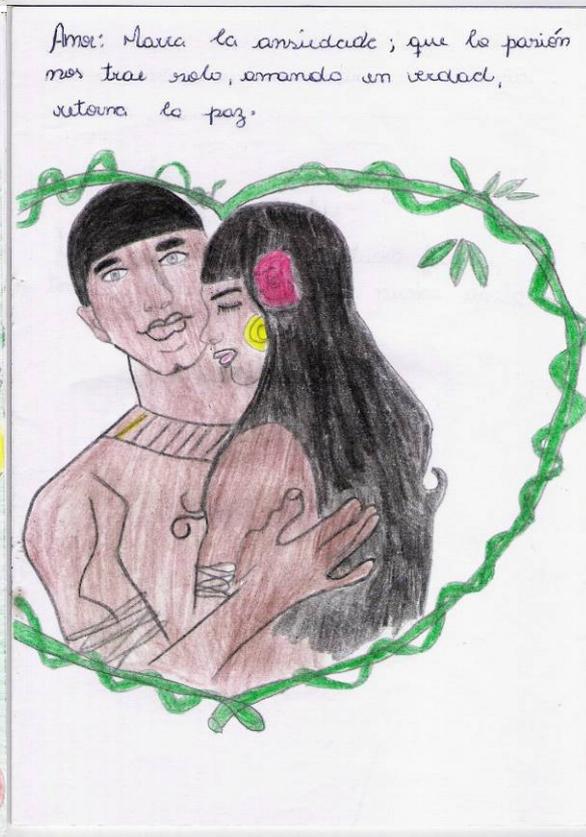
La amistad no se encuentra, se
construye.



El amor es como el sol. El sol
hace crecer las plantas, así como
el amor hace crecer cosas buenas
en los corazones.



ANEXO 6



La amistad es una lluvia fuerte,
tormenta que de paso pero nunca acaba



El amor es una verdadera joya

La amistad adulza todas las

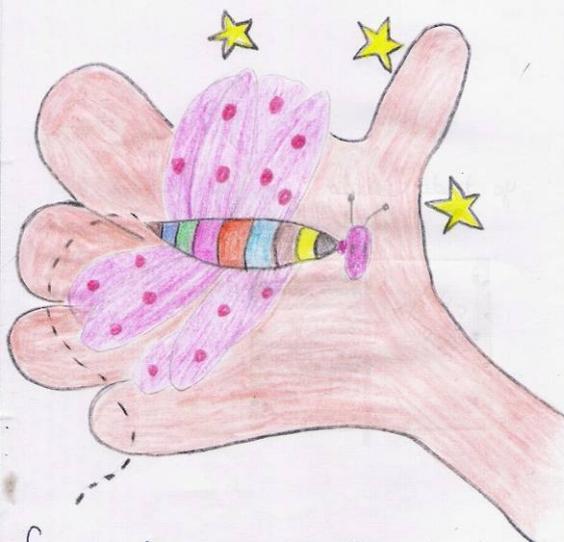
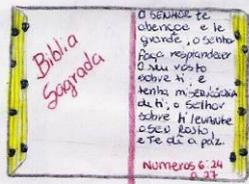


heridas y cura todos los sufrimientos

Amar: debemos buscar amar hoy, para
no lamentar (que) no fuéramos amados
nunca.



yo todo puedo por la fe



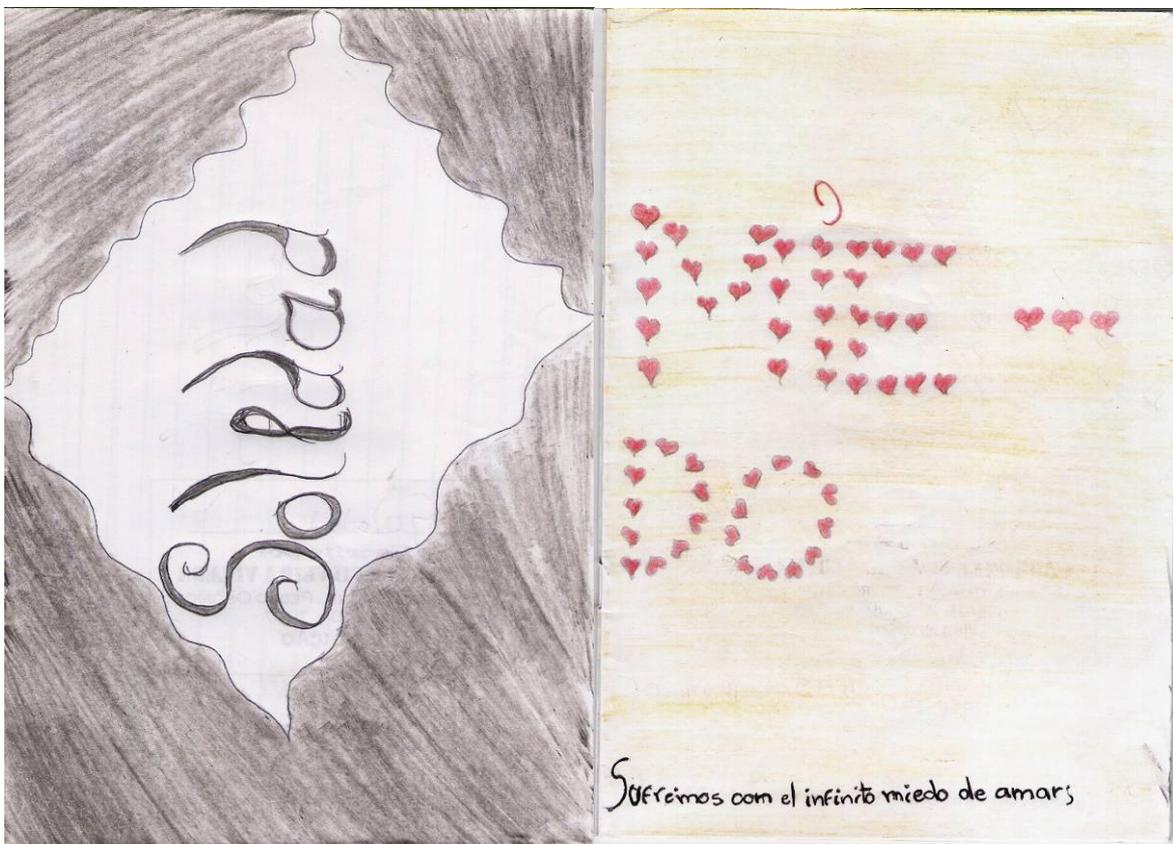
Cuando los niños cutira las alas de una mariposa la fe dales sueños para ella nuevamente volar.

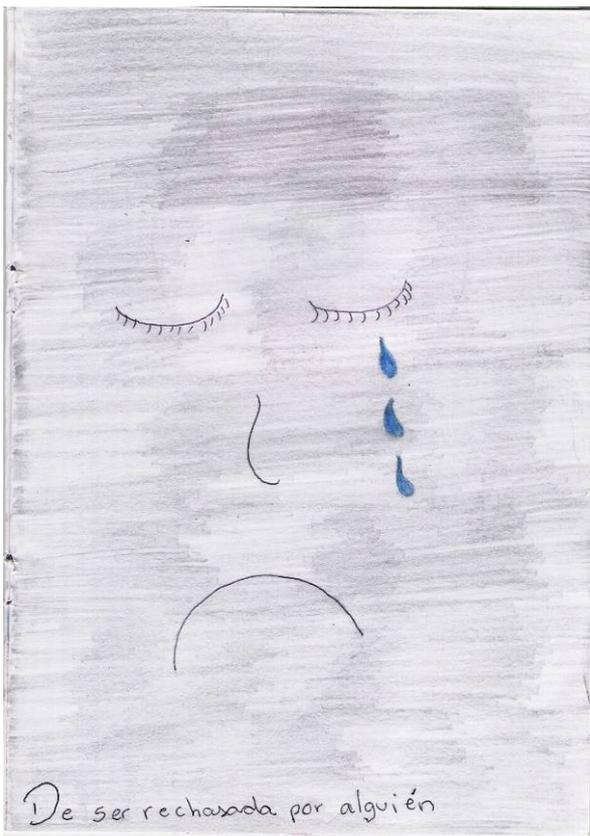
Com fe y amor



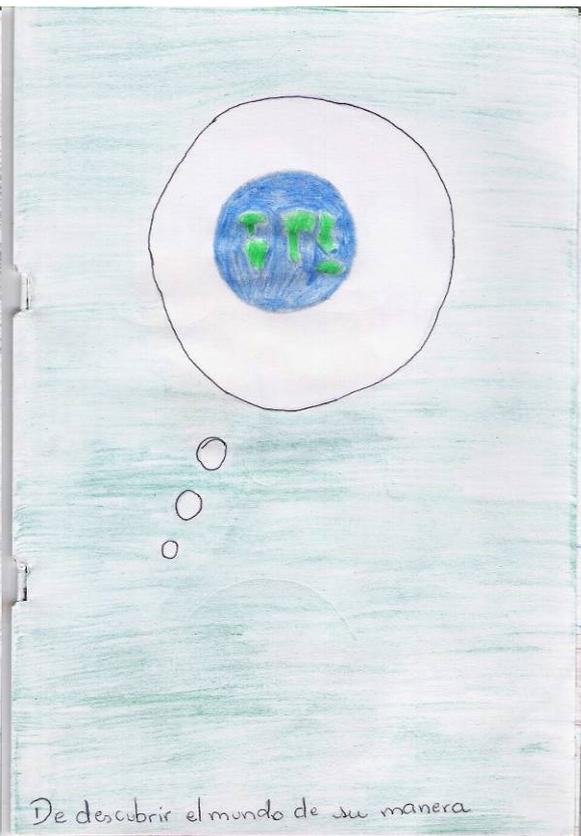
todo podemos hacer!

ANEXO 7





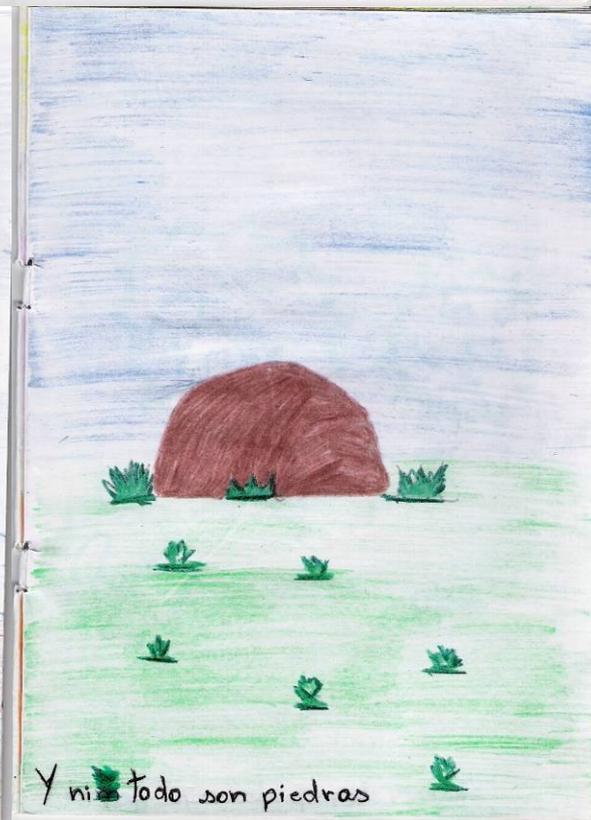
De ser rechazada por alguien



De descubrir el mundo de su manera



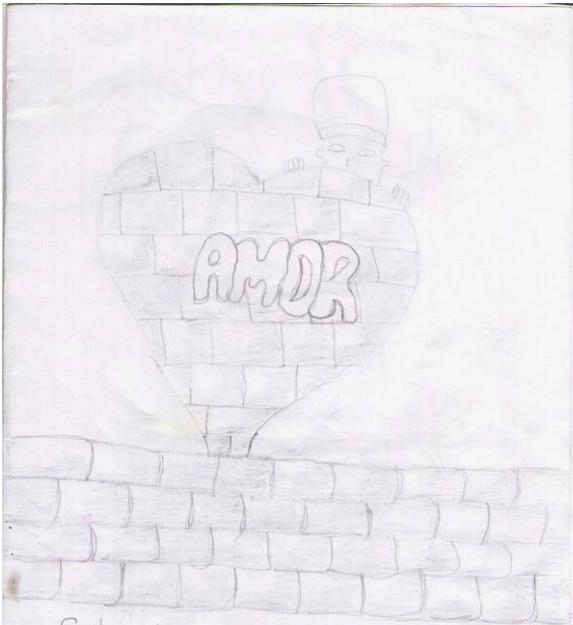
Pues ni todo son flores



Y ni todo son piedras

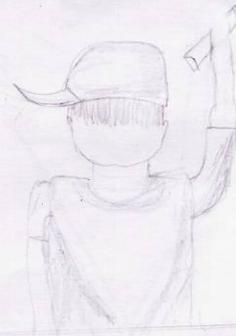


ANEXO 8



Sólo el amor contruye y hay
que trabajando para mantenerlo
vivo.

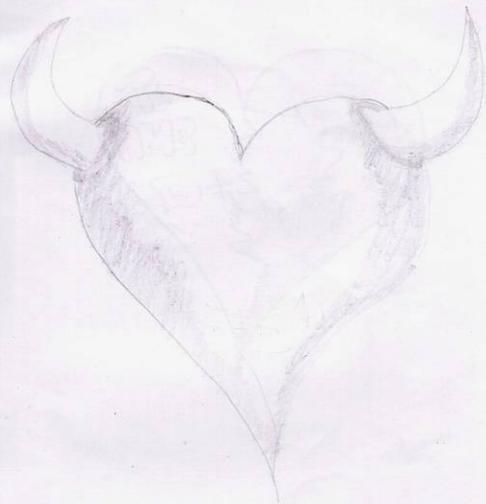
AMOR



Cuando se pone amor en todo que se
hace, todo se pone más fácil.



Amor, Palabra divina con significado
indescrítible.



Perdonar también es una forma
de amar a uno.



Sólo quien conoce el verdadero amor es capaz de todo.



Mi amor así por usted.



A veces el se pierde la persona amada y nos quedamos sin nadie.



Todos aquellos que aman verdaderamente y saben amar y vivir cerca de Dios y en paz consigo mismo.

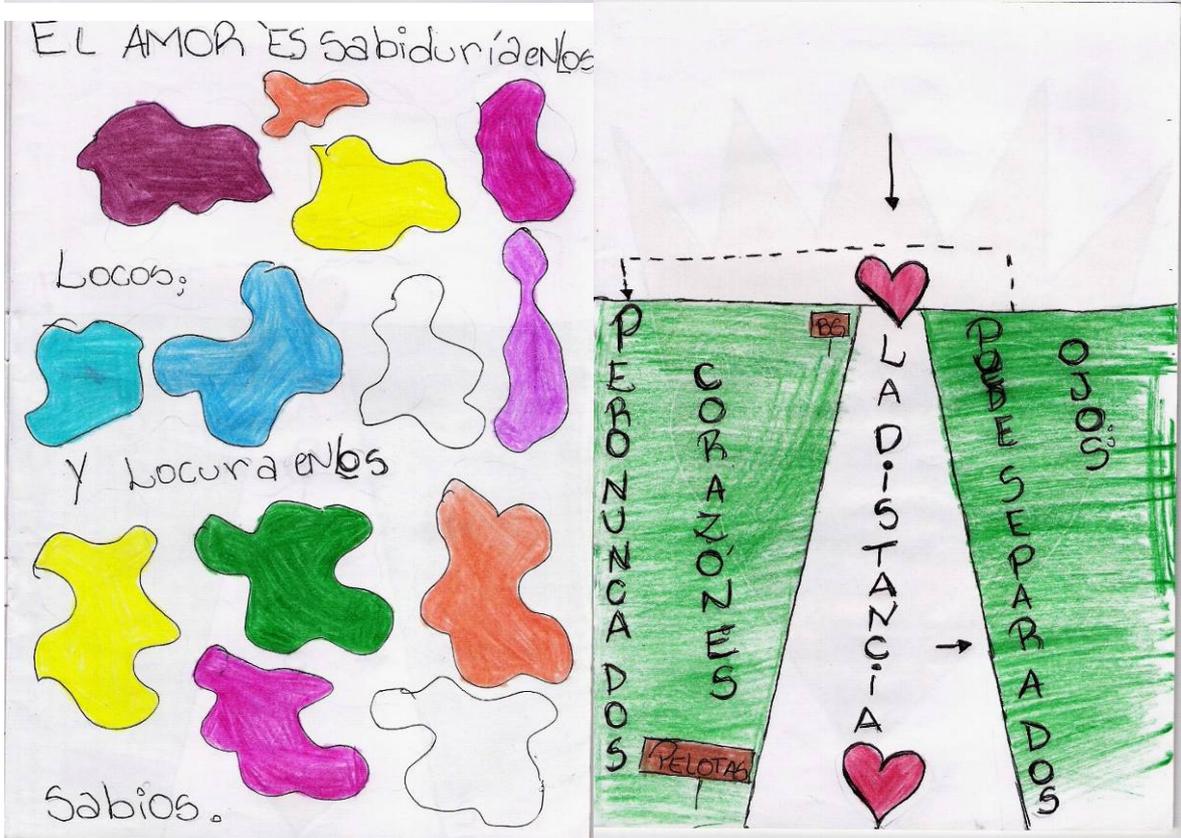


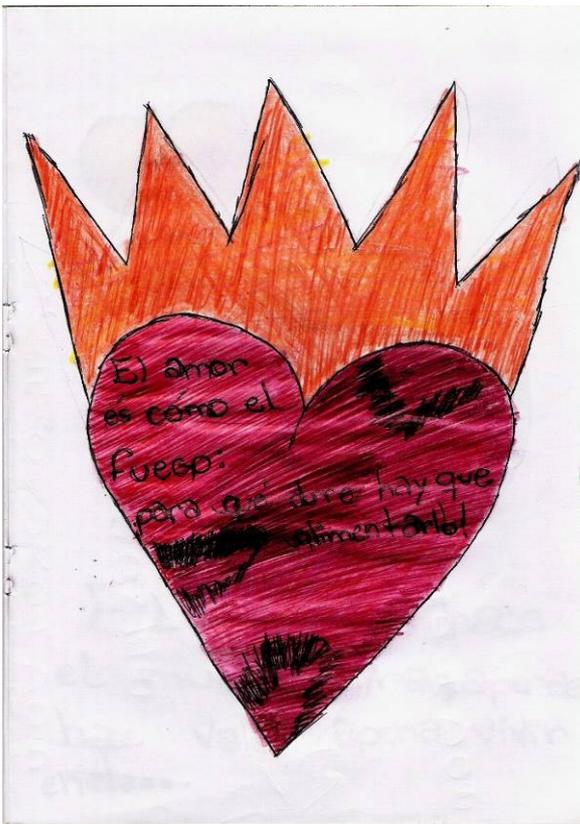
Pero siempre hay luz al final
de un amor verdadero.



Quién ama sabe su color !

ANEXO 9





El amor está en



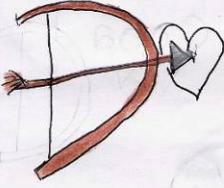
Cualquier cosa!



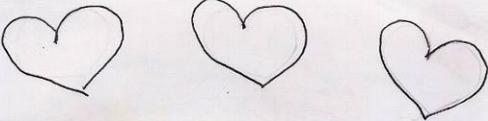
EL AMOR ES UNA



ES UNA



2012-0-02



Amar es sinceridad con tu corazón!