

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

A ABORDAGEM SUBJACENTE AO MATERIAL DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: A ANÁLISE DA
MULTIMODALIDADE TEXTUAL

BRASÍLIA - DF

2009

GIULIANO PEREIRA DE OLIVEIRA CASTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

Brasília – DF

2009

Presidente: Prof^ª. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – Orientadora
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^ª. Dra. Liliana Gottheim – Examinadora externa
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Percília L. Cassemiro dos Santos – Examinadora interna
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

C355a Castro, Giuliano Pereira de Oliveira.

A abordagem subjacente ao material didático de Português língua estrangeira: a análise da Multimodalidade textual/ Giuliano Pereira De Oliveira Castro. – Brasília, 2009. viii, 81 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortíz Alvarez.
Inclui bibliografia.

1. Material didático - multimodalidade – abordagem.

CDU 37.091.64

AGRADECIMENTOS

Até aqui nos ajudou o Senhor

Há muitos agradecimentos a serem feitos, sobretudo porque o percurso para chegar até aqui se tornou árduo no final, por muitos problemas e percalços que ocorreram na minha vida. Mas graças literalmente a Deus e pessoas muito especiais, chegamos até aqui.

Sou imensamente grato a Deus, pela vida, sabedoria, saúde, disposição, pelas pessoas que colocou em meu caminho. Tudo quanto sou e tenho vem de Ti, Senhor.

Agradeço à minha esposa Denise, pelo companheirismo, paciência, estímulo e pela inestimável ajuda e apoio. Amo-te meu amor.

Agradeço à minha mãe Néia por ter me apoiado com carinho e dedicação. O milagre de tê-la ao meu lado neste momento muito me alegra. E minha querida irmã Elisa por ser tão companheira e amiga.

Aos meus amigos e colegas do mestrado, em especial à Marilena Bonfim pela contribuição nesta jornada.

Às amigas Márcia Niederauer e Janaína Ferraz: Obrigado por tudo!

À minha orientadora, Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela mão não apenas acadêmica que me estendeu, mas amiga, companheira, quase materna.

Aos professores do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, em especial aos professores Dr. Augusto L. Moura Filho pelos conselhos metodológicos e ao Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelo incentivo, pelas provocações, discussões delongadas e altamente produtivas sobre a Linguística Aplicada.

Aos membros avaliadores que compõem a banca, Dra. Liliana Gottheim por ter tão prontamente aceito nosso convite. À Dra. Percília Santos, obrigado por fazer parte da minha banca, obrigado pelas longas conversas na sua sala no PEPPFOL, conversas sobre ensino de PLE, sobre música, teatro, sobre a vida. Obrigado pelos preciosos conselhos e pelas tortas de frango e palmito e as de atum também!

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	1
DELIMITANDO A PESQUISA	1
1.1 Introdução: Globalização, multimodalidade e ensino de línguas	1
1.2 Justificativa do tema e perguntas de pesquisa	5
1.3 Metodologia da pesquisa	6
1.3.1 Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa.....	6
1.3.2 Etapas metodológicas.....	9
1.3.3 Análise documental.....	10
1.4 Organização do trabalho	13
CAPÍTULO II	14 AS BASES TEÓRICAS
.....	14
2.1 Discurso, ideologia e multimodalidade	14
2.2. A natureza do texto multimodal e a gramática visual	21
2.3. Pressupostos da análise semiótico-social	27
2.4 Aprofundando as perspectivas de análise visual	31
2.5 O papel da abordagem	35
2.5.1 O início da caminhada.....	35
2.5.2 Abordagem: delineando uma definição.....	37
2.5.3 As duas grandes vertentes.....	40
2.5.3.1 A Abordagem Gramaticalista.....	41
2.5.3.2 A Abordagem Comunicativa.....	43
2.6 O material didático	49
CAPÍTULO III	58
A ANÁLISE DOS DADOS	58
3.1. Multimodalidade textual e o MD de PLE	59
3.2 E a abordagem, onde fica?	69
3.2.1 Abordagem e multimodalidade.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	81
ANEXO A	82
ANEXO B	83
ANEXO C	84
ANEXO D	85
ANEXO E	86

Lista de abreviaturas

LA - Linguística Aplicada

LD - Livro Didático

LE - Língua Estrangeira

MD - Material Didático

PLE - Português Língua Estrangeira

Lista de quadros e figuras

Quadro 1: Comparativo das Estratégias de Pesquisa Quantitativa e Qualitativa ...	7
Quadro 2: Etapas metodológicas	10
Quadro 3: Dimensão Tridimensional do Discurso	19
Quadro 4: Noção ampliada das práticas discursivas	20
Quadro 5: Eldorado dos Carajás.	23
Quadro 6: Texto retirado do livro de Grannier (2001)	26
Quadro 7: Resumo da realização das metafunções.	32
Figura 1: Lars Passgård, Harriet Andersson	33
Quadro 8: Teoria formal e informal, por Almeida Filho	40
Quadro 9: Contraste entre as duas principais abordagens	49
Figura 2: Capa de Lima e Iunes (2005).	61
Figura 3: Capa de Lima e Iunes (1990)	64
Figura 4: Capa de Lima, Iunes e leite (2003)	65
Figura 5: Capa de Ponce, Burim e Florissi (2004)	68

RESUMO

O ensino de línguas é norteado pela concepção acerca da natureza da linguagem, seu funcionamento e função nas práticas sociais, bem como das concepções e postulados sobre como se deve ensinar e aprender línguas. O escopo da pesquisa em Linguística Aplicada é bastante amplo no que tange à natureza dessa concepção, denominada de abordagem, presente em todas as esferas do complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas e onde uma dessas esferas é o material didático. Grandes mudanças nos paradigmas de ensino de línguas bem como o advento de novas tecnologias têm transformado o material didático, conferindo-lhe cada vez mais uma natureza multimodal (vários modos semióticos para produção de significado). Nosso enfoque no presente trabalho é a investigação acerca da relação existente entre a multimodalidade textual presente nas capas de três materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros, publicados no Brasil e a abordagem que subjaz esses materiais, tendo em vista os textos multimodais como enfoque e ponto de partida. O estudo evidencia a natureza multimodal da linguagem e que um foco mais intenso na abordagem comunicativa, com ênfase nos processos de interação, requer que texto (linguagem verbal) e imagem (não verbal) sejam combinados de forma a promover um contexto comunicativo profícuo. Para essa investigação, utilizamos metodologia de pesquisa qualitativa. Dos resultados obtidos, podemos inferir que a multimodalidade é inerente à própria linguagem e que multimodalidade é fator determinante para o entendimento do conteúdo desses textos por parte de seus leitores/*viewers*: o aluno estrangeiro

Palavras chave: material didático - multimodalidade – abordagem

ABSTRACT

Language instruction is guided by the conception of the nature of language, its function and role in social practices and conceptions and postulated about how to teach and learn languages. The scope of research in Applied Linguistics is quite broad as it pertains to design challenges nature, known approach, present in all spheres of the complex process of teaching and learning of languages and one of these spheres is the material. Major changes in the paradigms of language teaching as well as the advent of new technologies have transformed the teaching material, giving it an increasingly multimodal nature (several semiotic modes for the production of meaning). Our focus is to research the relationship between the textual multimodality present in three materials for teaching Portuguese for foreigners published in Brazil and the approach that underlies these materials in view the texts as multimodal focus and starting point. The study highlights the multimodal nature of language and more intense focus on the communicative approach, with emphasis on processes of interaction requires that the text (verbal language) and image (not verbal) are combined to promote a meaningful communicative context. For such research, we focused on qualitative research methods. By the results, we can infer that multimodality is a part of language itself and it is crucial for the foreign students' understanding of the syllabus.

Key words: language teaching materials, multimodality and foreign language teaching approaches

CAPÍTULO I

DELIMITANDO A PESQUISA

1.1 Globalização, multimodalidade e ensino de línguas.

Vivemos hoje em um mundo globalizado, onde as informações são passadas adiante em velocidade incrível. As novas tecnologias têm modificado os processos de interação, de forma que a distinção entre o local e o global está cada vez mais diluída. Segundo Bauman (1999), o local, ou seja, as práticas sociais características de determinadas culturas estão cada vez mais sendo sobrepostas pelo global, que se trata da conjuntura econômica capitalista responsável por disseminar mundo a fora a música, comida, produtos industrializados e tudo que interessa para o lucro das multinacionais.

As novas tecnologias que vêm sendo aperfeiçoadas, sobretudo a partir da década de 1990 têm influenciado as práticas sociais de todo o mundo. Muitas práticas se tornam obsoletas e outras são reformuladas para atender às demandas de um mundo globalizado, onde as mercadorias (e as informações) precisam ser difundidas de forma rápida e eficiente. Nesse contexto é um tanto óbvio afirmar que a vida cotidiana tem sido influenciada pelas mudanças inseridas pelas novas tecnologias, sobretudo a internet, cuja principal característica segundo Bauman (op. cit.) é anular as distâncias, transformando a forma como as pessoas interagem.

As mudanças nos processos de interação e troca de informações promovem o que Bauman chama de mobilidade, ou seja, um processo de movimento, ainda que se esteja imóvel fisicamente. Tal mobilidade permite um transporte dinâmico de informações, promovendo um tipo de comunicação sem movimento dos corpos físicos, permitindo que a informação viaje independente dos seus portadores físicos. Toda informação é permeada de ideologias, isso porque em aquiescência com Fairclough (2003) afirmamos que informação é

linguagem, cuja natureza tem uma relação direta com relações de poder e ideologia. Voltando ao conceito de globalização, é importante ressaltar que tal processo altera as práticas de consumo e exerce influência nos costumes, nos aspectos culturais, tais como moda, música, influenciando diretamente a vida das pessoas e com isso a linguagem, meio pelo qual o mundo é construído em significado.

Todas as mudanças pelas quais as sociedades vêm passando em decorrência das novas tecnologias são observadas não somente na interação entre as pessoas e na velocidade com que as informações são produzidas e veiculadas, mas também necessariamente na maneira como se produz informação. Conforme bem observa Vieira (2007), para escrever no passado era necessário tão somente uma boa máquina de escrever e hoje o que se observa é um aparato cada vez maior para produção textual, tais como imagens, cores, até sons que se combinam para produzir significado. A pluralidade de práticas sociais nas quais as pessoas são inseridas exige dinamicidade e maior variedade de combinações para produção textual.

Novas práticas sociais requerem novas práticas discursivas que as atendam. O conceito de prática nos remete a uma ação. A prática é segundo Fairclough (1992), uma ação recorrente. As ações recorrentes na sociedade são denominadas como práticas sociais e são determinantes nos processos de interação social, os quais são mediados pela linguagem. Segundo Fairclough (op. cit.), as práticas sociais na medida em que surgem ou são modificadas, requerem práticas discursivas que atendam às suas necessidades. Grosso modo, a linguagem é socialmente realizada e utilizada de acordo com os contextos e situações socialmente determinadas. Vivemos hoje em um mundo onde o visual adquire cada vez maior destaque e relevância.

Vieira (op. cit) afirma que para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos, ou seja, textos que além da linguagem escrita são compostos por recursos visuais. As imagens não são, portanto, uma mera ilustração, mas fazem parte do texto e muitas vezes constituem-se no único

recurso produtor de significados. O texto multimodal ou multissemiótico (combinação de diversas semioses, formas de representação e produção de significado não são práticas tão recentes). Dionísio (2006) relata sobre as pinturas rupestres presentes nas cavernas, que remontam aos primórdios da história da humanidade. Observamos, no entanto, que a supremacia da escrita sobre as outras formas de produção de sentido tiraram o foco dos estudos linguísticos da imagem e de outras formas de comunicação.

Ainda, segundo Dionísio, “as ações sociais são fenômenos multimodais” (2006 p. 133). Isso porque a interação requer que se utilize mais de um recurso para produção de significado e intercâmbio de informações. Todas as culturas produzem imagens e símbolos que lhes são característicos. As imagens, assim como a linguagem verbal, são carregadas de ideologias e são constitutivas de identidades. Celulares que funcionam como câmeras fotográficas enviam e recebem mensagens, têm conexão à internet; sem falar nos computadores que ampliaram muito as formas de produção de imagens, bem como a veiculação das mesmas. A produção de textos multimodais é cada vez mais recorrente. A televisão, por exemplo, foi bastante aprimorada, pois adquiriu cores mais vivas, imagem mais nítida e seu conteúdo é vendido em várias partes do mundo. A imagem se funde com o verbal e constrói novos sentidos discursivos (Cf. Vieira 2007).

Uma prática bastante recorrente desde os primórdios (e acentuada com o fortalecimento da globalização) é o ensino de línguas, sejam maternas ou estrangeiras. O mundo globalizado é um celeiro de propagação e divulgação de culturas (e das práticas que as constituem), e a linguagem constitui o meio pelo qual as ideologias são reforçadas, transmitidas e enfatizadas, criando imagens, estereótipos que constituem a identidade de um povo.

Assim, o ensino de línguas é cada vez mais necessário e difundido, pois o mundo globalizado requer cada vez mais o domínio de uma língua estrangeira (do inglês, sobretudo). Portanto é necessário situar nossa pesquisa no escopo das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) que atualmente lida

com questões concernentes à linguagem inseridas dentro de uma prática social (cf. Almeida Filho 2006). Assumir tal concepção como ponto de partida para estudos aplicados na área da linguagem é atentar-se ao fato de que a linguagem é realizada socialmente, é constitutiva das identidades, molda e restringe as relações de poder, bem como é o meio pelo qual o mundo é constituído em significado.

A pesquisa em LA, segundo Moita Lopes (2006) deve ser focalizada, sobretudo na compreensão das práticas sociais nas quais são inseridos os participantes da pesquisa, o que implica ir além do estudo de um fenômeno como a relação entre teoria e práxis de um professor em sala de aula, com enfoque na análise de sua abordagem de ensino. Deve-se ter em mente que cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem tem uma história, é oriundo de práticas sociais diversas, convergentes ou não, as quais interferem no processo e devem ser levadas em consideração para análise da práxis do professor.

Conforme já explicitado, a linguagem recebe influências diversas das práticas sociais que a permeiam, portanto o material didático é um reflexo disso, uma vez que se observa uma tendência contemporânea de utilização de textos retirados dos meios de comunicação, como jornais, revistas, internet, televisão, entre outros. Isso tem refletido diretamente na elaboração de MD para ensino de línguas, uma vez que o MD é muitas vezes a primeira forma de contato que o aprendiz tem com a língua estrangeira, bem como com a cultura do (s) povo (s) falante(s) da(s) língua (s) alvo.

É sabido que o material didático constitui parte importante do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que nele devem estar contidas informações culturais, bem como lingüísticas. Em muitos casos o MD constitui a principal fonte de insumo na sala de aula. Analisá-lo é uma tarefa que requer atenção aos diversos aspectos que o compõe, pois sua elaboração, distribuição e utilização são processos bastante complexos. Pretendemos com este trabalho, analisar MD voltados para o ensino de PLE, a saber, as capas de forma mais pormenorizada e algumas páginas componentes dos MD analisados e tratar das

relações entre a multimodalidade dos textos e a abordagem que subjaz esses textos.

Nosso enfoque não é prover uma análise pormenorizada dos MD de PLE, mas sim, através das capas, ter um norte, uma noção sobre como os textos multimodais funcionam e como eles interagem na produção de significados. Escolhemos como enfoque de análise MDs produzidos e publicados no Brasil depois do ano de 2002 e amplamente utilizados no ensino de PLE em universidades brasileiras.

1.2 Justificativa do tema e perguntas de pesquisa

O complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas envolve várias variáveis, dentre as quais podemos destacar o material didático e as modalidades textuais que o constituem; a abordagem, ou filosofia, concepção da natureza da linguagem e seu ensino. Essas variáveis relacionadas a outras constituem o processo como um todo. É de grande relevância, portanto, focar o papel da semiose humana no material didático de PLE a fim de verificar sua relação com a abordagem que subjaz tal material.

A multimodalidade, por considerar que diferentes modos semióticos – como o gestual, o visual, o espacial e o temporal – podem ter o mesmo grau de relevância que os modos semióticos verbais – fala e escrita, colocou em evidência a importância da linguagem visual. No caso do ensino de língua estrangeira, isso significa lançar luz sobre a necessidade de se desenvolver, em sala de aula, a consciência sobre a natureza multimodal da comunicação.

No âmbito da Lingüística Aplicada são pouquíssimas as pesquisas que focalizam a multimodalidade aplicada ao ensino de línguas como, por exemplo, Niederauer (2004) que demonstrou que apesar do aumento considerável de recursos multimodais nos livros didáticos de Português para estrangeiros, esses recursos ainda parecem invisíveis aos olhos dos professores. Ferraz (2007) analisa o papel da composição entre as modalidades verbal e visual para a “construção de significados em textos multimodais presentes em livros didáticos de Português

para estrangeiros no intuito de revelar o processo de formação da identidade nacional brasileira”. Esse tipo de pesquisa é relevante, pois conforme Almeida Filho (2005 p. 16) a “Linguística Aplicada é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” e assim sendo é profícuo situar uma pesquisa sobre multimodalidade textual na área de ensino e aprendizagem de línguas, área de concentração bastante proeminente nas pesquisas em Linguística Aplicada. Nesse âmbito, o presente trabalho pretende responder às seguintes indagações:

1. Como se pode ler a multimodalidade nas imagens no livro didático?
2. Qual a relação das imagens com a abordagem comunicativa?

1.3 Metodologia da pesquisa

Desvelar a natureza da abordagem subjacente à multimodalidade textual presente no material didático de PLE (com análise focalizada, sobretudo nas capas) requer uma análise documental, e um tipo de pesquisa de base qualitativa, que permite uma ampla interpretação dos dados.

1.3.1 Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa

A pesquisa em LA, segundo Moita Lopes (2006) deve ser focalizada, sobretudo na compreensão das práticas sociais nas quais são inseridos os participantes da pesquisa, pois “é inadequado e construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivemos prática sociais que queremos estudar”. A LA está cada vez mais inserida na pesquisa social aplicada, com enfoque nas relações de poder, ideologia, além é claro, da já conhecida área de ensino e aprendizagem de línguas. Só mesmo uma LA mestiça, cf. Moita Lopes (2006) poderia possibilitar um enfoque pluralista e interdisciplinar de teorizações para explicar diversos fenômenos da vida social mediados pela linguagem.

Ao proceder à diferenciação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, é preciso ter em mente que o método é escolha crucial para o delineamento da pesquisa, pois é por meio dele que o pesquisador dará sentido à geração de dados e à análise dos mesmos.

A pesquisa qualitativa surgiu a partir dos anos 60, inicialmente na antropologia e na sociologia, contra os paradigmas positivistas. Sendo posteriormente disseminada para áreas da psicologia, educação e administração. Esse tipo de pesquisa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações e interpretações, é mais participativa e, portanto, menos controlável. Por outro lado, a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada uma pesquisa *hard*. Como exemplo mais significativo desse tipo de pesquisa, Bauer, Gaskell & Allum (2003) citam a de levantamento de opinião, e ainda ressaltam a distância entre essa postura e a adotada em uma pesquisa qualitativa que evita números e dá preferência à interpretação das realidades sociais, o que lhe confere o status de pesquisa *soft*. Essas diferenças são mostradas no quadro abaixo:

	Estratégias Quantitativas	Estratégias Qualitativas
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisas de opinião	Entrevista em profundidade
Qualidade	<i>Hard</i>	<i>Soft</i>

Quadro 1: Comparativo das Estratégias de Pesquisa Quantitativa e Qualitativa¹

¹ Por Giuliano Castro: Quadro elaborado em Pesquisa de Iniciação Científica. PIBIC/UnB, 2005/2006.

De acordo com Flick (2004, p. 27), a pesquisa qualitativa trabalha, sobretudo, com textos. Os métodos de interpretação partem desses textos. De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. Ainda, segundo Flick (2004, p. 222), “mais cedo ou mais tarde, na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos”.

Longe de ser a "antítese" da pesquisa quantitativa, a análise qualitativa é, tão somente, uma "escolha" diferente, com delineamentos a exemplo do estudo de caso, da análise de documentos, da pesquisa-ação, da pesquisa de campo e do experimento qualitativo. A pesquisa qualitativa não detém o monopólio da interpretação, o que tornaria as conclusões da pesquisa quantitativa algo praticamente automático, livre de reflexão. Não há análise estatística sem interpretação. Essa visão propicia uma atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta de dados da pesquisa social. Bauer, Gaskell & Allum citam uma afirmação de Filstead (1979) para exemplificar o ponto de vista de enfoques quantitativos e qualitativos referentes à pesquisa social representam posições epistemológicas profundamente diferentes.

Métodos quantitativos e qualitativos são mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos para teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos.

A reflexão na realidade social, nos seus significados e no contexto que envolve o pesquisado é fundamental para o pesquisador qualitativo. A realidade experienciada na pesquisa qualitativa é verbalizada, faz uma interpretação dos dados é mais subjetiva e busca compreender caso por caso que pode se ocorrer, enquanto na pesquisa quantitativa é mensurada, seus dados são analisados através

de estatísticas ela é uma forma de identificar o número de ocorrências de certas ações em uma sociedade.

Grosso modo, a investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem com campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e se adéqua a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

1.3.2 Etapas metodológicas

Ao trabalhar com discursos multimodais há sentido em gestos, sons e imagens. Os textos imagéticos, por exemplo, apresentam sentidos velados na forma da construção ou da apresentação/disposição das imagens, fotos, desenhos, tabelas, dentre outras modalidades. O método qualitativo é o mais coerente para análise dos dados colhidos, no contexto de nosso estudo. A linguagem é dinâmica e as diversas formas da semiose humana (constituintes dos textos multimodais) são complexas e fruto das práticas sociais vigentes na pós-modernidade e, portanto, a filosofia acerca da natureza da linguagem, suas aplicações ao ensino de línguas (abordagem) devem ser analisadas de um ponto de vista qualitativo, uma vez que é essa vertente que possibilita a análise dos dados de forma a enxergar o que está oculto nas entre linhas, o que de fato subjaz em termos de abordagem, no material didático de PLE, a saber, os dois livros a serem analisados, sobre os quais discorreremos posteriormente (ver análise)

Taylor e Bogdan (1998) existem algumas etapas que uma pesquisa qualitativa deve seguir:

Etapas Metodológicas

1. Identificação do Problema



2. Estudos teóricos



3. Coleta de dados



4. Análise de dados



5. Possíveis respostas



Quadro 2: Etapas metodológicas²

As etapas descritas na figura acima são essenciais em qualquer pesquisa qualitativa, mas não são únicas, outras etapas podem ser incluídas, dependendo do delineamento que se queira dar ao estudo.

A identificação do problema passou pela etapa de seleção do tema, relevância do mesmo e necessidade de uma pesquisa que focalizasse a multimodalidade textual não apenas em sua estrutura, mas no que essa estrutura tem a ver com a concepção de linguagem subjacente ao texto multimodal. Nos estudos teóricos, discorremos sobre a natureza teórica dos objetos de estudo: Multimodalidade, abordagem e material didático. A coleta de dados, bem como a análise dos mesmos se deu pela análise documental, uma vez que trata-se de MD de PLE. As possíveis respostas são fruto dessas reflexões.

1.3.3 Análise documental

A análise documental consiste na interpretação de dados obtidos através de textos, documentos, etc., e nessa categoria inclui-se também o material didático. Documento é uma palavra de origem latina – *documentum*: “aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”. (Wikipedia). É toda base de conhecimento

² Adaptação nossa de Taylor e Bogdan (1998)

fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; fontes escritas ou não.

Acerca da análise documental, Raimundo afirma que:

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997) considera que a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação.

Ainda segundo Raimundo, a propósito das fontes documentais existe uma grande aproximação na definição de conceitos, senão certa unanimidade em considerar as mesmas integradas na tipologia de fontes primárias e fontes secundárias. As primeiras enquanto fontes de época, e as segundas como fontes interpretativas baseadas nas primeiras.

Nossa escolha pela análise documental não foi aleatória, uma vez que pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja como complemento de coleta e interpretação de dados obtidos por meio de outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André 1986).

No que respeita à análise de documentos, Burgess (apud Raimundo) fala de questões acerca da autenticidade, da distorção, da fraude, da disponibilidade e da amostragem. Por exemplo, a autenticidade pode ser um problema resultante do material coligido por narrativa oral, ou por outra qualquer forma a pedido do investigador, e, sobretudo a informação documental não solicitada, a qual pode pecar por ser forjada ou inautêntica, ou não representativa. Por isso o investigador deve considerar várias estratégias de abordagem dos

documentos e, sobretudo usar elementos de análise comparativa entre este método e outros.

O trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais, não é acumulação cega e mecânica. Na medida em que colhe as informações, o pesquisador vai ter uma percepção do fenômeno e se deixará guiar pelas especificidades do material selecionado.

Bogdan & Bilken (1998) reforçam a importância da análise documental que permite conhecer um espectro de opiniões, estereótipos, pontos de vista e até mesmo conhecimento cultural de um povo. Os autores chamam de documentos aquilo que as pessoas escrevem sobre si mesmas ou o que é escrito sobre elas, por exemplo, cartas (diversos tipos, pessoais, comerciais entre outras), diários pessoais, autobiografias, documentos e registros policiais, códigos de ética, cartas ao editor, entre outros.

Ainda discorrendo sobre a natureza dos diversos documentos que podem servir de material de análise, Bogdan e Bilken (op.cit.) os dividem em: documentos pessoais (diários e cartas pessoais e autobiografias) e documentos oficiais (documentos de circulação interna dentro de empresas, arquivos pessoais disponíveis em escolas), além de documentos de cultura popular (registros históricos, filmes, fotos) e por último, a fotografia. Os manuais do professor não foram contemplados nessa classificação, mas nós os consideremos como documentos não pessoais, uma vez que estão disponíveis para venda e não há restrição quanto à sua utilização.

Para Fairclough (2003) os documentos são materiais também de uma análise mais profunda, uma análise de Discurso Crítica, com categorias de análise bem definidas. Porém, não faremos uso dos meios propostos por Fairclough, pois os mesmos embora dêem preciosas pistas para se chegar à ideologia, não dão sustentação necessária para que possamos fazer uma análise documental voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que há diversas variáveis a serem consideradas além da ideológica, como por exemplo, questões práticas de ensino de línguas, abordagem subjacente, e assim por diante.

1.4 Organização do trabalho

O trabalho está organizado de forma a seguir a sequência metodológica exposta na seção anterior. No capítulo 1 discorremos sobre a natureza da pesquisa, bem como a metodologia aplicada para a realização da mesma. No capítulo 2, apresentamos as bases teóricas norteadoras do presente trabalho, cujo enfoque é a análise da abordagem subjacente a dois MD de PLE bastante utilizados no Brasil. No capítulo 3, apresentamos a análise e, finalmente, as considerações finais.

CAPÍTULO II

AS BASES TEÓRICAS

No presente capítulo trazemos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. Nele foram incluídos tópicos relevantes como discurso, ideologia e multimodalidade; a natureza do texto modal e a gramática visual; os pressupostos da análise semiótico-social; as perspectivas da análise visual; o papel da abordagem e o material didático.

O texto, no qual predomina uma modalidade semiótica única não atende mais às necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido. Nessa perspectiva, os trabalhos no âmbito da semiótica social de Kress & van Leeuwen (1996, 2000, 2001, 2005) e Baldry & Thibault (2006) têm se ocupado de estudar as imagens e suas diversas formas de produção e veiculação como inerentes às práticas sociais das diversas culturas, sobretudo as ocidentais. Os referidos teóricos tomam como base a linguagem tal qual concebida por Fairclough (1992, 1999, 2003, 2006), “um dos momentos da dialética da prática social, e das mudanças no discurso como capazes de abrir novas possibilidades sociais”. (Chouliaraki & Fairclough 1999, p.38) A semiótica social é, portanto, um ramo da Análise de Discurso Crítica que busca analisar a imagem como um discurso visual, no qual estão presentes também as crenças, ideologias e reprodução de papéis sociais.

Para Baldry e Thibault (2006), multimodalidade é um termo amplo, pois é a diversidade de formas de representação e produção de sentidos dos textos e de outros recursos semióticos; como eles interagem para produzir o significado que lhe é atribuído pelo autor (produtor).

2.1 Discurso, ideologia e multimodalidade.

Temos vivido atualmente grandes mudanças no que concerne ao uso da língua. A concepção tradicional de texto apenas como linguagem escrita se torna obsoleta à medida que a escrita deixa de ocupar o papel principal como representação cultural. Isso acontece porque vivemos na era da comunicação visual, as formas imagéticas de representação visual estão cada vez mais presentes na sociedade, combinando com um modo semiótico de produção de sentidos, o texto multimodal, que é aquele cujo significado se realiza por mais de uma modalidade semiótica (cf. Kress e van Leeuwen, 1996).

Durante séculos a escrita ocupou papel central na comunicação humana. Kristeva (apud Vieira 2007) relaciona a comunicação centrada na escrita às estruturas tradicionais patriarcais das sociedades ocidentais. Talvez porque assim como numa sociedade patriarcal, o logocentrismo ignora a forte preponderância de outras formas de ação e as subjuga. A crença de que a comunicação é centrada na escrita e na oralidade tão somente, até hoje predomina no sistema educacional, que ainda não tem em suas diretrizes um norte para que em sala de aula se trabalhe com outras formas de interação e comunicação.

Para Ferraz (2005), o fato é que herdamos a idéia da “cultura da escrita” como fonte única de estudos lingüísticos relevantes, ou seja, qualquer desvio desse ponto torna difícil a aceitação de um enfoque lingüístico. Essa forma de pensar a língua provém, em parte, do formalismo gramatical que sempre buscou explicação rigorosa e explícita da estrutura de uma língua, seguindo uma convenção.

Oralidade e escrita ainda são modos dominantes de comunicação, sendo que a escrita desfruta de um status social mais relevante do que outros modos semióticos. A evolução das tecnologias na produção discursiva, no entanto, tem mudado esse quadro, com o surgimento e difusão da televisão e de um número cada vez maior de imagens presentes em jornais (outrora impressos em preto e branco e com poucas imagens), revistas, internet (que hoje abarca uma imensa gama de gêneros discursivos), propagandas em diversos meios, além de outros, que começam a colocar em xeque a dominância da escrita.

No tocante às diversas outras formas de comunicação, a imagem ocupa papel central na semiose humana, embora tenha sido relegada a um segundo plano pelos estudos lingüísticos e até mesmo semióticos, pois, conforme afirma Kress e van Leeuwen (1996), os estudos sobre a imagem não apresentavam parâmetros bem definidos para análise, deixando quase livre a interpretação da gramática visual, proposta pelos autores e sobre a qual discorreremos mais adiante com mais detalhes neste capítulo.

O logocentrismo não explica todo o processo de comunicação humana, longe disso, a comunicação centrada na escrita não abrange a imensa gama de possibilidades de produção de significado que os textos adquirem na atualidade, impulsionados, sobretudo, pelas novas tecnologias que propiciam acréscimo significativo de recursos para produção textual. Como observa Vieira (2007 p.9):

Para escrever, no passado, bastava debruçar-se sobre uma máquina de escrever. Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons (TV, cinema, internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos.

Tamanhas mudanças no processo de comunicação humana se devem, principalmente, à estreita relação entre a linguagem e as inovações tecnológicas. Tal relação é inerente à própria linguagem, uma vez que ela é condicionada às práticas sociais que permeiam as interações humanas mediadas pela linguagem. Toda produção discursiva (tomemos o conceito de discurso aqui como explicitado por Fairclough (2003) como sendo a linguagem como elemento da vida social intimamente relacionado a outros elementos. Isso significa que a linguagem é diretamente relacionada às práticas sociais que permeiam seu uso, ou seja, falar ou escrever utilizando determinado vocabulário em determinado contexto, requer além de conhecimentos lingüísticos, conhecimentos das práticas sociais.

Discurso (o termo que aqui assumimos) representa para nós toda a gama de produção lingüística motivada por contextos sociais específicos, ou seja, práticas discursivas que necessariamente atendem às demandas das práticas sociais, as quais são subordinadas e por elas permeadas. A relação entre linguagem, poder e ideologia é estreita e íntima e partir dessa premissa é primordial para a compreensão do papel da imagem na comunicação da atualidade, uma vez que como toda produção lingüística, as imagens também são construtos culturais, representativos da vida social. Sua produção e distribuição levam em conta os interesses do produtor, que é um sujeito social, ideológico, histórica e geograficamente situado. O discurso, para ser compreendido, reivindica um contexto do enunciado e um contexto da cultura que, aliados ao conhecimento lingüístico, trazem um novo direcionamento aos estudos da linguagem.

O discurso ocupa papel central na construção das identidades, bem como nos processos de construção, legitimação e mudança nas relações de poder. Tudo o que somos de alguma forma foi constituído por intermédio da linguagem. A esse respeito, Fairclough (1992) observa:

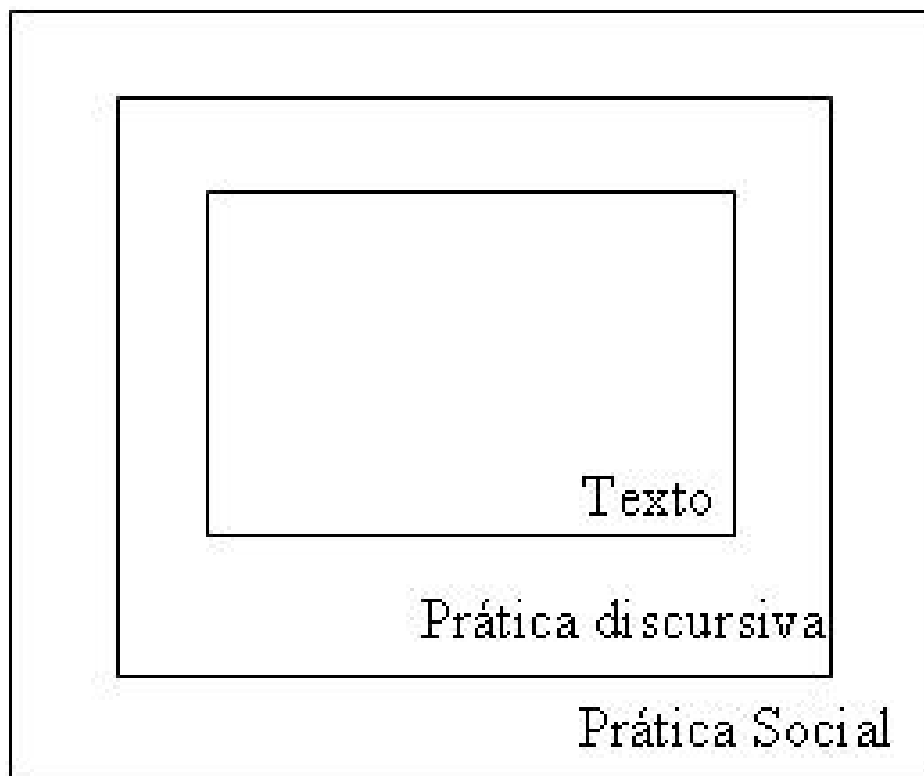
O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação de mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

O discurso é, então, o meio pelo qual as diferentes ideologias são concretizadas, as relações de poder são legitimadas e racionalizadas. A definição de discurso é ampla e segundo Ferraz (2005) “existe uma navegação entre uma definição de discurso como sinônimo de texto e outra que o toma como o conjunto das relações que caracterizam uma formação social em particular, proposta lançada por Foucault”. Na verdade, a diferença entre texto e discurso ficou mais ampla e clara na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) a partir da última

obra de Fairclough (2003), *Analysing Discourse*, obra em que o autor define texto como qualquer instância de uso da linguagem, tais como textos escritos e impressos como, por exemplo, uma lista de compras ou um artigo de jornal. Um texto é caracterizado ao mesmo tempo como evento social e produto do discurso e constitui por excelência a unidade básica de análise. Nosso enfoque para análise no presente trabalho não terá como base as categorias para análise textual da ADC, mas as premissas da semiótica social, proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2000). Embora esses autores se identifiquem como pertencentes à ADC, seu enfoque de análise é centrado nos aspectos visuais constitutivos dos textos.

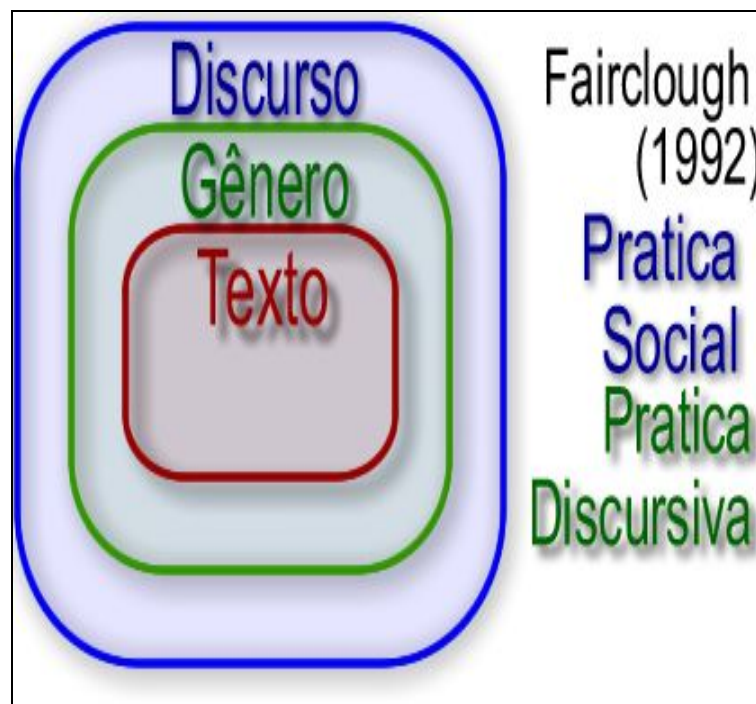
Fairclough (2003) exemplifica como texto as transcrições de conversas e entrevistas, eventos discursivos como os programas de televisão que utilizam, além da língua, recursos visuais. O discurso é então, algo mais restrito, é um elemento da vida social interconectado com outros elementos. Dessa forma, o discurso é analisado no conjunto da prática social que o permeia, bem como o contexto histórico e social.

Essa relação foi esquematizada por Fairclough (1992), com o objetivo de ilustrar a relação existente entre texto, prática discursiva e prática social, que mostramos a seguir:



Quadro 3: Dimensão Tridimensional do Discurso, segundo Fairclough (1992).

Esse esquema já passou por várias releituras que permitiram que a prática passa-se a ser vista pela repetição, pela recorrência e se trata de um conceito abstrato, materializado no discurso e na análise. Fairclough (2003) define melhor essa relação: “as estruturas sociais definem o que é possível, os eventos sociais constituem o que é real e a relação entre o real e o potencial é mediado pela prática social”. De acordo com essa releitura do conceito de discurso passou-se a entender o texto, a prática discursiva e a prática social não mais estanques em níveis diferentes, mas sim como parte de um mesmo momento discursivo.



Quadro 4: Noção ampliada das práticas discursivas, segundo Fairclough (1992).

A relação hierárquica anteriormente proposta passa a ter um caráter circular, no qual o texto permeia e é permeado pelas práticas discursiva e social. Segundo essa nova visão, a análise da prática é feita em relação ao *momento* discursivo e entram nela novos elementos que têm igual valor para a ADC. A análise interacional, então, passa a ser interdiscursiva, linguística e semiótica. Nesse sentido, a imagem ganha papel fundamental nesse processo, pois faz parte da produção discursiva.

Ao propor uma teoria que guiasse os estudos lingüísticos em uma perspectiva social, *Fairclough* em sua obra de 1989 deu ênfase aos textos lingüisticamente realizados, ou seja, aos textos em que o modo semiótico predominante era a escrita. Já em obras posteriores utilizou o termo discurso para se referir “a elementos semióticos das práticas sociais” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, apud Ferraz 2005).

Entendendo o discurso como a linguagem em ação sobre o mundo, a noção de multimodalidade que assumimos é a proposta pela Semiótica Social (Kress e van Leeuwen 1996, Kress e van Leeuwen apud Viera e alii 2007), corrente oriunda da Análise de Discurso Crítica. Tal enfoque assume o discurso

contemporâneo como multimodal, ou seja, há mais de uma forma de representação, mais de um código semiótico na produção de significado. Nesse contexto, as imagens passam a compor o sentido dos textos, juntamente com a modalidade escrita ou apenas por si mesma e assim como a linguagem verbal as imagens possuem forte carga semântica e ideológica, deixando de representar o caráter meramente ilustrativo.

Para Kress e van Leeuwen (1996) um conjunto de modos semióticos está sempre envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade possui suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto produtores quanto leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor determina a convergência de um complexo conjunto de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo. Essas características serão mais minuciosamente discutidas na seção a seguir.

2.2. A natureza do texto multimodal e a gramática visual

Hoje em dia, “vivemos em culturas que são cada vez mais permeadas por imagens visuais, imagens essas que têm uma variedade de intenções e efeitos programados” e, conseqüentemente, “todos os dias praticamos o olhar para tentar entender o mundo” (Sturken e Cartwright, 2001, p.10).

As imagens fazem parte de quase todos os textos que usamos na vida diária, seja no campo pessoal, profissional ou acadêmico e, de acordo com (Kress, 2000, p.337), “agora é impossível compreender os textos, até mesmo as suas partes lingüísticas somente, sem ter uma idéia clara de como esses outros elementos podem estar contribuindo para o significado do texto”

Nesse sentido Descardesi (2002, p.20) afirma que,

qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das

letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.

Mas a despeito dessa grande mudança ainda hoje “pouca atenção é dada à imagem em textos que fazem parte de nossa aprendizagem formal, ou mais precisamente, as imagens encontradas em livros didáticos” (Hemais, 2006).

Mayer (2001) define a multimodalidade (que ele intitula *multimedia*) nos gêneros discursivos escritos como:

(...) a apresentação de um material usando palavras e imagens. Por palavras, eu quero dizer um material que é apresentado na **forma verbal**, tais como textos escritos ou orais. Por imagens, eu me refiro ao material que é apresentado na **forma pictórica**, tais como os que fazem uso de gráficos estáticos, incluindo ilustrações, tabelas, fotos, ou mapas, ou os que usam gráficos dinâmicos, que incluem animação ou vídeo (Mayer, 2001, p.2).

Kress e van Leeuwen (1996, p.17) defendem que “o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente – ele é conectado com o texto verbal, mas, de jeito algum, dependente dele: e similarmente o oposto também é válido”. Em outras palavras, os modos semióticos da linguagem e da imagem coexistem em gêneros discursivos escritos, porém podem ter funções independentes e específicas. Kress (2000) acredita que,

(...) os modos semióticos da escrita e da imagem são distintos no que eles permitem fazer, ou seja, nas suas *affordances*. A imagem se fundamenta na lógica da exposição no espaço; a escrita (e a fala ainda mais) se fundamenta na lógica da sucessão no tempo. A imagem é espacial e não seqüencial; a escrita e a fala são temporais e seqüenciais. Esta é uma diferença profunda, e as suas conseqüências para a representação e a comunicação estão começando a emergir nesta revolução semiótica. Um dos efeitos é a especialização da fala, da escrita, e da imagem, na qual cada um desses modos é usado para fazer o que ele faz de melhor. Nesta especialização, a linguagem não é mais a fonte de todo o significado (Kress, 2000, p. 339).

Sabe-se que uma imagem vale mais do que mil palavras e aquilo que se vê, se observa tem mais impacto do que aquilo que se lê ou ouve. A título de exemplo, tomemos o caso dos trabalhadores do MST (movimento dos sem terra) mortos em confronto com a polícia no município de Eldorado dos Carajás, estado do Pará, em 1996.



*Quadro 5: Eldorado dos Carajás.*³

Como já foi dito, a imagem impõe domínio próprio, dada sua relevância no mundo contemporâneo e o apelo visual envolve o leitor (chamado de *viewer* por Kress e van Leewen). Os participantes são postos em relação de interação, mediada por desigual relação de poder, status social diferente, além de forte demonstração ideológica do produtor do texto. Todas essas características são também encontradas na análise de questões ideológicas presentes na linguagem verbal (escrita e oral).

³ Fonte : http://blogsimpa.zip.net/images/Eldorado_by_Latuff.jpg

A compreensão das mensagens transmitidas pela linguagem visual não está relacionada somente à análise de sua organização em si e por si. Sturken e Cartwright (2001) acreditam que:

(...) a capacidade das imagens para nos afetar como observadores e consumidores é dependente dos significados culturais maiores que elas invocam e dos contextos social, político e cultural em que elas são vistas. O significado das imagens não está somente nos seus próprios elementos visuais, mas são adquiridos quando elas são 'consumidas', observadas e interpretadas (Sturken e Cartwright, 2001, p.25).

Por essa razão, ao analisar os aspectos visuais de um dado texto, é necessário considerar as circunstâncias sociais em que ele foi escrito e os objetivos comunicativos do autor, para que assim se possa entender a composição visual desenvolvida para ele.

Quanto à realização do propósito ideológico, Kress (apud Almeida 2009) enfatiza que as modalidades oral, escrita e visual concedem ao construtor do signo a realização do seu propósito ideológico. As palavras escritas em determinadas cores, combinadas às imagens, com maior ou menor impacto dependendo da intenção, são facilmente absorvidas e compreendidas, veiculando a ideologia do (s) grupo(s) produtor (es) de signos lingüísticos.

Por meio da análise dos elementos que compõem a imagem é possível verificar os seguintes pontos vislumbrados pela Teoria da Semiótica Social (há outras, muitas, aliás, mas nós escolhemos as que se seguem por serem mais amplas e por darem conta dos processos básicos de organização do texto visual):

1. A) Categoria dos participantes representados: A categoria dos participantes se divide em dois tipos: participantes representados e participantes interativos. Neste caso trabalharemos apenas com os participantes representados, os quais são os objetos da comunicação

(pessoas, lugares, coisas) e sobre os quais se está falando, escrevendo ou produzindo imagens.

Como em todo processo de comunicação, os participantes representam seus papéis sociais. Observa-se trabalhadores rurais em conflito com a polícia pela posse de terra, conflito social antigo no Brasil. A representação dos agentes segue a seguinte ordem: POLICIAIS MATAM TRABALHADORES. Fica clara a intenção do autor, de montar uma imagem em que os trabalhadores sejam representados com bravura, lutando pela causa fundiária, sendo rechaçados pelos agentes do governo responsáveis pela manutenção da ordem. O contraste de cores revela condições diferentes. Os dois participantes que estão sendo mortos se destacam da massa, conferindo-lhes, assim, papel de destaque no movimento. O vermelho, cor que ressalta, é utilizado no lado da polícia para expressar o barulho dos tiros. Do lado oposto, a cor enfatiza o movimento (MST), sabendo-se que o vermelho está relacionado à luta comunista e aos movimentos sociais e políticos de esquerda.

1. B) Categoria do processo narrativo reacional: ocorre quando os participantes são conectados por um vetor, sendo dessa forma representados como “fazendo algo para o Outro”. Os processos narrativos se diferenciam de acordo com o tipo de vetor, o número e os tipos de participantes envolvidos. Iremos focar o Processo Narrativo Reacional que se caracteriza quando o vetor é formado pela linha dos olhos, pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. O participante que lança o olhar é chamado de *reacter* e deve ser necessariamente um ser humano ou um animal.

Aqui não haveria necessidade de se traçar um vetor entre os participantes, ele já é traçado através da representação do fogo, do tiro, que une os sujeitos que interagem. A relação de poder é clara, os vetores que os unem traçam uma relação de desigualdade entre os participantes.

Observemos agora a análise de um texto multimodal presente num material de PLE elaborado por Grannier (2000):

Depois de ler o texto abaixo, responda às perguntas que se seguem:

Janaína com a mãe, as amigas do Liceu Franco-Brasileiro e as primas do subúrbio do Irajá: alegria e auto-afirmação

Maturidade precoce

"Meu nome é Janaína Nascimento Villas Boas Pinto, tenho 13 anos, moro em Laranjeiras, no Rio, e estudo num bom colégio. Frequento as danceterias da zona sul com as minhas amigas riquinhas e bailes de subúrbio com minhas primas. Viver esses dois lados me faz saber quem sou eu e me dá segurança para enfrentar os preconceitos, sempre disfarçados. Um dia, meu professor, em vez de dizer meu nome, disse crioula e todo mundo riu. Era como se fosse um carinho. Só que ele nunca chamou nenhuma das meninas brancas pela cor delas."

Foto: Mariziano Coelho

Boa e Revista Janeiro de 2000, p.22.

Quadro 6: Texto retirado do livro de Grannier (2001)

2. A) Categoria dos participantes representados: meninas dançando, conversando e elementos representam tanto o subúrbio ao qual a autora se refere (o sobrado mal acabado), quanto a boa escola (com boa estrutura, paredes pintadas).

Aqui se observa que a imagem representa cenas reais e cotidianas da autora, mas a escolha dos participantes e o modo como eles estão representados não são neutros. Percebe-se que o produtor do texto quis enfatizar a diferença dos grupos não só pela modalidade escrita como também pela gramática visual. Isso

pode ser visto pela maneira em que as fotografias estão dispostas e pelo fundo contrastante de ambas, que revelam construções e condições diferentes.

2. B) Categoria do processo narrativo reacional: as setas mostram que as participantes (*reacters*) estão interagindo entre si, tanto na dança quanto na conversa o olhar é direcionado para outro agente.

Os aspectos ideológicos que permeiam os textos multimodais podem vir a ser naturalizados na fala do aluno, caso o professor não realize um trabalho adequado com esse tipo de texto. Cabe ao docente apresentar aos alunos diferentes visões de mundo que são trabalhadas com o auxílio dos livros didáticos e que os ajudam na formação de crenças e valores. Por esse motivo, o professor de língua estrangeira deve ter consciência da importância do trabalho estruturado e consciente com textos de natureza diversa e assim evitar o reforço de determinados estereótipos sobre a cultura brasileira por parte dos alunos. A seguir falaremos dos pressupostos da análise semiótico-social.

2.3. Pressupostos da análise semiótico-social

Kress, Leite-Gracia e van Leeuwen (2000) abordam os aspectos que, segundo eles, caracterizam os textos multimodais, os quais apresentamos e sobre os quais discorremos:

a) Um conjunto de modos semióticos está sempre presente em toda produção ou leitura dos modos;

Esse pressuposto estabelece que a linguagem é, por natureza, multimodal. Segundo Dionísio (2006), as ações sociais são fenômenos multimodais e, em decorrência disso, os gêneros discursivos também, pois “quando lemos ou escrevemos um texto, estamos usando pelo menos dois modos de representação”: palavras e gestos, palavras e imagens, entre outros. Os gestos, sorrisos, tom de voz, semblantes, vestimentas e até o cheiro, constituem aspectos inerentes à multimodalidade nos processos de interação face a face, em que os

sujeitos participantes desse processo se apresentam em contextos diversos, como membros participantes de práticas sociais.

b) Cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação produzidas culturalmente, mas inerente a cada modo;

Cada modalidade tem seu potencial e forma de representação, ou seja, a escrita, a oralidade, as imagens têm suas características próprias para produção de sentidos, sendo que cada uma é complementar à outra, daí a natureza multimodal da linguagem em todos os aspectos. Algumas coisas podem ser expressas igualmente no visual ou no verbal e outras conforme Kress e van Leeuwen (1996) poder ser “ditas” só visualmente, outras, só no verbal. Como observado nas análises, na seção anterior, o contorno das linhas, as cores, a disposição de cada elemento participante, bem como o enquadramento da imagem, o tamanho que ocupa, são motivados pela intenção do autor.

c) É preciso compreender a maneira de ler essas produções como coerentes em si mesmas;

Conforme explicitado nas análises dos textos da seção anterior, as produções imagéticas e multimodais representam e constroem o mundo em significado de formas diferentes, cada uma explorando seu potencial. Elementos de coesão e coerência estão presentes em todas as modalidades, pois em qualquer produção lingüística (seja iconográfica, imagética, verbal) é preciso que haja organização dos elementos constitutivos que levem os agentes participantes do processo de comunicação a usufruírem desse processo plenamente. A estrutura do texto visual nos remete ao mundo de forma imediata, rápida, num piscar de olhos, pois o mundo que nos cerca é composto de formas visuais.

Mas, por que as produções multimodais são coerentes em si mesmas? Tomando os princípios de coesão e coerência textuais como elementos fundamentais para uma melhor compreensão e produção textual. A coesão trata basicamente das articulações gramaticais existentes entre as palavras, as orações e

frases para garantir uma boa sequenciação de eventos. A coerência como a relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos, apoiando-se, por vezes, em mecanismos formais, de natureza gramatical ou lexical, e no conhecimento compartilhado entre os falantes da língua.

Lidar com os conhecimentos prévios dos leitores (experiências pessoais, construtos culturais e ideológicos), utilizando dos mecanismos formais de produção linguística, como princípios determinantes para produção e leitura são, também, elementos presentes na produção de imagens e suas combinações com outras semioses (multimodalidade propriamente dita). Daí a razão de se considerar a maneira de ler essas produções como coerentes em si mesmas.

d) Tanto os produtores quanto os receptores têm poder em relação aos modos semióticos;

Tomando como premissa que a linguagem é elemento essencial e constitutivo de todas as atividades humanas, as relações de poder e ideologia presentes em todos os textos, sejam eles produzidos de forma mono ou multimodal, significa que quem produz um texto têm suas intenções, crenças, ideologias transmitidas através da produção textual. Muito embora essas intenções nem sempre sejam explícitas, é possível perceber algum (ns) traço(s) daquilo que se quer transmitir.

Uma propaganda, por exemplo, geralmente é produzida com a intenção de levar o leitor ao consumo do produto ali exposto. Quem produz tal texto o faz a serviço de corporações responsáveis pela manutenção das práticas de consumo na sociedade globalizada. As práticas sociais requerem práticas discursivas que atendam às suas necessidades.

e) Escritores e leitores produzem signos complexos que emergem do “interesse” do produtor;

A complexidade da linguagem reside não apenas no fato de que as línguas têm estruturas altamente complexas, vocabulário amplo, e isso diz respeito

a qualquer língua. Classificar uma determinada língua como mais complexa e completa que outra não tem nada a ver com questões científicas e epistemológicas, mas sim com a ideologia de que há culturas superiores.

Obviamente que o leitor também possui seus interesses no processo de leitura, mas toda a interação, os construtos de interpretação partem das ideias implícitas ou explícitas do produtor do signo, embora esteja claro que leitor e produtor exerçam poder em relação aos modos semióticos.

f) O “interesse” determina a convergência de um complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive estimações do produtor dos signos sobre o contexto comunicativo;

Diversos fatores e situações determinam o interesse, desde fatores culturais a econômicos e a convergência disso tudo culmina em uma produção textual que atenda às necessidades de um determinado contexto comunicativo. Comunicar, ou seja, trocar informações pertinentes e de interesse dos sujeitos participantes desse processo, que intercambiam ideias, constitutivas de suas práticas sociais, fundamentais para o sucesso desse complexo processo. O contexto histórico atual é também fator determinante para que sejam estabelecidos os interesses. Entender uma charge sobre o presidente Lula, por exemplo, é mais fácil do que uma publicada há décadas sobre o ex-presidente Geisel. Rir ou não dessa charge, além de seu conteúdo, conhecimento prévio do contexto histórico e político, da ideologia política de quem lê, são fatores cruciais para aprovação de um texto, bem como para sua aceitação por determinados grupos de leitores.

g) O interesse em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriados para expressar sentidos, de maneira que a relação entre um e outro não resulte arbitrária, mas motivada.

A relação entre significante (forma) e o significado (sentido), é uma junção que, para Saussure (?), produz a imagem acústica, representação que se

tem na mente acerca de um conceito socialmente determinado. O significante é o suporte para o significado. A questão é que para Saussure, essa relação é arbitrária, ou seja, os falantes não exercem poder sobre esse processo. Kress e van Leeuwen (1996) enfatizam que esse processo não é arbitrário, mas motivado, uma vez que os interesses do produtor e do leitor são determinantes.

2.4 Aprofundando as perspectivas de análise visual

Diferentes traduções foram feitas dos nomes das metafunções elaboradas por Kress e van Leeuwen (1996), mas utilizaremos as de Almeida (2009), pois a autora leva em conta, além dos nomes originais em inglês, o papel de cada uma delas na composição e análise de textos multimodais. Almeida (op. cit) ressalta que as relações entre os participantes internos de uma dada composição visual, correspondem à metafunção representacional. As relações estabelecidas entre as imagens e seus *viewers* ou leitores/observadores correspondem à metafunção interativa e a integração dos elementos visuais das metafunções representacional e interativa para compor um todo coerente cabe à metafunção composicional. Resumimos no quadro abaixo, a realização das mesmas:

<p>METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL Representação das experiências de mundo por meio da linguagem</p>	<p>REPRESENTAÇÃO:</p>
	<p>Estrutura Narrativa (Ação Transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal)</p> <p>Estrutura Conceitual (Processo classificacional, Processo Analítico, Processo simbólico)</p>
<p>METAFUNÇÃO INTERATIVA Estratégias de Aproximação / Afastamento para com o leitor</p>	<p>INTERAÇÃO:</p>
	<p>Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta)</p>
	<p>Distância Social (Social, pessoal, íntimo)</p>
	<p>Atitude (Objetividade ou subjetividade)</p> <p>Modalidade (valor de verdade)</p>
<p>METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL Modos de organização e composição do texto</p>	<p>COMPOSIÇÃO:</p>
	<p>Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo)</p>
	<p>Saliência (Elementos mais salientes que definem o caminho de leitura)</p> <p>Moldura (O modo como os elementos estão conectados na imagem)</p>

Quadro 7: Resumo da realização das metafunções.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), uma análise por mais completa que seja não esgota as possibilidades de interpretação. Tomemos como exemplo, uma análise feita pelos próprios autores acerca de uma imagem retirada de um filme da década de 1961, intitulado “*Through a glass Darkly*”. Eis a imagem analisada:



Figura 1: Lars Passgård, Harriet Andersson .⁴

Na imagem vemos Karin (Harriet Anderson) que sofre de uma doença mental incurável e seu irmão caçula Minus (Lars Passgard). Do ponto de vista representacional, temos o que chamamos de reação não-transacional, ou seja, ela olha para fora da tela (enquadramento), olha para algo distante e inacessível ao leitor/observador. Há também uma reação transacional por parte de Minus, que olha para a irmã. Tais escolhas estão relacionadas á ação dramática da cena: Karin tem visões, vê coisas que ninguém mais vê e Minus, que tem um relacionamento problemático com a outra personagem, aqui é visto fitando-a.

Analisando pela metafunção interativa, o leitor/observador é posicionado mais próximo a Karen do que a Minus e, enquanto ele é visto de costas, Karin está de frente para o leitor/observador, do que se depreende que o

⁴ Fonte: [flickr.com/photos/33811744@N05/3150598745/](https://www.flickr.com/photos/33811744@N05/3150598745/)

leitor/observador deve estar mais envolvido com Karen. Da metafunção composicional, o que se apreende advém da junção das demais metafunções. Minus é colocado à esquerda, e Karin à direita. Se houvesse uma inversão de posições, isso não afetaria as demais metafunções, uma vez que a reação transacional e não - transacional seriam mantidas. A metafunção composicional já não seria a mesma com a inversão da imagem, pela localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que ligam/conectam os elementos entre si e os elementos ao leitor/observador). Isso porque a posição esquerda/ direita da imagem que segue padrões de composição está relacionada com o que é dado e o que é novo. A disposição dos elementos na composição dos modos semióticos é tomada como fator de valorização da informação que cada forma de expressão possui. Assim, o que está posicionado à esquerda é considerado o “dado”, já conhecido pelo *viewer*/leitor, e o que está posicionado à direita é considerado o “novo”, ao qual se deve prestar maior atenção.

Karin é também a figura de maior saliência, o que significa que é o elemento de maior apelo visual, de maior destaque, não apenas por estar posicionada à frente e ser o elemento que ocupa mais espaço, mas também porque é onde se encontra maior foco e recebe maior quantidade de luz. Karin é sempre o elemento de maior destaque, suas roupas são mais coloridas, recebe mais luz, está sempre em contraste e oposição às outras personagens. Os elementos pictográficos de uma imagem podem receber maior ou menor destaque, recebendo maior ou menor importância na composição. Uma linha vertical é formada pela porta da tapera e divide o espaço entre Karin e Minus, que ao contrário da irmã, não pode olhar além do que está a sua frente.

Conforme explicitado anteriormente, a composição é a junção das metafunções interativa e representacional, as quais são interligadas pelos seguintes elementos (Kress e van Leeuwen (1996 p. 183):

- **Valor da informação:** Refere-se à colocação dos elementos dentro da composição visual, dando-lhes maior ou menor valor de informação, localizados em diferentes posições, esquerda, direita, centro, topo, base, margem, à localização dos participantes representados;

- **Saliência:** É a ênfase dada a cada elemento, para torná-lo mais destacado que os outros.
- **Enquadramento:** presença ou ausência de linhas delimitadoras, constituídas por elementos da imagem que se encarregam dessa divisão; relacionando, conectando ou desconectando elementos.

No próximo tópico daremos seguimento à teorização através da análise de MD de PLE, mas tentando enfatizar a natureza da abordagem que subjaz o MD com a presença de textos multimodais.

2.5 O papel da abordagem

2.5.1 O início da caminhada

Seja qual for a razão (econômica, diplomática, social, comercial ou militar), a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contato direto com o estrangeiro. Paralelamente a estas aquisições em meio natural, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras.

Segundo Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro.

Como os acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados. Assim, desde o III século antes da nossa era, os romanos aprendem o grego como segunda língua, sem dúvida por causa do prestígio da civilização grega, já que a administração romana sempre ignorou as línguas bárbaras, tais como o celta, o germânico etc.

Para ensinar a leitura, os mestres da Idade Média partiam das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras e às frases. O estudo da gramática dava-se a partir de textos religiosos. Cantava-se um poema para se aprender os casos (nominativo, dativo, etc) e as declinações latinas. Quanto ao vocabulário o aluno deveria aprender de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras que eram de uso mais frequente, ou eram tiradas da Bíblia.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim tinha muito prestígio, sendo considerado como a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas (Puren, 1988). O século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução lingüística. Exigia-se dos educadores o bilingüismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular (Saviani, 1996). Assim, no final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas - o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês - se tornaram cada vez mais importantes e o latim, cada vez menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas se tornaram objeto de aprendizagem escolar. No plano metodológico, vale salientar que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e em que o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear.

A partir do século XVIII, no entanto, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão/ gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que o século XVIII assistirá à consagração do

chamado “Método Gramática - Tradução”, mais comumente conhecido como “Método Tradicional” ou “Clássico”.

2.5.2 Abordagem: delineando uma definição

No complexo processo de ensino de línguas, toda a ação docente (e também discente) é direcionada pelas crenças, concepções e formulações dos conceitos de língua e de como uma língua deve ser ensinada ou aprendida. É bem verdade que esses conceitos e crenças são formulados, testados e redefinidos (ou não) ao longo de estudos, experiências, tensões e ajustes que influenciam todo esse processo.

Acerca da abordagem, Almeida Filho (2005) a define como a filosofia de ensinar, a verdadeira força potencial, que orientar em larga escala, o processo de ensinar uma nova língua. Grosso modo, são as crenças, ideologias, noções e pressupostos que regem a ação do professor de línguas em todas as esferas, desde o planejamento de cursos e aulas, elaboração e utilização de material didático.

Anthony (1963) define abordagem como “um conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. Um ponto, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente”. A dificuldade de comprovação da abordagem que subjaz á prática docente deve-se em grande parte ao fato de que a abordagem é o conceito, a filosofia, ou seja, reside no campo das idéias, formulações e a sua realização é possível através dos métodos. Se no nível da abstração, uma abordagem não for bem sedimentada, haverá dificuldade em se aplicar seus pressupostos através de métodos que lhe sejam convergentes.

Embora pareça óbvia a distinção entre abordagem e método, Leffa (1988) enfatiza que comumente os termos são utilizados de forma intercambiável e aquilo que se denomina abordagem é muitas vezes, método. E destaca:

Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem (...). O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos

Para que um construto teórico acerca do ensino de línguas seja considerado como uma abordagem, é necessário que esse construto seja direcionado pelos conceitos de língua, de como se ensina e como se aprende uma língua. Almeida Filho (2005) a define como a filosofia de ensinar, uma verdadeira força potencial que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua.

Ainda segundo Almeida Filho (1998):

Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa entre outras coisas, tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acerca de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente àqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo.

A definição de Almeida Filho mostra-se profícua ao enfatizar o papel da abordagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que é através da abordagem orientadora de cada professor que o planejamento dos cursos e das aulas é delineado, o material didático é escolhido (ou imposto). Ter definida uma abordagem significa sair da escuridão, ter consciência de suas ações como docente, de seu papel no processo, dos parâmetros norteadores de suas ações, assim como questionar sua prática e definir metas para ampliação da prática docente.

Richards e Rodgers (1982 apud Freitas 2008) definem abordagem como “construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz na sala de aula em última instância.”. Os autores elaboraram uma hierarquia que não perdurou na teoria acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, pautada na hierarquia

entre abordagem e método, na qual a primeira subjaz ao último. Atualmente é mais aceita a hierarquia na qual a abordagem é o conceito maior, mais abrangente, norteador de todo o processo, enquanto ao método cabe a materialização do processo. Os autores trazem para ter uma melhor compreensão de método, seis características que, a nosso ver, abarcam muito mais o conceito de abordagem: Objetivos, planejamento, atividades, papéis dos aprendizes, papéis dos professores e os papéis dos materiais didáticos. Para que os itens citados sejam bem desenvolvidos e os objetivos bem traçados, é preciso que o professor tenha bem delineado seu conceito de língua e como ela deve ser ensinada e aprendida.

Todas as fases do processo são, então, permeadas pela abordagem, que é a concepção, filosofia de ensinar e aprender, tomada de consciência de ações, métodos, técnicas, da escolha do material didático, e como de como se utiliza o mesmo, de como é feito o planejamento, as noções que subjazem esse planejamento, enfim, uma ampla gama de aspectos. Almeida Filho, ao elaborar um quadro comparativo entre teorias formais e informais norteadoras do ensino de línguas, enfatiza a importância desta última.

CONHECIMENTO INFORMAL	CONHECIMENTO FORMAL
Intuições, sensações, impressões, sentimento	Pressupostos
Memórias de experiências vividas transformadas em expectativas ou visões	Asserções, afirmações hipotéticas
Conhecimento tácito	Regras explicitadas
Atitudes, posturas	Princípios
Raciocínio explicador pronto para o uso	Mapeamento de idéias, relações
Cultura de ensinar (tradição)	Conhecimento formalizado e autonomizado.
Maneiras “naturais”, preferenciais de operar	Nomeação (dar nomes, nomenclatura, sistema de classificação)
Círculo familiar	Alinhamentos paradigmáticos mostrados
Comportamento espontâneo	Consciência das nossas crenças que se articulam na fala ou escrita

<p>Estruturações internas</p> <p>Alinhamento paradigmático não conhecido pela pessoa</p> <p>Pensamento corporativo (comum a um grupo)</p> <p>Normas informais/não-conscientes</p> <p>Interpretações ou perspectivas familiares</p>	<p>Crenças, idéias sobre o que se deve fazer, sobre quais são nossos problemas</p>
--	--

Quadro 8: Teoria formal e informal, por Almeida Filho⁵

É importante ressaltar que, todo professor, com ou sem formação, em sua prática docente, possui concepções internalizadas acerca da natureza da linguagem, sua importância na vida cotidiana e como a linguagem deve ser ensinada e aprendida. O que o autor nos chama atenção é para o fato de que a sedimentação dessas concepções se dá de maneira diferente nos docentes com formação, isso porque o conhecimento formal possibilita maior interpretação das diferentes correntes teóricas, pois ao serem experienciadas quer dizer que já haviam sido internalizadas, questionadas e contrastadas.

2.5.3 As duas grandes vertentes

A classificação dos tipos de abordagem não é unânime entre os autores. Diacronicamente existe uma classificação que engloba diversos tipos de abordagens. O que se observa, no entanto, é que se considerarmos os vários pontos mencionados acerca da natureza de uma abordagem, há, na verdade, duas macro-abordagens, das quais se empreendem diversos métodos. Almeida Filho (1997) verifica que várias tentativas de inovação na verdade convergiram para uma mesma antiga e tradicional abordagem: a gramaticalista, que em sua essência, se opõe à abordagem comunicativa.

⁵ Fonte: www.let.unb.br/jcpaes/

2.5.3.1 A Abordagem Gramaticalista

A mais antiga filosofia de ensino e aprendizagem de línguas, que conhecemos hoje, remonta ao século XVII, e embora seja duramente criticada pelos modernos teóricos da LA, ainda é amplamente utilizada. Seus seguidores mais notórios atualmente são os professores de língua materna, defensores da norma culta, aquela cujas fórmulas não são mais utilizadas na fala.

Hoje grande parte dos cursos e dos professores de LE são conscientes da importância da comunicação, do ensino de línguas pautado nas reais necessidades dos aprendizes. No entanto, o que se observa é a predominância do foco na forma. A concepção de que as línguas são conjuntos de regras bem definidas é antiga, remonta na verdade aos primórdios da filosofia. Em sua famosa poética, Aristóteles atribui valor inferior àqueles que não têm grande domínio das formas padronizadas da língua. Os antigos filólogos e gramáticos da antiguidade não se conformavam com a dinamicidade das línguas e impunham (e ainda o fazem) um padrão estanque, imóvel a ser seguido por quem quer galgar posições, pois a norma padrão goza de maior prestígio social.

A visão estrutural (gramaticalista) concebe a língua como um sistema de elementos relacionados para decodificar sentido. O objetivo seria dominar estes elementos do sistema lingüístico. Esta visão é baseada no estruturalismo de Saussure, de acordo com os conceitos de *langue* e *parole*. A *langue* é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. Em outras palavras, a língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificação e decodificação do significado. A palavra código é um ícone para essa concepção de linguagem, pois o conhecimento de uma língua, bem como seu domínio só é possível através do conhecimento de suas regras, para que daí, o código seja desvendado.

A noção de comunicação não é de todo desconhecida dos teóricos e adeptos da abordagem gramaticalista, embora para eles chegarem a esse processo comunicacional, seja condição *sine qua non* o domínio de elementos do sistema

linguístico, ou seja, o sistema fonológico (sons da língua, a boa pronúncia das palavras); unidades gramaticais e itens lexicais.

A operacionalização do ensino de línguas através de uma concepção gramaticalista é possível através de uma ampla gama de métodos (os quais alguns até foram chamados de abordagem), dos quais destacamos:

O Método Gramática e Tradução: Regras gramaticais e aquisição de vocabulário são os pilares desse método que, segundo Leffa (1988), é o que mais tem sido criticado como advento do ensino comunicativo. Os estudantes da língua traduziam frequentemente volumes de grego clássico ou latim. A leitura dos clássicos da literatura é outra marca desse método. Consistia, principalmente, no uso exaustivo dos dicionários, nas explicações de regras gramaticais (explicadas na língua materna), em algumas sentenças de amostra, exemplificações e nos exercícios para praticar as estruturas novas. Pouca oportunidade para a aquisição real da segunda língua era proporcionada em sala de aula. Leffa (1988) afirma que se trata de um método dedutivo, partindo da regra para o exemplo. O autor relata três passos que são essenciais para a aprendizagem segundo esse método: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

O Método Direto: A prioridade é apresentar discussões na língua-alvo. A referência aos equivalentes na língua materna não é encorajada. A aprendizagem da gramática é indutiva, sem que haja explicações das regras. Há forte ênfase na pronúncia e na compreensão e expressão oral. O professor deve demonstrar e não explicar ou traduzir, e é desejável que os alunos façam uma associação direta da língua-alvo com o significado, além disso, devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível.

Método Audiolingual: Surge com grande influência da psicologia behaviorista de Skinner, que defende os modelos de condicionamento, reforço positivo e formação de hábitos como base para a aprendizagem. O objetivo

principal do método Audiolingual é levar o aluno a se comunicar na língua alvo através da formação de novos hábitos lingüísticos. O papel do professor é controlar o processo e tentar evitar o erro do aluno, já que o erro é um reforço negativo. Existe pouca possibilidade de interação e de criatividade por parte do aluno, pois isso já foge ao controle pré-estabelecido. A grande ênfase é nas estruturas lingüísticas; os diálogos apresentam estruturas e vocabulário para serem aprendidos por imitação e repetição. Apresenta-se o diálogo em frases, os alunos repetem individualmente e em coro, é memorizado, depois são selecionados alguns modelos de sentença e trabalha-se em cima disso através da repetição dos *drills*. Destaca-se neste contexto o foco na pronúncia e são utilizados os laboratórios de língua para a prática e a repetição. Leffa (1988) afirma que com o advento do método audiolingual, voltou-se a dar ênfase à língua oral. Assim, ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita, segundo esta concepção, não é um retrato fiel da fala. Deve-se, portanto, primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, como ocorre no processo natural de aquisição de língua materna.

Freitas (2008) afirma que nos métodos gramaticalistas “a concepção de ensino é verticalizada, o professor transmite o conhecimento e o aluno deve memorizar o funcionamento da LE”. Em aquiescência com a autora, enfatizamos que isso ocorre porque o foco na forma, bem como as tentativas de tornarem natural a aprendizagem de LE através de hábitos e reforços que culminam em formas gramaticais não privilegiam a interação, as práticas sociais e culturais que subjazem as comunidades de fala da língua-alvo. Na tentativa de se buscar esse equilíbrio, é que surge a abordagem comunicativa, da qual trataremos a seguir.

2.5.3.2 A Abordagem Comunicativa

Esta abordagem surge na Europa em oposição à lingüística estruturalista e à proposta mentalista e cognitiva de Chomsky. Trata-se uma concepção de linguagem muito mais ampla, que segundo Celce-Murcia (1991) levou para a sala de aula de LE o conceito de que o objetivo do ensino de LE é levar o aprendiz a se comunicar na língua-alvo tendo em mente que a língua é realizada socialmente. Teve grande influência de Widdowson (1978) para quem

os métodos gramaticais tradicionalmente utilizados no ensino de LE não faziam com que a língua se manifestasse, nem se materializasse como “comportamento comunicativo normal”, como se espera na vida real, mas apenas reproduzem formas gramaticais em contextos que distanciam o ensino de LE da realidade do aprendiz.

O conceito de língua adotado para focalizar o ensino de línguas sob a ótica comunicativa é de que ela é um “meio de realização de relações interpessoais e para desempenho de transações sociais entre indivíduos” (Richards e Rodgers, 1986). Os autores tinham a visão que hoje se coaduna com teorias que estudam a relação entre linguagem, poder e ideologia, enfatizando o papel da linguagem como “instrumento para criação e manutenção das relações sociais” (Richards e Rodgers, op. cit). A concepção de linguagem dos referidos autores é similar a de Fairclough (1992), quem acredita que é o meio pelo qual o mundo é construído, as relações de poder são estabelecidas, moldadas, restringidas e constituem o mundo em significado.

O ensino comunicativo de línguas postula que a aprendizagem seja focalizada, centrada no aprendiz, não só no que se refere aos conteúdos, mas também às técnicas usadas em sala de aula. Esse postulado é fundamental para a concepção de que a língua é um sistema de símbolos que expressam significados e cuja função principal é a interação e a comunicação. Não se trata de considerar as funções comunicativas da língua como possibilidades que o aluno poderá exercer em futuras situações, provavelmente fora da sala de aula, mas de fazer com que o aluno vivencie a interação em sala, conheça as práticas sociais inerentes à língua-cultura alvo, transformando a sala de aula em realidade discursiva e não em uma ilha da fantasia.

A partir do pressuposto de que a interação é requisito fundamental para o domínio da língua-alvo, surge a necessidade de se enfatizar a interação em sala de aula, seja oral, seja escrita, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais. Segundo Brown (1994) uma sala de aula interativa deve ter as seguintes características:

- a) realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os aprendizes para o uso autêntico da língua “no mundo lá fora”;
- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado;

Em todas as características observadas por Brown, percebe-se a importância de se transpor o conceito de sala de aula para um ambiente interativo de aprendizagem, onde a interação é um conceito chave, condição para que a comunicação aconteça de forma efetiva e que o aprendiz saiba usar o que aprende em outros contextos e ambientes, práticas sociais diversas onde é essencial a utilização da língua alvo. As atividades em grupo sugerem que o aprendiz deve desempenhar papel mais ativo na aprendizagem, sempre com a realização de atividades que possuam uma base linguística e contextual autênticas. Os princípios interativos, propostos por um ensino comunicativo de línguas, estabelece uma associação entre a produção escrita dentro da sala de aula e a preparação do aluno para atuar fora dela; há preocupação em situar as atividades de produção escrita dentro de um contexto comunicativo por meio da existência de um verdadeiro leitor.

O objetivo da Abordagem Comunicativa é desenvolver a competência comunicativa, diferente da noção de competência de Chomsky, que fala de um falante ideal de uma comunidade de fala homogênea e que não é afetado por condições momentâneas como distração, falta de interesse e problemas de memória. A Chomsky interessa esta competência ideal e não o desempenho que seria o uso real da língua. Para Widdowson (1989 apud Freitas) a forma não é

preceito único para competência, pois ela não se sobrepõe ao uso e que a aquisição de itens gramaticais e lexicais devem seguir a trajetória natural da comunicação.

Aprofundando a noção de competência comunicativa, Widdowson (1978) afirma que quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compreender e compor frases corretamente, aprendemos também a utilizá-las corretamente tendo como finalidade a comunicação.

Competência comunicativa para Savignon (1972 apud Costa 1994) pode ser definida como a habilidade de funcionar em um verdadeiro ambiente comunicativo, ou seja, em uma troca dinâmica, na qual a competência linguística deve adaptar-se ao ensino informativo total tanto em nível linguístico, quanto em nível paralinguístico de um ou mais interlocutores. A autora, procurando dar um cunho menos teórico, mais pedagógico e mais aplicado ao conceito, salienta que a *competência comunicativa* de um falante está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspectos paralinguísticos e sinestésicos da língua-alvo. Somente assim um falante é capaz de atuar com sucesso num contexto eminentemente comunicativo. Savignon enfatiza que competência comunicativa é um conceito dinâmico, que depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham algum conhecimento da língua. Nesse sentido, então, competência pode ser considerada mais interpessoal do que intrapessoal.

Canale e Swain (1980) identificaram quatro dimensões da competência comunicativa:

- *gramatical*: domínio lexical e gramatical da língua-alvo;
- *sociolingüística*: compreensão do contexto social no qual ocorre a comunicação, levando em conta os papéis sociais e as informações compartilhadas;
- *discursiva*: interpretar a mensagem em termos de coesão e coerência do discurso;

- *estratégica*: estratégias que o falante utiliza para iniciar e manter a comunicação.

O que se nota nessas cinco dimensões é que o discurso desempenha papel central, de forma a ser interligado com os processos sociais relacionados ao uso da língua, seus agentes, cultura, práticas sociais que associados ao conhecimento de estruturas gramaticais e lexicais possibilitam a efetiva comunicação na língua-alvo.

Há também de se enfatizar que competência é um termo, um conceito relacionado a outros e sobre essa assertiva, Silva afirma que:

Não há como, na prática, separar *competência* de *desempenho*, uma vez que a primeira se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do *desempenho*. A *competência* pode ser definida, portanto, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite “fazer”) e o *desempenho*, por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento (aquilo que eu “faço”), conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Inclui ainda as noções de conhecimento do mundo (conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre assuntos, tópicos e áreas) e de *competência*, no seu sentido clássico, Chomskyano; e componentes afetivos (emoção, paixão, cólera, ansiedade, etc.)

O domínio lingüístico ou competência lingüística por si só não leva à competência comunicativa, é preciso que se desenvolvam estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua. Os erros são tolerados, pois são vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas. É fundamental, que o aluno se comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de forma apropriada, dependendo do contexto.

A Abordagem Comunicativa é mais uma abordagem do que um método; no nível de implementação, de procedimentos há divergência e inúmeras propostas. Acreditamos que enquanto abordagem, no que tange aos pressupostos,

ela oferece visões coerentes e boas oportunidades de aprendizagem real da língua.

A esse respeito, Almeida Filho (1993) destaca:

Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Frequentemente ora se apresentam como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique em temas e tópicos educacionalmente construtivos e conflitivos, ora como comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos.

O que o autor enfatiza é que com o surgimento da inovadora proposta comunicativa para ensino de línguas, diversos métodos gramaticalistas tiveram nova roupagem, adaptações que os aproximaram mais da nova proposta, mas que, na sua essência, mantiveram o foco na forma como cerne das atividades, aulas, planejamento, material didático e tudo mais que envolve o processo. A fim de finalizar a discussão sobre a natureza das duas macro-abordagens predominantes, destacamos a seguir, um quadro comparativo:

Abordagem Gramaticalista	Abordagem Comunicativa
Aprender uma língua é aprender estruturas, sons e palavras.	Aprender uma língua é dominar as ferramentas necessárias para comunicação.
Presença de diálogos artificiais, baseados em estruturas.	Diálogos centralizam-se em funções comunicativas.
Os itens lingüísticos não necessariamente são contextualizados.	Contextualização inerente às estruturas e exercícios.
Interação e comunicação são apresentados somente depois de exaustivos exercícios de fixação gramatical.	Tentativas de comunicação ainda que rudimentares podem ser inseridas desde o início.

A principal meta é a competência linguística.	A principal meta é a competência comunicativa.
Embora se reconheça as variedades lingüísticas, elas não são enfatizadas.	A variação linguística tem papel importante nos materiais e na metodologia.
Sequenciamento das unidades do material didático é determinada pela complexidade linguística.	Sequenciamento por considerações sobre o conteúdo e a função comunicativa.
O professor é o controlador do processo.	O professor é o mediador do processo.

Quadro 9: Contraste entre as duas principais abordagens (de nossa autoria)

Outro item importante no complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas é o material didático (doravante MD), sobre o qual falaremos a seguir.

2.6 O material didático

Diversas são as variáveis envolvidas na aprendizagem de uma LE e vários agentes tornam possível esse processo, tais como o próprio aprendiz, o professor e o material didático (doravante MD), que Almeida Filho (1994) define como “as codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual de professor, fitas, cartazes e cadernos de exercícios”. O autor enfatiza que o MD deve ser uma ferramenta que crie condições, que possibilite o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa entre os alunos.

Para melhor entender a natureza do MD, trazemos a definição de Prabhu (1987):

Materiais, no sentido da língua que se torna disponível para os alunos, são os reais eventos discursivos que constituem as lições. Além disso, visto que esses eventos discursivos são provavelmente percebidos e processados diferentemente por alunos diferentes, dependendo do grau de seu envolvimento e do quanto investem nas tarefas, materiais como recursos de aprendizagem podem variar de um aprendente a outro numa mesma sala de aula.

Embora relevante, a definição de Prabhu é mais voltada para a natureza lingüística do MD, enfatizando a sua funcionalidade do ponto de vista gramatical, ou seja, mediar o processo de ensino/aprendizagem de línguas através de conteúdo gramatical significativo. Concebido dessa forma, o MD não evidencia a natureza multimodal da linguagem, tampouco a riqueza de possibilidade a serem agregadas ao MD para construção de significado através das diversas semioses. O MD é, então, um compêndio cuja finalidade é introduzir, explicar, trabalhar e praticar itens gramaticais, o letramento em diversas instâncias através da leitura e produção de diversos gêneros textuais.

Por meio da profícua elaboração, seleção e utilização do MD, a aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo dos alunos, considerando o seu posicionamento na cultura, história e sociedade, sendo que a construção do conhecimento da linguagem acontece junto com alguém, neste caso, junto com professores e colegas.

Material didático e livro didático são conceitos diferentes. O material didático integra um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, entre outros, o livro didático (ou manual escolar) (CHOPPIN, 1992), os textos, os vídeos, as gravações sonoras e os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários. (BRASIL, 2006). O material didático de língua estrangeira é normalmente apresentado como uma parte de um pacote, integrando, desde o livro didático a outros recursos, que podem ser de natureza audiovisual (STRECHT-RIBEIRO, 2005; VASSILAKIS, 1997), complementares (caderno de exercícios, gramática, dicionários, etc.) (GÉRARD; ROEGIERS, 1998). Para Gérard e Roegiers (1998) “livro didático” e “manual escolar” são equivalentes, contudo, o termo manual tem uma conotação

mais institucional (a escola selecionará manuais), e o livro uma conotação mais afetiva (o aluno trará seu livro).

No ensino de língua estrangeira, além dos materiais elaborados com critérios e objetivos específicos, de forma a atender a questões pedagógicas relativas ao ensino, podem ser também utilizados materiais autênticos, que são documentos escritos ou orais, concebidos por autóctones para autóctones, sem terem por fim a utilização pedagógica para o ensino de línguas, e que podem ser escritos – artigos de jornal; ou audiovisuais - vídeos com programas de TV, etc. (STRECHT-RIBEIRO, 2005).

Strecht-Ribeiro (2005) propõe a divisão em dois grupos, tendo como referência a forma e o conteúdo. Quanto à forma, o autor refere os documentos sonoros e os visuais. Os documentos sonoros são suporte para a aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua, discriminação e articulação dos sons, ritmo e entoação, fornecendo um modelo lingüístico estável e variado, que podem ser fortemente motivadores. Os documentos visuais recorrem à imagem para apoiar a compreensão da mensagem, acompanhando o texto verbal, explicitando-o. A imagem possibilita aceder ao sentido dos enunciados, mesmo antes da compreensão do seu significado, integrar língua e cultura, apreciar modelos de comportamento diferentes.

Com relação ao conteúdo, Strecht-Ribeiro (op.cit.) faz referência aos materiais que desenvolvem a capacidade de compreensão e proporcionam meios lingüísticos de base, que permitem trabalhar pronúncia, memorização e desenvolvimento da acuidade auditiva (jogos, rimas e poemas, canções, histórias) e os materiais que servem de suporte a atividades em que o aluno vai reutilizar os conceitos apresentados em contextos diferentes, podendo assumir a forma de fichas de trabalho, tarefas práticas e atividades manuais.

Já com relação ao livro didático, a primeira definição normativa veio referida no Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O documento considera os compêndios “livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”, e livros de leitura de classe,

“usados para leituras dos alunos em aula” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 2º, § 1º e 2º). O PNLD de 2008, o apresenta como o livro elaborado para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esse livro didático deve organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos, definida em termo de série, ano ou ciclo.

Cabral (2005) o define como um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem, estruturado e especificamente destinado ao trabalho autônomo do aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de hábitos de estudo e interiorização de valores cívicos e democráticos, e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação correspondente aos conteúdos nucleares das rubricas programáticas, podendo, ainda, conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.

Assim, o livro didático deve ser entendido como uma obra escrita, organizada com o objetivo fundamental de ser utilizado numa situação didática. Ele pode ser também um problema econômico, principalmente para quem tem que comprá-los (os pais) e é um auxiliar poderoso da atividade docente, capaz de levar o aluno a uma aprendizagem efetiva. Para Souza (2003) a principal função do livro didático é ajudar professores e aprendizes a realizarem suas tarefas, tornando-se inquestionável, a importância de tal instrumento mesmo quando este apresenta além dos aspectos positivos, aspectos negativos. Os LD enfatizam o conteúdo programático e alguns aspectos meramente lingüísticos (gramática, vocabulário, etc) sem dar importância ao contexto de produção e à organização textual, sem contar a falta de conexão que os textos didáticos têm com a realidade

Uma classificação mais detalhada é feita por Fernández López (apud Freitas 2008): Material de apoio gramatical; para compreensão e expressão escrita; para ampliação do vocabulário; para a prática fonética; para compreensão e expressão oral; para fins específicos; com apoio de vídeos; com apoio informático; centrados no ensino da literatura e da cultura, entre outros.

O livro didático deverá possibilitar ao aluno as condições para a construção do conhecimento e a aquisição de métodos, atitudes e hábitos de trabalho e vida, a partir de uma proposta pedagógica que lhe atribua um papel ativo num processo de ação-reflexão- ação. Esse processo deve promover a aquisição de novos conhecimentos a partir da integração entre o que é proposto para estudo e as suas competências individuais, com base na síntese, integração e transferência. Esse processo deve envolver a resolução de situações-problema significativas e próximas de situações da vida profissional, social ou pessoal, bem como a responsabilização do aluno na avaliação das suas aprendizagens e produções e na interação favorecedora de conflitos sócio-cognitivos (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

A utilização adequada de todos esses possíveis recursos de forma a desenvolver contexto comunicativo propício à interação mediada pela língua-alvo requer que o professor tenha e desenvolva imaginação, dedicação, além de conhecimento metalingüístico. Mas não só a elaboração de MD requer conhecimento lingüístico, pragmático, além de estar antenados às novas tecnologias e ao papel que elas desempenham na comunicação humana. O MD precisa também de uma semiose ou modo semiótico. Acerca da dificuldade em se encontrar MD que coadunem com as características da comunicação na pós modernidade, Gottheim (2000), destaca que:

A escassez de materiais, destinados à nova visão de ensinar e aprender línguas, no momento em que é necessário integrar ao material outras fontes de insumo, especialmente oriundas de alunos, o que tem sobrecarregado, na difícil busca de recursos, professores atuantes e decididos a modificar suas práticas arraigadas no ensino de estruturas.

De acordo com Damianovic (2007), à luz da perspectiva sócio-interacionista vygotskiana, podemos entender que o material didático é um artefato de mediação, algo estruturado que tem por objetivo possibilitar ao aprendiz a (re) construção do seu comportamento por meio do estudo das atividades de linguagem. Tal comportamento, segundo a autora, é determinado

por condições sócio-histórico-culturais já existentes. A elaboração do material didático é uma atividade de linguagem entre o sujeito, no caso, o aprendiz e o meio – a escola, o mundo, a história, esta última deveria proporcionar ao aprendiz a sua representação neste mundo sócio-histórico-culturalmente determinado (Damianovic 2007). Dentro dessa perspectiva, a autora pontua que uma atividade possui alguns aspectos: a ação é mediada por objetos contextualizados na história do indivíduo, tendo em vista sua posição sócio-histórico-cultural. Nesse processo, instrumentos são construídos que estão entre o indivíduo agente e o objeto/situação na qual ele age.

Uma definição de MD que engloba possibilidades diversas é a de Tomlinson (apud Gottheim 2007):

O termo é utilizado para referir-se a tudo que é usado pelos professores ou alunos para promover o aprendizado de segunda língua. Materiais podem ser obviamente fitas cassetes, vídeos, CD Roms, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Podem ser também jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras, de visitantes nativos, instruções dadas pelo professor, tarefas escritas em cartões, ou discussões pelos alunos. Em outras palavras eles podem ser tudo que seja deliberadamente usado para aumentar o conhecimento dos alunos e/ou experiência na língua. Manter esse conceito pragmático em mente pode ajudar produtores de materiais a utilizar quantas fontes forem possíveis ou mais importante ainda, pode ajudar professores a se dar conta de que eles também são produtores de material e são no final das contas, responsáveis pela escolha dos materiais que seus alunos utilizam.

A definição de Tomlinson, embora não mencione como se dá a combinação dos diversos recursos, tampouco menciona a multimodalidade como intrínseca à linguagem. A definição é mais completa ao ampliar a gama de possibilidades de produção de significado que se dá através do MD. Entendemos que sendo a linguagem de natureza multimodal, a produção do MD deve ser norteadada por essa premissa. Aliás, das definições já vistas até aqui, a utilização de recursos como pôsters, CDs, imagens, vídeos e outros recursos que podem compor um MD fazem parte da definição de um MD, mas não se enfatiza a

natureza multimodal que esses recursos acrescentam ao MD. O reflexo da multimodalidade deve estar intrínseco ao MD, pois sendo ele um reflexo da linguagem, um instrumento, ferramenta mediadora para o ensino de línguas e sendo a linguagem multimodal por natureza, o MD deve portanto, explorar essas possibilidades.

No que tange à funcionalidade do MD, os PCNs (Brasil 1998), trazem uma reflexão sobre o papel do professor em relação ao MD. Enfatiza que há professores que acreditam que o material didático é um suporte para suas aulas, tendo como foco a figura do professor, dentro da visão behaviorista. Há ainda professores que entendem que o material didático serve de apoio à aprendizagem do aluno, o que nos remete à visão cognitivista da aprendizagem de LE, focando o aluno e suas estratégias de aprendizagem (Brasil, 1998) Há também professores que entendem que a função do material didático é a de ser mediador entre o conhecimento e o aluno nas aulas, sinalizando o aspecto sócio-interacional da aprendizagem de LE.

Para Bohn (apud Freitas 2008), “os materiais didáticos não devem ser considerados como uma panacéia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais”. Toda produção discursiva na sala de aula de LE no que concerne ao letramento, é de fato, muitas vezes mediado apenas pelo MD. Ainda segundo Bohn (op. cit.) os materiais não devem ser a única fonte do conteúdo, pois há diversas possibilidades de produção linguística em sala de aula.

Por considerar o processo de aprendizagem uma negociação entre os participantes não só em relação ao conteúdo a ser estudado, mas também em relação a sua implementação em sala de aula, vemos o livro didático como uma consequência de todas as escolhas oriundas do planejamento e que nele se refletem, um lugar repleto de pistas significativas sobre a formação discursiva de conceitos.

É corrente dizer que um dos objetivos dos cursos de língua estrangeira é desenvolver a competência comunicativa do aluno na língua-alvo através do uso da língua em situações reais de comunicação, mas, em muitos casos, o processo de aprendizagem não se dá em ambiente de imersão, portanto, essa competência é trabalhada em ambiente de sala de aula e com a utilização de um livro didático — que constitui, praticamente, a base do curso. É desse livro, portanto, que se retiram as situações-alvo para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias no desempenho das tarefas exigidas. Essas necessidades são comumente estabelecidas em termos de objetivos, canais, ambientes de comunicação, habilidades lingüísticas, funções e estruturas.

Para que as habilidades lingüísticas sejam desenvolvidas, mesmo em ambiente formal, é importante proporcionar ao aluno os meios para uma melhor compreensão da cultura dos falantes nativos da língua-alvo, de forma que ele possa ter o domínio adequado dos vários modos semióticos que o cercam, em outras palavras, é necessário prepará-lo para a interpretação eficiente de textos multimodais em outras línguas.

O livro didático é, portanto, elemento “provocador” que pode proporcionar a troca de idéias, de opiniões, de pontos de vista, pois carrega em si eventos e situações que buscam retratar a identidade cultural do brasileiro. Coloca o aluno estrangeiro em contato com visões de mundo e com parâmetros culturais diferentes dos de sua origem. Ele figura como veículo de um discurso permeado por crenças e valores sociais, tornando-se, dessa forma, eficiente como objeto de estudos discursivos.

O ensino de línguas estrangeiras sempre teve como característica a utilização de equipamentos multimeios para a aplicação de atividades diversificadas. O que procuramos ressaltar na nossa discussão é como o emprego dos modos semióticos, por exemplo, como cores e imagens aplicadas em materiais didáticos direcionam a representação dos signos selecionados pelo produtor. Dessa forma, pretendemos elucidar o verdadeiro papel dos textos multimodais, compostos por linguagem verbal e não-verbal presentes em livros

didáticos de português para estrangeiros, com o objetivo de perceber como a organização dos vários modos semióticos apresentados nesses textos contribui para a reprodução da sociedade brasileira aos olhos do aluno estrangeiro, seu principal leitor.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Kress & Van Leeuwen (1996), as imagens presentes num texto multimodal não tem somente valor estético e coadjuvante, mas refletem também a sociedade onde o texto foi produzido e suas diferenças, interesses e incongruências (p.18). Desta forma, aprender a analisar imagens que aparecem em revistas, publicidades, em matérias jornalísticas e mesmo no livro didático, pode auxiliar o aluno a “ler por entre as linhas” e perceber nelas mensagens implícitas que, na maioria das vezes, passam despercebidas ao leitor comum.

O material didático para ensino de LE é, ou pelo menos deveria ser, uma rica fonte de textos multimodais, onde a imagem desempenha papel crucial na produção de significado. Tomemos como exemplo um aprendiz iniciante de alguma língua estrangeira, sem muito conhecimento acerca da cultura do(s) país (es) falante(s) daquela língua. A esse respeito Silveira (1998,) acrescenta:

Progressivamente, também, verificou-se que era necessário, ao se ensinar línguas para estrangeiros, que se atendessem aos fins específicos que levaram o aluno a procurar aprender uma nova língua às suas reais dificuldades de aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma reformulação teórica e metodológica a fim de se propor um ensino de línguas estrangeiras, privilegiando-se a interação comunicativa.

As representações sociais presentes no MD fazem parte da identidade daquele povo e de sua cultura, de suas práticas sociais, bem como do reforço ou não de estereótipos culturais. O espaço onde se aprende uma língua estrangeira torna-se um lugar rico em representações de identidades e conflitos culturais (neste caso o ensino de PLE). Como bem observa Mendes (2002), ensinar português do Brasil é mais do que ensinar uma língua, “é responder ao desejo daquele que quer se fazer o Outro, ao construir-se ele próprio; é abrir as portas”.

Lidar com esse jogo de identidades e culturas é desafiador e o MD deveria auxiliar nesse processo na medida em que oferece ao aprendiz não apenas pontos importantes acerca da nossa língua, mas também da nossa cultura, de quem somos, como vivemos e interagimos dentro da nossa comunidade.

3.1. Multimodalidade textual e o MD de PLE

Field (2004) afirma que os componentes visuais ou imagéticos exercem diversas funções na vida cotidiana, dentre elas destacamos: a capacidade de ativar conhecimentos anteriores; esquematizar os pontos principais e secundários do texto; resumir informações; enfatizar os pontos centrais; organizar itens em uma lista, oferecer reforço visual para o assunto; explicar visualmente um conceito por meio de fotografia, gráfico ou diagrama; apresentar informações suplementares; apresentar um resumo dos assuntos principais. Todas essas funções apresentadas são importantes, pois podem se tornar facilitadoras do processo de aprendizagem de línguas, pois a imagem remete a um conceito, um significado, que remete a algo na mente, um conhecimento prévio.

Embora importantes, as funções não dão conta da natureza da estrutura da imagem, como ocorre com as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2000), tratadas no capítulo 2 deste trabalho.

Passaremos agora, a analisar MDs publicados para o ensino de PLE no Brasil, a saber: *Diálogo Brasil, curso intensivo de português para estrangeiros* (Iunes, Leite e Lima, 2003); *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (Lima e Iunes, 2005) e *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce, Burim e Florissi, 2004). A escolha desses MDs seguiu dois critérios básicos: a) O ano de publicação ou reedição do MD, pois tivemos como enfoque a análise de materiais recentes, publicados de acordo com as novas tecnologias e; b) a forte presença de imagens, fotos e outros recursos que compunham o MD. O enfoque de nossa análise, entretanto, não resvala outros materiais multimídia como CDs de Áudio por termos na imagem e sua composição como outras semiose o enfoque desta análise.

As mudanças pelas quais passaram os materiais didáticos de língua estrangeira nas últimas décadas levaram a reestruturações quanto à composição textual das partes constitutivas das capas de livros didáticos que, por apresentarem estruturas fixas, podem ser consideradas como um gênero discursivo.

Outro ponto revelador sobre essas estruturas fixas é a comprovação da existência de um “código de integração” que implica uma sincronização de elementos por meio de um ritmo comum (van Leeuwen 1985, apud Kress & van Leeuwen, 2001), mesmo vivendo uma era de pluralidade de usos da linguagem. Dessa forma, o nosso enfoque, para o momento, volta-se para o conjunto de modos semióticos envolvidos na produção dessas capas. Observemos, assim, as três capas que constituíram os dados empíricos da presente pesquisa.

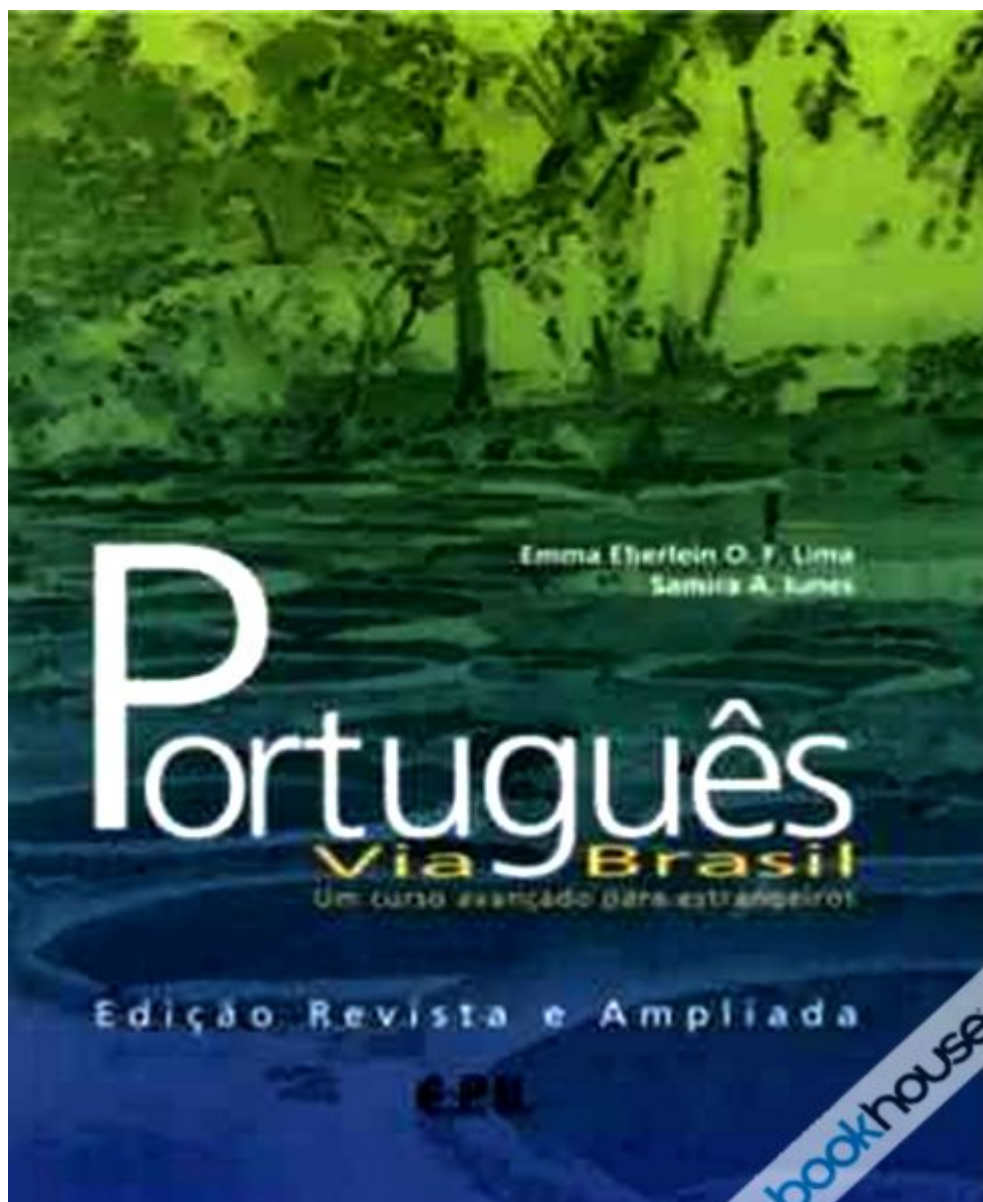


Figura 2: Capa de Lima e Iunes (2005).

Ao analisar as capas dos livros didáticos selecionados, pudemos verificar que alguns itens significativos se repetem nesse gênero, e passam a ser as partes fixas de composição textual, são elas:

- I. Título da série: Via Brasil
- II. Nome dos autores: Emma Eberlein O. F. Lima & Samira
Abirad Iunes

III. Título do livro: Português: Um curso Avançado para estrangeiros.

IV. Editora: EPU

Em primeiro plano, temos o título da obra “VIA BRASIL PORTUGUÊS Um Curso Avançado para Estrangeiros” com destaque para as palavras Via Brasil e Português. Os nomes das autoras, apesar de aparecerem antes do título, encontram-se em segundo plano, juntamente com o nome da editora.

Na modalidade imagética, existem poucos elementos representativos ou formas de expressão que remetam ao conjunto de aspectos que será apresentado no interior do livro. O que destacamos nessa modalidade são as cores do segundo plano: verde e azul (água) que remetem à vegetação do Brasil como país tropical, assim como as folhas e as árvores sombreadas reforçam a presença de florestas no país.

A primeira edição do livro data de 1990 e as mudanças aplicadas 15 anos depois na edição mais recente não são muito significativas no que concerne à representação de imagens, tampouco à composição de sentido entre o verbal e o não-verbal. Não se trata de criticar os MDs que não se encaixem em uma determinada perspectiva ou abordagem, mas sim perceber como os MDs de PLE lidam com a composição multimodal dos textos neles incluídos. Como observamos no MD, a presença de cores é quase nula, com exceção das páginas 142 a 146 (pintura brasileira), todo o restante do livro (no total de 219 páginas) é monocromático.

A ausência de cor segundo Kress e van Leeuwen (1996) é desmotivadora para a leitura de textos multimodais na pós-modernidade. As cores são representativas do mundo, dos significados, das relações de poder e estruturas sociais. Até hoje o vermelho é conhecido como a cor do comunismo, mesmo duas décadas após a queda da União Soviética. Os times de futebol têm suas cores e as

camisetas com a cor de cada time e seu respectivo símbolo ou brasão, identificam os membros daquela torcida, daquele grupo que partilha a mesma prática social. As culturas latino-americanas e dentro dela a brasileira também são conhecidas pelas cores vibrantes, que remetem ao tropicalismo, à pluralidade da sociedade, à alegria.

Embora a representação da mata tenha a ver com um traço da identidade brasileira, a que está na capa do livro referido não permite que o leitor possa fazer grandes associações. Observemos na figura abaixo a qual traz a capa da edição de 1990 do mesmo livro.

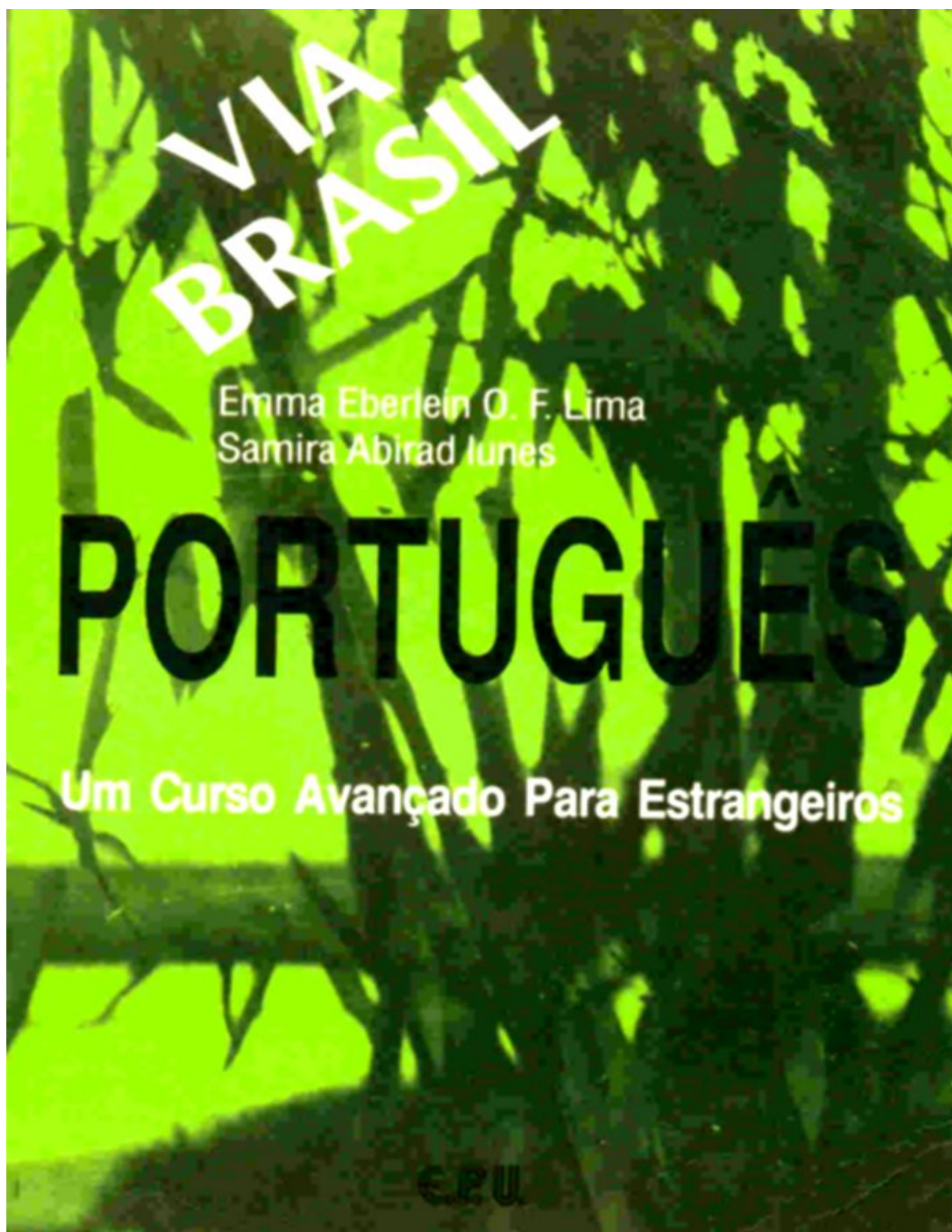


Figura 3: Capa de Lima e Iunes (1990)

Quinze anos após, o acréscimo da cor azul na capa deu um tom de contraste entre a água dos rios e o verde da floresta. O contraste amplia a noção de espaço, da realidade representada, embora não haja nenhuma ação transacional na capa, ou seja, nenhuma proposta de ação a partir da imagem representada. No interior do livro, as páginas são na cor azul (as imagens produzidas para ilustração), e na cor preta (cor predominante dos textos). Mesmo a edição de 2005

não demonstra grande preocupação em relacionar cor, imagem e texto para produzir significado.

A pouca combinação de cores é também notada no material seguinte, de Lima, Iunes e Leite. Observemos a capa:



Figura 4: Capa de Lima, Iunes e Leite (2003)

- I. Título da série: Diálogo Brasil
- II. Nome dos autores: Marina Ribeiro leite, Emma Eberlein
O. F. Lima & Samira Abirad Iunes
- III. Título do livro: Diálogo Brasil : curso intensivo de
português para estrangeiros
- IV. Editora: EPU, 2005.

Em primeiro plano, temos o título da obra “DIÁLOGO BRASIL: Curso intensivo de português para estrangeiros” com destaque para as palavras Via Brasil e Português. Os nomes das autoras, apesar de aparecerem antes do título, encontram-se no segundo plano juntamente com o nome da editora. O padrão de organização das capas é mantido e parece haver similaridade quanto a esse aspecto.

Na modalidade imagética, há maior representação de participantes. Na capa do MD anterior não foi possível identificar interação entre participantes representados, o que não acontece nesta. Os participantes são empresários estrangeiros, que precisam da língua portuguesa para viver no Brasil. Eles se encontram na parte de baixo da página, sobrepostos pelas praias e belezas naturais do Brasil. A praia ocupa o primeiro plano, por retratar uma realidade brasileira a ser representada, a de um país tropical, bonito, que envolve as pessoas. Os brasileiros, nativos, encontram-se na praia e os executivos estrangeiros estão trabalhando, em um ambiente urbano, representado pelo edifício espelhado no canto direito da página e pela antena no canto esquerdo. Ainda acerca da categoria dos participantes representados, podemos notar que todos os participantes estão ligados por um vetor que une os executivos pelo olhar e une os executivos aos brasileiros, através da praia, da onda do mar, que interage com todos os participantes.

A cor azul e verde também presentes na bandeira brasileira enfatizam um aspecto da nossa realidade, na qual esses profissionais estão imersos, trabalhando, enquanto ao seu redor há todo um mundo natural e tropical a ser explorado. O computador sobre a mesa, aberto, dá uma idéia de informação, trabalho e a saliência (destaque) que ele ocupa na imagem confere-lhe uma ligação, uma fusão com o participante do sexo masculino sentado em frente ao computador. Tudo isso significa que aqui no Brasil, além de um lugar onde se pode trabalhar, o estrangeiro encontra também um país bonito e cheio de atrativos naturais a serem explorados.

O *framing* (enquadramento), a disposição dos modos semióticos da capa também é um fator de composição de significados, enquanto o primeiro plano é ocupado por quatro personagens principais, o segundo plano, que serve de moldura e atua de forma conjunta possui pistas dos elementos culturais do país representados por meio de um ponto turístico, uma praia.

Um fator de destaque no MD moderno é excessiva utilização de cores, mas isso não demonstra preocupação com a junção dos elementos para produção de significado. As cores são representativas assim como as imagens, mas é através das imagens que as representações tomam forma.

Analisemos a próxima capa:

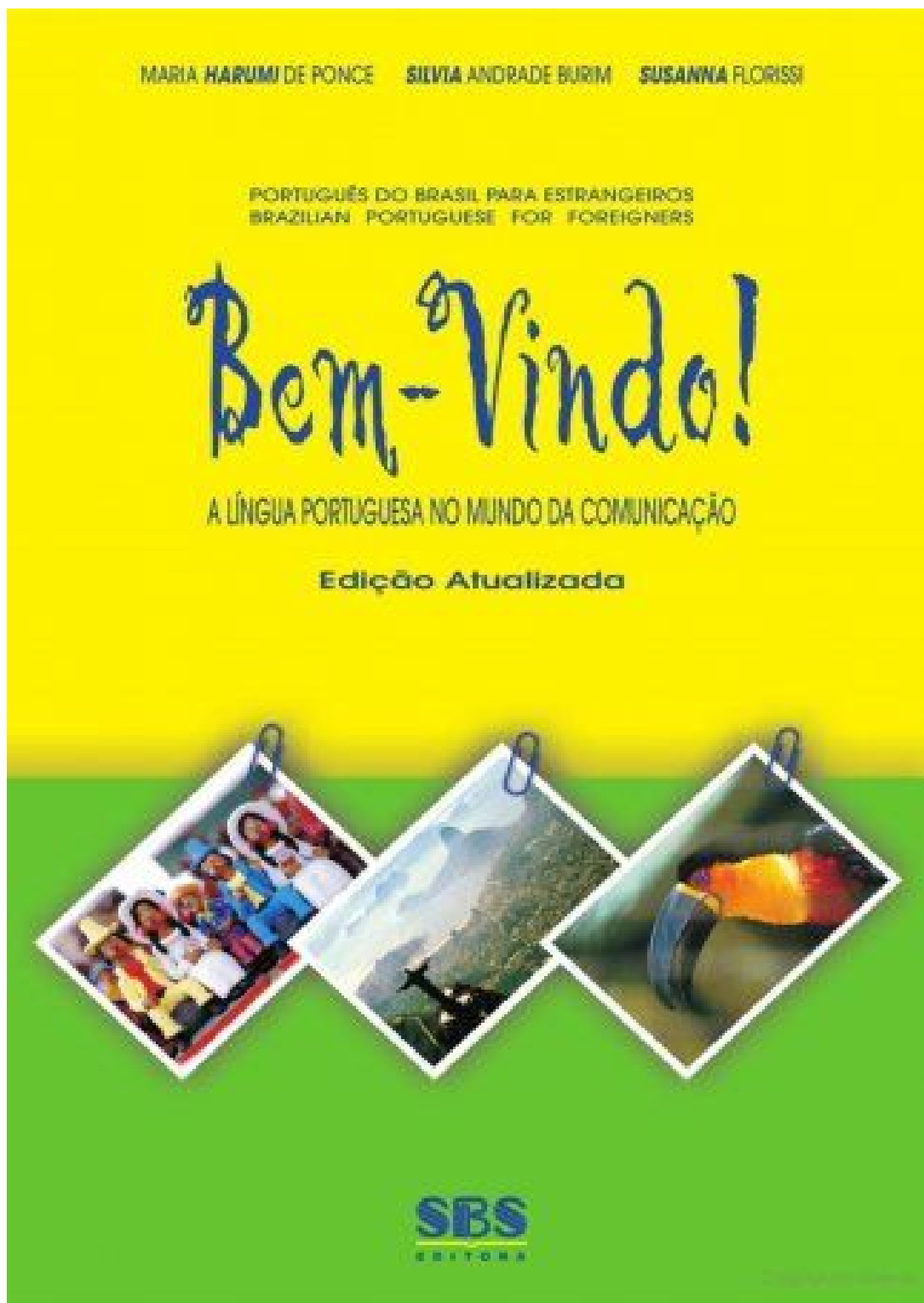


Figura 5: Capa de Ponce, Burim e Florissi (2004)

- I. Título da série: Bem-vindo!
- II. Nome dos autores: Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim & Susanna Florissi

III. Título do livro: A língua portuguesa no mundo da comunicação

IV. Editora: SBS, 2004.

Seguindo o padrão das capas anteriores, o nome do Livro fica em evidência, em destaque em relação às outras representações e modos semióticos. Os nomes das autoras, apesar de aparecerem antes do título, encontram-se em segundo plano juntamente com o nome da editora.

Na representação imagética, a escolha dos participantes representados foi feita de forma a privilegiar imagens que representam e identificam a cultura e identidade do povo brasileiro, verdadeiros ícones da nossa cultura, tanto dentro do Brasil como no exterior, a saber, o artesanato, a cidade do Rio de Janeiro e o tucano, ave típica das florestas tropicais. Ao contrário da capa anterior, não existem vetores ligando os participantes, que estão sobrepostos ao verde, cor marcante da bandeira brasileira, representativa das matas, da abundância de nossa vegetação. Há o amarelo, outra cor da nossa bandeira, cor que identifica a camisa oficial da seleção brasileira de futebol. Sobre o amarelo, está escrito BEM-VINDO, título do livro e que remete também à hospitalidade do povo brasileiro.

As imagens do artesanato, da cidade do Rio de Janeiro, do tucano (uma das aves símbolo do mundo tropical), não ocupam grande espaço na capa do livro, elas têm papel de destaque no enquadramento da página, colocadas da parte central para baixo, envoltas em uma linha branca, chamada por Kress e van Leeuwen (1996) de saliência (traços, marcas, que botam uma imagem em destaque).

3.2 E a abordagem, onde fica?

Conforme vimos em outros capítulos, a abordagem é o motor propulsor de todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois através da concepção que se tem acerca da natureza da linguagem e como se deve ensinar ou

aprender línguas, escolhe-se, prepara-se e seleciona-se o MD. As imagens ocupam papel importante na comunicação e, portanto, devem ser bem utilizadas na elaboração do MD, principalmente se o enfoque for comunicativo, uma vez que toda atividade humana é por natureza, multimodal. Analisemos, pois, páginas de cada um dos MD, cujas capas foram analisadas para que assim, possamos tecer comentários sobre a abordagem que os subjaz.

3.2.1 Abordagem e multimodalidade

A disposição das imagens, sua escolha e tipos de produção podem dar pistas preciosas quanto à natureza da abordagem de um MD. Nas páginas 2 e 3 do livro de Iunes e Lima (2005), por exemplo, a presença de um texto retirado de um jornal confere autenticidade ao material, ou seja, não foi produzido exclusivamente para o MD. Tal característica é naturalmente conferida à abordagem comunicativa. O texto tem como tema “o tiro sai pela culatra” e enfatiza as armadilhas e problemas que a sociedade pós-moderna enfrenta em decorrência de fatos e invenções que em princípio tinham o propósito de facilitar a vida moderna.

O campo lexical é bastante amplo, mas é pouco trabalhado. Há um quadro para trabalhar estruturas gramaticais, sem que o contexto seja explorado. As imagens presentes no texto, embora componham significado com o texto, apenas ilustram, isto é, exemplificam. Compor significado significa não apenas ilustrar, mas delinear, demonstrar, enfatizar. Um exemplo é a capa do livro de Lima, Iunes e Leite (2003), cuja disposição de imagens remete a um significado e não apenas a uma ilustração ou exemplificação do que está representado pela linguagem verbal.

As duas imagens presentes no texto não estão relacionadas uma à outra a não ser pela forma arredondada que lhes são conferidas e seu conteúdo e, embora represente participantes, não os relaciona por meio de um vetor que os contextualize dentro de uma mesma situação.

A abordagem que identificamos como predominante no referido material é gramaticalista. Obviamente, que apenas a presença de imagem e cores não é suficiente para a identificação de uma abordagem, pois não basta colocar recursos imagéticos, é importante situá-los num contexto comunicativo, onde a imagem ocupe um papel importante, para criar, suscitar discussão e interação (condições inerentes à abordagem comunicativa). As imagens são pressuposto para uma comunicação efetiva no âmbito do MD, pois se aprende melhor a partir de palavras e imagens do que apenas com palavras. O que se observa é que quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas de forma próxima, a tendência é que o leitor as assimile e as associe.

No livro de Ponce, Burime Florissi, como explicitado na página 13, as imagens e cores seguem um padrão de organização, havendo relação entre imagem e texto ao se trabalhar o vocabulário referente a legumes e verduras. No entanto, esse contexto não se aplica ao tema central da unidade, que trata de pronomes, conjunções e o pretérito perfeito do modo indicativo. Não há contextualização entre os tópicos da página e as imagens não se relacionam num contexto comunicativo. A foto que vem ao lado do texto “meu passado meu presente” não demonstra ser de brasileiros natos, tampouco a paisagem parece ser de algum lugar do Brasil. Sem essa preocupação com a disposição imagética dentro de um contexto cultural, histórico e social, uma imagem não pode ser relacionada à comunicação efetiva, pois seu caráter é meramente ilustrativo.

A disposição de cores na página é para privilegiar os verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo, foco da unidade. O livro é bastante utilizado no ensino de PLE e, em princípio, parece ser embasado na abordagem comunicativa, apresenta textos sobre o cotidiano, curiosidades a serem exploradas de várias maneiras. A forte presença de imagens é um avanço no mercado editorial de MD para ensino de PLE, mas a falta de contextualização entre imagens, textos e itens lexicais e gramaticais, confere-lhe um caráter não comunicativo, no máximo comunicativizado, nas palavras de Almeida Filho (op.cit.).

Nas páginas 1 e 2 do livro de Lima, Iunes e Leite (2003), encontramos o padrão de todo o livro, que é a construção multimodal, não a partir de material autêntico, mas de ilustrações feitas exclusivamente para o material. A página 1 traz um texto sobre telecomunicações, sem que haja introdução prévia do tema, o que seria necessário, uma vez que se trata de material para iniciantes. As imagens relacionadas ao texto ilustram bem o contexto, não há no restante da unidade um contexto comunicativo elaborado de forma a promover interação, mas sim com foco na forma. A imagem presente no canto direito da página 2, com intuito de ilustrar os cumprimentos dos participantes representados, os situa no contexto de saudações e cumprimentos, mas não relaciona os participantes, não os une por um vetor, uma vez que os olhos estão retorcidos, cada um em uma direção, o que não combina com a disposição de cada participante, em pé, um diante do outro. Essa nuance nos remete à abordagem gramaticalista, cujo foco na forma tira a atenção e o enfoque dos outros modos de representação semiótica que não dão ênfase inicial à estrutura gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é por natureza, uma ação social cujo enfoque é a comunicação através de vários modos semióticos para a representação de significado. Pudemos comprovar no trabalho que, assim como a modalidade verbal, a modalidade imagética compõe significados mediante uma sintaxe visual, o que configura a existência de uma nova gramática que exige um nível de leitura crítico. Além disso, verificamos que, dependendo do gênero, a semiótica verbal, ou a visual, é mais utilizada. No gênero capa, os significados são construídos predominantemente pela modalidade visual. A modalidade lingüística é menos proeminente. Já nos textos multimodais internos dos livros didáticos, a imagem tem o papel de chamar atenção do leitor para pontos que o produtor considera relevantes, mas assume papel secundário.

Nossa intenção não foi (pelo menos por enquanto) fornecer um roteiro para análise de imagens, mas desvelar como elas se apresentam no MD de PLE para que posteriormente, a pesquisa seja aprofundada.

A multimodalidade é fator determinante para o entendimento do conteúdo desses textos por parte de seus leitores/*viewers*: o aluno estrangeiro. A Teoria da Semiótica Social (Kress & van Leeuwen) afirma serem os participantes em posição de poder (produtores dos signos) os que levam os outros participantes (leitores) a um maior esforço de interpretação, e diferenciam a noção de entendimento do receptor da mensagem.

Quanto às perguntas de pesquisa:

1. Como se pode ler a multimodalidade nas imagens no livro didático?
 2. Qual a relação das imagens com a abordagem comunicativa?
-
1. Os textos multimodais contribuem para a construção identitária dos grupos sociais, pois a multimodalidade é inerente à linguagem. Uma visão de

linguagem que privilegie seus aspectos comunicativos, sociais e ideológicos, remete à utilização de imagens contextualizadas para construção de significado. A imagem é uma semiose com potencial próprio, mas aliada à linguagem verbal e outras semioses, proporciona um contexto comunicativo em sua plenitude, no qual o aprendiz experimenta e vivencia a cultura da língua-alvo. No caso do estrangeiro, experienciar a cultura brasileira através da multimodalidade é adentrar no nosso mundo e ser bem recebido. A multimodalidade textual interfere sim na elaboração de MD, pois assim como outros elementos linguísticos e semióticos, são resultado das práticas sociais, crenças e ideologias. Escolher uma foto, imagem que represente o Brasil no material didático depende do que se queira representar sobre o Brasil, cultura, identidade, história e assim por diante.

- 2 Verificamos que a relação entre abordagem e multimodalidade é real, inerente à própria abordagem, mas não é determinante, pois a utilização de muitas imagens e cores não necessariamente compõem um contexto comunicativo. A comunicação é uma ação humana mediada pela linguagem e se dá por meio de várias semioses, portanto a comunicação plena é resultado dessas combinações e estruturas. Ser comunicativo é privilegiar a função em detrimento da forma, é incentivar a interação, a ação de construção de sentidos através da linguagem. Nas capas, o que se observa é que elas são um prelúdio do MD, ou seja, se são monocromáticas, assim também será o restante do conteúdo e se forem coloridas, assim também o será o conteúdo do MD.

O tema é amplo e ainda há muito a se fazer, mas demos o primeiro passo. A linguagem é social e multifacetada e suas possibilidades são inesgotáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: Roca, P. et alii. *Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos*. São Paulo Contexto, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Ponte, 2005.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P e CUNHA, M. J. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. Ed. Longman, 2000.

CANALE, M & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, vol.1, 1980.

COSTA, S. **A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 1994.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Second edition. Heinle & Heinle Publishers, 1991.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, 2007. p. 199-214.

DESCARDECI, M. A. A. de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: *ETD – Educação Temática Digital*, v.3, n.2, p.19-26, Campinas: Unicamp, jun.2002.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, S et alii. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança social*. Coord. Da trd. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, Janaína de Aquino. *A identidade do brasileiro: um enfoque multimodal*. Dissertação de mestrado inédita, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2005.

_____. Multimodalidade e formação identitária: o Brasileiro em Materiais Didáticos de PLE. IN: VIEIRA, Josênia et alii. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIELD, Mary Lee. *Componentes visuais e a compreensão de textos*. São Paulo: Editora SBS, 2004.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, M. C. M. A. *Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o MD em um curso de formação de E/LE*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2008.

GERGEN, M & GERGEN, J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. IN: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). *O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre : Artmed, 2006. p 91-113.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

GOTTHEIM, L. Materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros: roteiro de material de ensino de base cultural para um curso de PE (SBPC99). In: *Linha D'água*, APLL, SP: Humanitas, nº Especial, 2000. P.91-107.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2007.

KRESS, Gunther e van LEEUWEN, Theo. *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2000.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R. & van LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. **In: *El Discurso como Estructura y Proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria***. (vol.1). Barcelona, Gedisa editorial, 2000.

KRESS, G., C. JEWITT, OGBURN, J. & TSATSARELIS, C. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Sciences Classroom*. London: Continuum, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, E.E.O.F. et alii. *Diálogo Brasil curso intensivo de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2003.

LIMA, E.E.O.F. et alii. *Português via Brasil um curso avançado para estrangeiros*. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: EPU, 2005.

MAYER, Richard. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua estrangeira. In: SANTOS, P. et alii. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, Ed. UnB, 2002.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. IN: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Lingüística Aplicada como espaço e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NIEDERAUER, Márcia Elenita. Os recursos multissemióticos no material didático de PLE: cada vez mais coloridos, mas invisíveis aos olhos do professor. IN: *Revista Desempenho número 3*. Brasília: Editora UnB, 2004.

PONCE, M. H. et alii. *Bem vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ed. Atualizada. São Paulo: SBS, 2004.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAIMUNDO, H. *Como fazer análise documental*. Disponível em <http://educaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>.

Acesso em 12 ago. 2009.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

SILVA, V. L. T. *Competência comunicativa em língua estrangeira*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>. Acesso em 10 jul. 2009.

SILVEIRA, R. C. P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: *Português: língua estrangeira: perspectivas*. Regina Célia Pagliuchi da Silveira (org.). São Paulo: Cortez, 1998

SOUZA, M.V. *A arquitetura de um material didático: avaliando um dos pilares de um curso de Português como LE*. Dissertação de mestrado. Brasília. UnB. 2003.

STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

TAYLOR, S. J. e ROBERT, B. *Introduction to Qualitative Research Methods*. USA: New York, 1998.

van LEEUWEN, Theo. *Introduction to social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, Josenia et alii. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

UNIDADE 2

Pretérito Perfeito
Pronomes Possessivos
Pronomes Reflexivos
Conjunções



MEU PASSADO, MEU PRESENTE

Eu **nasci** no dia 23 de outubro de 1976 numa pequena cidade do interior. **Fui** o primeiro filho de um casal de agricultores. Meu pai **ficou** muito orgulhoso e **deu** uma grande festa. **Convidou** quase toda a vizinhança e **ofereceu** um grande churrasco. Meu avô e minha avó também **ficaram** muito emocionados e **dançaram** o tempo todo. Minha mãe **tirou** umas fotografias lindas!

Fui filho único por apenas dois anos porque depois **nasceu** minha irmã, Josefa. Ela **deu** muito trabalho, **chorou** muito nos primeiros anos de vida.

Hoje eu **tenho** 23 anos e minha irmã, 21.

Terminei a faculdade no ano passado e agora **trabalho** numa firma de engenharia. Não **é** uma empresa grande mas **gasto** do meu trabalho e dos meus colegas. **Tenho** bastante serviço mas **recebo** um bom salário. **Estudo** inglês à noite e nos fins de semana **saio** com minha namorada. Ela **é** linda e **estou** muito feliz! Minha irmã Josefa **estuda** na Faculdade de Economia. **É** muito comportada e já não **dá** trabalho aos meus pais. Ela ainda não **tem** namorado.

1

Prepare algumas perguntas sobre o texto e exercite com seu colega:

Quando	Quem
Por que	Quantos
Qual	O que Onde

2

Trabalhe em pares. Ouça a fita e escreva os verbos no tempo em que aparecem no diálogo.



LEGUMES e VERDURAS

- ABOBRINHA
- ACELGA
- AGRIÃO
- ALFACE
- BATATA
- BETERRABA
- CENOURA
- CHUCHU
- COUVE-FLOR
- PEPINHO
- REPOLHO



nsiu!

ANEXO B

Unidade 1: Chegando

Telecomunicações no Brasil

A1 pensando sobre o assunto



A VOZ DO BRASIL

CADERNO DE ECONOMIA



TELECOMSAT vai expandir suas atividades no País

Unidade vai ser construída no interior do Estado de São Paulo com grandes investimentos

SAMIRA IUNES

A TELECOMSAT Telecomunicação Via Satélite — do Canadá, vai instalar, no próximo ano, uma fábrica de aparelhos de telefone em uma grande área industrial no país.

O senhor Robert Wiener, o novo diretor de vendas da empresa no Brasil, comunica

que a primeira fábrica vai ser em Campinas, cidade do interior do Estado de São Paulo. A TELECOMSAT trabalha com aparelhos de última geração. Hoje, a empresa tem várias fábricas nos Estados Unidos, na América Latina e na Europa.



A2 lendo o texto



ANEXO C

A3 voltando ao texto

1. Qual é o nome da nova empresa?

2. Onde a TELECOMSAT vai ser instalada?

3. Por que a TELECOMSAT vai construir uma fábrica?

4. Como são os aparelhos?

A4 dialogando**Cumprimentos****Muito prazer!**

Jorge de Lima: (Diretor)

— Bom-dia, Dr. Vieira. Como vai o senhor?

Doutor Vieira: (Presidente)

— Bem, obrigado. E o senhor?

Jorge de Lima: — Bem, obrigado. Doutor Vieira, este é o nosso novo diretor de Vendas, Robert Wiener.

Doutor Vieira: — Muito prazer!

Robert Wiener: — Muito prazer!

Oi!

André: (Departamento Pessoal)

— Oi, Helena, como vai? Tudo bem?

Helena: (secretária de Robert Wiener)

— Tudo bem. E você?

André:

— Tudo bem.

Helena:

— Você já conhece Robert Wiener? É o nosso novo diretor de Vendas.

André:

— Prazer!

Robert Wiener:

—Prazer!



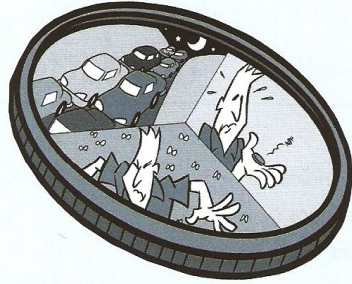
ANEXO D



Texto Inicial

Verso & Reverso

Coisas & fatos



Depois de levar anos observando centenas de utilidades e geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida, cheguei à conclusão de que elas só vêm aumentar nossas desditas. Assim, os automóveis nos impedem de ir aonde queremos. As superestradas induzem as pessoas a sair e torná-las intransitáveis. Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas. Compre um sofá novo e o resto da mobília lhe parecerá uma droga. Adote uma criança e logo sua esposa terá gêmeos. Meta-se a fazer algo em casa e terá de chamar um profissional para fazer tudo de novo. Socialmente, os auxílios tampouco auxiliam. Mantenha-se sóbrio e terá de conversar com bêbados. Segure o bocejo e a visita se demorará mais. Abaixar a voz para ser discreto e todos pararão de conversar para ouvi-lo.

Numa escala maior, também, a grande porcentagem de nossas atribuições cotidianas é o resultado de termos dado grande importância

a pequenas dificuldades, que pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco. Os controles monetários, por exemplo, provocam crises. O planejamento fiscal origina a inflação. A prosperidade endivida um país. O programa rural lança os agricultores em desespero. O pagamento facilitado provoca a falência. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho. E assim por diante.

No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores – especialmente quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor. Por exemplo: a censura nos induz a ler livros escabrosos, o aviso de “tinta fresca” nos convida a encostar nos postes recém-pintados, dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz só faz as crianças introduzirem feijão no nariz. Todas essas coisas nos sugerem que é melhor, bem melhor ficar quietinho e não fazer nada.

Dante Constantini – Jornal do Butantã



A. Dentre as interpretações abaixo, escolha a que melhor resume as idéias do texto.

- | | | |
|---|--|---|
| 1. Quando resolvemos melhorar as coisas, aí é que a situação se complica de fato. | 2. Não devemos tentar resolver nenhum problema porque não adianta. | 3. Os problemas se resolverão por si mesmos se não tomarmos nenhuma providência para eliminá-los. |
|---|--|---|

B. Assinale o significado da expressão destacada.

- | | |
|--|--|
| 1. geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida
() eliminar
() diminuir
() remediar | 2. superestradas intransitáveis
() não asfaltadas
() impedidas
() engarrafadas |
|--|--|

ANEXO E

3. ... e o resto da mobília lhe parecerá **uma droga**
- () coisa especial
() “lixo”
() um narcótico
4. ... os auxílios **tampouco** auxiliam
- () também não
() pouco
() não
5. se as tivéssemos deixado **cozinhar**
- () no fogo
() esperar
() preparar
6. livros **escabrosos**
- () muito escandalosos
() muito interessantes
() estranhos

C. Dê sinônimos

1. ... geringonças **destinadas** a aliviar...
2. ... elas só vêm aumentar nossas **desdidas**
3. Assim, os automóveis **nos impedem de ir**
4. As superestradas **induzem** as pessoas a sair
5. ... e logo sua esposa **terá** gêmeos
6. ... e a visita se **demorará** mais
7. ... e todos **pararão de** conversar
8. ... nossas **atribuições** cotidianas
9. Os sindicatos trabalhistas **acabam com** o trabalho
10. ... faz as crianças **introduzirem** feijão no nariz

D. Complete o quadro.

SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
a utilidade		destinado
	impedir	transitável
	imunizar	
	adotar	bêbado
o resultado	originar	
	endividar	
a falência		
	ler	

E. Complete com a preposição adequada.

1. A população foi imunizada a doença.
2. Ninguém me impedirá falar o que penso.
3. Ninguém sabe que se destina esta geringonça.
4. Não se meta me dar conselhos!
5. O rapaz foi induzido mentir ao juiz.
6. Nós vamos convidá-lo juntar-se a nós.
7. Não encoste nada até a polícia liberar o local.
8. Ele não é mais o mesmo. As preocupações acabaram ele.
9. Os técnicos introduziram inovações todos os processos de fabricação.
10. As medidas adotadas pelo governo lançaram o povo dificuldades maiores.