

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITOR DA UECE

Erasmo Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírída Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

ANTONIA DILAMAR ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE
Volume 3 - Nº 5 - 2011 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

© 2012 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará

CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmo Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO

Fábio Nunes Assunção

CAPA

Fábio Nunes Assunção

REVISÃO DE TEXTO

Antonia Dilamar Araújo

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Meirilane Santos de Moraes

CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual
do Ceará . v.3. n.5. (2011) .- Fortaleza: EdUECE, 2011 -

Periodicidade semestral

ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Multimodalidade e
Letramento visual. 4. Gêneros Multimodais. 6. Ensino-
aprendizagem. Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades

CDD: 000

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 3 - Nº 5 - 2011 - ISSN 2176-7955

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Ângela Paiva Dionísio (UFPE)
Antonieta Cellani (PUC-SP)
Antonio Carlos Xavier (UFPE)
Antonio Paulo Berber Sardinha (PUC-SP)
Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona)
Carlos Alberto Marques Gouveia (Universidade de Lisboa)
Célia Magalhães (UFMG)
Charles Bazerman (UCSB, Estados Unidos)
Denise Bértoli Braga (UNICAMP)
Eduardo S. Junqueira Rodrigues (UFC)
Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Giovana Ferreira Gonçalves (Universidade Federal de Pelotas)
Heloísa Collins (PUC-SP)
Ieda Maria Alves (USP)
Ingedore Koch (UNICAMP)
Jean-Pierre Cuq (Universidade de Nice-França)
Júlio César Araújo (UFC)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Leila Barbara (PUC-SP)
Luiz Fernando Gomes (UNISO-Sorocaba-SP)
Luiz Paulo Moita Lopes (UFRJ)
Mailce Borges Mota (UFSC)
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (UFSC)
Marcelo Buzato (UNICAMP)
Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Nina Célia Almeida de Barros (Universidade Federal de Santa Maria)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Tania Regina de Souza Romero (Universidade Federal de Lavras - MG)
Thaïs Cristófaró Silva (UFMG)
Vera Lúcia Menezes (UFMG)
Vládia Maria Cabral Borges (UFC)

PARECERISTAS PARA ESTE NÚMERO TEMÁTICO

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Vilmar Ferreira de Souza (UNILAB)
Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)





SUMÁRIO

Editorial	9
------------------------	----------

ARTIGOS

Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil	13
--	-----------

Antonia Dilamar Araújo

Mashing genres up, breaking them down: Literacy in the age of copy-and-paste	25
---	-----------

Elisabetta Adami

Pelos caminhos do Letramento Visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens	43
---	-----------

Danielle Barbosa Lins de Almeida

Da emergência de um gênero na mídia digital: Uma análise multimodal do scrap comodificado	65
--	-----------

Vicente Lima-Neto

Investigating multimodality: An analysis of students' diary journals	77
---	-----------

Viviane M. Heberle e Bruna Batista Abreu

Arte visual, multimodalidade e acessibilidade: Uma proposta de audiodescrição	97
--	-----------

Marisa Ferreira Aderaldo

Categorização de texto multimodal de revista de divulgação científica popular brasileira	115
---	------------

Francis Arthuso Paiva

A multimodalidade: A imagem como composição em Interchange Intro	129
---	------------

Maria Eldelita Franco Holanda

Dicionários escolares: Uma análise visual	145
--	------------

Francisco Iaci do Nascimento e Antônio Luciano Pontes

Visualização: A quinta habilidade linguística no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira	167
---	------------

Giselda dos Santos Costa

RESENHA

Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog	183
--	------------

Hiran Nogueira Moreira

RESUMO DE DISSERTAÇÃO

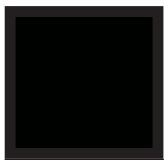
Análise do dicionário online "Leo": Uma abordagem hipermodal	187
---	------------

Romi Gläser e Antônio Luciano Pontes

Os Autores	189
-------------------------	------------

Normas da Revista	191
--------------------------------	------------





EDITORIAL

Com as mudanças na paisagem semiótica da comunicação visual, as práticas discursivas na sociedade pós-moderna, como resultantes do uso das tecnologias da informação, se caracterizam pelo uso de textos que combinam diferentes recursos semióticos como a palavra verbal, o som, o movimento, a imagem, os gestos que estão presentes em textos na TV, no cinema, nas telas de computadores, em textos acadêmicos, outdoors, ilustrações em livros didáticos e outras formas de comunicação. As pesquisas na área de Multimodalidade e Letramento visual estão crescendo em volume em diferentes partes do mundo com o intuito de se compreender como os diferentes recursos semióticos se integram à linguagem verbal e se inter-relacionam em textos considerados multimodais. Com base no aporte teórico que focaliza na semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções e contextos (Hodge e Kress, 1988, 261, Kress e van Leeuwen, 2006), este volume temático sobre multimodalidade apresenta ao leitor nove artigos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicam ao estudo da multimodalidade, uma resenha e um resumo de dissertação cujo foco é análise de gêneros multimodais em diferentes mídias e uma reflexão sobre letramento visual.

O primeiro artigo, de **Antonia Dilamar Araújo**, tem como foco o mapeamento das pesquisas sobre multimodalidade realizadas no Brasil nas áreas de linguística e linguística aplicada. O mapeamento revela os temas de análise nos gêneros multimodais, cujos dados foram levantados nas homepages dos programas de pós-graduação em linguística, linguística aplicada, letras e estudos da linguagem de universidades brasileiras, mostrando os gêneros multimodais utilizados, os temas enfocados e as perspectivas teóricas adotadas nos estudos. O artigo de **Elisabetta Adami** investiga e reflete sobre as práticas de construir significados resultantes da ação de copiar e colar. Segundo a autora, os textos compostos modularmente são cada vez mais frequentes em todos os contextos, modos e gêneros, enquanto os que são estruturados linearmente parecem essencialmente confinados a alguns gêneros escritos acadêmicos e educacionais. A autora discute exemplos de produções de escrita acadêmica dos alunos que revelam a influência das práticas semióticas baseada em remixagem, e reflete sobre as implicações para o ensino/ aprendizagem de gêneros escritos.

Em seguida, **Danielle Barbosa Lins de Almeida**, investiga o letramento visual na prática pedagógica de quatro professores de inglês como Língua Estrangeira (ILE) de uma universidade pública do nordeste do Brasil e se fundamenta em estudos que aplicam a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (2006) no contexto educacional. Os resultados revelam que a abordagem das imagens na sala de ILE é realizada de maneira não sistemática por professores que carecem de instrução sobre como explorar o uso das imagens em sala de aula enquanto recursos semióticos capazes de promover um aprendizado mais crítico e reflexivo. O quarto artigo, de autoria de **Vicente Lima-**

Neto analisa os aspectos multimodais composicionais responsáveis por práticas mercantis em *scraps* do Orkut, permitindo a emergência de um gênero na internet chamado de *scrap* comodificado. Embasado na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) para a metafunção composicional dos *scraps*; no conceito de comodificação discursiva trabalhado por Fairclough (2001) e na perspectiva epistemológica bakhtiniana de gênero (BAKHTIN, 1997), e ainda apoiado pela corrente sociorretórica (MILLER, [1984] 2009) para a discussão sobre os gêneros discursivos digitais, o autor conclui que o *scrap* comodificado, constituído por cartões digitais e anúncios, parece estar surgindo como um gênero híbrido.

Viviane M. Heberle e Bruna Batista Abreu investigam a multimodalidade nas práticas de letramento de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Catarina, pela análise de seus diários. Com base na Linguística sistêmico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) e na gramática visual (Kress & van Leeuwen, 2006), as autoras discutem os resultados de observações de aulas e diários de três escolas diferentes. Os resultados apontam para uma diferença significativa entre as práticas de letramento nas escolas e em outros ambientes. Já **Marisa Ferreira Aderaldo**, no artigo que segue, com base na técnica de Audiodescrição, tradução de imagens em palavras, como prática empoderadora para pessoas com deficiência visual acompanharem programações verbo-visuais, ou sonoro-visuais em meios multisemióticos, analisa a pintura mundialmente conhecida, a obra *Moça com brinco de pérola* de Johannes Vermeer sob a taxonomia otooleana de Unidades e Metafunções, e oferece aos audiodescritores uma proposta de roteiro de audiodescrição. A autora conclui que o modelo sistêmico-funcional pode ser poderosa ferramenta auxiliar aos audiodescritores e audiodescritores em formação.

O sétimo artigo de autoria de **Francis Arthuso Paiva** analisa um exemplar do gênero multimodal infográfico extraído da revista Superinteressante no tocante a sua integração multimodal de informações, com base na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) e na Gramática Sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004). A análise realizada pelo autor confirma tanto a simultaneidade do leitor a todas as informações, como também reforça a noção de integração das modalidades em um infográfico. O autor constata ainda haver uma categoria de infográficos na revista Superinteressante a que denominou de infográficos de orientação ao conhecimento.

O oitavo artigo de autoria de **Maria Eldelita Franco Holanda** analisa como a multimodalidade se materializa na produção de sentidos através da conjunção dos vários recursos semióticos: texto visual e texto verbal, tipografia e *layout* presentes no livro didático *Interchange Intro*. Analisa, também, como o elemento visual representa o mundo através da linguagem e como a imagem constrói as relações de sentido na organização e constituição do texto usando como aporte teórico a gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006). Já o artigo de **Francisco Iací do Nascimento e Antônio Luciano Pontes** analisa os dicionários escolares: Aurelinho (2008), Aurélio Ilustrado (2008), Aurélio Júnior (2011) e Miniaurélio (2010) na perspectiva da multimodalidade e apoiados no conceito de informatividade visual de Bernnhart (2004), na Gramática do Design Visual de Kress & van Leeuwen (1996, 2006) sobre a leitura de imagens e nos estudos lexicográficos de Pontes (2009, 2010, 2011), buscando compreender como os recursos visuais são usados nas capas e nas páginas para compor sentidos. Os resultados indicam que os dicionários escolares podem ser colocados em um contínuo de informatividade visual. O último artigo deste

volume, de autoria de **Giselda dos Santos Costa** discute a importância de integrar o letramento visual crítico como a quinta habilidade linguística em sala de aula de inglês com base nas novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA / NCTE, 1996) e apresenta uma sugestão de atividade visual como uma atividade crítica pedagógica.

Além dos artigos, este volume traz também uma resenha do livro *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog* (2008), organizado por Danielle Barbosa Lins de Almeida e publicado pela Editora da UFPB, obra coletânea de cinco artigos de autores brasileiros sobre multimodalidade, resenhado aqui por **Hiran Nogueira Moreira**, e que pretende promover a interface entre a Linguística Aplicada e a semiótica visual para iniciantes na área da multimodalidade. Enquanto estudo crítico de análise visual, a obra oferece ao leitor exemplos de como aplicar os principais conceitos da GDV na pesquisa multimodal em textos visuais como o blog, anúncios publicitários, fotojornalismo e cartazes de guerra. O volume é concluído com um resumo de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, em 2011, de autoria de **Romi Gläser** e desenvolvida sob a orientação de **Antonio Luciano Pontes** e que teve por objetivo analisar a natureza hipermodal do dicionário bilíngue online *LEO*: <http://dict.leo.org/>, a partir da relação de seus aspectos estruturais com o recurso semiótico organizacional e suas consequentes funções comunicativas para a construção de sentido e adaptação da estrutura lexicográfica ao suporte hipertextual.



GÊNEROS MULTIMODAIS: MAPEANDO PESQUISAS NO BRASIL

Antonia Dilamar Araújo (UECE)

RESUMO

Este trabalho tem como foco o mapeamento das pesquisas sobre multimodalidade realizadas no Brasil nas áreas de lingüística e linguística aplicada. O mapeamento tem como objetivo geral revelar os temas de análise nos gêneros multimodais, cujos dados foram levantados nas páginas da internet dos programas de pós-graduação em linguística, linguística aplicada, letras e estudos da linguagem de universidades brasileiras, bem como revistas especializadas na área editadas pelos respectivos programas, fazendo um recorte do período de 2000 a 2011, mostrando os gêneros multimodais utilizados, os temas enfocados e tendências e as perspectivas teóricas adotadas nos estudos.

Palavras-chave: Gêneros Multimodais, Pesquisas e Ensino, Gramática Visual.

ABSTRACT

This work focuses on the mapping of multimodality research conducted in Brazil in the areas of linguistics and applied linguistics. The mapping aims to reveal general themes of multimodal genre analysis whose data were collected in the web pages of the graduate programs in linguistics, applied linguistics, literature and language studies of Brazilian universities and journals in the area edited by their corresponding programs, making a selection in the spam 2000 to 2011, showing the multimodal genres used, focused themes and trends and theoretical perspectives adopted in the studies.

Keywords: Multimodal Genres, Research and Teaching, Visual Grammar.

1. Introdução

Não é novidade que vivemos a predominância das imagens e do visual na sociedade contemporânea. Na verdade, o mundo moderno tem tornado um fenômeno visual que congrega o olhar, o ver e o conhecer. As novas práticas sociais têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. As imagens estão presentes em todas as situações de comunicação, não só para refletir a dimensão estética e expressiva, mas também para produzir sentidos, comunicar fatos e interagir com leitores da mesma maneira como os textos constituídos apenas por palavras. O papel da linguagem não-verbal em diferentes gêneros textuais e digitais tem sido investigado por estudiosos (KRESS, 2004; KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2001; UNSWORTH, 2001; JEWITT, 2001; LEMKE, 1998, 2002) tanto na perspectiva de análise lingüística quanto na prática pedagógica.

Com o crescente interesse em estudos sobre multimodalidade em gêneros discursivos na academia internacional e no Brasil, faz-se necessário conhecer a natureza desses estudos. Este trabalho tem por objetivo geral mapear as tendências de estudos sobre gêneros multimodais produzidos e defendidos em programas de pós-graduação no Brasil nas áreas de estudos da linguagem, linguística, linguística aplicada, especialmente na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) e da gramática visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996). Nesse mapeamento estaremos considerando: a) gêneros multimodais examinados ou analisados, b) foco ou tema(s) examinados nesses estudos, c) as perspectivas teóricas de análise adotada. A intenção é que os resultados desse estudo possam dar visibilidade sobre como a multimodalidade tem sido investigada nas pesquisas e nas experiências de ensino.

2. A Semiótica social e multimodalidade

Embora a Semiótica Social seja recente, o volume de estudos sobre multimodalidade e relações entre diferentes recursos semióticos em gêneros textuais cresce no mundo de maneira surpreendente. A Semiótica Social surgiu na Austrália, a partir dos trabalhos de M. A. K. Halliday (1978, dentre outros), que concebe a linguagem como um recurso com o qual se constrói significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais. O estudo seminal de Hodge e Kress (1988), influenciado pelo trabalho de Halliday, considera outros modos semióticos além da linguagem verbal e defende que para se compreender processos e estruturas da linguagem deve-se levar em consideração a dimensão social. Os autores definem semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (p. 261). Esse trabalho foi de fundamental importância para o desenvolvimento de pesquisas sobre multimodalidade e de propostas teóricas e metodológicas como a de O’Toole (1994) – *mapa de linguagem visual* -, cuja função é o estabelecimento de padrões da linguagem a ser usada na descrição de obras de arte e a de Kress e van Leeuwen (1996) – *a gramática do design visual* - como resposta à necessidade de se desenvolver métodos de análise textual que contemplem as imagens como modo semiótico para que se possam descrever todos os significados veiculados textualmente.

A *multimodalidade* envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimento para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas. Embora diferentes modos semióticos possam se conectar com o modo verbal, estes não dependem do verbal, como também o verbal não depende de outros modos semióticos (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 17). Na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal. Dionísio (2006) afirma que os textos possuem, no mínimo, dois modos de representações: palavras e imagens, o que nos permite pensar que os gêneros textuais escritos se caracterizam por estarem em um contínuo informativo visual em que dependendo do modo semiótico a ser usado, podem ir do *menos visualmente informativo* ao *mais visualmente informativo* (BERNHARDT, 2004, citado por DIONÍSIO, 2002).

No final do século XX, os estudos sobre modalidade têm tomado como base, principalmente, a gramática do design visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996), em que o foco da “gramática” está na análise da sintaxe visual e não no seu léxico, como o fazem outras abordagens semióticas. O objetivo é, então, no dizer de Kress e van Leeuwen (1996) ‘analisar como as principais estruturas composicionais convencionalizadas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido’ (p.1). Assim, conforme Almeida (2009, p. 177), a grande contribuição da gramática do design visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996) para o campo da Linguística tem sido “oferecer um meio sistemático de análise de estruturas visuais por um conjunto de regras e normas formais que ultrapassa o nível do léxico para contemplar a inter-relação estabelecida entre a gramática da linguagem e a da imagem”. Neste âmbito, as formas gramaticais são concebidas como “recursos para codificar interpretações da experiência e formas de ação social” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 1). Na esteira de Kress e van Leeuwen (1996, p. 45), Almeida (2009, p. 178) afirma que ao se fazer uma análise com base na semiótica social deve-se observar que as imagens não apenas retratam estruturas da realidade, mas se interligam com “os interesses das instituições que as produzem, as fazem circular e as leem” corroborando as ideologias nelas implícitas.

É com base nessas ideias que a GDV de Kress e van Leeuwen, baseada na gramática sistêmico-linguística de Halliday, propõe uma análise em termos de três funções básicas que operam simultaneamente via padrões de experiência, interação social e posições ideológicas codificadas tanto em representações linguísticas como em representações não-linguísticas denominadas de *metafunções*. Essas metafunções visuais são de três tipos: a) representacionais (ou ideacionais, que expressam a relação estabelecida entre os participantes internos de uma dada composição imagética), b) interativas (ou interpessoais, que examinam a relação entre leitor/observador da imagem e a imagem propriamente dita) e c) composicionais (ou textuais, responsáveis pela articulação dos elementos que compõem a imagem para expressar ideias específicas e formar um todo coerente). Essas três dimensões ocorrem simultaneamente na comunicação, mas por propósitos de pesquisa, tem-se observado análises das metafunções separadamente. Para maior detalhamento das três metafunções ver a descrição da gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996). Para Almeida (2009), a descrição da GDV mostra que da mesma forma que o meio semiótico verbal, o meio semiótico visual também pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de significados que possibilita uma análise sistemática de imagens e a categorização de padrões visuais sintáticos (p. 187).

O surgimento e circulação de textos multimodais em diferentes instâncias sociais exigem de cada um de nós competência para ler e entender esses recursos semióticos. Para percebermos a multiplicidade de significados e funções nesses textos, a multimodalidade, segundo Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), possibilita compreender todos os modos de representação que veiculam nos textos, como também realizar a leitura dos textos multimodais de várias maneiras: leitura não-linear (determinada pelo leitor), circular, diagonal ou espiral. Como a multimodalidade potencialmente tem causado impacto e interesse em todas as dimensões que influenciam a compreensão e retenção dos significados e produção de textos, o número de estudos que tratam da aplicação da GDV a diferentes gêneros multimodais, que focam na compreensão da relação imagem-texto, que examinam como a multimodalidade é abordada e compreendida em sala de aula, como a multimodalidade é estudada nos materiais instrucionais, como ela é utilizada nos contextos da web, é crescente. Este estudo pretende mapear os estudos realizados por pesquisadores brasileiros nos programas de pós-graduação para se ter uma visibilidade do foco, abordagens teóricas de interesse e gêneros multimodais.

3. Metodologia

Com base em uma pesquisa descritiva e quali-quantitativa, o levantamento de dados para esse mapeamento, como já dito, se realizou em páginas de internet de programas de pós-graduação *Stricto sensu* na área de Linguística, Linguística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem, de universidades brasileiras e que tem linhas de pesquisas sobre os estudos do texto e do discurso. Foram examinados resumos das dissertações e teses defendidas no período de 2000 a 2011 para traçar o panorama das pesquisas sobre multimodalidade, considerando a quantidade de trabalhos produzidos, temas e focos investigados, perspectiva teórica e gêneros multimodais preferidos. Vale a pena ressaltar que quando as páginas dos programas trazem apenas um catálogo dos trabalhos defendidos sem um link para os trabalhos e resumos ou não disponibilizam todos os trabalhos produzidos no programa, tivemos de recorrer ao Banco de teses da Capes em busca de complementar as informações.

Dos 30 programas consultados, 08 não apresentaram registros de trabalhos em multimodalidade e 03 não disponibilizam o link para as dissertações e teses defendidas. O total de trabalhos encontrados nas 19 instituições mencionadas no QUADRO 1 foram 64. Os dados foram levantados até junho de 2011.

4. Panorama da multimodalidade nas pesquisas

4.1 Distribuição quantitativa das pesquisas

A quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em 19 programas de pós-graduação *Stricto sensu* em universidades brasileiras entre 2000-2011 revela que essa área de conhecimento é relativamente nova, mas que o número de trabalhos vem crescendo anualmente, devido à profusão de uso de recursos semióticos, especialmente da imagem que permeia todas as formas de comunicação humana e que conferem novas configurações linguísticas aos textos orais,

escritos, virtuais utilizados em diferentes instâncias sociais. Embora o período de análise compreenda dois anos (2000-2001), encontramos registros de trabalhos produzidos antes do ano 2000, como se pode ver no Quadro 1.

QUADRO 1

Distribuição dos trabalhos em Multimodalidade por universidade

Instituição	Período	No. de trabalhos
UFSC	1999-2011	10
UFPE	2005-2011	11
UFMG	2007-2010	05
UFSM	1998-2010	06
UFPB	2009-2010	04
UNISUL	2004-2010	02
UnB	2003-2010	09
UNICAMP	2004-2009	04
UFRJ	2006-2009	02
USP	1997-2008	05
UFCG	2008	01
PUCRJ	2009	01
UERN	2010	01
UECE	2010-2011	02
UFPI	2006	01
TOTAL		64

Como se pode ver no Quadro I, a maioria dos trabalhos foi produzida em um período mais recente a partir de 2005 e somente três universidades registram dissertações antes do ano 2000 (UFSC, UFSM, USP), o que nos leva a inferir que nestas instituições já havia pesquisadores interessados em multimodalidade.

4.2 Temas e focos investigados

Ao analisarmos os títulos e resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, foi possível levantar os tópicos e focos dos trabalhos sobre Semiótica Social e multimodalidade desenvolvidos nos programas, o que se pode observar na TABELA 1 abaixo.

TABELA 1

Temas e Focos dos trabalhos na perspectiva da Multimodalidade

Temas investigados	Frequência	%
Análise da representação, iconização, imagem, semiótica da comunicação da cartazes de governo multimodais	30	46,9
Cartazes textuais verbais e visuais	11	17,2
Organização retórica da página multimodal	04	6,2
Relações entre imagens e textos	04	6,2
Produção e percepção de imagens	10	15,6
Análise de imagens na comunicação de textos multimodais no espaço visual gráfico	15	23,4
TOTAL	64	100%

A Tabela 1 revela que os temas e focos de interesse nas pesquisas são variados e abrangem questões que envolvem principalmente a análise de representações, imagens, identidades e subjetividades na construção de significados por meio de imagens ou de outros recursos semióticos (como pintura, som, gestos), organização retórica de gêneros multimodais, relações entre imagens e textos em diversos gêneros, produção e percepção de imagens e análise de recursos visuais na compreensão de textos multimodais em contextos de sala de aula nos níveis de ensino fundamental, médio e superior e, por último, o uso de estratégias textuais verbais e visuais por usuários. Pelos dados estatísticos, é significativo o número de trabalhos que focalizam a análise da construção de significados em textos multimodais por meio da integração da linguagem visual com a linguagem verbal examinando as representações, identidades e ideologias imbricadas nesses textos, justificado pela quantidade de textos visuais, pelo interesse no discurso crítico e pela facilidade de se analisar imagens por um aparato teórico-metodológico já estabelecido por estudiosos. Tem se constituído um desafio analisar recursos semióticos como som, gestos, filmes e vídeos (imagens em movimento integrados a som e linguagem verbal), porque as teorias existentes ainda não dão conta de se realizar análises que ajudem a ter uma compreensão de textos que integram outros recursos semióticos além de imagens.

Outro tópico de interesse que nos chama a atenção é sobre o ensino de línguas portuguesa e estrangeira, em que professores pesquisadores já estão preocupados em investigar como os professores estão lidando com a multimodalidade em sala de aula, como os alunos compreendem os sentidos nos textos multimodais nas atividades de leitura, utilizando os materiais didáticos como principal suporte para o ensino, que têm sido objeto de análise por serem repletos de recursos semióticos nas práticas das diversas habilidades linguísticas, especialmente a conversação e a leitura. O estudo de Bezemer; Kress (2008) mostra a evolução dos livros didáticos nos séculos 20 e 21 nas áreas de ciência, literatura inglesa e matemática com a inclusão de imagens e ilustrações. Oliveira e Paiva (2009) em um artigo sobre a história do livro didático impresso em língua inglesa no Brasil, apesar de não discutir a questão da multimodalidade, mostra que os livros baseados em abordagens como o áudio-visual e comunicativo passaram a ter suas atividades contextualizadas e ilustradas com fotos, desenhos, gráficos e outros recursos visuais. Este fato tem levado pesquisadores a examinar como os recursos visuais são explorados nos livros didáticos e como eles contribuem para desenvolver o letramento visual e crítico dos alunos. É recente e em quantidade menor o interesse por pesquisas investigando como os alunos compreendem os textos multimodais em sala de aula ou como os professores trabalham a multimodalidade na sala de aula (cf. ALMEIDA, 2012, neste periódico). Considerando que vivemos em um mundo semiotizado e as práticas sociais e discursivas se utilizam cada vez mais múltiplos recursos semióticos, mais pesquisas são necessárias em contextos educacionais para se ter uma compreensão mais ampla sobre como as habilidades críticas dos alunos estão sendo desenvolvidas, a partir do uso desses recursos nas diversas atividades de sala de aula.

Dessa forma podemos distribuir as pesquisas em dois grandes blocos (cf. Tabela 2). O primeiro diz respeito a estudos que fazem análise sociosemiótica descrevendo a construção de sentidos de imagens e outros recursos semióticos em textos multimodais e o segundo relaciona a estudos que investigam o ensino com textos multimodais ou analisam as atividades de compreensão com textos multimodais em livros didáticos (português e língua estrangeira) para ver como estes contribuem para o letramento crítico.

TABELA 2
Distribuição das pesquisas por foco

Foco de pesquisas	Frequência	%
Domínio discursivo jornalístico/publicitário	5	32,7
Domínio discursivo acadêmico/escolar	14	70,3
Total	19	100,0

4.3 Gêneros multimodais preferidos

É importante ressaltar que os temas e focos investigados nos trabalhos tomaram como objeto de estudo os gêneros multimodais, com ênfase significativa na modalidade escrita e impressa. Dessa forma, a Tabela 3 retrata a variedade de gêneros multimodais selecionados para estudo e extraídos de diversas fontes como jornais, revistas, catálogos e livros didáticos, tanto impressos quanto online. Percebe-se que a preferência dos pesquisadores são ainda por gêneros jornalísticos e da publicidade por ter uma natureza argumentativa, persuasiva e apelativa como anúncios, propagandas, folders, editoriais, capas, charges, tirinhas, catálogos promocionais), seguidos por gêneros acadêmicos e escolares como capas de livros, powerpoint educativo, vídeos educativos, dicionários infantis ilustrados, livros didáticos e atividades de leitura em LDs. Gêneros pertencentes a outros domínios discursivos utilizados nos estudos foram: cartilhas jurídicas, infográficos, pinturas, mapas, jogos eletrônicos, gestos e produção vocal e baralhos de tarô.

TABELA 3
Distribuição do uso dos gêneros multimodais nos trabalhos em programas de pós-graduação

Domínio discursivo	Gêneros multimodais	Frequência	%
Jornalístico/publicitário (55,8)	Anúncios de revista e jornal	17	18,7
	Capas de revistas	03	4,6
	Textos jornalísticos	04	6,2
	Tirinhas, cartoons	03	4,6
	Charges	03	4,6
	Editoriais de jornais	04	6,2
	Folder cartolina	02	3,1
	Propagandas na Tv	02	3,1
	Anúncios na internet	01	1,5
	Episódios de jornalismo	01	1,5
	Primeira página de jornal	01	1,5
Educativo/escolar (29,7)	Livros didáticos	05	7,8
	Atividades de leitura	04	6,2
	Textos multimodais em LD	03	4,6
	Dicionários ilustrados	02	3,1
	PowerPoint educativo	01	1,5
	Contos infantis	02	3,1
	Capas de livros	01	1,5
	Vídeos	01	1,5
Jurídico L.F.	Cartilhas jurídicas	01	1,5
	Pinturas	03	4,6
Diversos (12,5)	Mapas de cidade	02	3,1
	Jogos eletrônicos	01	1,5
	Ofício, gestos e produção vocal	01	1,5
	Baralhos de tarô	01	1,5
TOTAL		68	98,6

No que diz respeito ao livro didático, é interessante observar que cinco trabalhos não especificaram com clareza os gêneros multimodais cujo foco do estudo a multimodalidade é explorada, enquanto três só fizeram menção ao domínio discursivo dos gêneros analisados, livro didático e textos jornalísticos (04). Apesar do advento da internet que tem originado diversos gêneros emergentes multimodais, ainda é predominante o número de pesquisas que investigam os textos multimodais impressos. Apenas um trabalho analisou o hipertexto multimodal.

4.4 Perspectivas teóricas adotadas nos estudos

Os estudos sobre semiótica tem se respaldado principalmente em teorias como a peirciana e, mais recentemente, a semiótica social. É notório o crescente uso da teoria semiótica social na perspectiva hallydiana que concebe a linguagem como recurso com o qual se constrói significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais. Esta concepção tem levado estudiosos da linguagem a desenvolverem aparatos teórico-metodológicos para a análise e compreensão de imagens e outros recursos semióticos usados nas diferentes formas de comunicação. No entanto, dependendo do objetivo e do foco do estudo, as dissertações e teses analisadas se apropriaram de diversas teorias para dar conta do objeto de estudo. A Tabela 4 revela a mesclagem de teorias usadas para examinar a questão da multimodalidade sob o enfoque da representação, identidade, ideologia, as relações entre linguagem visual e textual nos textos ou ainda só a descrição da sintaxe visual na construção de um todo significativo. Assim para realizar uma análise sociosemiótica, pesquisadores analisam as imagens não apenas como reproduzindo estruturas da realidade, mas também demonstrando interesses das instituições que as produzem, fazem circular e as leem (KRESS; Van LEEUWEN, 1996, p.45) utilizando a Gramática do Design Visual (GDV) combinando-a com teorias como Linguística sistêmico-funcional (LSF) e Análise crítica do discurso (ACD), além de teorias de gêneros discursivos, Letramento crítico, Teoria da Argumentação, Teoria da Semiologia, Teoria da Enunciação, Estudos Culturais, dentre outras.

TABELA 4
Perspectivas teóricas adotadas nos estudos

Teorias utilizadas	Frequência	%
Teoria da Enunciação (TE)	11	77,8
Semiótica Social (SS)	4	27,8
Letramento crítico (LC)	10	66,7
LSF + GDV	4	27,8
ACD + GDV	10	66,7
LSF + ACD + GDV	4	27,8
GDV + GDV	10	66,7
GDV + LSF + SS + TE + LC	11	77,8
Teoria da argumentação + Teoria da Enunciação + GDV	11	77,8
GDV + Teoria da Argumentação	11	77,8
Teoria da Enunciação + GDV	11	77,8
LSF + GDV + ACD + Teoria da Enunciação + LC	11	77,8
Letramento crítico + GDV + Teoria da Enunciação	11	77,8
Letramento crítico + GDV + Teoria da Enunciação + LC	11	77,8
ACD + Letramento crítico + GDV	11	77,8
Total	14	100

Como se pode ver, a aplicação da Gramática do Design Visual combinada com outras teorias é predominante para se perceber como os significados são construídos pela integração da linguagem verbal com outros recursos semióticos. Embora haja pesquisas que utilizam apenas o aparato da GDV na perspectiva da Semiótica Social, críticas são feitas quando se limita apenas a descrever o que é retratado nas imagens sem uma interpretação dos significados. Dentro da estatística de trabalhos desenvolvidos aplicando a GDV, registramos dois trabalhos que adotaram o modelo precursor de O'Toole (1994) para análise sistematizada de obras de arte baseada nas metafunções ideacional, interpessoal e textual da LSF e que propõem descrever pinturas em relação a aspectos como Obra, Episódios, Figuras e Membros e cuja análise foi complementada pela GDV de Kress e Van Leeuwen (1996).

4.5 Livros e capítulos de livros na área

Além dos trabalhos detectados nos programas de pós-graduação no Brasil, já se começa a produzir livros e capítulos de livros na área da Semiótica Social e multimodalidade. Registramos aqui seis títulos que merecem destaque: dois livros-coletânea em que vários artigos relatam resultados de pesquisas sobre multimodalidade, um livro sobre hipertexto multimodal e três capítulos que traduzem e aplicam a teoria da GDV:

Livros:

ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual** – do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPb, 2008.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais** – leitura e escrita na era digital. Sorocaba, S. P: Paco Editorial e Eduniso, 2010.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa** – uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

Capítulos de livros:

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. ; ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do design visual. In: LIMA, C.H. P.; PIMENTA, S. M. De O.; AZEVEDO, A. M. T. (orgs.) **Incursões Semióticas: Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009, p. 87-116.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

Artigos também têm sido publicados em anais de congressos e em periódicos nacionais dos programas de pós-graduação brasileiros e em periódicos internacionais, mas estes não foram objetos de análise neste mapeamento.

5. Considerações finais

O levantamento feito em resumos de dissertações e teses em 30 programas de pós-graduação de Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, embora limitado, revela que o interesse em estudos sobre multimodalidade está crescendo entre pesquisadores brasileiros, principalmente na perspectiva da Semiótica social. Este panorama tem demonstrado que o exame da multimodalidade se realiza em diversos enfoques como representações sociais, identidade e ideologia com o intento de compreender os significados imbricados nos textos multisemióticos, ou mesmo, entender os relacionamentos entre imagens e textos nos textos multimodais. No entanto, percebeu-se em alguns estudos que já há uma preocupação de se examinar como a multimodalidade é tratada no livro didático e como ela contribui para o letramento crítico dos alunos. Saber ler, discutir e criticar imagens parece fazer parte das habilidades que caracterizam os multiletramentos que as pessoas devem possuir para participar ativamente das práticas discursivas nos contextos em que estão engajados. Desenvolver o letramento visual, segundo Callow (2006, p. 8) parece ser necessário não só por razões pragmáticas, mas também pela necessidade de estudantes tornarem-se participantes informados e críticos no campo político de suas comunidades. Essas razões justificam estudos sobre o letramento visual na escola examinando o papel das imagens, a metalinguagem usada pelos professores para estimular discussões sobre textos multimodais e para examinar as pedagogias e os currículos em que a multimodalidade seja contemplada.

Da mesma forma que há uma variedade de perspectivas de temas nos estudos da multimodalidade, há também uma variedade e mesclagem de teorias na análise de semiótica social e multimodalidade nos textos selecionados. Isto revela a natureza transdisciplinar da ciência hoje, especialmente a Linguística Aplicada, em que uma teoria sozinha não dá conta de descrever o objeto de estudo. O estudo também revelou a multiplicidade de gêneros multimodais que refletem os usos da sociedade contemporânea, destacando os textos da publicidade, seguidos de textos diversos presentes nos livros didáticos. Constatou-se que estudos precisam ser realizados sobre multimodalidade em gêneros que circulam na internet em que a multisemiótica é dominante e característica fundamental. Por ser uma área nova de conhecimento, é necessário ainda se avançar as teorias existentes para dar conta da análise de vários recursos semióticos que circulam na sociedade multisemiótica em que vivemos e na evolução da concepção de letramento visual nos contextos educacionais. Nos artigos que se seguem neste volume deste periódico pode-se ver o avanço nos estudos sobre multimodalidade em diferentes enfoques e contextos.

6. Referências

ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual** – Do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPb, 2008.

ALMEIDA, Danielle B. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 173- 202.

ALMEIDA, Danielle. B. de. Pelos caminhos do letramento visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, 2012 (no prelo).

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Editora: Hucitec, 1979.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts – A social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**. v. 25, n.2, p. 166-195, April 2008.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do design visual. In: LIMA, C.H. P.; PIMENTA, S. M. De O.; AZEVEDO, A. M. T. (orgs.) **Incursões Semióticas: Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009, p. 87-116.

CALLOW, Jon. Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**. v.29, no. 1, pp. 7-23, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais – leitura e escrita na era digital**. Sorocaba, S. P: Paco Editorial e Eduniso, 2010.

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

HODGE e KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, vol. 32, p. 241-267, 2008.

JEWITT, C. **The visual in learning and creativity: a review of the literature**. A report for creative partnerships. Institute of Education: University of London, December 2008.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge. 1996.

KRESS, G. Multimodality, multimedia, and genre. IN: HANDA, C (ed.). **Visual Rhetoric in a digital world**. – A critical sourcebook. Boston: Bedford/St. Martin's, 2004, p. 38-54.

KRESS, G; LEITE –GARCIA, R; Van LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. IN: Van DIJK, T (Ed.) **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso**. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse - The modes and media of contemporary communication**. London: Edward Arnold, 2001.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images** - The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J.R.; VEEL, R. (eds.) **Reading Science**. London: Routledge, 1998, p. 87-113.

LEMKE, J. L. Multimedia genres for science education and scientific literacy. In: SHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, C. (eds.) **Developing advanced literacy in first and second languages**. Erlbaum, 2002, p. 21-44.

OLIVEIRA e PAIVA, V. L.M. História do material didático. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p.17-56.

O'TOOLE, M. **The language of displayed art**. Rutherford, Madison, Teaneck: Fairleigh Dickison University Press, 1994.

PINHEIRO, V. S.; MAGALHÃES, C. **Analizando significandos das capas da Revista Raça Brasil: Um estudo de caso à luz da semiótica social**. Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 28-62 (Dissertação de Mestrado defendida no programa de pós-graduação de Estudos Linguísticos da UFMG)

UNSWORTH, L. Describing visual literacies. **Teaching multiliteracies across the curriculum** – Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, p. 71-112.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa** – uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MASHING GENRES UP, BREAKING THEM DOWN: LITERACY IN THE AGE OF COPY-AND-PASTE¹

Elisabetta Adami (University of Verona)

RESUMO

O trabalho investiga as práticas de construir significados resultantes da ação de copiar e colar. Quando a representação é produzida através da remixagem, a coesão não é mais um dispositivo necessário para a coerência, enquanto os textos são caracterizados pela combinação modular de temas, vozes, modos e gêneros, juntamente com a intertextualidade aumentada, implicitude e as multicamadas de significados. Textos compostos modularmente são cada vez mais frequentes em todos os contextos, modos e gêneros, enquanto os que são estruturados linearmente parecem essencialmente confinados a alguns gêneros escritos acadêmicos e educacionais. Discutimos exemplos de produções de escrita acadêmica dos alunos que revelam a influência das práticas semióticas baseadas em remixagem. As conclusões deste trabalho oferecem insights sobre as implicações para o ensino / aprendizagem de gêneros escritos.

Palavras-chave: Remixagem, Recontextualização, Coesão, Modularidade.

ABSTRACT

The paper investigates the sign-making practices resulting from the affordance of copy-and-paste. When representation is produced through re-use, cohesion is no longer a necessary device for coherence, while texts are characterized by modular combination of topics, voices, modes and genres, together with increased intertextuality, implicitness and multi-layered meanings. Modularly-composed texts are increasingly frequent in all contexts, modes and genres while linearly-structured ones seem essentially confined to a few educational and academic written genres. By discussing examples of students' productions of academic writing which reveal the influence of assemblage-based semiotic practices, the conclusions offer insights on the implications for learning/teaching of written genres.

Keywords: Remix, Recontextualization, Cohesion, Modularity.

1. The paper reworks the contents of the invited speech given at *IV SIGET* (The Fourth International Symposium on Genre Studies), 16-19 August 2011, Natal, Brazil.

1. Introduction

At 2011 Biennale of Art in Venice, *The Clock* by Christian Marclay won the Golden Lion.² The work is a 24-hour video made of thousands of excerpts of variously famous movies, each scene showing the time somewhere in the clip by means of e.g. a clock on the wall, a watch on somebody's arms, a mobile phone held in a hand or a character saying the time. This unique 24-hour mashup video is designed in a way that, when it is screened, each clip's featured time matches exactly the viewers' local time (up to the minute). In other words, beside being a thematically distilled compendium of cinema, the mashup functions as a real clock for its viewers. *The Clock* is an extremely sophisticated example of what art can do through remix. Yet remix has long crossed the borders of artistic production and stepped into everyday representation. Indeed digital technologies enable sign-makers to communicate by selecting and forwarding other people's texts and/or by selecting and assembling snippets of them in new texts.

Although assemblage-based text production is not a novelty of digital media, until recently representation through selection, assemblage and recontextualization had remained confined mainly to artistic and/or professional productions, giving birth to specific styles and genres, e.g. pastiche in literature and drama (DYER, 2007), collage in painting (GREENBERG, 1961), remix in music, fusion in cuisine, or "zapping programmes" for TV (PRECKEL, 2008)³. Professionally-produced text types composed through remix include movie trailers, TV/radio ads of music albums and the back covers of novels, when presenting an assemblage of excerpts of reviews of the work. At present, the widespread availability of digital technologies has dramatically increased remix as an everyday form of text production, and it has become a widely accepted sign-making practice in a variety of contexts.⁴

Indeed, as an affordance shared by all digital devices for text production and online semiotic spaces for text distribution, copy-and-paste enables us to produce representations more readily through selection and recontextualization than through re-elaboration of contents into new semiotic material. Undeniably, in online environments, it is now much easier to copy-and-paste a given text produced in any mode – be it a video, a picture, an audio file or some writing – than to re-narrate, describe, or paraphrase its content. In sum, thanks to the widespread availability of digital devices for everyday communication and representation, the production of texts through selection and

2. <http://www.labiennale.org/en/art/news/marclay.html> (retrieved 19 July 2011).

3. cf. *Blob*, an Italian TV programme, widely investigated in media studies (BEYLOT, 1998; DOMÈNECH, 2007; PORCELLI, 2007; MAGRÌ, 2009). Explicitly following the technique of *détournement* (ANONYMOUS, 1956), the programme is made of a collage of excerpts of TV shows of the day, the juxtaposition of which re-signifies them with satirical effects.

4. In fact, in mass production societies, remix characterizes all social activities involving goods consumption; for example, the decoration of our houses is usually the result of the selection and assemblage of ready-made pieces of furniture and the same can be said for the way we dress, while we seldom produce artefacts "from scratch". In *bricolage* societies (LÉVI-STRAUSS, 1962), the signifier of creativity and identity/personality resides in the type of selection and assemblage rather than in design/manufacturing skills. While the latter are exclusive domain of professionals, consumers are now praised for their taste in choosing and combining items produced by others. Yet, this does not hold for every contexts; so, when students copy-and-paste excerpts of texts from other sources, they are rarely rewarded for their taste in selecting them; in educational contexts copy-and-paste is seen as an effort-avoidance activity at best, if not even as cheating, when the sources are not made explicit (on various takes on the phenomenon, cf. VILLANO, 2006; MOODY, 2007; BENNETT, 2011), while students are required to produce their "own" texts, whatever this may mean.

recontextualization of other texts has turned from genre produced by professionals (often artists) into everyday semiotic practice, in all modes, contexts and genres.

In reason of its diffusion, remix has been increasingly subject to investigation and some scholars consider it as a defining feature of our cultures (MANOVICH, 2005; LESSIG, 2008; MANOVICH, 2008). Currently, remix is being mainly investigated in media studies for its effects on cultural production and distribution (JENKINS, 2006a; DIAKOPOULOS, LUTHER *et al.*, 2007; JACKSON, 2007; BARD, 2009; SWEENEY, 2010) and its implications for media literacy and media education (JENKINS, 2006b; BUCKINGHAM, 2007; ERSTAD, GILJE *et al.*, 2007; BUCKINGHAM, 2008; KNOBEL and LANKSHEAR, 2008; STALD, 2008). Since the focus of these works is on cultural production, understandably they tend to privilege remix with artistic and cultural value, generally considering examples that distinguish themselves in reason of their aesthetics and/or the extent of visibility they reach.

To my knowledge, little has been investigated on remix as a mundane mechanism of text production, as an everyday semiotic practice that takes place in “ordinary” communication, regardless of the aesthetic quality or popularity of its product. Yet while the technique may require as little effort as a couple of mouse-clicks (PERKEL, 2006), which indeed motivates its diffusion, the social and semiotic practices and knowledge fostered by its use are quite complex. Even in the most “banal” instances of copy-and-paste, both the production and the interpretation of these texts in all modes involve practices and knowledge of reuse, resemiotization, remediation, intertextuality and metareflection, among others. Besides, the implications for *habitus* (BOURDIEU, 1977) and literacy are quite profound, also in consideration of the increasing complexity, fluidity and fragmentation of the generic landscape in which each of us participates daily. In this light, a social semiotic focus on remix as everyday sign-making practice could complement fruitfully the existing media studies on the subject, and shed some light on the rhetorical effects of this form of text production, its effects on genres and generic conventions in various modes and, hence, its implications for teaching and learning of literacy, especially of written genres.

The purpose of the present paper is to offer some insights into each of these aspects of remix, i.e., rhetorical effects, influences on genres and generic conventions, and implications for the teaching and learning of written genres. Far from being exhaustive, the observations here are meant to provide some reflections on the reach and impact of the phenomenon, and to hypothesize an agenda for future research on the subject. By examining selected examples of forwarded and remixed texts, the following sections will briefly discuss the two main semiotic practices deriving from the affordance of copy-and-paste, before discussing the shared characteristics of texts produced through remix and the implications for the literacy of writing. The paper attempts to address the following questions:

- What are the semiotic practices deriving from the actualization of the copy-and-paste affordance in everyday sign-making?
- What are the shared features of copied-and-pasted texts?
- How do these shared characteristics impact on old and new genres in both informal and formal contexts?
- What are the implications of the widespread use of this practice for the literacy of written genres?

2. The actualization of the copy-and-paste affordance: Two main semiotic practices

Although the extant studies on remix focus essentially on texts constructed on assemblage, the mechanism of text production lying behind remix is shared also by the practice of text forwarding. It indeed consists of two activities, i.e., selection and re-contextualization – with a further one possibly added, i.e., the editing of the selected snippets to “fit” the new text. The combination of the two activities of copy (selection) and paste (recontextualization) is not only used to create assembled texts, but also to select a given artefact and recontextualize it as a whole in a new context, that is what is usually called “forwarding” or “sharing” in digital environments. The following section examines forwarding, while section 2.2 discusses remix.

2.1. Copy-and-paste as forwarding: Selection and recontextualization

As an example of forwarding, Fig.1.a. shows the picture of a work of art which I took with my mobile device at Venice Biennale in 2009. Since my smartphone is always connected online, it was quite easy to re-use the photo on the spot by turning it into my profile picture on Facebook (Fig.1.b.). The selection of a photo stored on my mobile representing a work of art that I had seen at the Biennale and its recontextualization in my Facebook profile is the mundane, banal, equivalent of Duchamp’s revolutionary act of sign-making with his famous *Fontaine* (Fig.2). The mechanism is fundamentally the same; an existing artefact is selected, is taken out of its original context and is inserted in a new one. Through mere recontextualization, the artefact is repurposed, it is resignified and it is given a new genre – from a photo of personal memory to a profile picture (an avatar of myself) in Fig.1; from a public facility to a work of art in Fig.2.

As illustrated by this example, forwarding – the most basic, almost effortless, type of copy-and-paste afforded by digital devices – engenders a complex process of resemiotization; the same artefact shifts genres, is repurposed and is given a new meaning only by virtue of its new relation with the new context. It is re-signified; it is newly made as a sign since the same form is given a new meaning, in the same way as, following Kress (1993), a sign is made anew every time we “use” a word in a new utterance.

FIGURE 1

An example of selection and re-contextualization of a photo (a) as a profile picture on Facebook (b).



FIGURE 2
Marchel Duchamp's *Fontaine* displayed at SFMOMA.⁵



Besides the fact that the everyday availability of this affordance crucially promotes a new semiotic *habitus*, a new attitude toward the fruition of texts, reshaped toward re-use,⁶ sign-making through recontextualization results in distinctive rhetorical effects that inevitably affect meaning-making processes. The recontextualized text loses the meaning it had in its original context, with which it establishes an intertextual link for those who can recognize the provenance of that text. In the new context, the text achieves inevitably a new meaning, but it lacks the cohesive devices that it would normally have if it were produced on purpose for that context. As a consequence, recontextualized texts often construct coherence through implicitness with the new context; hence their interpretation requires a certain amount of inferential work; besides, interpretations may construct a further layer of meaning when retrieving the intertextuality. In the example in Fig. 1., the recontextualization of the photo loses its original “work of art” meaning, while the latter stays latent as possible intertextual meaning (for those who can retrieve it); as a profile picture, the photo is re-signified as “me”, however the “me” value is attributed to the picture only implicitly, by virtue of contextual factors; there is nothing in the picture that says “me”, and one needs to infer it by the fact that the picture is placed as my profile picture, by virtue of its new genre assignment.

In sum, besides resignification, the recontextualization of a text as is inevitably produces (some degree of) intertextuality, implicitness and non-cohesion (the same holds for forwarded texts in interactional contexts, e.g. in emails and video exchanges, for a discussion cf. ADAMI, forthcoming). These features are possibly even more salient in remixed texts, as discussed in the following sections.

5. Source: <http://www.mimiandmegblog.com/2009/07/san-francisco-part-5-sfmoma.html> (retrieved 25 July 2011).

6. Having at hand a device that makes readily available the capturing of reality-as-artefact and its reuse for communication in different contexts prompts an utilitarian conception of what is experienced as text. Rather than (or more than) interpreting the intended meaning of the text in its original context, meaning making deals more with appropriating it for one's own purposes. This change afforded by digital technologies has great implications on how contemporary communication and representation are differently conceived of and practiced (for a more detailed discussion, cf. ADAMI and KRESS, 2010).

2.2. Copy-and-paste as remix: Selection and assemblage.

Another practice deriving from the affordance of copy-and-paste involves the selection of snippets of texts that are recontextualized into a new text through assemblage, thus creating a remix. This can be done in all modes. Indeed, user-friendly software applications have enabled the proliferation of music remixes as well as remix videos, which are crowding websites like YouTube;⁷ analogously, easy-to-use image editing tools have made remixed images (often combined with writing) probably the most frequently and easily produced type of remix, at least judging from the fully-established conversion of *photoshop* from a proper name into a common verb, as testified by the Merriam Webster Dictionary.⁸

In assembling multiple texts together, remix may seem to involve more semiotic work than forwarding and thus would seem a more sophisticated or elaborated sign-making practice; in fact, many applications are now available for the automatic creation of collage texts; for example, the application *Friendmatrix*⁹ creates a collage image assembling the profile pictures of one's Facebook friends according to an algorithm that attributes visual salience on the basis of the quantity of interactivity a given friend has with the profile. Similarly, the application called *My year in status*¹⁰ creates a collage of the year's written statuses of a Facebook profile.

The production of remixed texts can involve effort and semiotic work to different extents, from automatic assemblage up to elaborated remixes where each snippet is manually chosen and edited to tune in with the others, as in *The Clock* mentioned in the introduction of the present paper.

FIGURE 3
Remix through juxtaposition.



In between the automatically-produced assemblage and the manually-edited one, text production through remix can combine snippets of previously-existing texts by merely juxtaposing them. Fig. 3 shows an artefact posted by my Facebook profile in June 2010. It combines a photo of the then Italian Prime Minister Silvio Berlusconi, retrieved from an online newspaper, with a quotation

7. Among these, fan remix videos (JENKINS, 2006a) and political satire ones (JENKINS, 2010) are particularly popular (cf. also JENKINS, 2008).

8. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/photoshop> (retrieved 3 February 2012).

9. <http://friendmatrix.co/> (retrieved 3 June 2011).

10. <http://apps.facebook.com/my-year-in-status/> (retrieved 3 February 2012).

allegedly attributed to Honoré de Balzac, selected from a website of quotations.¹¹ The visual and verbal snippets are merely juxtaposed; they establish coherence through implicitness, given that they lack any type of cohesive ties between them, while the text achieves further – humorously critical – meaning through intertextuality, precisely because it is an assemblage of texts that were originally produced for different purposes. Here, besides the effort involved in retrieving and selecting the image and the quote, the manual effort required to assemble the text together was minimal thanks to the affordances of the Facebook interface, but the resulting text is nonetheless creative, in that it constructs a new meaning. Here again, creativity lies in the specific choices, in the texts that are selected and in the effects that they produce when they are juxtaposed, rather than in the production of original material “from scratch”.

Besides paratactic juxtaposition as in Fig. 3, remix can also be produced embedding snippets of texts within other texts, constructing hypotactic structures, as exemplified in the image in Fig. 4.a. The image remixes a well-known creation by the British graffiti artist Banksy,¹² shown in Fig. 4.b. Already Banksy’s original image itself uses the aesthetics of remix to create its meaning; indeed Banksy’s flowers in Fig. 4.b produce a certain clash in the image, they stand out both visually and logically, both in form and content – in terms of the colours contrasting with the black and white of the rioter launching them, and of what may be more reasonably expected to be launched by someone in that pose and clothing, i.e., a cocktail bottle or a stone. Hence, Banksy’s originality resides in having placed, through embedding, a bunch of flowers in the hands of what could be one of the many existing visuals of metropolitan rioters. By virtue of this clash, the rioter launching a bouquet of flowers, creates an effect of *détournement* (ANONYMOUS, 1956), which makes the meaning of the assemblage particularly subversive and rich in intertextual associations (cf. the pacifist slogan “put flowers in your cannons”).

The re-remixed image in Fig. 4.a (resulted from a search on *Google Image* using the word “mashup”) features on the blog *Generation Bass*¹³ in a post where the blogger, a self-proclaimed DJ, announces a newly produced mix of mashup songs. It remixes Banksy’s graffiti by replacing the bouquet of flowers with a musical note and by placing a *Copyleft* logo onto the rioter’s trousers. In relation to the original, the re-remixed text in Fig. 4.a. constructs a further complex of meanings. The subversive effect of Banksy’s original is here attributed to music; even more, it is attributed to a specific type of music, i.e., remix music, signified by the remixed image itself, along with the *Copyleft* logo, which, in opposition to Copyright, gives full freedom of reusing, remixing and distributing a given artefact.¹⁴

11. http://www.brainyquote.com/quotes/authors/h/honore_de_balzac.html Retrieved 5 June 2011.

12. <http://www.banksy.co.uk/indoors/flowerchucker.html> Retrieved 12 June 2011.

13. <http://generationbass.com/2009/05/10/global-mash-ups-mix/> Retrieved 8 June 2011.

14. For more information on Copyleft, cf. the related article in Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/Copyleft> (Retrieved 8 August 2011) and *What is Copyleft?*, by Richard Stallman at: <http://www.gnu.org/copyleft/copyleft.html> (Retrieved 8 August 2011).

FIGURE 4
Generation Bass remix (a) of Banksy's graffiti (b).



As in this case, remixed texts can hardly be considered as plagiarism even when the sources of the remix are not explicitly referenced; on the contrary, as in Fig. 5.a, viewers are meant to be able to recognize the sources to retrieve the full meaning. At the same time, to be an original creation, the remix does not need to conceal its derivational nature and pretend that the text is an “original” creation (whatever this may mean); rather, it is understood that the text reworks previous materials; even more, it constructs meaning precisely by virtue of intertextual reference and its originality resides in the editing, in the creative modification of the source and in the semantic network that the remix creates with it. In so doing, remix practices potentially subvert the criteria defining plagiarism, creativity, and originality, actualizing much of postmodernist theorizations (cf., for example, BARTHES, 1977; KRISTEVA, 1980; BAKHTIN, 1981; 1986) as mundane sign-making.

3. Remixed texts: Shared characteristics

In all remixed texts, the mechanisms of semiosis can be explained through Saussure's (1916/1931) notions of paradigmatic selection and syntagmatic combination. Paradigmatically, portions of given texts are selected out of an available repertoire of pre-existing texts, which are then syntagmatically combined to create a new text. Yet differently from selecting and combining single graphemes, phonemes or words to produce an utterance “from scratch”, here selection and combination involve larger units, whole syntagms, or complex signs.

Text composition through larger building blocks produces distinctive rhetorical effects and has significant consequences for meaning-making. These are well exemplified in the remixed image (and writing) shown in Fig. 6. The image appeared re-posted¹⁵ on my Facebook wall during the campaign for four referendums to which Italians were called to vote in June 2011. The four referendums asked Italians to vote on whether they wished to abolish four recently-approved laws – one that allowed the establishment of nuclear plants in Italy, two that allowed the privatization of

15. I could not trace the original website where the image first appeared. The frequency of recontextualizing practices multiplies the sites of appearance of a text, making it often quite difficult to find the source, where the text was first created. This also contributes to undermine any traditionally-conceived notion of authorship.

public water supplies, and one that allowed the Prime Minister, the President of the Republic and the two Presidents of the Chambers of the Parliament to refuse to appear in court for trial in reason of prior institutional engagements. The four referendums were largely ignored if not even boycotted by most political parties and they were silenced by Italian mainstream mass media and TV networks. As a response, a large spontaneous citizen-based movement grew and used all available online and offline means of communication to promote the referendums. During the months preceding the vote, many Italian Facebook profile pictures changed – through re-contextualization – to portray images promoting the referendums, while banners were hanged outside people’s windows, leaflets were posted in people’s mailboxes and events and happenings of all sorts were held to promote the referendums. As a result, all four referendums reached the quorum and the four laws were abolished (for a report written in the aftermath of the event cf. DUFF, 2011).

The text in Fig. 5 is one of the many artefacts that were created by “simple” citizens (i.e., being neither professional graphic designers nor political campaigners) and shared online during the massive and multifaceted grass-and-root participation to the campaign. It is neither one of the best nor one of the most popular examples of remixed texts that circulated during the campaign – many of which were political satire remixes. The background of the image in Fig. 5 presents what any Italian could easily identify as the referendum voting paper; it is remixed with the well-known image of Uncle Sam, with a call-out varying Uncle Sam’s “I want you” slogan, and with the logo of the committee for the referendum on public water supply at the bottom.

FIGURE 5

A remixed text produced to promote the Italian referendum against the privatization of water supply.



The text in Fig. 5 illustrates well the main distinctive features of remixed texts, in terms of cohesion, coherence and compositional patterns. In remixed texts there is always a certain degree of non-cohesion; syntagms are always disconnected to some extent, precisely because the text is the fruit of an assemblage. In all collage-based texts the disconnection is the virtual marker of the remix, which enables viewers to recognize it as such. It is also the marker of the creativity of the

text, whose “originality” is given by the way previously existing texts have been mashed up. Besides, disconnection functions as a cue triggering viewers’ attention; it is precisely in the assemblage where meaning has to be found. As seen when discussing the remix of Banksy’s image (Fig. 4), here in Fig. 5 the attention trigger is the clash between the voting paper, Uncle Sam, the call-out and the logo, which signals where interpretation needs to be done.

At the same time, coherence is established by disregarding these markers of disconnection; the text “as a whole” – following both Halliday and Hasan’s (1976) and van Dijk’s (1980) definitions of coherence – can be reconstructed only if interpreted as if Uncle Sam were getting out of the voting paper and as if the slogan “I water you” made any sense well beyond the English-native meaning ‘I nourish you with water’.

Moreover, assembled texts construct meaning through intertextuality, which is always intrinsically present precisely because the text is an assemblage of previous ones. In the example above, the meaning of the call-out as something like ‘I want you to vote yes for water’ can be reconstructed only by remixing its phrasing with Uncle Sam’s original slogan “I want you”, and then combine it with the logo of the committee for water, and with the crossed *SI* (Engl. “yes”) on the voting paper. Non-cohesion and implicit intertextuality¹⁶ produce inevitably a certain degree of implicitness, so that a great deal of background knowledge and inferential work are needed to make meaning out of the text in Fig. 5.

As regards compositional patterns, the assembled text is characterized by modularity, rather than linearity, and by the combination of multiple topics, modes, voices,¹⁷ and genres. By virtue of the different snippets assembled together, the text here combines the topics of (a) voting, (b) water and (c) Uncle Sam (recalling by inference the topic of US army recruitment); it combines the modes of (a) image, (b) drawing and (c) writing; it further combines (a) the formal impersonal voice of the voting paper, which addresses the viewer indirectly as a citizen, (b) the authoritative voice of the state, personalized into a severe old man addressing the viewer directly as a patriot, and (c) the informal light-hearted voice of the callout, which addresses the viewer as a comics reader who seeks entertainment. Finally, it combines the genres of (a) the voting paper, (b) the comics, (c) the army recruiting poster, and (d) the political logo. In their turn, these genres combine together to construct a text belonging to yet another genre, i.e., the referendum campaign image.

To summarize, the following features characterize the remix:

- non-cohesion as distinctive marker of the type and of the creativity of the text;
- coherence constructed disregarding cohesion;
- implicitness;
- intertextuality;
- modularity of the composition;
- multiple topics, modes, voices and genres.

16. My use of explicit vs. implicit intertextuality refers to whether the source is referenced or not in the assembled text; it is not to be confused with Fairclough (2003)’s use of the two terms to distinguish between lexical and conceptual intertextuality.

17. Voice is here intended, following Eco (1994), as the implied authors speaking out of the rhetorical strategies of the text, which in their turn define the implied reader addressed by the text.

As discussed in the following section, because of the readily-available affordance of copy-and-paste, semiotic practices resulting in texts sharing the above characteristics are multiplying in all contexts, genres and modes, writing included.

4. Remix and written genres

As often happens with semiotic practices produced with the so-called ‘new media’, remix can be hardly considered as an entirely new phenomenon. Already in the ‘60s of the last century, artistic and political vanguards like the *Internationale Situationniste* theorized and practiced remix, which they termed *détournement* (ANONYMOUS, 1956). But as anticipated in the introduction here, the novelty today is that the availability of digital means of text production to large numbers of sign-makers has turned remix from genre and artistic/professional practice to ordinary representation in all contexts, genres and modes, writing included. The technical affordance has made it possible; the diffusion of the practice has made it socially acceptable, while its perceived novelty has made it fashionable.

Thanks to all these technical and social/cultural factors combined, remixed texts and their aesthetics have become increasingly frequent in many communicative contexts. Indeed, the features traced above for remixed texts characterize many of the texts we produce and consume, either/both because they are produced modularly through copy-and-paste and/or because they portray a modular aesthetics. This occurs also for texts relying mainly on the written mode.

It would be foolish to deny it; we already produce much of our writing through copy-and-paste, by moving paragraphs, inserting new text, and re-composing it in new ways. Even more, many texts that we read are modular and fragmented, like newsletters for example, websites, online newspapers (especially in their mobile versions), or Facebook and Twitter walls, which are a succession of different fragments of posts of various topics and genres that we scroll down one after the other. Besides, chat and text messaging exchanges, or emails forwarding other emails and links are often highly implicit and non-cohesive.

FIGURE 6

A collage-like designed two-page unit of an English textbook (source: BEZEMER and KRESS, 2010).



The shift toward a modular type of composition has widely affected even more formal types of written genres. Fig. 6 shows a double page of an English textbook, analysed by Jeff Bezemer and Gunther Kress in their survey on the change in textbook designs during the last century (KRESS and BEZEMER, 2009; BEZEMER and KRESS, 2010). Here the aesthetics of collage informs the design of the page, which follows a modular principle of composition, while the relations among the various modules (both the written ones and the images) are implicit and need to be established through inference.

In sum, many contemporary texts of all kinds and in all contexts share the characteristics of remixed texts. They are increasingly characterized by modularity and combination of topics, voices, modes and genres and they construct coherence through implicitness and intertextuality, rather than cohesion. As a consequence, new questions and challenges arise for the teaching of writing and for what constitutes literacy in written genres. Indeed, these characteristics are clearly at odds with the principles that are usually taught for writing.

In my Scientific English class of undergraduate students in various degrees in the Health Professions, I usually teach the importance of writing a linear and logically-structured text, consistent in voice and tone and complying with the convention of the genre; I devote a great deal of effort and time to cohesive devices, like discourse markers, and I always stress the importance of being clear and explicit, not to have the reader do any effort to infer the intended meaning; explicitness holds also for intertextuality, in the many sessions that I devote to referencing and quoting. Yet this type of literacy is required in very few written genres nowadays, like the student essay, the scientific article, the cover letter for a curriculum vitae, and very few others. Even the curriculum vitae is more modular than linear, while the scientific article is becoming increasingly navigational and re-usable.

In my experience, as a consequence of the increasing diffusion of modular types of text composition, when students engage themselves with linear types of writing, to which they are unfamiliar, the outcomes show the influence of the conventions that they usually practice as sign- and meaning-makers of modularly-composed texts. Even when referencing the sources in compliance to the academic genre, through copy-and-paste they produce texts that switch in voice and register. As an example, excerpts 1. and 2. are taken from a medical review produced by a group of my students as their mid-term assignment:

1. Although it is difficult to establish which women are more at risk than others, there are some factors that may increase the risk of depression during and after pregnancy[2]:
 - A personal history of depression or another mental illness
 - A family history of depression or another mental illness
 - A lack of support of family and friends
 - Anxiety or negative feelings about the pregnancy
 - Problems with a previous pregnancy or birth
 - Marriage or money problems
 - Stressful life events (e.g. health problems in the baby, marital discord, not having partner...)
 - Young age
 - Substance abuse
 - Significant premenstrual mood symptoms.

2. Postpartum depression is not generally a condition that can be treated on your own, but is possible to do some things to improve the situation [16]:
 - Find someone to talk about feelings and goals.
 - Find people who can help you with child care, housework and errands.
 - Do something relaxing and take a rest more as possible.
 - Keep daily diary of emotions and thoughts to keep track of progress.
 - Join a support group.
 - Talk with other mothers to learn from their experience.
 - Don't make any big changes during pregnancy.
 - Focus on short-term, rather than long-term goals.
 - Spend time with partner or with close friends.

Excerpt 1. introduces a nominalised list with an impersonal voice and a formal register, whereas excerpt 2., which appears a few pages later in the text, presents a list using imperatives and addressing directly the reader. Mashup of voices and registers can even combine in the very same paragraph, as in the following excerpt taken from the same written assignment:

3. Non-pharmacological therapies are useful in the treatment of postpartum depression. In a randomized study [5] it was demonstrated that cognitive-behavioral therapy (CBT) is as effective as treatment with antidepressant medicines for milder postpartum depression. It helps you improve the way you think and feel [17].

In excerpt 3., an impersonal scientific passive “it was demonstrated that” is followed by a more informal voice that addresses the reader directly “it helps you improve the way you think and feel”. Made clear also by the sources that are referenced in the numbered notes and duly listed in the reference section of the review, the combination of registers and voices is here the result of the assemblage of information taken from texts belonging to two different genres, i.e., a scientific article for the passage using the passive, a website that popularizes the topic of medicine for the general public for the passage addressing the reader.

Buckingham (2007) terms “new digital divide” the clash in literacy practices that occur between informal and formal contexts. Yet, in the light of the increasing modularity of compositional principles shaping text in both informal *and* formal contexts (as exemplified by the professionally-produced textbook in Fig. 6 above, used for formal learning), it would be more sensible to investigate further what I would consider as a *new rhetorical divide*, or a new divide in compositional principles, between a wide range of multimodal texts in both formal and informal contexts and a small set of (mainly) written genres, which, quite significantly, inform the literacy of writing in schools.

5. Concluding remarks

The observations made in the present paper are not the result of an in-depth study on a wide set of data. Clearly, they are only meant to formulate some hypotheses and raise some reflections onto the need of more thorough research on the subject, in the light of the profound implications that new forms of text production have for literacy and the teaching of written genres.

Further research is needed firstly on remix as a mundane form of text production, in order to develop detailed descriptions and categorizations of the possible patterns of cohesion, coherence, and intertextuality, and the various degrees of implicitness and modularity, and their consequences for sign- and meaning-making. This research could be of interest to social semioticians, to explore, describe and explain a new sign-making practice.

A second strand of research could provide interesting insights to educators, by investigating the implications of these new forms of text production for educational contexts. There is indeed an urgency for education to keep track of the changes in our semiotic landscape. This by no means intends to suggest that schools should abandon the teaching of writing long, cohesive, linear and explicit texts; quite the opposite in fact. Keeping track of the changes means acknowledging that today students – like everyone – live immersed in a different semiotic landscape. Only a few decades ago, before digital devices entered our lives, students who started to learn writing experienced it almost exclusively in long, linear and cohesive mono-thematic/voiced/modal/generic texts in all formal and informal contexts, both in and outside school, while their experience of modular texts was mainly confined to oral practices, in casual informal conversation.¹⁸ Today students arrive in the classroom as already formed sign-makers and meaning-makers of a wide array of modularly-composed multimodal texts and even their textbooks are increasingly modular (and multimodal). So, they are faced with more complex contradictions in literacy practices when they need to familiarize with more linear written genres; hence they need to be made aware of the different frame they are stepping into. Awareness could be fruitfully achieved by promoting students' metareflection of the difference in generic conventions, rhetorical strategies and compositional principles between the modular texts with which they are accustomed and the linear texts that they need to learn to complete their literacy. Research could help in this by providing educators with evidence-based elements and detailed analysis of the rhetorical and compositional differences of the two types of texts.

But research could also help educators to enlarge the types of texts in the curriculum. Not only students in their everyday sign-making, but also professionals live in a changed semiotic landscape. Their literacy does not involve solely the production of linear reports or commentaries and articles; they are also asked to communicate successfully via email, in forums and chats, on social networks and in all other interactive and multimodal forms of communication used in their professional networks (to this regard, cf. TRUPE, 2002). To be literate today means producing and interpreting multimodal texts in all the related genres that occur in these forms of communication. Hence a thorough screening would be needed of all everyday genres, and the semiotic practices and generic conventions that are applied in each of them, in each and every context, chiefly in the professional ones. The screening could be able not only to quantify and qualify the extent of the change in forms of text production, but it could also map out a possible continuum between maximum modularity and maximum linearity, to help educators update and possibly enlarge their curricula for the teaching of writing.

Finally, schools have not the sole purpose of “producing” literate professionals, but also – and foremost – of helping students develop their capacities overall. A further and possibly even more important strand of research could consider each of the features of modular vs. linear writing in relation to the abilities that the two practices foreground and background. Investigating the abilities needed to produce and interpret texts that lack cohesion, logical structure and linearity, means knowing which abilities are developed by practicing and experiencing this type of text-production.

18. Indeed, casual conversation switches often among genres, voices and topics, to an extent that some (PARADIS, PETTITT *et al.*, 2010) argue that digital cultures are bringing back features of oral cultures.

Some of these abilities may result useful also for other domains and hence designing tasks of modular composition could be desirable to achieve certain educational purposes. Elaborating from the suggestions in Moody (2007) on different attitudes towards students' copy-and-paste in EFL teaching, further research could for example ascertain that whereas "traditional", linear writing develops more monological abilities, needed to express and hence construct a complete, cohesive, clear and explicit argumentation, new forms of modular writing may develop abilities that are more needed in dialogical argumentation, where one needs to be flexible, adapting to, inferring from and responding to different prompts, and to shifts in topics, voices and genres. Far from fostering the primacy of one or the other model, an analysis of the gains and losses of both the modular and the linear model of text composition could provide educators with a wider range of options among which to choose according to specific educational purposes, in order to help students develop a given set of abilities.

Such an attempt in research seems worth trying; digital technologies do not seem to be likely to disappear any soon from our lives, and banning copy-and-paste is proving to be a high-cost enterprise for schools, quite frustrating for teachers and overall fruitless in results. Investigating possible alternative approaches to copy-and-paste could be more sensible; in the end, each model of text-production may indeed foster a specific semiotic *habitus*, so that the two could complement each other for fruitful learning, and for educating successful rhetors and – hopefully – more complete thinkers and creators.

6. References

- ADAMI, E. The rhetoric of the implicit and the politics of representation in the age of copy-and-paste. **Learning, Media and Technology**, forthcoming; Available at: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2011.641567> >.
- ADAMI, E.; KRESS, G. The social semiotics of convergent mobile devices: New forms of composition and the transformation of *habitus*. In: KRESS, G. (Ed.). **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p.184-197.
- ANONYMOUS. Détournement as Negation and Prelude. **Internationale Situationniste**, v. 3, p. 55-56, 1956. Available at: < <http://library.nothingness.org/articles/all/all/display/315> >.
- BAKHTIN, M. **The Dialogical Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press., 1986.
- BARD, P. Replay Remix. **Afterimage**, v. 37, n. 1, p. 2-3, 2009. Available at: < <http://ebookbrowse.com/adv.php?q=Bard+%22Replay+Remix%22> >.
- BARTHES, R. **The Death of the Author**. In: BARTHES, R. and HEATH (Ed.). New York: Hill and Wang, 1977. p.142-148.
- BENNETT, K. Plagiarism reassessed: A culturalist take on academia's cardinal sin. **The European Messenger**, v. 20, n. 1, p. 74-77, 2011.

- BEYLOT, P. **La télévision au miroir**. Paris: Editions L'Harmattan, 1998.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, v. 3, n. 1-2, p. 10-29, 2010.
- BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BUCKINGHAM, D. Media education goes digital: An introduction. **Special Issue of Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 2, p. 111-119, 2007.
- BUCKINGHAM, D. **Childhood 2025 and Beyond**: Children, Media and Technology. 2008. Available at: <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/bch_challenge_paper_childhood_david_buckingham.pdf>.
- DIAKOPOULOS, N. et al. **The Evolution of Authorship in a Remix Society**. ACM HyperText and Hypermedia, 2007. Manchester, UK.
- DOMÈNECH, R. Political satire in Italy: a successful television genre. **Quaderns del CAC**, v. 27, p. 71-78, 2007.
- DUFF, M. **Italians find voice and punish Silvio Berlusconi**. *BBC News Europe* 2011.
- DYER, R. **Pastiche**. London/New York: Routledge, 2007.
- ECO, U. **Sei passeggiate nei boschi narrativi**. Milano: Bompiani, 1994.
- ERSTAD, O.; GILJE, Ø.; DE LANGE, T. Re-mixing multimodal resources: Multiliteracies and digital production in Norwegian media education. **Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 2, p. 183-198, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse; Textual Analysis For Social Research**. London: Routledge, 2003.
- GREENBERG, C. Collage. In: GREENBERG, C. (Ed.). **Art and Culture: Critical Essays**. Boston: Beacon Press, 1961. p.70-83.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Harlow: Longman, 1976.
- JACKSON, M. H. Fluidity, promiscuity, and mash-ups: New concepts for the study of mobility and communication. **Communication Monographs**, v. 74, n. 3, p. 408-413, 2007. Available at: <<http://coms191spring2009.wikispaces.com/file/view/Phan+San+-+Fluidity,+Promiscuity,+and+Mash-Ups.pdf>>.
- JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide**. New York: New York University Press, 2006a.

JENKINS, H. **Learning by remixing**. 2006b. Available at: < http://www.pbs.org/mediashift/2006/07/learning_by_remixing.html >.

JENKINS, H. **What is Remix Culture?: An Interview with Total Recut's Owen Gallagher (Part One)**. 2008. Available at: < http://www.henryjenkins.org/2008/06/interview_with_total_remixs_ow.html >.

JENKINS, H. **DIY Video 2010: Political Remix (Part One)**. 2010. Available at: < http://henryjenkins.org/2010/11/political_remix_video_can_empo.html >.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, n. 1, p. 22–33, 2008.

KRESS, G. Against Arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse and Society**, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Writing in a Multimodal World of Representation. In: BEARD, R.; MYHILL, D., *et al* (Ed.). **SAGE Handbook of Writing Development**. London: Sage, 2009. p.167-181.

KRISTEVA, J. **Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art**. Oxford: Blackwell, 1980.

LESSIG, L. **Remix. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy**. London: Bloomsbury Academic, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. **La Pensée Sauvage**. Paris: Plon, 1962.

MAGRÌ, A. **Di Blob in Blob. Analisi di semiotica comparata. Cinema Tv e Linguaggio del corpo**. Roma: Aracne Editrice, 2009.

MANOVICH, L. **Remixability and Modularity**. 2005. Available at: < www.manovich.net/DOCS/Remix_modular.doc >.

MANOVICH, L. **The practice of everyday (media) life**. 2008. Available at: < www.manovich.net/DOCS/manovich_social_media.doc >.

MOODY, J. Plagiarism or intertextuality?: Approaches to Teaching EFL Academic Writing **Asian EFL Journal**, v. 9, n. 2, 2007. Available at: < http://www.asian-efl-journal.com/June_07_jm.php >.

PARADIS, J.; PETTITT, T.; DONALDSON, P. **The Gutenberg Parenthesis: Oral Tradition and Digital Technologies**. MIT World video lecture. 1 April 2010. 2010. Available at: < <http://mitworld.mit.edu/video/775> >.

PERKEL, D. Copy and paste literacy? Literacy practices in the production of a MySpace profile. In: DROTNER, K.; JENSEN, H. S., *et al* (Ed.). **Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts, Consequences**. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 2006. p.203-224.

PORCELLI, F. **Schegge. La Tv dopo la Tv**. Milano: Il Saggiatore, 2007.

PRECKEL, A. **Zapping als Fernsehkritik. Die italienische Telecollage Blob**. Berlin: Avinus Verlag, 2008.

SAUSSURE, F. D. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1916/1931.

STALD, G. Mobile identity: youth, identity, and mobile communication media. In: BUCKINGHAM, D. (Ed.). **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. p.143-164.

SWEENEY, K. Transmedia Remix. **Afterimage**, v. 38, n. 3, p. 2-3, 2010.

TRUPE, A. **Academic Literacy in a Wired World: Redefining Genres for College Writing Courses**. Kairos. 7 2002.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

VILLANO, M. Taking the work out of homework. **T H E Journal**, v. 33, n. 15, p. 24-30, 2006.

PELOS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL: POR UMA PROPOSTA MULTIMODAL DE LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS

Danielle Barbosa Almeida (UEPB)

RESUMO

Este artigo observa a prática pedagógica de quatro professores de inglês como Língua Estrangeira (ILE) de uma universidade pública do nordeste do Brasil. Se apóia em estudos que conciliam a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (2006) a sua aplicação no contexto educacional. Os resultados demonstram que a abordagem das imagens na sala de ILE é feita de maneira não sistemática por professores que carecem de instrução sobre como proceder em relação à exploração das imagens enquanto recursos semióticos capazes de promover um aprendizado mais crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Letramento Visual, Multimodalidade, Abordagem Pedagógica.

ABSTRACT

This article looks at the pedagogical practice of four teachers of English as a Foreign Language (ILE) at a public university in northeastern Brazil. It is based on studies that connect the Grammar of Visual Design by Kress & van Leeuwen (2006) to its application in educational contexts. The results show that teachers tend to approach images in a non-systematic way and need to be taught so as to how to make full use of images' semiotic potential, capable of promoting more a critical and reflective learning.

Keywords: Visual Literacy, Multimodality, Pedagogical Approach.

1. Introdução

Testemunhamos hoje dias de rápida evolução dos meios midiáticos, e grande parte da informação que recebemos nos vêm através das imagens.

A quantidade de textos visuais com a qual nos deparamos em nosso dia-a-dia nos possibilita lançar questionamentos acerca de como os significados são comunicados através dos códigos das imagens. O que nos querem dizer as cores utilizadas em um anúncio? Qual o papel desempenhado por um dado participante identificado em uma representação pictórica? E a disposição dos elementos dentro da imagem, o que isto nos comunica em termos de onde eles estão localizados?

São questionamentos como estes que nos vem à tona quando lançamos um olhar mais apurado e reflexivo acerca do papel das imagens em nosso cotidiano. Se aplicado ao contexto educacional, pensamos nas imagens incluídas no material didático adotado em nível primário, secundário e/ou universitário em nossas instituições de ensino. Como essas imagens são abordadas (se o são) pelos professores de nossas escolas e universidades? Que tratamento é destinado às imagens em sala de aula? De que forma as imagens poderiam ser abordadas de maneira a explorar todo o seu potencial semiótico a ponto de auxiliar a compreensão de seus significados?

Tristemente, concluímos que as imagens vão perdendo o seu “valor” à medida que avançamos em nível de instrução, como se aquilo que nos estivesse sendo comunicado através delas tivesse menor “valor” quando comparado ao que nos é comunicado em termos verbais. Em outras palavras, crescemos acreditando que imagens não são *textos*, mas *adornos* de textos, *suportes* que complementam o que nos é comunicado por meio das palavras (KRESS & van LEEUWEN, 2006).

É justamente por esse motivo que somos considerados “analfabetos visuais” por autores como Kress & van Leeuwen (*ibidem*) que advogam que vamos perdendo, ao longo dos anos, a capacidade de observar as imagens com olhos críticos de quem as compreende enquanto *textos*.

Se assim o é, inferimos, então, que é justamente no ambiente escolar que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para sala de aula, a fim de formarmos desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas “entrelinhas” de uma dada imagem.

Segundo Stokes (2002), o letramento visual reside na *habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens*, bem como a sua produção. Para Muffoletto, o letramento visual está além da produção e compreensão do recurso imagético, pois envolve “a conscientização acerca de si próprio e das representações, no tempo e no espaço, dentro de um contexto social, cultural, histórico e político (...)”. (MUFFOLETTO, 2001, apud OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Dentre tantas assertivas que envolvem o conceito de letramento visual, deduzimos que algo em comum perpassa por todas elas: a ideia de que o letramento visual é algo aprendido, assim como a leitura e a escrita também o são. Compreendemos, sobretudo, que as experiências visuais são adquiridas através de práticas sociais nas quais o leitor/observador está inserido dentro de seu contexto sociocultural específico, uma vez que suas interpretações são construídas a partir desses referenciais.

Dado nosso entendimento de as imagens não se constituem apenas enquanto *suportes* para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2008), apontamos para a necessidade de se elaborar um modelo de leitura visual pautado na teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para eventual aplicação na sala de aula de língua estrangeira. Shneiderman (1998) parece corroborar tal proposta:

a utilização de uma ‘gramática visual’ que possa vir a dar tal sistematização buscaria desenvolver no aluno um desempenho de leitura e análise onde ele pudesse fazer uso de qualidades lexicais (ex. cores, saturação, nitidez); qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas); qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados); qualidades pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas (SHNEIDERMAN, 1998 apud OLIVEIRA, 2006, p. 16).

Diante de tal lacuna pedagógica é que nossa pesquisa foi desenvolvida, com o intuito de promover a discussão acerca do uso das imagens e a forma como elas estão sendo trabalhadas na sala de aula de língua estrangeira.

Tendo a utilização da imagem na sala de aula de língua estrangeira como foco, advogamos que a aplicação de uma abordagem que contemple de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos, proporciona tanto a professores quanto a alunos o subsídio necessário para construir uma reflexão mais crítica a respeito do papel desempenhado pelas imagens em nosso cotidiano.

Nossa pesquisa ocorre em dois momentos distintos, que denominamos *primeiro* e *segundo ciclo*.

Nosso *primeiro ciclo* teve como objetivo (i) fazer um levantamento dos tipos de imagens que circulam na aula de inglês instrumental (ESP – English for Specific Purposes) e de Inglês como Língua Estrangeira (EFL – English as a Foreign Language) e (ii) descrever a abordagem pedagógica dos professores dessas turmas em relação aos recursos visuais dos textos apresentados em sala de aula.

Diante dos dados coletados, sentimos a necessidade de abrangermos as dimensões da pesquisa para um *segundo ciclo*, onde, uma vez identificados os padrões que permeavam as duas práticas observadas – a dos professores de ESP e a dos professores de EFL - elaboramos um modelo de leitura visual capaz de oferecer subsídios teórico-metodológicos para uma prática pedagógica que contempla a leitura de textos visuais em suas várias dimensões de análise. A essas dimensões imagéticas, designamos dimensão *lingüística, situacional e sócio-cultural*

Em linhas gerais, os objetivos desta pesquisa se pautam em:

1. Investigar práticas pedagógicas referentes ao uso de imagens na UFPB com o propósito de verificar como professores de Inglês Instrumental (II) e Inglês como Língua Estrangeira (EFL) estão lidando com textos visuais;
2. Propor uma modalidade de leitura de textos visuais capaz de capturar o potencial de significado das imagens enquanto recursos capazes de conciliar conhecimento lingüístico com conhecimento cultural;

3. Capacitar alunos a ler e pensar criticamente sobre imagens enquanto textos dotados de uma estrutura sintática própria (Kress & van Leeuwen, 2006), através dos quais significados sociais são extraídos e decodificados (relação texto-contexto).

2. Fundamentação Teórica

Na sociedade contemporânea em que vivemos hoje, ao mesmo tempo em que uma profusão de imagens ‘desfilam’ seus aspectos semióticos imbuídos de significados sócio-culturais, valores, crenças e relações de poder, seja em textos publicitários, nas artes, em textos digitais ou em livros didáticos, testemunhamos uma carência didático-metodológica no que diz respeito ao preparo do professor para o ensino multimodal. Com efeito, como ressalta Unsworth (2001), pesquisadores da área pedagógica têm apontado para a necessidade de uma (re) teorização da comunicação textual para incluir a natureza multimodal dos textos contemporâneos, na medida em que se evidencia a escassez de estudos sobre letramento visual inseridos em programas curriculares.

Nesse sentido, verificamos que passados cerca de dez anos, algumas mudanças já despontam, como é o caso do documento das OCNEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, cuja seção relacionada aos conhecimentos de línguas estrangeiras revela em dois capítulos, a importância de se trazer à tona a discussão de conceitos de *letramento*, *multimodalidade*, *hipertexto* e *multiletramento* (cf. OCNEM, 2006, p.105-109).

No entanto, para que haja uma proposta integrada de letramento visual e verbal, é preciso desenvolver pesquisas que relatem o processo de formação do professor e do ensino-aprendizagem de textos visuais, que envolvam a aplicação de uma metodologia sistemática e teoricamente embasada, que contemple a natureza dos textos multimodais. Nessa direção, em consonância com que propõe Unsworth (2001), acreditamos que noções sobre a *Gramática do Design Visual* de Kress & van Leeuwen (2006) podem se tornar elementos auxiliares no sentido de servir como ponto de partida para a formação de professores em suas práticas de letramento visual.

A Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006) surge como forma de estender a compreensão e leitura das imagens sistematizando seu estudo, já que ambos os autores encontram pontos consonantes entre o texto visual e o texto escrito. Para tanto, eles se apóiam na teoria do lingüista inglês Michael Halliday, denominada *Lingüística Sistêmico-Funcional* (LSF) cujo foco é estudar a *língua* enquanto *escolha*, com ênfase em seu uso como forma de interação entre os falantes (CUNHA E SOUZA, 2007).

Mais recentemente, estudos investigam a relação ensino-aprendizagem em Letramento Visual a partir dessas duas perspectivas, com o intuito de reforçar os vínculos teóricos entre a lingüística e a comunicação visual, revelados através de múltiplas e relevantes abordagens (BROWETT, 2002; CALLOW, 2003; RIESLAND, 2005; UNSWORTH, 2006; OLIVEIRA, 2006; 2008; ALMEIDA, 2008; 2009).

É a partir desses estudos que surge a presente pesquisa, com o intuito de analisar/refletir sobre os caminhos do letramento visual na sala de aula de língua estrangeira, a fim de desenvolver de uma abordagem pedagógica que não apenas abranja os aspectos visuais de um dado texto imagético, bem como capacite professores e alunos a lerem imagens a partir de suas próprias experiências de mundo. São leituras desta natureza que formarão sujeitos mais ativos e críticos socialmente.

A seção seguinte contará com a descrição da prática pedagógica dos professores observados, no que tange o tratamento dispensado às imagens abordadas em suas aulas.

3. Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois anos (2008-2010), dentro do projeto PIBIC, financiado pelo CNPq, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sob o enfoque do letramento visual na sala de aula de inglês como língua estrangeira, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e dividiu-se em *dois ciclos*. No *primeiro* deles, buscamos verificar os tipos de imagens recorrentes nas aulas de ESP e EFL, assim como observar a abordagem pedagógica destinada a essas imagens. No *segundo ciclo*, elaboramos um modelo de leitura de imagens e a partir dele, buscamos identificar quais as dimensões de leitura visual que costumam ser mais contempladas dentro do contexto pedagógico específico de análise.

Foram investigadas quatro questões essenciais:

1. *É necessário que o professor de língua estrangeira seja explicitamente instruído sobre o arcabouço teórico que respalda a leitura de imagens se este quiser incorporar uma pedagogia mais crítica de leitura de imagens a sua prática?*
2. *Que tipo de metalinguagem deve ser utilizada na aula de língua estrangeira a fim de abordar adequadamente estruturas visuais, sem ter que sobrecarregar professores e alunos com uma vasta e complexa terminologia para descrever e interpretar as imagens?*
3. *Como implementar uma abordagem capaz de conciliar conhecimento textual com conhecimento contextual?*
4. *Como associar essa nova abordagem multimodal com o arcabouço teórico existente a fim de formar aprendizes mais críticos e reflexivos acerca do contexto social, político e econômico das imagens?*

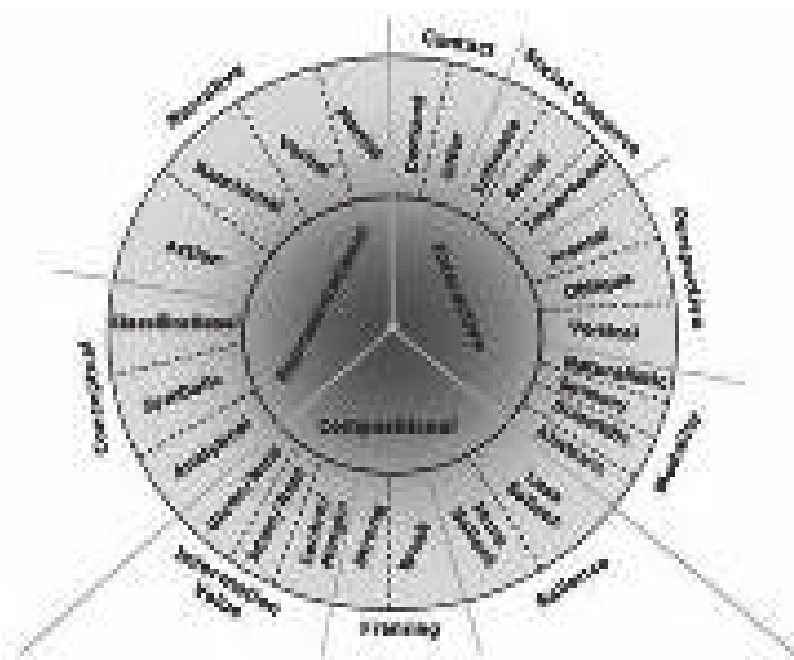
Partimos do pressuposto de que além de servir como ilustração para o ensino de itens de conteúdo lingüístico (verbal), as imagens também incorporam significados específicos em termos de *ideologias, relações interpessoais e aspectos composicionais* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), os quais, se adequadamente e cooperativamente decodificados por professores e alunos, não apenas favorecerão o aprendizado de itens léxico-gramaticais na sala de aula de língua estrangeira, mas também auxiliarão no desenvolvimento de um contexto pedagógico mais afinado com o contexto sócio-cultural das imagens.

4. Por um modelo multimodal de leitura crítica de imagens

A elaboração do modelo para leitura de imagens que proporemos a seguir iniciou-se a partir de uma pergunta que constantemente norteava nossas discussões a respeito da prática pedagógica dos professores de LE no tange a abordagem de imagens em suas aulas: *Que metalinguagem emerge naturalmente na aula de língua estrangeira durante a abordagem de textos visuais?*

Instigada sobre que conhecimento metalingüístico prévio tanto professores quanto alunos de ILE fazem uso espontaneamente nas discussões sobre estruturas visuais nas aulas de inglês, buscamos, identificar pontos consonantes com a *Gramática do Design Visual* de Kress & van Leeuwen (2006), no sentido de tentar compreender que terminologia visual já faz parte do repertório lingüístico dos professores e alunos desse contexto.

IMAGEM 1
As metafunções Visuais da GV
(adaptadas da Gramática Visual de KRESS & VAN LEEUWEN, 2006)



Com isso em mente, tínhamos três objetivos gerais traçados:

- (i) Mapear os termos visuais mais recorrentes no contexto da sala de aula de ILE;
- (ii) Correlacionar esses termos com o sistema de significados oferecido pela *Gramática Visual* de Kress & van Leeuwen (2006);
- (iii) Associar cada um desses termos a uma *metafunção visual* a fim de identificar quais sistemas da GV são adaptáveis ao contexto pedagógico investigado.

Com base em nossas observações, chegamos aos dados apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1
Termos Visuais Recorrentes

Termo visual	Significado	Metafunção visual
<i>cores</i>	Referência ao qualificador de cor dos elementos visuais da imagem	Referência ao sistema de modalidade
<i>valor de informação</i>	Referência ao valor de disposição	Referência ao sistema de modalidade
<i>saliência</i>	Referência à relevância da representação dos elementos visuais	Referência ao sistema de modalidade
<i>plano de fundo</i>	Referência ao plano de fundo	Referência ao sistema de modalidade
<i>contato</i>	Referência à relação espacial de entre-representação dos participantes e representados	Referência ao sistema de modalidade
<i>distância</i>	Referência ao nível de representação dos elementos participantes e representados	Referência ao sistema de modalidade
<i>ângulo</i>	Referência ao ângulo de observação dos elementos participantes e representados	Referência ao sistema de modalidade

Os resultados de um primeiro mapeamento no que diz respeito aos *termos visuais* que aparecem com mais frequência no contexto da sala de ILE apontam para o fato de que tanto professores quanto alunos não – ou pouco – familiarizados com a teoria de Kress & van Leeuwen (2006), fazem uso espontâneo e recorrente de sistemas de significado como *cores*, *valor de informação*, *saliência*, *plano de fundo*, *contato*, *distância* e *ângulo* quando se referem aos aspectos visuais das imagens com as quais se deparam na aula de LE, embora nem sempre se refiram a esses sistemas com a mesma terminologia (o sistema de *valor de informação*, por exemplo, costuma ser mencionado nas aulas como *posição*).

Ao tentar associar cada termo visual recorrente a uma metafunção equivalente no sistema proposto por Kress & van Leeuwen (ibidem), chegamos à conclusão de que os valores associados à *metafunção composicional* tendem a ser aqueles os quais professores e alunos trazem consigo sob a forma de conhecimento (visual) prévio, por indicarem sistemas relacionados a configurações visuais familiares que já fazem parte do nosso repertório metalingüístico comum.

Em outras palavras, quando se referem aos aspectos visuais das imagens em sala de aula, professores e alunos não instruídos sobre *Gramática Visual* citam espontaneamente os seguintes sistemas, que denominamos a dimensão *Lingüística* das imagens:

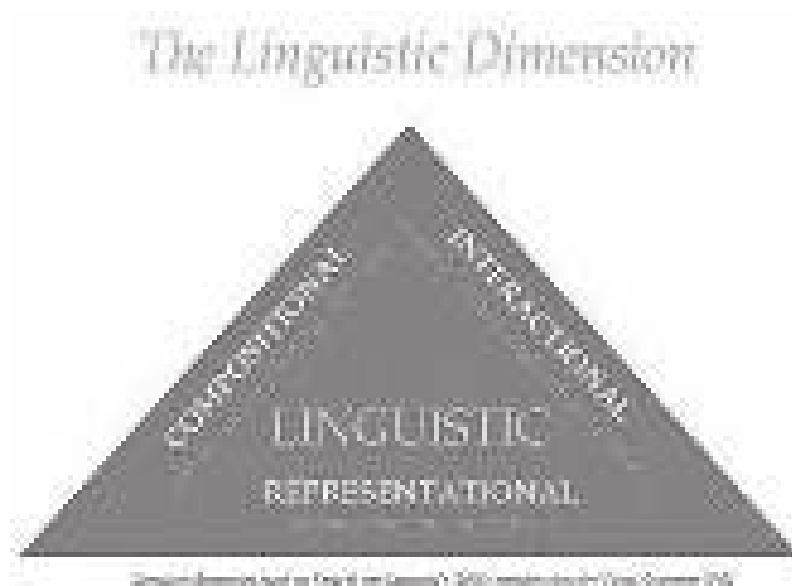
- A escolha das *cores* nas imagens (saturação, nitidez): referente às suas *qualidades lexicais*, realizadas através do sistema de *modalidade* da *metafunção composicional*;
- A disposição dos elementos internos, ou seja, os *valores de informação* das dicotomias espaciais abordadas na *metafunção composicional*;
- A *saliência* de determinados participantes representados nas imagens, associado aos seus significados *composicionais*;

- O plano de fundo das imagens, ou sua *contextualização*, responsável pelo valor de realidade – ou nível *de modalidade* – associado aos *significados interacionais* das estruturas visuais;
- Os sentimentos evocados pela interação estabelecida entre os participantes representados em uma dada estrutura imagética e o seu leitor/observador, através de recursos como *contato*, *distância*, *ângulo*, *plano*, etc., os quais apontam para os *significados interacionais* das imagens.
- O significado sugerido por determinados elementos presentes nas imagens, equivalente aos *processos conceituais simbólicos* da *metafunção representacional*, referente às *suas qualidades semânticas*.

Graficamente, poderíamos representar a *dimensão lingüística* das imagens da seguinte forma:

IMAGEM 2

A dimensão *lingüística* das imagens



Outras dimensões se tornam necessárias se decidimos abordar uma determinada imagem em sua gama de significados ideológicos, sociais e culturais.

Identificamos, para tanto, o que chamamos de *dimensões contextuais* de análise visual, a saber, a dimensão *Situacional* e *Sócio-Cultural* das imagens, elaboradas a partir da necessidade pontuada por Browett (2007) em se considerar o aspecto cultural das imagens.

Segundo a autora, ao ler uma dada imagem, precisamos levar em conta os aspectos pontuados no Quadro 2:

QUADRO 2
Imagem e Cultura

[illegible]

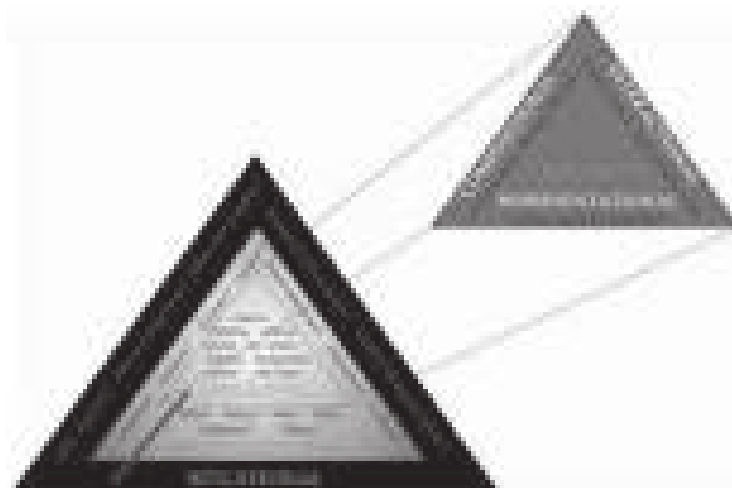
(Quadro traduzido e adaptado de BROWETT, 2007)

Nossa proposta multimodal de leitura crítica de imagens está, portanto, fundamentada em *três pilares básicos*, assim chamados: *Contexto Situacional*, *Contexto Sócio-Cultural* e *Conhecimento Lingüístico*.

Cada uma dessas dimensões – seja ela *textual (Conhecimento Lingüístico)* ou *contextual (Contexto Situacional, Contexto Sócio-Cultural)* permite ao professor de LE trabalhar a partir de perguntas que visam contemplar os diversos aspectos de uma imagem possibilitando a construção reflexiva do aluno sobre sua própria cultura e a cultura do outro.

IMAGEM 3

Proposta Multimodal de Leitura Crítica de Imagens



A dimensão *Situacional*, que considera perguntas como *Quem criou essa imagem? A quem ela se destina?, Onde aparece (ou onde poderia aparecer?); Que valores ideológicos estão explícitos; Que conhecimento prévio necessito possuir para ler essa imagem?*, possibilita ao aluno a oportunidade de refletir sobre aspectos inerentes ao *processo de produção, circulação e consumo* das imagens.

A dimensão relativa ao contexto *Sócio-cultural* das imagens trata de enfatizar questões como *O que/como/onde está sendo mostrado; Quem são os personagens; Que visão de mundo/emoções/atitudes/valores/ relações de poder/símbolos estão sendo veiculados*; a fim de despertar a atenção para a natureza *interpessoal* das imagens.

No centro de nosso gráfico, a dimensão mais interna se ocupa do que chamamos de *conhecimento lingüístico* das imagens, o que tornará possível falar acerca dos aspectos supracitados, por meio de uma linguagem específica – uma metalinguagem – para tratar dos elementos visuais que compõem uma imagem, tais como *plano de fundo, nitidez, cores, tamanho, foco*, etc.

Enfatizamos, ainda, que a abordagem das dimensões do modelo proposto se dá de maneira independente e exclusiva, não pressupondo uma ordem fixa e pré-estabelecida – da camada mais interna para a externa, ou vice-versa – para se contemplar as perguntas contidas nelas contidas. O que salientamos, todavia, é a necessidade de se tratar cada uma das dimensões com cuidado e apuro lingüístico até que cada camada seja explorada.

Passemos para a seção a seguir, que tratará dos dados coletados e dos resultados da pesquisa.

5. Dos dados e resultados

5.1. O perfil das turmas de inglês instrumental

Duas turmas de inglês instrumental (UFPB) foram observadas na UFPB: a Turma 1 (T1), ministrada durante o turno da manhã, com cerca de 35 alunos e a Turma 2 (T2), ministrada no turno da tarde, com cerca de 40 alunos. Ambas possuíam um nível lingüístico heterogêneo, predominantemente básico. As duas turmas eram compostas por estudantes universitários advindos dos cursos de engenharia civil, engenharia mecânica, ciências econômicas, ciências biológicas, matemática, história, entre outros, possuíam a mesma carga horária e utilizavam o mesmo material didático, de onde foram extraídas algumas das imagens analisadas.

Dois professores lecionavam nessas turmas, que por razões éticas, serão identificados como P1 e P2, respectivamente.

As observações ocorreram durante os meses de abril, maio e junho de 2009, perfazendo um total de 14 horas/aula observadas, aproximadamente.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um diário de observação (cf. BEAUD, WEBER, 1998 apud ALCÂNTARA, L. *et al.*, *Diário de Campo*, p. 7) onde foram registrados não apenas os procedimentos metodológicos de cada professor quanto à abordagem das imagens utilizadas em suas aulas, bem como reflexões a respeito do papel dessas imagens.

5.2. Analisando o *primeiro ciclo*: as imagens do inglês instrumental

A razão pela qual escolhemos o contexto específico da sala de aula de Inglês Instrumental para as nossas observações está pautada nas seguintes hipóteses:

- (i) *são cursos que se fazem valer das imagens mais frequentemente já que os alunos precisam inicialmente decodificar o que é dito visualmente para só então associar esses significados ao código verbal;*
- (ii) *paradoxicalmente, são cursos que focalizam no texto verbal, considerado a única fonte de conteúdo lingüístico;*
- (iii) *são cursos ministrados por professores que tendem a subestimar a natureza polissêmica das imagens, dado que, na maioria dos casos, seus professores não sabem como lidar com as imagens em sala de aula;*
- (iv) *falta aos professores de ESP uma abordagem pedagógica que contemple a função das imagens enquanto ‘textos’ (códigos autônomos) e não enquanto aportes ilustrativos do conteúdo lingüístico oferecido pelo texto verbal;*

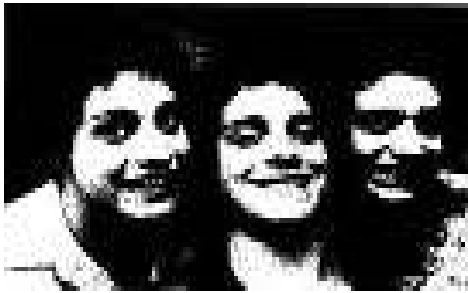


Nas turmas de inglês instrumental observadas, as imagens trabalhadas em sala de aula advinham unicamente do material didático adotado nessas turmas, o livro *Inglês Instrumental: Praticando a Leitura*, uma compilação de textos ilustrados na língua-alvo, adotado por professores e alunos na forma de fotocópias.

Devido à sua má qualidade, as imagens presentes no referido material didático nem sempre eram abordadas pelos professores; em alguns casos, elas eram apenas mencionadas com o propósito de responder alguns exercícios propostos no material, o que demonstra uma certa negligência no lidar com recursos visuais na sala de aula língua estrangeira, os relegando a um papel meramente ilustrativo dado que o enfoque costuma ser no conteúdo verbal.

Com efeito, tanto P1 quanto P2 optavam pelo enfoque do texto verbal, pautados, essencialmente em estratégias de leitura como *skimming*, *scanning* e *inferenciação*. Nas raras vezes em que as imagens eram abordadas, elas eram tratadas de forma ilustrativa e como suporte do texto verbal, corroborando a assertiva de Almeida (2009, p. 06) de que a “prática pedagógica vigente parece privilegiar as informações lingüísticas verbais em detrimento de outros códigos semióticos relevantes, como as imagens”.

Para uma melhor visualização desses textos visuais bem como a abordagem pedagógica utilizada por esses professores, vejamos o Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3
Inglês Instrumental

<i>Imagem Analisada</i>	<i>Turma</i>	<i>Fonte</i>	<i>Modo de Apresentação</i>	<i>Dimensão abordada</i>
	<i>T1</i>	<i>Imagem fotojornalística retirada do livro-texto</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	<i>Sócio-cultural</i>
	<i>T1</i>	<i>História em Quadrinhos</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	
	<i>T1/T2</i>	<i>Anúncios</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	

Por não seguirem uma metodologia sistemática de abordagem de imagens, esses professores pouco – ou nada – puderam explorar acerca do contexto social e cultural no qual as imagens trabalhadas estavam inseridas. Tampouco puderam fazer uso das imagens enquanto recursos lingüísticos capazes de auxiliar na aprendizagem de novos itens lexicais, estruturas gramaticais, além de reforçar o pensamento e a reflexão crítica de seus alunos através de sua grande carga ideológica.

Passemos para uma descrição mais detalhada das imagens abordadas pelos professores de inglês instrumental.

IMAGEM 5

Trigêmeos



Fonte: *True stories in the news*, 1996.

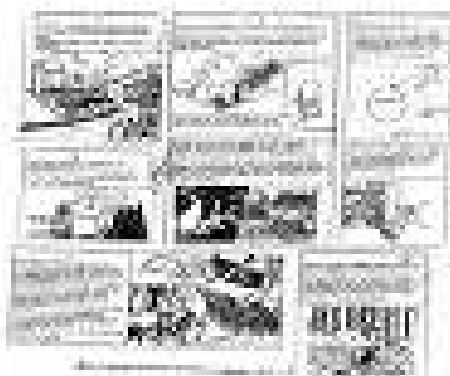
Durante a aula em que essa imagem foi abordada, foi pedido aos alunos que tentassem dar significado àquela imagem. Feitas as inferências¹, P1 colocou um título no quadro: “*Lost and Found*” e pediu novamente para que eles tentassem solucionar a questão. Após alguns comentários, P1 entregou um texto escrito aos alunos e pediu para que eles se certificassem, após a leitura, se as inferências da imagem tinham sido realmente corretas, utilizando, para tanto, estratégias de leitura de Inglês Instrumental.

Percebemos, no entanto, que embora abordada, a imagem foi deixada de lado logo após a leitura do texto escrito, o que atesta para o fato de que professores de inglês instrumental demonstram ter dificuldade em criar mecanismos de exploração das imagens, baseando-se quando o fazem, em perguntas propostas pelo próprio material didático utilizado (ex. o livro texto) sem ter em vista objetivos claros para a construção de sentidos.

Na mesma esteira, a imagem a seguir não foi sequer mencionada por P1, que se deteve apenas no texto escrito. A imagem se encaixa no gênero visual *história em quadrinhos (hqs)* e ilustra problemas ambientais, como se pode observar:

IMAGEM 6

Problemas Ambientais



Fonte: *Inglês Instrumental: praticando a leitura*, 2008

1. Inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Não ocorrem apenas no interior do texto, mas também quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais (DELL'ISOLA, 1991 apud COSCARELLI, 1996, p.09).

Mais uma vez, percebemos que P1 reservou tempo em sua aula para que os alunos fizessem inferências a respeito do texto escrito a partir das imagens. Foram colocadas no quadro palavras como *earth*, *warming*, *environmental* e *melt*, relacionadas ao texto imagético, enquanto os alunos tentavam inferir seus significados. Com efeito, chegaram à conclusão de que as imagens expressavam problemas ambientais: fábricas soltando fumaças e poluindo rios, imagens de desmatamento, poluição das cidades através dos carros, enchentes e pingüins sobre placas de gelo derretendo, ou seja, aquilo que estava sendo textualizado verbalmente. Em suas inferências, os alunos faziam uso de palavras como *aquecimento* e *derreter*, fazendo associação com suas respectivas formas na língua inglesa, *warming* e *to melt*, presentes no texto escrito, o que confirma a nossa hipótese de que é possível, a partir das imagens, compreender o texto escrito, invertendo o trajeto de leitura texto escrito/imagens, para imagens/texto escrito².

Já nas aulas de P2, percebemos que as imagens não eram trabalhadas por serem ilegíveis, pouco nítidas ou completamente escuras, como podemos visualizar:

IMAGEM 7

Propaganda de tinta de cabelos



Fonte: *Inglês Instrumental: praticando a leitura*, 2008.

Com base em nossas observações, percebemos, ainda, que nenhum questionamento foi suscitado com relação ao contexto sócio-cultural das imagens abordadas, o que corrobora a questão norteadora desta pesquisa, de que ora as imagens são utilizadas como exercícios de pré-leitura e/ou aquecimento nas aulas de língua estrangeira, ora elas são simplesmente negligenciadas.

Resumidamente, chegamos às seguintes conclusões ao fim das observações do *primeiro ciclo*:

- (i) *Os professores de inglês instrumental tendem a recorrer a material fotocopiado com imagens em preto e branco;*
- (ii) *As imagens raramente são abordadas, exceto quando elas estão acompanhadas de perguntas prontas retiradas do manual do professor ou do livro-texto;*
- (iii) *As imagens tendem a ser abandonadas tão logo o texto verbal seja abordado;*

2. Para o conceito de *reading path*, ver Kress & van Leeuwen, 1996.

- (iv) *Os professores destes cursos carecem de uma metodologia sistemática para lidar com textos visuais, o que resulta em um letramento monomodal, baseado no texto verbal;*
- (v) *Nenhuma das dimensões de leitura visual propostas foi devidamente explorada nas turmas de II observadas.*

Em seguida discorreremos sobre o segundo ciclo da pesquisa.

5.3. O perfil das turmas de ILE

Adotamos o contexto de ILE para o segundo ciclo de nossas observações por duas razões distintas:

(i) a UFPB, onde os primeiros dados foram coletados, não ofereceu cursos de Inglês Instrumental nos semestres subsequentes, de maneira que a pesquisa teve que ser re-direcionada em seu contexto de investigação; (ii) pudemos, assim, verificar como professores de EFL estão lidando com imagens em grupos de nível lingüístico mais avançado.

No *segundo ciclo* da pesquisa, foram observadas duas turmas de inglês como língua estrangeira (ILE), compostas por estudantes do curso de Letras com Licenciatura em Língua Inglesa, as quais chamaremos de T3 e T4, e seus respectivos professores, P3 e P4.

A T3, ministrada no turno da noite, utilizava o livro-texto *Framework Level 3B* e possuía cerca de 12 alunos com nível intermediário de inglês. A T4, por sua vez, ministrada no turno da manhã, utilizava o livro *Framework Level 4* e possuía cerca de 10 alunos com nível lingüístico *upper intermediate*³.

Desse material, foram extraídas algumas das imagens abordadas por P3 e P4, embora ressaltemos que os alunos de ambas as turmas utilizavam cópias xerocadas do livro-texto adotado, ou seja, as imagens trabalhadas eram em preto-e-branco, sem qualidades de nitidez, cores ou saturação. Outras imagens também foram abordadas por P3 e P4, advindas de outras fontes.

Nosso percurso metodológico refez a mesma trilha do *primeiro ciclo*, ao verificar a abordagem pedagógica dos professores de ILE em seu tratamento dos textos imagéticos, registrando-os em um diário de observação e em gravações de áudio.

As observações do segundo ciclo foram colhidas entre os meses de março, abril e maio de 2010, perfazendo um total de 16 horas de observação na T3 e 12 horas de observação na T4.

Verificamos cinco gêneros visuais trabalhados na T3 e quatro gêneros visuais trabalhados na T4, entre aqueles extraídas do livro didático adotado e os oriundos de outras fontes.

O corpus de análise selecionado é, portanto, composto por essas imagens e a abordagem metodológica das mesmas pelos professores desta disciplina.





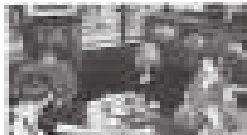


3. *Upper intermediate* equivale ao nível Intermediário Avançado.

5.4. Analisando o *segundo ciclo*: as imagens do ILE

No *segundo ciclo* de observação, percebemos que tanto na T3 quanto na T4, a abordagem concedida às imagens aparece de forma variada. Para uma melhor visualização, apresentamos o Quadro a seguir, contendo as imagens e suas abordagens por P3 e P4.

QUADRO 4

ILE

<i>Imagem Analisada</i>	<i>Turma</i>	<i>Fonte</i>	<i>Modo de Apresentação</i>	<i>Dimensão abordada</i>
	T3	Anúncio retirado do livro-texto	Fotocópia, preto e branco Visual Aids	Situacional Sócio-cultural Linguístico
	T3	Anúncio retirado do livro-texto	Fotocópia, preto e branco Visual Aids	Situacional Sócio-cultural Linguístico
	T3	Quadrinhos	Transparência	Sócio-cultural
		Atividade baseada na imagem	Fotocópia, preto e branco	
	T4	Livro-Texto: vários	Fotocópia, preto e branco Livro-Texto	Sócio-cultural Linguístico
	T4	Atividade baseada na imagem	Fotocópia, preto e branco	Sócio-cultural
	T4	Fotografia	Fotocópia, preto e branco Livro-Texto	Sócio-cultural Linguístico

Através do questionário a seguir, elaborado para ser aplicado com os professores envolvidos na pesquisa, pudemos comprovar que aqueles que trabalham com ILE tendem a ser mais cuidadosos quando da aplicação dos recursos imagéticos em suas aulas. São, geralmente, profissionais mais experientes, que possuem algum conhecimento a respeito de letramento visual (como é o caso de P4), e acesso a trabalhos na área.

Com efeito, em resposta à pergunta 2, P3 respondeu que “*utilizar imagens para fomentar interesse nos alunos sempre foi uma prática constante*”. Já P3 enfatizou que “*as imagens podem se transformar em recursos que impulsionam o aluno a participar ativamente e trocar experiências com seus colegas e professores*”.

IMAGEM 8

Questionário

Modelo de Questionário

1. *Você é professor (a) de inglês?*
2. *Já trabalhou com recursos imagéticos na sala de aula de inglês?*
3. *Qual sua experiência no ensino de L.E.? (quanto tempo?)*
4. *Você já ouviu falar em Letramento Visual?*
5. *Você acredita que as imagens podem auxiliar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?*
6. *O material didático utilizado na sala de aula traz algum tipo de recurso imagético?*
7. *Você acredita que o uso deste material, desperta algum interesse no aluno de inglês?*
8. *Você acredita que é possível haver interação entre professor-imagem-aluno?*
9. *Você gostaria de conhecer um pouco mais a respeito de como abordar o uso de imagens na sala de aula?*
10. *Qual o nível da sua turma de inglês? Quantos alunos? Que curso?*

Com base nas nossas observações desse segundo ciclo da pesquisa, pudemos concluir que:

- (i) Professores de ILE tendem a recorrer às imagens mais frequentemente do que professores de Inglês Instrumental;
- (ii) Professores de ILE tendem a ser mais conscientes quanto ao uso de gêneros visuais como fonte de conhecimento lingüístico e reflexão crítica;
- (iii) O modo de apresentação desses gêneros visuais tende a ser mais diversificado;
- (iv) Ao passo que a **dimensão sociocultural** foi identificada como frequentemente explorada no contexto da sala de aula de ILE, a **dimensão situacional** raramente o é, possivelmente devido ao teor ideológico das perguntas que ela aborda;
- (v) A **dimensão lingüística** raramente é abordada, exceto pelo professor já familiarizado com os pressupostos da Gramática Visual.

De fato, em nossas observações das aulas de ILE, pudemos perceber que a dimensão *Sócio-cultural* e de *Conhecimento lingüístico* costumam ser mais frequentemente contempladas pelos professores dessas turmas, relegando a dimensão do *Situacional* a um segundo plano. Uma das razões pelas quais isto deve ocorrer remete à natureza ideológica das perguntas que são evocadas na dimensão *Situacional*, muitas das quais levam professores e alunos a emitir opiniões e julgamentos de valor, comumente evitados nas discussões de sala de aula.

6. Considerações Finais

Enquanto textos carregados de sentido, as imagens cumprem a função de comunicar tantos significados quanto um texto verbal. Assim, o professor capacitado, que atua de forma crítica e responsável, poderá tornar-se um mediador de competências lingüísticas visuais, promovendo reflexões sobre o conteúdo, a forma e a função das imagens, despertando no aluno uma consciência crítica capaz de fazê-lo compreender e interpretar valores e pontos de vista decodificados nas estruturas visuais.

Como postula Almeida (2008, p.09) “o que a *Gramática Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) advoga é a conscientização das imagens *não* como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias”. Sendo assim, percebemos que como recurso pedagógico, o texto imagético atrai a atenção do aluno e ressalta a participação deste como indivíduo dentro de um grupo.

Se entendermos que a sala de aula de LE se constitui no lugar exato para se aprender a ler efetivamente as diversas nuances do texto imagético, estaremos caminhando em direção a uma prática de letramento visual na qual aluno passa da pura interpretação denotativa sobre um texto – aquela centrada em seus aspectos descritivos e aparentes – para uma interpretação conotativa onde cabem reflexões acerca do contexto mais amplo onde essas estruturas estão situadas, e que responde por aspectos tidos como essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica e reflexiva acerca dos fatores sócio-culturais inerentes à função das imagens enquanto textos.

Voltemos uma a uma, às perguntas que geraram e nortearam essa pesquisa e algumas possíveis considerações:

1. *É necessário que o professor de língua estrangeira seja explicitamente instruído sobre o arcabouço teórico que respalda a leitura de imagens se este quiser incorporar uma pedagogia mais crítica de leitura de imagens a sua prática?*

Acreditamos que o professor de LE necessita de uma compreensão acerca do papel das imagens *enquanto textos* (e não aportes ilustrativos) dotados de uma estrutura sintática própria e de conteúdo ideológico, permeado pelas proposições contidas nas três dimensões de análise propostas, o que promove o letramento visual adequado.

2. *Que tipo de metalinguagem deve ser utilizada na aula de língua estrangeira a fim de abordar adequadamente estruturas visuais, sem ter que sobrecarregar professores e alunos com uma vasta e complexa terminologia para descrever e interpretar as imagens?*

Acreditamos ser suficiente para o professor de LE saber comunicar o que é dito visualmente através de um conhecimento prévio intuitivo acerca das qualidades das imagens. Embora nem os professores nem os alunos envolvidos no estudo tivessem nenhum conhecimento metalingüístico para descrever os aspectos visuais das imagens abordadas, eles foram capazes de falar sobre suas percepções acerca das mesmas graças a uma metalinguagem inerente, intuitiva e não sistemática.

3. *Como implementar uma abordagem capaz de conciliar conhecimento textual com conhecimento contextual?*

Somente através da elaboração de uma abordagem visual que contemple uma compreensão das imagens enquanto textos imbuídos de significados culturais e códigos de conteúdo ideológico é que será possível criar verdadeiras ações pedagógicas de transformação social.

4. *Como associar essa nova abordagem multimodal com o arcabouço teórico existente a fim de formar aprendizes mais críticos e reflexivos acerca do contexto social, político e econômico das imagens?*

Ser a favor da elaboração de uma abordagem mais cuidadosa e sistemática de leitura de textos visuais significa, sobretudo, compreender as dificuldades de quem lida com imagens em sala de aula.

Sem respaldo teórico nem uma modalidade que dê conta de todos os aspectos do texto visual, ao professor nada resta senão recorrer a manuais prontos ou a sua intuição a fim de trabalhar as estruturas imagéticas em sala de aula. São essas questões que em sua maioria, antecipam o que não pode ser antecipado, e que de nenhuma forma contemplam as *três dimensões* imprescindíveis a uma abordagem mais significativa de leitura de textos visuais.

7. Referências

ALCÂNTARA, L.; RIQUINHO, D.; TONEZER, C. [s.d.] **Diário de campo**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/eenf/laboratorios/levi/projeto52/aulaI/Aula_Diario_campo2.pdf. Acesso em: 27/08/2009.

ALMEIDA, D. B. L. (Org.) **Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, Editora Universitária, 2008, 84 p.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: R.C.M. PEREIRA e P. ROCA (Orgs.), **Lingüística Aplicada: Um Caminho com Diferentes Acessos**. São Paulo, Contexto, 2009, p. 173-202.

_____. Multimodalidade e Ensino: Integrando o Texto e o Contexto em Estruturas Visuais. In: Barbara, L. & E. Moyano (Eds.). **Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español**. Textos y lenguaje académico. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP. 2010.

AT&T Knowledge Network Explorer. **21st Century Literacies: Visual Literacy**. Disponível em: <http://www.kn.pacbell.com/wire/21stcent/visual.html>. 2002. Acesso em: 06/05/2010.

BATISTA, C.C.F. et al. **Inglês Instrumental**: praticando a leitura. João Pessoa, [s.n.]. 2008, p. 3-38.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica: conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: MEC / SEB, 2006. p. 87-124.

BROWETT, J. **Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture**. Impact, v. 11, n.2, 2002. p.24-29. Disponível em: <http://www.fp.education.tas.gov.au/English/browett.htm>. Acesso em: 22/08/2009.

CALLOW, J. Talking about visual texts with students. 2003. **Reading Online**. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=callow/index.html. Acesso em: 03/10/2009.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/SBIE.pdf>. Acesso em: 29/06/2010.

CUNHA, M.A.F.; SOUZA, M.M. Situando o Funcionalismo. In: **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007, p. 17-28.

FREIRE, P. Primeira carta: Ensinar – Aprender Leitura do mundo – Leitura da palavra. In: **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997, p. 19-26.

GOLDSTEIN, B. **Framework**. Level 3B. Student's Book and Workbook. London: Richmond. 2004.

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

HEYER, S. **True Stories in the news: a beginning reader**. 2^a ed. Harlow, Longman, 1996, p. 22-23.

JEFFERY, P.; LLOYD, M. **Framework**. Level 4. Student's Book and Workbook. London: Richmond, 2004, p. 62-74.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2^a ed., London, Routledge. 2006.

OLIVEIRA, S. Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n.1, 2006, p. 15-39. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf. Acesso em: 19/04/2009.

_____. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Scielo Brasil, v.47, n.1. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 03/10/2009.

STOKES, S. Visual Literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002, p. 10-19. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>. Acesso em: 06/05/2010.

UNSWORTH, L. Describing Visual Literacies. In: **Teaching Multiliteracies across the Curriculum – changing contexts of texts and image in classroom practice**. Philadelphia, Open University Press, 2001, p. 71-112.

_____. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**. v. 5, n.1, 2006, p.55-76. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>. Acesso em: 23/09/2009.



DA EMERGÊNCIA DE UM GÊNERO NA MÍDIA DIGITAL: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO SCRAP COMODIFICADO

Vicente de Lima-Neto (Hiperged/UFC)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos multimodais composicionais responsáveis por práticas mercantis em *scraps* do Orkut, permitindo a emergência de um gênero na internet, que chamamos de *scrap* comodificado. Para isso, embasamo-nos na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) para a metafunção composicional dos *scraps*; no conceito de comodificação discursiva trabalhado por Fairclough (2001) e na perspectiva epistemológica bakhtiniana de gênero (BAKHTIN, 1997), apoiada pela corrente sociorretórica (MILLER, [1984] 2009) para a discussão sobre os gêneros discursivos digitais. Os dados apontam que alguns elementos composicionais estudados pela GDV são responsáveis diretos pela promoção de determinados sites que elaboram recados digitais para Orkut, o que leva à hipótese de estar havendo a emergência de um gênero híbrido, o *scrap* comodificado, constituído por cartões digitais e anúncios.

Palavras-chave: *Scrap*, Comodificação Discursiva, Multimodalidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the multimodal compositional aspects responsible for commercial practices in Orkut scraps, fostering the emergence of a genre on the Internet, which we call a commodity scrap. To analyze scraps, we based on compositional metafunction of Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen ([1996] 2006); on the concept of discursive commodification according to Fairclough (2001) and epistemological perspective of genre from Bakhtin (1997), supported by the social rhetoric current (Miller [1984] 2009) for discussion of discursive digital genres. The data indicate that some elements of composition studied by the Grammar of Visual Design are directly responsible for the promotion of certain sites that produce digital scraps for Orkut, which leads to the hypothesis of emerging a hybrid genre, the commodity scrap, constituted by digital cards and advertisings.

Keywords: Scrap, Discursive Commodification, Multimodality.

Considerações Iniciais

Para que se pratique o *merchandising*, não é necessário que se esteja falando apenas de um discurso publicitário. Em virtude de um contexto capitalista, adotado pela grande maioria das sociedades mundiais, ações mercadológicas, atualmente, são comuns nos mais variados campos de comunicação da sociedade e, em decorrência de um ambiente cada vez mais competitivo, as práticas discursivas mercantilistas têm se sofisticado, de forma que consigam se promover de maneiras bastante inusitadas.

Fairclough (2001) atentou para este fenômeno, denominado *comodificação discursiva* (do inglês *commodity*, mercadoria) como uma das tendências contemporâneas de mudança discursiva que influenciam a sociedade ocidental. Na internet, tais práticas ficam ainda mais naturalizadas, em virtude do próprio meio digital.

Neste trabalho, temos como intuito analisar os aspectos multimodais composicionais que são responsáveis por práticas mercantis em *scraps* do Orkut, permitindo a emergência de um gênero na internet, que chamamos de *scrap* comodificado. Para isso, analisamos um corpus de 20 *scraps* que trazem características promocionais em sua constituição e os analisamos com um olhar da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

1. Gêneros discursivos digitais e Multimodalidade

Jamais foi tarefa simplória estudar os gêneros discursivos. Tanto é que muitas escolas se debruçaram sob o assunto, sempre levando em consideração suas ideologias, seus conceitos e suas ideias, que melhor amparassem tal artefato linguístico.

Quando houve a popularização da internet, novas formas de se comunicar surgiram, acompanhadas, então, de uma emergência natural de gêneros. As teorias que antes já tinham bastante trabalho para analisar gêneros mais standardizados, como os escritos, sentiram certa dificuldade em contemplar o que acontecia na tela do computador, até porque elas não foram pensadas para isso. Por conta disso, entendemos que, para analisar os gêneros que emergem na cibercultura, achamos por bem estudá-los sob uma abordagem multidisciplinar.

Sob os baldrames epistemológicos bakhtinianos de gênero, entendemo-lo como

entidades dinâmicas, históricas, sociais (BAKHTIN, 1997; MILLER, 2009), situadas, comunicativas, cognitivas (BHATIA, 1993; PALTRIDGE, 2009), orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas (SWALES, 1990, 1992), recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros. Isso significa que uma única teoria não dá conta de todas as nuances envolvidas numa análise exaustiva de gênero. (LIMA-NETO, 2009, p.57-58).

Fica claro que são trazidos aqui para o estudo dos gêneros aspectos da Análise de Gêneros numa perspectiva sociorretórica, aliada a aspectos da Sociologia e da Linguística Cognitiva, todas pautadas, principalmente, numa abordagem bakhtiniana de linguagem, que, no nosso entender, melhor ampara o que ocorre na internet.

Uma característica que faltou na definição traçada por nós diz respeito aos elementos multimodais dos gêneros. Dionísio (2005) argumenta que a multimodalidade é constitutiva deles:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005: p. 121).

Essa constatação é muito mais saliente nos gêneros discursivos que se materializam na realidade digital. O suporte digital favorece o uso contínuo de outras semioses, o que dá a essas práticas de linguagem digitais traços de gêneros novos, não simplesmente remodelações de gêneros antigos. A partir do momento em que há uma influência das novas tecnologias no gênero, há mudanças na forma de interagir com o leitor, na acessibilidade e na atualização do gênero e, principalmente, na constituição dessa prática de linguagem, que é o recorte que fazemos para este trabalho.

Numa abordagem multimodal, Kress e van Leeuwen (1996) propõem uma gramática que analisa imagens. Eles se embasam na Gramática Sistêmico-Funcional e se utilizam das metafunções de Halliday (2004), pensadas para os textos verbais, para criar as metafunções para a gramática visual.

TABELA 1
Correlação entre metafunções da gramática verbal e visual

GRAMÁTICA	KRESS e VAN LEEUWEN	Significação
DESCRIPTIVA	REPRESENTACIONAL	Responsável por relacionar os participantes – seja o emissor – e por estabelecer as circunstâncias em que os eventos ocorrem.
INTERPRETATIVA	INTERATIVA	Responsável pela relação entre a imagem e o observador.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável por relacionar os elementos da imagem e pela estrutura e sentido do texto.

Neste trabalho, deter-nos-emos na última metafunção – a **composicional** – com o fim de analisar como se organizam as informações no gênero em emergência *scrap* comodificado. Segundo Kress e van Leeuwen (1996: p. 176-177)

[...] Esses padrões [representativos e interacionais] não encerram as relações mostradas pela imagem. Existe um terceiro elemento: a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos se relacionam um com os outros, a maneira pela qual eles são integrados num significado do todo. [...] A composição, então, relaciona os significados representacionais e interativos da imagem através de três sistemas interrelacionados: 1 – valor de informação [...]; 2 – Saliência [...]; 3 – Enquadramento [...]¹

Vê-se, então, que a significação do todo só é permitida a partir da função composicional, que é a responsável por integrar e relacionar os elementos da imagem entre si. Os três elementos composicionais têm as seguintes funções:

1 – **Valor da informação:** é estabelecido a partir do posicionamento que determinados elementos têm em relação aos outros na imagem. Áreas como esquerda/direita, centro/margem e topo/base têm valores distintos, fazendo uma correlação com as noções de dado/novo; real/irreal da gramática sistêmico-funcional.

2 – **Saliência:** diz respeito à maior ou menor ênfase que um determinado elemento tem na composição visual. Aparecem mais destacados imagem de alguma forma, seja por tipografias, seja por cores mais vivas, perspectiva, contraste, superposição, entre outros artifícios.

3 – **Enquadramento:** refere-se à ligação ou não de elementos na composição visual. Em geral, as fronteiras são bem demarcadas, mostrando onde um elemento começa e outro termina. Tais fronteiras também podem aparecer das mais diferentes formas, como linhas, cores, elementos simbólicos dentre outras.

Quando analisamos um gênero, a disposição de elementos nele encontrada tem uma função e pode ser responsável pela definição do mesmo. Além disso, alguns elementos multimodais são reconhecidos por usuários, e isso também pode caracterizar um gênero específico. Por isso, neste trabalho, centrar-nos-emos na composição do *scrap comodificado*, analisando os valores da informação, a saliência e o enquadramento neste gênero constitutivamente híbrido, por trazer em sua composição práticas mercantilistas (FAIRCLOUGH, 2001), intrínsecas às características da pós-modernidade.

1. Nossa tradução de: "These patterns do not exhaust the relations set up by the image. There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole. [...] Composition, then, relates the representational and interactive meanings of the image to each other through three interrelated systems: Information value; Saliency; Framing". (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996: p. 176-177).

2. Uma tendência contemporânea: a commodificação discursiva

Quando analisou as práticas discursivas nas universidades contemporâneas, Fairclough (2001) chegou à conclusão de que as instituições de ensino superior vêm, há certo tempo, operando, além de tudo, como uma empresa que busca vender seus produtos a seus consumidores. O autor argumenta que as mudanças que estão acontecendo na educação apresentam bons exemplos do processo de mercantilização no setor público em geral e diz que parece ser uma tendência natural da contemporaneidade. Isso tem causado um impacto relevante nas sociedades ocidentais contemporâneas em termos de mudanças não somente discursivas, mas também sociais.

A commodificação discursiva é uma das tendências principais da pós-modernidade e diz respeito à influência do discurso mercadológico sobre práticas discursivas não mercadológicas em sua essência. Ela é entendida como

processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001: p. 255),

isto é, quando ordens de discurso variadas são atravessadas por traços do discurso mercadológico e se encontram colonizadas por tais práticas discursivas. O efeito disso é a materialização linguística que vai desde o uso de um léxico específico do domínio publicitário até o emprego de um estilo altamente promocional. Isso se reflete em práticas sociais variadas e, naturalmente, nos gêneros não promocionais, tornando-os híbridos ao trazerem alguma forma de promoção, seja ela mais explícita ou mais implícita.

O interessante de tal fenômeno é o fato de isso acabar se naturalizando nas práticas cotidianas, o que leva a uma aceitação inconsciente de uma determinada promoção. Exemplo clássico da commodificação é o uso de camisas que trazem uma logomarca de uma determinada empresa estampada ou até mesmo calçados que são reconhecidos exatamente por estilizações do fabricante em seu material. Isso tende a ser usual e esperado.

Com a chegada a web, uma das formas encontradas de ganhar dinheiro é a venda de espaço para publicidade. As práticas mercadológicas encontraram um ambiente perfeito para sua disseminação, já que as possibilidades interativas na internet são muito maiores, o que auxilia como argumento de sedução das empresas, além do fato de atingir um público muito mais variado. Com as Redes Sociais da Internet (RSIs), mais uma vez a saída encontrada para lucrar foi exatamente os anúncios, muitos dos quais bastante tácitos, já que o propósito das RSIs não é, de forma alguma, promover marcas, mas, sim, conectar pessoas.

É evidente que era uma questão de tempo para que a commodificação discursiva se manifestasse nas práticas linguageiras utilizadas nas RSIs. Percebe-se, a cada dia, o aumento da utilização de estratégias de textualização para a veiculação de mensagens commodificadas cada vez mais dissimuladas, como ocorre, entre outros gêneros, nos *scraps*.

3. A função composicional no *scrap* comodificado

Em meio às constantes alterações de *layout* do Orkut, muitas ferramentas foram adicionadas a este ambiente, que acabou resvalando também nas práticas languageiras utilizadas ali. Natural que essas mudanças tenham atingido o *scrap*, até então um gênero com traços do bilhete, mas com características peculiares da Web 2.0. Isso permitiu que muitos elementos multimodais aparecessem agora na composição dessa prática discursiva, e algumas delas possibilitaram, de forma velada, a promoção de uma determinada marca.

Como o foco deste artigo é mostrar a emergência de um gênero por meio de elementos multimodais, mostraremos como a comodificação discursiva nos *scraps* pode ser enxergada em diferentes níveis, que vão de um grau mínimo a um grau máximo de explicitude. Vejamos.

3.1. Comodificação discursiva – baixo grau de explicitude

A sequência (1 a 4) abaixo representa um *scrap* que tem o propósito de cumprimentar o seu interlocutor, com um gesto de gentileza típico da sociedade brasileira, entregando-lhe uma flor. O *scrap* é animado, por isso colocamos em quatro *frames* para que se consiga construir o significado.

FIGURA 1

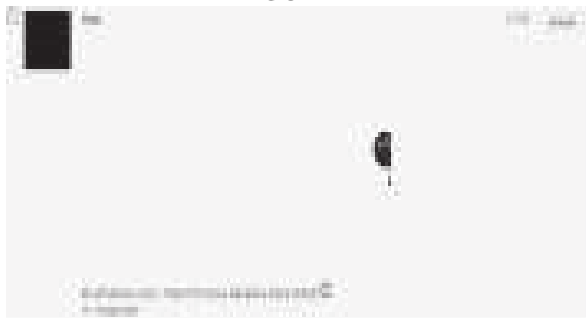


FIGURA 2

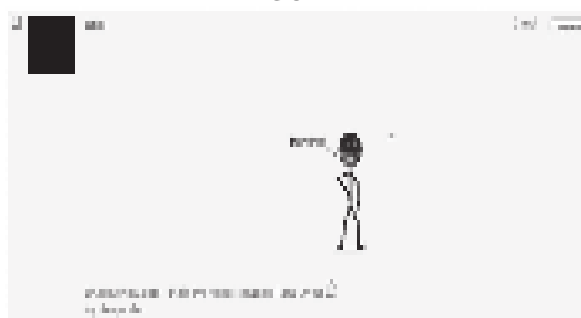
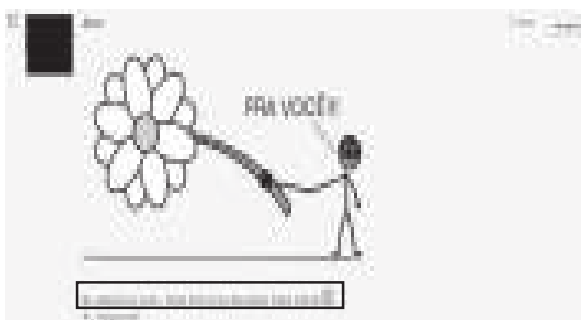


FIGURA 3



FIGURA 4



No que diz respeito ao valor informacional, o ator (representado pelo boneco preto) aparece do lado direito da imagem, e, numa configuração que respeite a estrutura Dado-Novo, há uma informação nova. Logo, algo não esperado pelo leitor surge, mostrando apenas, em (1), o formato de um rosto com dois pequenos traços brancos paralelos, o que representa os olhos. No segundo *frame*, o ator já aparece inteiramente, acompanhado da materialidade verbal – *hehehe!* –, que simula um sorriso, estratégia típica utilizada em quadrinhos. O ator sorri e olha para o leitor, que resguarda um aspecto de empatia com este. O terceiro *frame* já mostra o ator acenando para o leitor e o

cumprimentando-o, o que pode ser atestado pela materialidade verbal – “Oi!” – e pela posição da mão esquerda. No quarto *frame*, o ator carrega um atributo, uma flor, que encerra o cumprimento ao leitor.

Para que o sentido seja construído, há a necessidade de aguardar toda a animação terminar, pois, no último *frame*, é possível verificar que uma flor é apresentada. Há um alto grau de saliência nela, de forma que ela seja a razão de existir dessa mensagem. A estratégia empregada é o tamanho desse atributo, muito maior que o ator e também reforçada pela fonte utilizada para expressar o destinatário: - “PARA VOCÊ!”. Vê-se que vem em caixa alta, em oposição aos dois enunciados expressos nos *frames* (2) e (3). Em suma, o propósito dessa mensagem é cumprimentar/agradar o leitor, utilizando de toda a potencialidade enunciativa do suporte digital, que possibilita trabalhar com animações atreladas à expressão verbal.

Quando um enunciador tem o intuito de enviar um *scrap* dessa natureza, ele precisa recorrer a um determinado site que produz esse tipo de mensagem. Ela é escolhida, então, num banco de dados e, logo depois, transposta para o ambiente Orkut. Ao fazer isso, o leitor não dá conta de, no ato de enviar essa mensagem, ela vem com uma informação que promove o site onde ele foi selecionado. Em (4), destacamos o enunciado “**Br.orkutnow.com – Mais pra Voce Recados Para Orkut** 🗿”, que é uma marca promocional. Entretanto, frente a outros exemplares que vamos ver logo à frente, a forma de promover o site é bastante velada, pois a cor utilizada no enunciado é a mesma do plano de fundo, embora estejam em escala de matiz diferente. A cor do enunciado – o azul – é mais forte, mas não se destaca tanto do fundo, diferentemente do ator – preto – e o seu atributo – verde, branco e amarelo. Além disso, o enunciado finaliza com um *emoticon* sorrindo, o que caracteriza empatia e é uma estratégia de chamar o leitor para clicar no enunciado (que é um link para o site promotor).

Como dissemos, há graus dessa prática mercantilista, que invadiu a Web há tempos, e eles são elaborados de diferentes formais, utilizando-se de diversos elementos multimodais. A partir de agora, veremos práticas mais explícitas de commodificação.

3.2. Commodificação discursiva – médio grau de explicitude

FIGURA 5



O exemplo (5) traz um cartão de felicitação. O que se torna mais saliente neste cartão são os balões coloridos. Pelo menos na nossa cultura, esse elemento simbólico representa alegria, felicidade, além de ser representativo de festividades. Neste caso, o leitor, apenas baseado em tais elementos, já suspeitaria de se tratar de uma felicitação, e isso é reforçado pelo enunciado que vem no centro do recado – logo, o que é o mais importante, na abordagem multimodal – os “Parabéns”. Abaixo, tem-se um texto: “Que a tua vida seja repleta de emoções, alegrias e conquistas. Feliz Aniversário”, o que é reforçado pela figura do bolo, à direita, como informação nova, e dois balões, à esquerda, como informação dada.

O enquadramento é salientado pelas linhas roxas que demarcam um retângulo com fundo branco, no qual se encontra a mensagem. É como o cartão estivesse sobreposto ao ambiente do Orkut, o que permite um alto grau de saliência. As linhas roxas que permitem a desconexão com o *scrapbook*² fazem uma rima com as cores dos enunciados, permitindo a coerência da composição.

Enquanto no *scrap* anterior valorizamos a estrutura informacional Dado-Novo, neste, a estrutura que deve ser explorada é a real-ideal e o que se apresenta no centro. Em destaque, há dois enunciados que representam uma promoção do site que elaborou o cartão digital: na parte superior, há o enunciado “RecadosOnline.com”, em cor roxa, rimando com a predominância da composição. Esta informação tem valor informativo idealizado, mais ideológico, podendo sugerir a “promessa do produto”, ou seja, entrando no site a que se faz a promoção, cartões da mesma natureza poderão ser encontrados. Consideramos ser este um caso de médio grau de explicitude, em relação ao anterior, exatamente pelo fato de esta promoção aparecer nos limites do enquadramento do cartão digital, ainda fazendo uma rima visual com as cores que compõem o cartão. Logo, o enunciador, sem ter o propósito de anunciar o site, acaba o fazendo, não existindo a possibilidade de retirar tal anúncio.

Numa posição real, fora do enquadramento, há o enunciado “Confira o que há de novo em Feliz Aniversário!”, sendo também um link para o site em questão. Diferentemente do que aparece na posição ideal, este enunciado aparece com uma cor mais escura do que o fundo do *scrapbook*, embora seja também um azul mais saliente, e em negrito, o que também demonstra sua saliência. Kress e van Leeuwen (1996) também atribuem a elementos tipográficos um elemento multimodal bastante rico. Neste caso, o enunciado tem um valor informativo de real, pois está na parte inferior da imagem – e também com o intuito de promover o site –, sugerindo “informações reais sobre o produto e dizendo aos leitores onde podem adquiri-lo ou como obter mais informações ou ainda como encomendá-lo” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996: p. 193). O que vem nesta posição da imagem é o que é, não o que poderia ser.

Há, ainda, casos em que a promoção é mais explícita, como veremos a seguir.

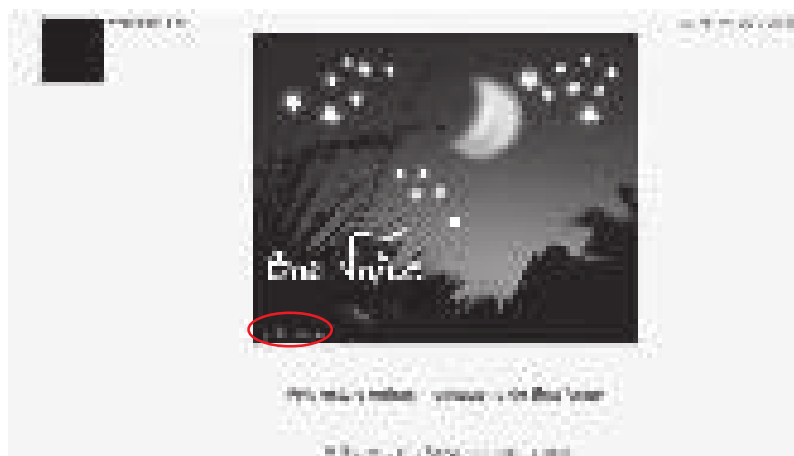
3.3. Comodificação discursiva – alto grau de explicitude

Para esta seção, selecionamos dois exemplares – (6) e (7) – que trazem um grau de explicitude de uma promoção mais elevado do que visto nos exemplos anteriores. Isso se dá por elementos

2. O *scrapbook* é o espaço destinado aos *scraps*.

multimodais potencializados pela Web 2.0, que tem como característica estar em beta-eterno, ou seja, as mudanças de *layout*, e o surgimento de novas ferramentas estão sempre em constante evolução.

FIGURA 6



O *scrap* em tela traz uma nova felicitação para o interlocutor. Em virtude do suporte onde está sendo lido este material, é impossível mostrar outros elementos multimodais, como o fato de as estrelas simularem um brilho constante, em virtude de uma animação. A cor branca das estrelas é salientada *frame a frame*, o que leva à percepção de estarem brilhando.

Alheio a isso, temos, numa estrutura informacional vertical, de ideal/real, o céu iluminado como ideal, e o enunciado “Boa Noite”, conectado ao sombreado de plantas, com o real. O significado só pode ser completo se analisada toda a composição, naturalmente. Portanto, o enunciado que aparece com cor branca sobre um fundo preto, denotando alto grau de saliência, é a informação que deve ser repassada, mais específica, em detalhes, e a figura da lua rodeada por estrelas, mostrando um céu limpo, é coerente com o enunciado, pois é uma representação do desejo de haver uma noite tranqüila, em paz, por isso está no plano ideal. É o que se deseja que aconteça, está num plano ideológico, enquanto o enunciado está num plano mais racional, real.

No que diz respeito ao enquadramento, novamente se vê uma desconexão com o *scrapbook*, separação esta que se dá pelo formato do quadrado da figura, dando a ideia de uma sobreposição novamente. O enquadre aliado às informações que o compõem – e o que aparece mais salientemente – é o que traz o propósito geral do cartão digital, que é cumprimentar o interlocutor, desejando-lhe uma boa noite de sono.

Além desse propósito geral, existe um específico, mais velado, que promove o site onde tal figura foi selecionada para cumprir os desejos do enunciador. Esse propósito é cumprido por meio de três enunciadores, neste *scrap*: o primeiro está em destaque e se encontra no canto inferior esquerdo – “Lady Lony³” –, o que representa um valor informacional dado, ou seja, já é conhecido do leitor, e real, ou seja, entrar nele significa encontrar efetivamente mensagens que podem atender

3. www.ladylony.com é um site onde se encontram muitos recados para serem postados em blogs e redes sociais em geral, como o Orkut.

a um determinado propósito – é real, existe, não é fantasioso. Embora apareça num tamanho de fonte bem inferior ao enunciado “boa noite”, também se utiliza da cor branca para se salientar num fundo preto, o que é mais do que suficiente para o leitor ver que ali há uma informação que não pode ser descartada, tamanho é o grau de saliência. Além disso, o tamanho da fonte apenas reforça a comodificação, que se caracteriza exatamente por promover um produto de forma velada.

Tal promoção não se encerra aí. Os enunciados que vêm abaixo – “Veja esta e outras mensagens de *Boa Noite*” e “Milhares de *Scraps* para você” um alto grau de saliência, principalmente pela posição em que aparecem: em destaque, logo abaixo da figura e separadas por poucos espaços. O fato de estar fora do enquadramento é relevante para que o leitor atente para essas informações, que, na verdade, são *links*. O primeiro enunciado aparece num escuro mais saliente do que o fundo do *scrapbook*, mas o segundo enunciado aparece na cor vermelha, que é a informação mais saliente do *scrap*. O vermelho destoa de todas as outras cores utilizadas na mensagem e na figura. Todas são cores mais escuras, enquanto o vermelho se destaca por sua vivacidade. O tamanho da fonte, relacionada ao enunciado de “Boa Noite”, é menor, mas muito menos saliente. Por esta motivação, enxergamos uma promoção bastante explícita do site que elabora tais cartões digitais.

Um outro exemplo (7) ainda nos traz um anúncio de forma mais evidente. Vejamos:

FIGURA 7



Assim como no exemplo (5), temos mais um cartão de felicitação de aniversário. O que chama atenção é o fato de a autopromoção do site se dar de forma distinta dos exemplares anteriores: primeiramente, tem-se o link para o site promovido no canto superior direito da mensagem – o que, numa análise de valor informacional, denota uma informação nova e ideal; depois, abaixo, os links que se destacam por si, a partir da escolha de cores: “Recados de *Aniversário Atrasado* atualizado você encontra aqui!!” e “Confira as melhores imagens para Orkut”.

O primeiro enunciado sugere que agora já há sites que disponibilizam cartões de felicitação temáticos, apropriados às mais diferentes situações. O site “*maniadescraps.com*” traz um banco de dados com *scraps* direcionados para os mais diversos contextos. O exemplo chama a atenção para

o que está em *itálico* na figura⁴, enfatizando a todo um público leitor em potencial que, caso ele necessite enviar mensagens cuja temática seja “aniversário atrasado”, basta que ele busque o site promovido para encontrar o que deseja. O vocábulo “aqui” pressupõe a existência de outros sites especializados em *scraps* animados diversos, mas não com a temática de aniversário atrasado, evidenciando uma marca de competitividade, típica do discurso promocional.

O segundo enunciado, não menos importante, traz novamente o uso do imperativo (“Confira”), também traço de função apelativa típico de gêneros promocionais, e chama a atenção do leitor por estar em cor vermelha sobre um fundo azul, ao contrário dos outros enunciados. Naturalmente, como o propósito deste *scrap* é cumprimentar um outro usuário do Orkut, a mensagem de felicitação vem no centro da figura e tem fonte maior do que os enunciados que levam à promoção do site – por isso a mensagem de felicitação é a mais saliente segundo Kress e Van Leeuwen (2006) –, mas a escolha da cor vermelha para o último enunciado não foi à toa, pois há uma rima visual estabelecida entre a cor vermelha do enunciado “Confira as melhores imagens para Orkut” e a mensagem principal, que está em cor preta com contornos rosados.

Pelo menos no que diz respeito às cores utilizadas para a composição dos enunciados deste *scrap*, o vermelho é mais saliente do que o azul do enunciado que o precede, pois este aparece com um índice de contraste mais elevado em relação à cor de fundo; e do que o preto contornado por rosa, que acaba desfocalizando os caracteres da mensagem principal. Isso nos autoriza afirmar que existe um outro propósito, subjacente ao propósito geral de cumprimentar o coenunciador: chamar a atenção do leitor para aquele link em específico.

Voltando à primeira informação que demos sobre o primeiro índice de promoção – o link “maniadescraps.com” –, é possível verificar que ele já aparece em uma fonte diferenciada e cores alternadas – maniadescraps em preto e .com em vermelho –, o que nos leva a crer tratar-se de um logotipo. Este é um dos principais traços dos anúncios publicitários, que trazem uma marca representativa da empresa. O logotipo do site – ainda não encontrado nos exemplares analisados por nós – aliado aos enunciados que aparecem em cores distintas do texto de felicitação, exatamente com o intuito de dar o destaque aos links – são um conjunto de elementos multimodais que nos sugere tratar-se de uma promoção do site com um alto grau de explicitude, em relação aos demais *scraps* analisados neste trabalho.

4. Considerações finais

As práticas mercantis na pós-modernidade passaram a colonizar outros campos da sociedade no decorrer do tempo, inclusive aquelas em que tais práticas são incomuns. Na internet, o campo publicitário encontrou um grande ambiente para crescer e propagar sua ideologia, aproveitando os recursos do suporte digital, que propiciam isso com uma facilidade muito maior.

4. Entendemos o *itálico* também como uma forma de saliência (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

Neste trabalho, recortamos a manifestação de tais práticas nos bilhetes digitais materializados no *scrapbook* do Orkut, e o que encontramos foi a emergência de um gênero constitutivamente híbrido, que mesclava elementos do bilhete digital, com seus variados propósitos – em geral, uma felicitação ou um cumprimento ao interlocutor – e do anúncio publicitário, estes sempre aperfeiçoados por elementos multimodais. O foco da análise, então, centrou-se na metafunção composicional e nos seus elementos – valor informativo, saliência e enquadramento. Logo, vimos que a promoção de um determinado site se dava em diferentes níveis de explicitude, a qual foi marcada exatamente pelo grau de saliência aplicada no bilhete digital.

5. Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.
- GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2003. p. 159-177.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 3th. ed. London: Arnold, 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London; New York: Longman, [1996] 2006.
- LIMA-NETO, V. **Mesclas de gêneros no Orkut**: o caso do *scrap*. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, 2009, p. 21-44.
- PALTRIDGE, B. Análise de gêneros e a identificação de fronteiras textuais. In: BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. EDUPE: Recife, 2009, p. 61-78.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. Re-thinking genre: another look at a discourse community effectis. In: **Re-thinking Genre Colloquium**, Carleton University, Ottawa, 1992.

INVESTIGATING MULTIMODALITY: AN ANALYSIS OF STUDENTS' DIARY JOURNALS

Viviane M. Heberle
Bruna Batista Abreu

RESUMO

Considerando a variedade de recursos multimodais atualmente disponíveis e os desafios para a integração desses recursos em contextos educacionais, este trabalho examina as práticas de letramento de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Catarina, pela análise de seus diários. Com base na Linguística sistêmico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) e na gramática visual (Kress & van Leeuwen, 2006), a discussão faz parte de uma pesquisa mais abrangente que incluiu entrevistas com alunos e professores, observação de aulas e diários de três escolas diferentes. Resultados apontam para uma diferença significativa entre as práticas de letramento nas escolas e em outros ambientes.

Palavras-chave: Recursos Tecnológicos/Multimodais, Multimodalidade, Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

Considering the variety of multimodal resources currently available and the challenges of integrating these resources in educational settings, this paper examines literacy practices of high school students from a public school in Santa Catarina, Brazil, as manifested in their diary journals. Based on Systemic functional linguistics (Halliday & Mathiessen, 2004) and visual grammar (Kress & van Leeuwen, 2006), the discussion is part of a broader research which included analysis of interviews with teachers and students, class observation and diary journals from three different schools. Results show a significant difference between the literacy practices at school and in other environments.

Keywords: Multimodal/Technological Resources, Multimodality, Teaching/Learning.

1. Introduction

In contemporary society, people are surrounded by different types of multimodal resources besides written language, such as still and moving images, hypertexts in electronic media, videos, cartoons, and several other kinds of semiotic systems (Unsworth, 2001; Heberle, 2006; 2010). However, while on the one hand, in everyday life, students and teachers are engaged with information mediated by different semiotic systems, on the other hand, students are not usually taught at school how to read and be skilled in these other systems or engage in different types of literacy practices and develop their critical reading and writing skills.

Becoming aware of these new educational demands regarding literacy practices seems to be important for teachers, students, parents and all those involved in pedagogy and multiliteracies. We understand multiliteracies as the skills needed to interpret and produce meanings using an array of possible multimodal and technological tools (New London Group, 1996). As pointed out by Unsworth (2001, p. 8), “in order to become effective participants in multiliteracies, students need to understand how the resources of language, image and digital rhetorics can be deployed independently and interactively to construct different kinds of meanings”.

For these reasons, the general objective of the present paper is to contribute to this awareness. The study is part of a broader ethnographically-based study, funded by the Brazilian Research Council (CNPq), which examined literacy practices of secondary-school students from three different schools in three towns in Santa Catarina, Brazil. Based on Systemic Functional Linguistics and on studies in multimodality and multiliteracies (Kress & van Leeuwen 1996; 2001; 2006, Unsworth, 2001), the study included analyses of interviews with teachers and students, class observation and students’ diary journals.

In the present paper we narrow down our analysis and discuss the multimodal meanings as manifested in diary journals from six high school students¹ from one of the Brazilian public schools selected for the broader study. The diary journals these students wrote about their literacy practices at school and in other environments can be seen as narratives of experience (Meurer, 1998; Reichmann, 2001) and allowed us to see what meanings were foregrounded in these diaries. In the next section we briefly explore multimodality and subsequently present our findings and concluding remarks.

1. The study reported here was carried out with the support of two CNPq scholarships: a CNPq PP scholarship to the first author for the study entitled “Investigando práticas de letramento de alunos do Ensino Médio pela perspectiva da Linguística sistêmico-funcional e da Análise Crítica do Discurso” and a PIBIC/CNPq 2007/2008 to the second author for the same study. Three other research assistants also contributed to the broader study, not analyzed in the present paper. They are Fernanda A. Souza and Joseline Caramelo Afonso (PIBIC UFSC and CNPq), as well as João Eduardo Quadros (a volunteer assistant). All assistants were undergraduates in English Language from Universidade Federal de Santa Catarina.

2. Systemic functional linguistics and visual grammar

The theoretical background underlying the research and the data analysis concerns visual grammar (Kress & van Leeuwen, 2006), developed from Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985/1994). Being a powerful tool for the analysis of written and spoken texts, Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1985, 1994) views language as a social-semiotic system, i.e., language is seen as a system composed by a set of linguistic choices that are taken by an individual in relation to the context in which s/he is inserted.

The two main questions that are raised when analyzing a text through SFL are how people use language and how it is structured for use (Eggins, 2004). SFL advocates that the context influences the use of language. This means that the choices, which are taken by the speaker/writer, change according to the topic being discussed, the level of proximity between s/he and the other participants, and “the organization of the communicative event” (Eggins, 2004, p. 320).

As the focus of this paper is to analyze students' diaries about their literacy practices, the visual meanings are explored, based on the grammar of visual design.

When referring to language as a social semiotic, Halliday (1989), points out that the inclusion of the word “social” in the phrase “social-semiotic” means that language is part of the social system, being a crucial component in the construction of society. And the grammar of visual design, with the term multimodality, has extended this perspective.

Multimodality is a fairly recent theoretical concept proposed by Kress and van Leeuwen (1996; 2001), in their grammar of visual design, extended from the framework provided by SFL. More recently, Kress (2010) describes multimodality as a social semiotic approach to contemporary communication, and explains that social semiotics is “a theory that deals with *meaning* in all its appearances, in all social occasions and in all cultural sites” (p. 2).

Nowadays, with the advance of different multimodal/ technological resources, literacy practices have changed from the predominant use of written printed texts to moving images in a screen (Kress, 2003). Literacy practices have thus become multiliteracies, understood as “competencies in the use of language, images, movies and computer-based resources to produce and interpret meanings...in different sociocultural contexts” (Heberle & Meurer, 2007, p. 1).

Likewise, according to Macken-Horarik (2004, p. 24), “[w]hatever the subject, students now have to interpret and produce texts which integrate visual and verbal modalities, not to mention even more complex interweavings of sound, image and verbiage in filmic media and other performative modalities”. In countries such as Australia, the term multiliteracies has been explored in the educational context, where students deal with “the newer information and communication technologies (ICT) and computer mediation communications (CMC)” (Christie, 2005, p. 123).

Based on SFL, with the three metafunctions (ideational, interpersonal and textual), the Grammar of the Visual Design (Kress and van Leeuwen, 2006), offers a framework for describing images, also taking into account three meta-functions, called representational, interactive and

compositional, respectively. Images are considered texts, as they depict meanings by themselves. The first metafunction, ideational/ representational, has to do with looking at the contents expressed in the text. Interpersonal/ Interactive meanings comprehend the relationship between participants especially in relation to power distribution. Finally, textual/compositional meanings entail the organization and distribution of information in the text.

When analyzing the representational meanings, images can be classified as conceptual or narrative. Narrative images are characterized by vectors, which indicate that the participants represented are engaged in one or more processes, which may be: action; reaction; mental; and verbal. Action processes happen when there is the presence of vectors “formed by bodies or limbs or tools in action” (Unsworth, 2001, p. 73). Depending on the presence of other participants and their role in representation, the action may be non-transactional (when one participant acts alone) or transactional, where participants may be Actors or Goals, or still both can be Actors at the same time, called Interactors. The image in Figure 2, provided by Michele², is an example of a transactional image where the participant on the left is the Goal, and the one on the right is the Actor of touching and kissing (or biting).

FIGURE 2
By Michele’s diary journal: a transactional Action process.



In the reaction process, the vectors come from the eye line of the participants and they may also be called non-transactional (when the participant, the reactor, is looking at a point which is not depicted in the image) or transactional (which includes the presence of another participant). Reaction transactional processes are performed by two participants called Reactor (the one who looks at) and Phenomenon (the one who is observed). Verbal and mental processes, which normally take place in cartoons, are represented by speech or thought balloons where the Sayer or the Sensor says or thinks about something that may be represented in written text or in images.

Figure 3 was taken from another student’s diary, Elisa’s, and it presents three narrative representations taking place at the same time: action, reaction and verbal processes. The character

2. To illustrate these meanings we use images taken from our participants’ diaries. All participants’ names have been changed to preserve their identities.

Mônica, who is in the middle of the picture, performs the roles of Sayer and Reactor. Her dog, Monicão, is also a Reactor, which establishes a transactional bi-directional reaction process between Monica and the dog. Monicão also has the role of Actor in the action process of pushing the rug, which is the Goal. The participant on the right is also an Actor and a Sayer:

FIGURE 3

By Elisa's diary journal: Action, Reaction and Verbal processes simultaneously.



Conceptual images, on the other hand, have the absence of vectors. These types of representations may be Classificational, Analytical or Symbolic. Taxonomic representations may be covert (where the superordinate participant is implicit) or overt (the classifications are explicit). While analytical representations show the relationship between whole (Carrier) and parts (Possessive Attributes), symbolic images, the third type of conceptual representation, occur when there is a meaning beyond what is being represented. These meanings may come from the Attributes or from the character (Unsworth, 2001).

FIGURE 4

By Elisa's diary journal: Classificational and Analytical representations.



An example that presents the Classificational and the Analytical representations, also taken also Elisa's diary, is given in Figure 4. It is the photograph of a band, where its participants are Carriers of their Possessive Attributes, such as the clothes they wear, their hair, makeup, piercing, glasses, and other objects. At the same time, the participant in the middle is foregrounded and occupies the center position, which makes him the superordinate participant, and the other four subordinates.

The second meta-function, which deals with Interactive meanings, has to do with the relationship between the viewer and the participants of the image. When focusing on these meanings, the image may be analyzed basically in relation to five aspects: Interaction, Social distance, Attitude, Power, and Realism (Unsworth, 2001). When the participant of certain images is human, human-like or animal, these participants may be analyzed in terms of Interaction, being classified as offers or demands. There is a demand when the represented participant looks at the viewer, such as in Figure 4. The image represents an offer when there is no human, human-like or animal participants represented or if these participants' gazes are not directed to the viewer, such as in Figures 2 and 3.

In relation to Social distance, there is a continuum from close-up to medium to long shot, which determines the level of proximity between the participants in the image and the viewer. Figure 4 may be considered a medium shot whereas Figure 5, taken from Bia's diary journal, takes a closer personal distance:

FIGURE 5
By Bia's diary journal: Close personal distance.



The third aspect is Attitude, which establishes the level of involvement. It is determined by the angle, being frontal or oblique. In Figure 3, the Mônica is in a frontal angle whereas the other two participants are in oblique position. The following perspective, Power, may be of three kinds: high angle, low angle and eye-level view (Unsworth, 2001). At the eye-level (such as in Figures 2, 3 and 4), participant and viewer are placed at the same level. Low angles occur when the participant portrayed has power over the viewer, being projected above him/her. In high angles, the opposite happens: the viewer is in a powerful position in relation to the participant represented in the image, as exemplified in Figure 5. The fifth aspect, Realism, deals with color, shadows and light; it concerns the contextualization provided in the image through the background.

Finally, there is the third meta-function, which deals with the Compositional meanings. These meanings are related to the layout of the text (given/new, ideal/real, centre/margin), framing, and salience (Unsworth, 2001). Figure 6, provided by the student Elisa, presents a given/new representation, where the participant on the left is familiar to the readers of the teenage magazine from which she retrieved the picture, whereas the one on the right is the new one, causing the impact that he is very similar to the young man on the left.

FIGURE 6
By Elisa's diary journal: given/new composition.



Ideal/real compositions are organized with the ideal portrayed on the top and the real on the bottom, and the centre/margin ones have the main element in the centre and the remaining participants and circumstances at the margin. Framing deals with the connection among the elements of the image. In Figure 6, the two main participants are separated by a simple borderline between them, but they are integrated because there is no blank space between them, and there is a strong frame surrounding both of them. The last aspect, Saliency, refers to size, color, contrast and shape which contribute to the saliency of a certain participant in relation to the others. In Figure 4, the participant who is in the middle is foregrounded in relation to the others, meaning that he is the band leader, probably the singer.

With the support of this useful framework by Kress and van Leeuwen (2006), it is possible to describe images and understand their meanings systematically, and it can be applicable to critical reading and writing skills. We will now turn to the discussion of the study we carried out.

3. Methods

The broader study included the analysis of class observation, interviews with teachers and students, as well as diary journals collected from volunteer students from three different public high schools from three different towns in Southern Brazil, as already mentioned. In order to carry out data collection, it was necessary to obey certain requirements from the Ethics Committee at UFSC, including approval by the principal of the school where the research would be conducted, as well as the signed agreement to participate in the research by the volunteered students and their parents. During the period for data collection and analysis, we carried out meetings with the research team, when we discussed the research questions, the procedures for the verbal and visual analysis, based on SFL and visual grammar, as well as other relevant topics related to the study.

For the specific analysis discussed in the present paper, we analyze the diary journals produced by six high school students from one of the Brazilian public schools selected for the broader research. The six students are girls, aged between 14 and 18 years old, and there are two students from each

academic year, called, following the order of the three high school years: Bia, Elisa, Rute, Raquel, Carol and Michele.

As already pointed out, in this paper we concentrate on the verbal and visual analysis of these students' diary journals. The research question discussed here is: What does the verbal and multimodal analysis show in relation to the students' literacy practices and the construction of their identities?

4. Results and Discussion

When analyzing the diaries, the context of situation is looked at, followed by the transitivity analysis together with the answering of the selected research question, and finally, some of the images provided by the teenagers are analyzed according to the grammar of the visual design.

First we contextualize the diary journals according to the three dimensions of the context of situation in SFL. By looking at what is going on (field), the interaction between the participants (tenor) and the channel used during the performance (mode), it is possible to have an overview of the communicative event. Regarding Field, the diary journals concern the literacy practices performed by the student during one week: the students were asked to write about what they do, whether they read, watch TV, use the Internet, and other actions. In addition, they were also asked to show images of people/objects/places they identified themselves with.

In relation to Tenor, the level of formality was relatively informal because the high school students had been required by a research assistant to offer information, and they were free to do the task and organize it the way they wanted. For the selection of the images, the students were also in the role of giving information, positioning themselves as the ones who are identified through the images presented.

Looking at the last variable of the context of situation, Mode, the diary journals were built through the visual channel, with images and written texts. Most images were collected in magazines and glued in the paper the students had received. The diary journals were supposed to be organized having first the writings about each day, signaled by the date, the day of the week, or simply with ordinate numbers (1st day, 2nd day ...), followed by the selection of the images and preferably the justification for each choice. Some students subverted the sequence, including the images along the diary or not justifying their choices.

The following sub-section deals with the written parts of the diary journals, focusing on the transitivity analysis and on answering about the literacy practices performed by each student during one week.

4.2. Transitivity Analysis of the diary journals

The objective of asking the students to write a one week diary journal and select images of things they identified themselves with was to investigate their main daily literacy practices and whether or not they were performed at school. We look at the main processes (in italics) and circumstances, starting with the first-year student Bia:

(...) *assisti* televisão (...) *li* algumas vezes a matéria que iria cair na prova de história (...) *li* dois capítulos do livro que comecei a ler (...) *assisti* ao fim do jornal e a novela. (...) *escutei* a estação de rádio (...) *entrei* no site Orkut.com e no MSN, (...) *li* um capítulo do meu livro (...) *li* o texto “Meio ambiente e o desenvolvimento do Brasil”, este cairá na prova de Estudos Regionais (...) *organizei* minha pasta de figuras e reportagens de bandas. (...) *assisti* a novela *Malhação* (...) *escutei* o CD da banda Jack Jolly (...) *estudei* para a prova de química (...) *assisti* desenho animado (...) *li* um pouco do livro “O longo adeus” (...) *assisti* ao final da novela “Paraíso tropical”. (...) *assisti* o DVD do Armandinho (...) *assisti* o DVD do Green Day e *toquei* violão. (...) *assisti* Pânico na TV e *li* um pouco do meu livro.

All the processes in which Bia is involved are material ones. Through these processes, it is possible to see Bia's literacy practices, which involve watching cartoons, soap operas, TV news and DVD of shows, reading novels and texts for school, listening to music, accessing the Orkut and the MSN, studying, playing the guitar, and organizing her album/folder with images. It is possible to see that Bia performs several differentiated actions during one week, which often include studying.

Observing the circumstances in which the literacy practices described by Bia occurred, almost all of them take place at home, none at school. This is also perceived when Bia uses an existential process to say that at school the same things always happen:

À tarde fui para a escola e lá ocorreu o de sempre.

In the diary journal written by the other first-year student, Elisa, most of the processes found are material, with actions concerning her literacy practices, which include reading books, comic strips and magazines, studying for school work and tests, watching different programs on TV, textmessaging and listening to music. Elisa also includes emoticons from the Internet in her diary journal to express how she feels in relation to the events described:

Liguei a TV, assisti uns clipes (...) Li uma revista (Capricho) (...) Editei meu filme para a escola (...) peguei meu livro (o que deu errado no oriente médio?), mas só li a introdução (24 páginas de introdução!) (...) Ouvi música. Fiz os exercícios de inglês para minha prima. Li uma revista de bordo da varing, (...) Li meu livro. Fiz os deveres. Assisti TV (Datena =D) (...) Vi uma placa bem bala (...) Recebi uma mensagem SMS! (...) Estudei para prova de química (ecaaaaa³!). Li o livro. (...) Tentei fazer uma música (...) Li uns quadrinhos da Mônica xD (...) Reli cartas que ganhei.

The same way as Bia, Elisa also only talks about actions taking place outside school. Not including the activities developed inside school may have been justified by what Elisa says about school – that nothing happens there:

Aula =P Todo mundo sabe o que acontece na escola né, nada...

The following student, Raquel, wrote mostly about her routine. What she says in relation to literacy practices performed by her and her colleagues include accessing the Internet, specially the Orkut, watching TV, taking a book from the library, learning at school, talking and playing sports. Raquel also describes events that happened at school, and most of the processes presented by her are material and verbal:

Fui para minha casa assistir um pouco de televisão (...) fui direto para a net. Fiquei um pouco lá no Orkut (...) aprendemos muitas coisas bem interessantes. (...) fiquei conversando com a minha mãe (...) fiquei a tarde toda na net de bobeira (...) fui ao campo de futebol (...) fui à biblioteca pegar um livro da “Ivana Ifraga” (...) passamos na internet para dar uma espiada no Orkut (...) aprendemos várias coisas, no intervalo a gente foi jogar vôlei (...) liguei a TV.

Another student, Rute, does not write the diary as the other students did, in traditional written text format. She describes her literacy practices in items. In addition, there are few relevant processes taken by her to be analyzed, because she shares the role of main participant with the teachers. Therefore, she is the actor in the main processes, which are material, where she is the actor. These processes involve watching TV, studying, and accessing the internet:

Vi programas de TV, entrei no MSN (...) vi uma série policial na TV e depois fui passear com os cachorros. (...) vi uma série policial na TV (...) fazer exercícios para entregar.

The third-year student Carol seems to perform several literacy practices daily, such as watching TV programs and films, reading magazines, listening to music, accessing the Orkut and other websites, taking photographs, downloading songs, and sending cell phone messages. The parts transcribed below did not take place at school, because Carol just mentioned school when she had tests. Most processes Carol uses are material ones, where she and, in some moments, she and her friends are the main participants:

Fui ler uma revista que eu adoro muito! a (Capricho) (...) assisti a Grande Família (...) para ver depois o Linha Direta (...) só escuto duas rádios, a Atlântida e a Jovem Pan (...) olha o Orkut, fica entrando no Orkut dos outros (...) bate foto para renovar o álbum no Orkut (...) baixei o Gimme more da Britney Spears (...) faço as tarefas (...) passei a tarde pesquisando um trabalho de português (...) Assisti ao filme do Harry Potter e a Ordem da Fenix (...) olhei meu Orkut, postei fotos novas, li meus recados, apaguei alguns, respondi outros (...) coloquei crédito no meu celular, mandei algumas mensagens (...) li revistas.

Michele, the last student, was not having classes during the week she wrote the diary journal, because it was vacation time. Therefore, the literacy practices described by her are not related to school, and the processes she mentions which have to do with literacy practices are material and verbal, involving watching a film, reading a magazine article, quitting her job, and talking:

Fui dar uma caminhada na praia (...) fui ler um artigo da revista Veja (...) fui até a locadora pegar um filme para assistir (...) peguei a folha e assinei minha demissão (...) fui até a casa da minha cunhada conversar com ela.

The analysis of the written parts of the diary journals related to literacy practices allows us to conclude that the six teenagers make use of different multimodal/technological resources in their daily lives, specially outside school, such as accessing the Internet, sending and receiving textmessages, downloading songs, taking pictures and posting them on their social networking profiles.

The following section shows the analysis of the images provided by the teenagers on the perspective of the Multimodality theory. In addition to the multimodal analysis of the images, the contextualization about the choices taken by each student is included.

4.2.3. Multimodal Analysis

The student Bia selected thirteen pictures of people, characters and objects she identifies herself with. This means that she probably has much access to magazines and also that she likes images, especially the ones related to music. Among the images she provided, two of them were selected to be analyzed according to the grammar of visual design.

Figure 7 presents the pop-rock singer Avril Lavigne, whose songs Bia is not very fond of, though she appreciates Avril's dressing style:

Não curto muito o som dela, gosto mesmo é do estilo.

FIGURE 7
Singer Avril Lavigne



Starting with the representational meanings, the image portrays the singer in a narrative representation in an action process, as it can be seen through the vectors formed by her arms and legs. As she is the only participant in the image, it is a non-transactional action. Besides being a narrative representation, there are some features of conceptual representation in the image, because the participant has possessive attributes (the things Bia identifies herself with). In relation to the interactive meanings, there is a demand because of the singer's gaze towards the viewer. The social distance is closer to a medium-shot, because, although her whole body is depicted, the picture is big and it was taken close to her, which gives the idea that Avril is near the viewer. In relation to attitude and power, the singer's body is in an oblique angle (but with the face turned to the viewer), and at the eye-level view. About the compositional meanings, the participant in the image is centralized, framed and neatly cut by Bia. Salience is also achieved through the combination of the black and white colors and the size.

Figure 8 presents a second singer Bia admires, this time not for his dressing style, but because of his songs and ideas:

Ele é um ídolo para mim (...) curto as músicas e também suas ideias.

FIGURE 8
Singer Kurt Cobain

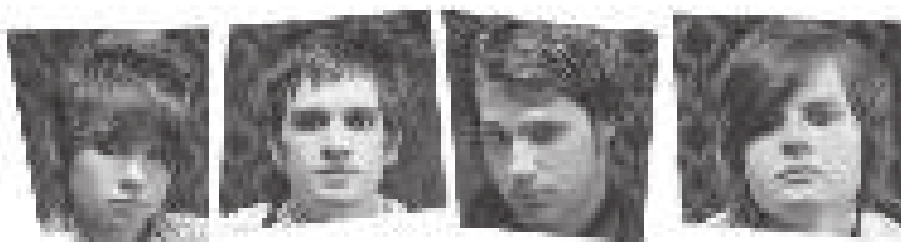


Kurt Cobain is represented in two narrative processes: in a non-transaction reaction process, looking at something which is not shown; and in a transactional action process, holding a cigarette, which is the goal. Moving to the interactive meanings, the picture is an offer, taken in a close personal distance, the angle is frontal, and the singer has power over the viewer, as he is represented a little over the eye-level view. In relation to the compositional meanings, the singer is at the centre, being the only participant represented. There is a framing around him and the salience is given by the color of his t-shirt (black and white) in contrast with the light color of his eyes and hair (blue and yellow).

The next two images belong to Elisa's diary journal. Elisa represents herself as an "emo-chore" person, for liking "emo-chore" bands and dressing according to their style. Therefore, most images presented by her are of her idols, such as the members of the Panic at the Disco band, in figure 9, and Gerard, from My Chemical Romance (Elisa's favorite band), in figure 10, who she says to be her "source of inspiration":

O Gerard é minha fonte de inspiração, ok?

FIGURE 9
Band Panic at the Disco



The four participants in Figure 9 are in a conceptual representation, in a classificational process. In relation to the interactive meanings, all the participants are demanding, in a close personal distance, frontal angle and at the eye-level view, which intends to make them accessible to the viewer, establishing a closer relationship with him/her. The compositional meanings are given through the location of each participant, in a centre-margin layout, where the main participants are probably the two who are at the centre. In relation to framing, the four participants are separated by blank spaces, and salience can be seen through the contrast between the participants dressing in black and white and with make-up, and the dark red color behind them, in the background.

FIGURE 10
Gerard: Elisa's "source of inspiration"



In Figure 10, there is an analytical conceptual representation, where the only participant that is being represented is posing with his attributes. Interactive meanings are expressed with a demand, a medium-shot, oblique and low angles, which shows certain detachment between Gerard and the viewer, and power over the viewer. About the compositional meanings, in the layout aspect, the participant is at the centre, the frame is around him, and salience is given through the black color of his clothes contrasted with the blue background.

In Raquel's diary journal two images are shown which she said to have been drawn by her. They show things she identifies herself with, related to nature and to going to beach (one of the things she mentioned twice during the diary journal). Figure 11 is about a girl surfing, and Figure 12 presents a landscape.

In Figure 11, there is a narrative representation, where the girl is taking the action of surfing. The circumstance involving the girl surfing is a beautiful landscape on the beach. In relation to interactive meanings, the participant is to be observed (an offer). The image is a long-shot, in a low oblique angle, since the girl seems to be above the viewer. Compositional meanings show a centre-margin layout, where the girl on the surfboard is at the centre, and the sea and the other elements of the beach are at the margin. There is no framing between the participants, only around all of them, and the salience element can be perceived through the foregrounding of the girl, and the light colors that are predominant: blue, green and yellow.

FIGURE 11
Girl surfing



Figure 12, which presents two main participants (the bird by the river and another bird, flying), may be considered to be narrative in the sense that there is a beautiful landscape as circumstance, the bird flying is in a non-transactional action process, and the bird by the river is standing in a plant, drinking water (transactional action process). In relation to interactive meanings, the picture is a long-shot, at the eye level and oblique, which represents nature as something that must be left alone, without human interference. The compositional meanings are, in the layout aspect, centre-margin, with the bird drinking water at the centre and the other participant and circumstances at the margin. The framing does not separate the participants, but it is interesting to notice that the tree trunk frames the left side of the image. In relation to salience, the colors are black and white, and it seems that there are five most evident levels: where the tree is; where the flower is; where the bird drinking water is; where the bird flying is; and where the mountains are.

FIGURE 12
Bird by the river



The student Rute did not select pictures, but written parts of magazines she reads. In Figure 13 it is written “accessing the internet”. The participant justifies her choice by arguing that she is not able to live without Orkut.

FIGURE 13
Accessing the internet



Figure 14 is also a written text presenting a list of “irresistible” actions to take, which Rute identifies herself with, such as destroying a castle of cards and bursting plastic bubbles.

FIGURE 14
Irresistible things to do



Two images were also selected by the student Carol to represent what she likes: the first is a picture of a drawn girl biking, practicing sports, and the second image is a picture of the singer Britney Spears, who Carol says to like:

Eu gosto muito dela.

FIGURE 15
Girl biking



Figure 15 is a narrative representation, being a transactional action process because of the vectors formed by the girl's arms and legs towards the bicycle, which is the goal. It is also a non-transactional reaction process, for the girl's eyes are being directed to a point that is not depicted in the image. Regarding the interactive meanings, the girl is to be observed (an offer). The girl is in a medium shot, oblique angle, and the power aspect is likely to be low angle, which gives power to the participant. In the compositional meanings, she is at the centre, with the frame around her, and with salience given through the light colors she is composed by.

FIGURE 16
Singer Britney Spears



Figure 16 presents the singer Britney Spears in both narrative and conceptual representations. In the narrative one, she is the senser of a non-transactional reaction process, with her eyes turned to a point that is not shown in the image. In the conceptual representation, she is involved in an analytical process, being the possessor of attributes. In the interactive meanings, the singer is presented in offer (to be observed), at a close personal distance, frontal angle, and at the eye-level, which means that she is portrayed as being intimate to the viewer, but at the same time not facing him/her. At the compositional meanings, the layout is central, framings are built around her body, and salience is given by the red color of her dress.

The student Michele chose the Figure 17 because she enjoys watching movies, which is a moment that she forgets about what has happened during the day and has fun:

“Gosto muito de ver filme! É uma hora da minha vida que eu esqueço tudo que passei durante meu dia.”

FIGURE 17
***Minha nada mole vida* DVD cover**



The image is the front cover of the DVD *Minha nada mole vida*, a Brazilian sitcom. By analyzing the representational meanings of this picture, it is possible to notice that it is a narrative representation, being action and reaction simultaneously. It is an action process because the two participants (the actors Luiz Fernando Guimarães and the boy) are moving their legs and arms, dancing. It is also a reaction process in which the boy is the senser and Luiz Fernando Guimarães is the phenomenon, the one who the boy is looking at to imitate. Luiz Fernando Guimarães is also looking at something, which is not shown in the image, establishing that he is in a non-transactional reaction process. In relation to the Interactive meanings, the participants are both offers, the social distance may be considered a medium-shot, the angle is likely to be frontal, and the power aspect is eye-level view. In the compositional meanings, the information value given/new seems to have been subverted for right/left (instead of left/right, which normally happens), because Luiz Fernando Guimarães is more familiar to the Brazilian public than the boy, who is new. In relation to framing, the two participants are connected and inserted in a frame around them.

FIGURE 18
People biking



Michele chose Figure 18 because she said she enjoys riding bicycle, which is a moment she dedicates to relax:

Andar de bicicleta, é uma hora que eu tiro um tempo só para mim.

The picture presents people sitting in their bikes looking at the place around them. Therefore, it is a narrative representation of a transactional reaction process, where the landscape is the phenomenon. In relation to the interactive meanings, the participants are presented as offers, in an oblique angle, at the eye-level view, and in a long-shot. In the compositional meanings, the layout of the image is centre-margin, the framing surrounds all the participants, and, in terms of salience, the colors of the participants' clothes are contrastive among them and with the lake.

From the verbal and visual analysis of the teenage girls' diary journals, we could perceive that the girls engage in different but somehow traditional literacy practices, with the exception of their activities on the Internet. We were able to see these girls' identities as being naïve and conforming to what is usually expected of students. Their narratives did not offer discussions or criticism on their lifestyles, their conflicts or tensions, their Brazilian sociocultural environment, living in a

small town or still on their interactions with other teenagers³. Furthermore, the pictures they chose emphasized mainly foreign singers, not Brazilian ones. Another important result shows that these teenagers are not enthusiastic about their school and its demands, which may signal a warning for us as educators to develop more interesting tasks and challenges for our students and to raise awareness regarding the importance of multimodal literacy practices.

5. Final remarks

Through the SFL and multimodal analysis presented in this study, it was possible to identify the literacy practices the students perform daily at school and in other environments and indirectly how they position themselves in relation to the school and the teachers.

From the broader study, as pointed out in the students' interviews, one of the causes for the differences between the varied amount of multimodal literacy practices outside school and the lack of them inside school may be related to the absence of some multimodal/ technological resources at school, such as a resourceful computer lab, multimedia projectors, televisions and videos in class, a science lab and a better library available to all the students. Besides these difficulties in infrastructure, we can also mention that there is no explicit concern towards the development of technological multimodal literacy practices inside school.

To conclude, we point out pedagogical implications: 1) the recognition that multimodality is present in the students' lives outside school whereas inside school students are taught mostly through traditional practices; 2) the understanding that school subjects cannot be separated from the students' practices outside school, but connected; and 3) the understanding that multimodality can be used in class even with the absence of modern resources, with the use of what is at reach, such as newspapers, magazines, television, pictures, among others.

As suggestions for further research, we believe it would be pertinent to carry out a qualitative analysis similar to this one with other students from other schools in Brazil. However, specifically related to diary journals, instead of paper and gluing images, we suggest the use of digital narratives on the Internet or blogs. Furthermore, it would be very productive to investigate what kinds of multimodal/ technological resources are demanded in different school subjects.

From an educational perspective, becoming aware of the multimodal/ technological resources, as has already been raised in other studies (Christie, 2005; Heberle, 2006; Heberle & Meurer, 2007; Royce, 2007; Stein, 2000; Stenglin & Iedema, 2001, among others), may contribute to make students literate in different semiotic systems and to enable them to read and produce different texts critically.

6. References

CHRISTIE, F. Chapter 8, Visual literacy and learning to read. In: CHRISTIE, F. **Language Education in the Primary Years**. University of South Wales Press, 2005

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London, Continuum (2nd. ed), 2004.

HALLIDAY, M. A. K. Chapter 1. In: HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 3-5.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985,1994.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. Third Edition. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. M. **Investigando práticas de letramento de alunos do Ensino Médio pela perspectiva da Lingüística sistêmico-funcional e da Análise Crítica do Discurso**. Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq Processo n. 308682/2005-0, 2006.

HEBERLE, V. M. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Caderno de Letras**, UFRJ, v. 1, n. 27, 2010, p. 101-116.

HEBERLE, V. M. & MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: ABRAPUI/ UFMG/ FAPEMIG, v. 01, 2007, p. 1-11.

KRESS, G. Multimodality: Challenges to thinking about language. **Tesol Quarterly**, vol 34, n. 2, Summer 2000, p. 337-340.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London/New York: Routledge, 2003.

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

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes in media of contemporary communication**. Londres: Arnold, 2001.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. 2. ed. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the Multimodal Text: Reflections on Image and Verbiage in Art Express. **Visual Communication**. vol. 3, 1, February 2004, p. 5-26.

MEURER, J. L. **Aspects of language in self-help counseling**. Advanced Research in English Searies [ARES]. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 1998.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 60-91), 1996.

REICHMANN. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, 2001.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In ROYCE, T. & BOWCHER, W. (Eds) **New Directions in the analysis of multimodal discourse** (pp. 361-403). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

STEIN, P. Rethinking resources: Mutimodal pedagogies. **Tesol Quarterly**, vol. 34, n. 2, Summer 2000, p. 333-336.

STENGLIN, M. & IEDEMA, R. How to analyse visual images: A guide for TESOL teachers. In: A. Burns & C. Coffin (Eds). **Analysing English in a global context**. London/ New York: Routledge/ Macquarie University/ The Open University, 2001, p. 194-208.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, UK: Open University, 2001.

ARTE VISUAL, MULTIMODALIDADE E ACESSIBILIDADE: UMA PROPOSTA DE AUDIODESCRIÇÃO

Marisa Ferreira Aderaldo (UECE-UFGM)



RESUMO

Hoje, graças a alguns avanços tecnológicos, é possível conferir mais autonomia às pessoas com deficiências, as quais podem executar determinadas atividades diárias sem depender de terceiros. Uma nova técnica, denominada Audiodescrição, que em poucas palavras significa a tradução de imagens em palavras, preferentemente associada a uma mídia sonora, tem-se mostrado prática empoderadora, pois permite que pessoas com deficiência visual acompanhem programações verbo-visuais, ou sonoro-visuais em meios multisemióticos como cinema e televisão, com autonomia. Em países como Alemanha, Espanha, Japão, Estados Unidos e mais timidamente no Brasil, o uso da audiodescrição mostra seu potencial socialmente integrador. Entretanto, sua aplicação a textos não-verbais como pinturas, gravuras e desenhos apresentados em espaços museais ainda carece de implementação. A tradução de imagens em palavras (audiodescrição) é uma técnica tradutória que pode ser combinada a equipamentos simples, como um leitor de MP3, por exemplo, para suporte da audiodescrição oralizada. A tradução verbal de uma imagem, que em princípio pode ser realizada por qualquer vidente, é na realidade uma técnica tradutória que requer treinamento e conhecimento teórico, pois é um texto cuja finalidade atende a um público com necessidades específicas. Pensando na formação de audiodescritores, esta reflexão partiu da hipótese de que o modelo semiótico sistêmico-funcional que O'Toole (1995, 2011) adaptou para a linguagem não-verbal, a partir da teoria linguística de Halliday (1982), é ferramenta potencialmente útil para audiodescritores. Para demonstrar a aplicabilidade do modelo trifuncional da linguagem não-verbal, analisamos a pintura mundialmente conhecida, a obra *Moça com brinco de pérola* de Johannes Vermeer sob a taxonomia otoleana de Unidades e Metafunções, e elaboramos uma proposta de roteiro de audiodescrição. Este trabalho concluiu que o modelo sistêmico-funcional pode ser poderosa ferramenta auxiliar aos audiodescritores e audiodescritores em formação.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência visual, Audiodescrição, Modelo sistêmico-funcional.



ABSTRACT

Nowadays, thanks to some technological advancement, it is possible to provide disabled people more autonomy. This way they are able to execute certain daily activities without depending on others. When it comes to visually impaired people, those who motivate this paper, this technology has been useful to facilitate the reading of a book, or a newspaper through especially developed softwares. However, it is possible to combine the use of technologies to offer more than that, providing the blind people the chance to avail themselves of museums and art galleries, spaces that are usually only enjoyed by those who can see. A new technique called Audio Description, what, in a few words, is the translation of images into words, preferably associated to a sound media, is converted into a powerful integrating tool. In the presence of this change of social paradigms, the expansion of the use of audio description in television, theater, cinemas and also in museum environments will require the formation of competent audio descriptors which have simplified tools to carry out their works. This reflection comes from the hypothesis that the Semiotic systemic-functional model developed by Halliday for verbal language (1982) and adapted by O'toole (1995,2011) into non-verbal language, could be an appropriate descriptive tool for the formation of audio descriptors. As an example, this paper applies this tool to the description of the work *Girl with a pearl earring* by Johannes Vermeer and presents an Audio description drawn from this description.

Keywords: Visually impaired people, Audio description, Systemic functional model.

1. Introdução

Compelidos a viver em uma sociedade pródiga em combinações e entrelaçamentos de vários modos semióticos (imagens com textos, textos com sons, sons associados a odores, profusão de luzes e sons, etc), muitas vezes não nos damos conta de que, ao nosso lado, ainda há uma parcela imensa de pessoas que devido às suas deficiências sensoriais são ignoradas ou mantidas à margem de nosso convívio, simplesmente porque não sabemos de que maneira poderemos nos comunicar e nos relacionar com elas.

É fato que, graças a alguns avanços tecnológicos, é possível conferir mais autonomia a essas pessoas, as quais podem executar determinadas atividades diárias sem depender de terceiros. No caso de pessoas com deficiência visual, por exemplo, a tecnologia é muito útil para facilitar a leitura de um livro, ou de um jornal, por intermédio de *softwares* especialmente desenvolvidos para transformar a escrita em voz, o que torna possível ouvir um texto escrito.¹ Entretanto, esses recursos significam muito pouco dentro das infinitas possibilidades que teriam essas pessoas se associássemos o binômio tecnologia e informação ao objetivo de empoderá-las, verdadeiramente, no sentido de proporcionar-lhes interação plena na sociedade², do ponto de vista social e cultural.

Um exemplo de interação, ou de inclusão, em termos mais apropriados, diz respeito ao desenvolvimento de boas práticas de acessibilidade em espaços como museus e galerias de arte, para atender a todo tipo de pessoas com deficiências, sejam auditivas, motoras, visuais ou cognitivas.

Em alguns países como Japão, Espanha, Alemanha, Estados Unidos, e muito timidamente no Brasil, experiências integradoras colocam em prática recursos inclusivos que incluem um planejamento físico adequado do espaço e o uso de recursos tecnológicos de acessibilidade. Entre os recursos de acessibilidade, destacaremos neste trabalho a “audiodescrição”, que em poucas palavras significa tradução de imagens em palavras.

A tradução verbal de uma imagem, que em princípio pode ser realizada por qualquer vidente, é na realidade uma técnica tradutória que requer treinamento e conhecimento teórico, pois é um texto cuja finalidade deve atender a um público com necessidades específicas. Este trabalho parte da constatação da necessidade de se combinar tanto um treinamento prático quanto um embasamento teórico para a formação adequada de um audiodescritor, mediante a exploração de propostas metodológicas que possam auxiliá-lo na tomada de decisão, com segurança, sobre as decisões descritivas de uma obra de arte. O audiodescritor não deve perder de vista que o objetivo da audiodescrição é o compartilhamento da imagem artística ou estética com uma pessoa com deficiência visual.

1. O DosVox, por exemplo, é um sistema computacional baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2. Segundo dados estimativos da Organização Mundial de Saúde (OMS), até o ano 2020 haverá cerca de 75 milhões de pessoas cegas. Dados obtidos na página oficial da OMS <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es>.

Tomaremos como referência metodológica para a descrição da obra de arte o modelo sistêmico-funcional elaborado por O'Toole (1995, 2011), com base na linha da pesquisa iniciada por Magalhães e Araújo³ (2011), em relação aos trabalhos voltados à sensibilização de audiências e à apreciação de obras de arte em espaços museais, tema presente nos estudos de multimodalidade.

Como O'Toole (2011) salienta, embora o termo “multimodalidade” sinalize um trabalho interdisciplinar em campos muito diversos como a “cirurgia oncológica e a biologia”, em relação à semiótica e linguagem visual, esse termo caracteriza o trabalho de pesquisadores que estenderam categorias e métodos da linguística sistêmico-funcional aos modos de comunicação visual, ou aos modos mistos (verbal e não-verbal), a exemplo dos anúncios publicitários, livros didáticos, diagramas e *layouts*, jogos de computadores etc. Para o autor, a resposta a esses textos multimodais requer um treinamento em pensamento crítico; logo, a necessidade de diálogos permanentes entre a academia e a sociedade.

Segundo O'Toole, o modelo sistêmico-funcional é aplicável também na área cultural, e o autor dá o exemplo de construtores e administradores de museus e galerias de arte, que reconhecendo as funções sociais e educativas desses espaços, passaram a planejá-los, ou replanejá-los, em função da relação com o público e com o conteúdo, e em função de uma coerente organização interna e temática. Essas três funções, na opinião de O'TOOLE (2011), fazem com que o campo da museologia se torne uma área dinâmica para a adaptação e aplicação dos princípios semióticos sistêmico-funcionais.

Esta reflexão se desenvolve, portanto, em dois momentos. Primeiramente, abordamos em breves linhas a audiodescrição (AD), dentro do conceito de tradução audiovisual, conforme De Coster e Mühleis (2007), Cintas (2007), Orero (2007) e Jiménez (2007). Na esteira da multimodalidade, abordamos o modelo de semiótica sistêmico-funcional de O'Toole (1995 e 2011) como ferramenta de análise semiótica útil para audiodescritores. Em seguida, apresentamos descrição e análise de uma obra de arte visual em plano bidimensional, do pintor holandês Johannes Vermeer (1632-1675), acompanhada de respectiva AD. Por fim, retomamos a questão da acessibilidade e do empoderamento das pessoas com deficiência visual.

2. Audiodescrição e Tradução Audiovisual

A audiodescrição pode ser definida como a técnica utilizada para tornar o teatro, o cinema e a TV acessíveis para pessoas com deficiência visual por meio da tradução da imagem em palavras para serem ouvidas, e consiste fundamentalmente “em proporcionar informação sonora sobre todos

3. Este trabalho segue a linha iniciada pelas Pesquisas de Magalhães e Araújo cf. Projeto Procad 008/2007 "Elaboração de um modelo de audiodescrição para cegos a partir de subsídios dos estudos de multimodalidade, semiótica social e estudos de tradução, entre os grupos de pesquisa Letra/Fale/Ufmg e Latav/CH/Uece.

aqueles dados, situações ou aspectos que são essenciais para a adequada compreensão de determinadas obras, fatos ou manifestações, culturais ou de qualquer outra índole, e que somente aparecem de modo visual (NAVARRO e LÓPEZ, 2010)⁴.

A tradução audiovisual, conforme (JIMÉNEZ, 2007), é uma terminologia que tem sido utilizada como conceito global que envolve as diversas práticas implementadas no meio semiótico no momento da tradução da mensagem de uma linguagem para outra, em um formato que é uma interação semiótica entre som e imagem. Em definição mais abrangente, para Orero (2007), a tradução audiovisual compreende todas as traduções multisemióticas voltadas para a produção, ou pós-produção, em qualquer meio ou formato, e inclui também as novas áreas de acessibilidade: legendagem para pessoas com deficiência auditiva e audiodescrição (AD), para pessoas com deficiência visual.

Por se tratar de um gênero recente, conforme Rodríguez (2007), a AD tem estimulado pesquisas com interface em tradução e áreas afins, como a linguística aplicada, e se constitui, segundo Jiménez (2007), em oportunidade única para se validar metodologias de análises em novos âmbitos, entre as quais se incluem as metodologias apropriadas para abordar ferramentas descritivas da imagem, metodologias que abordem o texto verbal da AD, metodologias que avaliem a atribuição de significados por parte do audiodescritor, metodologias que avaliem a recepção pela pessoa com deficiência visual etc. Assim, nosso trabalho se insere na primeira opção, no estudo de metodologias apropriadas para abordar ferramentas descritivas da imagem artística.

Deixando para futuras reflexões o aprofundamento de questões históricas e sociais, que proporcionaram o surgimento da audiodescrição enquanto tradução audiovisual, nosso trabalho se foca na apresentação e discussão de um modelo semiótico que, em nosso modo de ver, pode oferecer ao audiodescritor em formação uma ferramenta replicável, com a qual ele consiga descrever uma obra de arte, de modo que sua descrição proporcione à pessoa com deficiência visual um desfrute estético semelhante ao da pessoa que vê.

3. Modelo sistêmico-funcional de O'TOOLE

O'Toole definiu seu modelo para linguagens não-verbais como "sistêmico-funcional", baseado na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday⁵, de base linguística. Segundo o autor, o modelo é funcional porque a linguagem (verbal ou não-verbal) cumpre uma finalidade social, e é sistêmico porque a linguagem se realiza em escolhas formais, a partir de opções potenciais que uma determinada cultura oferece.

4. *en proporcionar información sonora sobre todos aquellos datos, situaciones o aspectos que resulten esenciales para la adecuada comprensión de determinadas obras, hechos o manifestaciones, culturales o de cualquier otra índole, y que sólo aparezcan de manera visual.* A partir desta tradução (inclusive), todas as demais traduções foram feitas pela autora do trabalho.

5. Segundo O'Toole (1995) seu modelo está baseado em Halliday, cujo modelo foi publicado em "Linguistic function and literary style: an enquiry into the language of Willian Golding's *The Inheritors*", in: M.A.K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold, 1973, p. 141.

Para Halliday (1982), em quem O’Toole baseou seu modelo, a linguagem se organiza em torno do sistema de dados do contexto social e em torno de seu sistema linguístico, os quais se interrelacionam e formam uma rede sistêmica. Esse sistema linguístico está disponibilizado potencialmente aos falantes em seu contexto de cultura, e se realiza no contexto social em três variáveis: a variável “modo”, que adota canais retóricos e simbólicos para a transmissão da mensagem; a variável “relações”, que envolve os participantes em relações de poder ou de solidariedade; e a variável “campo”, de natureza na prática social, que permite “escolhas” no sistema linguístico (fonológico, semântico e léxico-gramatical); juntas, as três variáveis de contexto social determinam o significado da língua. Essas variáveis se relacionam a três principais funções da linguagem humana: a função Ideacional, que realiza aspectos de nossa experiência do mundo e se refere às nossas escolhas para expressar o conteúdo do texto; representa o potencial de significado do falante como observador e se relaciona à variável “campo”; a função Interpessoal, que expressa nossa atitude como falantes ou ouvintes para interagir socialmente, e se relaciona à variável “relações”; e a função Textual, que estrutura as duas primeiras em um todo coerente e se relaciona à variável “modo”.

Para O’Toole, o modelo de Halliday é o único, entre outros modelos linguísticos, que nos conduz teoricamente a uma interação dinâmica entre o código da linguagem (verbal ou não-verbal) e as respectivas situações sociais nas quais ela é usada. Em seu modelo sistêmico-funcional, O’Toole (1995, 2011) interpretou a semiótica social como um conceito abrangente, que abarca tanto o que a cultura disponibiliza potencialmente ao artista, como os meios e o estilo de expressão que ele emprega para realizar determinado produto.

Adaptando o modelo linguístico de Halliday à linguagem das artes visuais e plásticas, O’Toole (2011), renomeou as metafunções “Ideacional”, “Interpessoal” e “Textual” como função “Representacional”, “Modal” e “Composicional”, respectivamente, e adotou também o conceito de “escala de ordem” (*rank scale*), renomeando-o como “Unidades” (quadro 1). Para O’Toole, a escala de ordem é uma categoria conceitual geral que nos permite dividir nosso mundo em unidades significativas:

[Figura], é uma unidade da Escala de Ordem na pintura e na escultura situada entre o **Episódio** e o **Membro**. Assim, episódios são compostos de figuras, e figuras são compostas de membros. Uma figura é frequentemente um ser humano, embora os animais, os itens de mobiliário, máquinas e até mesmo partes de um edifício (por exemplo, uma janela) ou de uma paisagem (por exemplo, um monte de pedras) também pode ser analisado como figuras em termos de sua função dentro dos episódios. Um busto, na mesma pintura ou escultura, tanto pode ser episódio como obra completa, pois nem todas as opções de unidade devem estar representadas.⁶ (O’TOOLE, 2011, p. 221, grifos nossos).

6. “A unit on the Rank Scale for painting and sculpture between Episode and Member. Thus, episodes are composed of figures, and figures are composed of members. A figure is frequently a human being, though animals, items of furniture, machines and even parts of a building (e.g. a window) or of landscape (e.g. a pile of rocks) can also be analysed as figures in terms of their function within episodes. A portrait bust, in either painting or sculpture, serves as episode and as whole work, so not every unit option on the rank scale has to be represented”. (O’TOOLE, 2011, p. 221).

4. Apresentação e análise de *Moça com brinco de pérola*

Para esta apresentação, escolhemos uma pintura que desperta muito interesse, pois se por um lado é amplamente conhecida, por outro é proporcionalmente cercada de mistério, ao ponto de ser chamada de *Monalisa do Norte*. Sabemos quem foi o pintor, mas não temos notícias sobre a retratada, característica, aliás, muito comum em certas obras do século XVII, denominadas *tronies*, literalmente “cabeça”, em neerlandês. O *tronie* é uma variante de retrato desenvolvida por pintores como Rembrandt e pelo pintor de quem nos ocuparemos, Johannes van Vermeer.

Os *tronies* eram modalidades de retratos muito ao gosto da sociedade barroca do século XVII na Holanda. Eram altamente expressivos e dotavam o rosto de uma força peculiar. Diferentemente de um retrato normal, um *tronie* não tinha uma função claramente representativa; a cabeça era tomada isoladamente, recortada sobre um fundo neutro, e ao contrário da pintura religiosa, épica ou de cenas de gênero, os *tronies* não definiam necessariamente uma narrativa ou um contexto, muito menos uma questão moral; em seu lugar, exploravam em detalhes a fisionomia, concentrando-se na expressão, e no reflexo de um aspecto de caráter, equivalente ao que hoje denominaríamos pintura psicológica⁷.

Moça com brinco de pérola, doravante MBP (**fig. 3**), obra da qual nos ocuparemos, está em exposição permanente no Royal Museu de Mauritshuis, em Haia, na Holanda. Sobre o pintor holandês Johannes van Vermeer de Delft, existem poucas informações e um total de não mais de 35 obras conhecidas, e o que se sabe é que à sua época (século XVII), os pintores atendiam à burguesia florescente da Holanda e que, diferentemente dos pintores dependentes do mecenato religioso, adeptos à estética do barroco da Contrarreforma, os artistas holandeses recebiam, em geral, encomendas de *tronies* e de retratos de corpo inteiro para ostentar as posses materiais dessa nova classe social. Uma pintura representativa nessa modalidade “de gênero”, com retrato completo é *O Casal Arnolfini* (1434) de Jan van Eyck, na qual está retratada simbolicamente a riqueza material do comerciante com sua esposa.

Para esta análise, dividiremos MBP conforme as funções Modal, Composicional e Representacional e as respectivas Unidades: Obra, Episódio, Figura e Membro, do modelo de O’Toole (quadro 1).

Moça com brinco de pérolas será analisada a partir da unidade **Obra** (ver coluna Unidades, quadro 1) e, conforme O’Toole (2011), podemos iniciar a análise a partir de qualquer das três funções, Modal, Representacional ou Composicional. Decidimos arbitrariamente iniciar nosso processo descritivo pela função Modal das unidades **Obra** e **Figura**, para verificar, primeiramente, os efeitos dos sistemas “cor, luz e claridade”, que são modais na medida em que nos afetam na construção da natureza da relação entre ver vs ser visto. Para auxiliar-nos na visualização desses sistemas semióticos escolhidos pelo artista, aplicaremos um tratamento informático à imagem com o *software* Photopaint (fig.1).

7. Departamento de Comunicación y Marketing del Museo Guggenheim de Bilbao

< http://www.guggenheim-bilbao.es/secciones/docentes/guia_docentes_temas.php?idioma=en&id_unidad=2>.

FIGURA 1
Histograma do jogo de luzes



Sabemos inicialmente que a exploração da luz e da claridade foram recursos largamente explorados pelos artistas do século XVII (WOLFFLIN, 1989); tomaremos esses sistemas como entrada de nossa análise, para conferir de que modo tais recursos foram escolhidos e realizados pelo artista holandês, de forma que essa informação estética, ao gosto da semiótica social barroca, possa ser compartilhada com a pessoa com deficiência visual.

O tratamento do *software* (fig.1) nos auxilia a perceber que a iluminação (sistema Luz) se contrasta com o fundo neutro. A parte esquerda da figura está intensamente iluminada por uma luz que vem do lado esquerdo do quadro, com foco no rosto da retratada a partir do alto de sua cabeça, na face e intensificada no brilho dos olhos, no brinco de pérola na orelha esquerda, no branco da gola e na cauda da faixa, que desce sobre seus ombros.

Em outro sistema (Cor), é nítido o contraste realizado entre os tons claros e os tons escuros, cujo limite é demarcado pela gola branca. Embora a olho nu aparente ser apenas uma linha branca, quase inexpressiva, notamos que esta linha clara tem um efeito fundamental na estruturação topológica, dado que ela organiza dois agrupamentos ou duas informações visuais, funcionando como uma linha divisória, que organiza e distribui o agrupamento superior e o agrupamento inferior. O interessante é que esse recurso espacial através da cor e da linha pode ser encontrado tanto nos sistemas da função Modal como na função Composicional, o que confirma a ênfase de O'Toole (2011, p. 23), a respeito de que a separação em funções tem apenas um caráter didático, uma vez que elas atuam em conjunto em nossa percepção. Assim, a gola e o brinco parecem atuar como ponto de equilíbrio no jogo entre *chiaroscuro* presente nos agrupamentos superior e inferior.

Além da distribuição entre cores claras e escuras, é interessante perceber que a opção sistêmica pelas cores azul ultramarino, branco e marrom é ao mesmo tempo modal e composicional, pois essas cores são predominantes em três lugares, o azul na parte superior, o branco no centro e a cor marrom é predominante na parte inferior. Ou seja, na parte superior, predomina a leveza nos tons de azul claro, no centro, o branco na gola e no brinco de pérola; e na parte inferior, em contraponto, predomina o tom marrom, mais pesado e telúrico.

O detalhe sobre a cor azul ultramarino no turbante merece um comentário à parte, pois segundo Rodríguez e García (2001), a mistura para conseguir essa cor era resultado de um processo peculiar de moagem de uma pedra semipreciosa, o lápis lázuli. Gage (2012, p.14)), ao analisar essa obra, ressalta que Vermeer usava com grande parcimônia seus materiais caros, como o azul-ultramar, e “frequentemente baseava sua paleta no azul e no amarelo, numa época em que seu compatriota Christian Huyghens afirmava que essas cores eram os únicos constituintes da luz”.

Em nosso modo de conceber uma audiodescrição artística, é fundamental ressaltar determinadas escolhas sistêmicas. O uso do azul ultramarino nessa obra, associado à sua qualidade material, é revelador de determinada semiótica social (O'TOOLE, 1994, p.5). No caso em questão, a escolha e o uso dessa cor, resultado do amálgama da matéria prima lápis lázuli, é uma informação visual que remete culturalmente a um determinado ambiente sócio-econômico, no qual o uso dessa cor se associava ao *status* social do mecenas ou do possuidor da obra.

Ao considerar a cor como informação (GUIMARÃES, 2003, p.21) diz que “a expressão das cores é também construída sobre a estrutura de códigos culturais, haja vista a informação da “cor do luto”, por exemplo, que é verde em países como Irã, Iraque, Paquistão, Sudão e Jordânia, e amarelo e dourado na Índia, Ceilão, Birmânia, Camboja e Laos. Na experiência de nosso trabalho em audiodescrição, sabemos que as pessoas com deficiência visual lidam com a temática das cores em seu dia a dia, na escolha de suas próprias roupas, na roupa de seus times esportivos, na expressão dos ditados populares, nas cores da bandeira do seu país, nos gráficos em livros escolares, enfim, a ausência da visão não as exclui de viver em um mundo modalizado também pelas cores.

Tomando como base a função Modal, vamos explorar o sistema Olhar na unidade Figura, e o trabalho que ele pode executar. Em relação à retratada, se nossa leitura ocidental e nossa *gestalt* não nos enganam, trata-se de uma postura instigante, cujo sorriso parece bailar nos olhos e nos lábios (unidade Membros); como diz O'Toole (2011, p. 22), “convidando-nos a entrar no mundo da pintura”⁸.

Até aqui nossa análise levou em conta os parâmetros da função Modal do modelo sistêmico-funcional de O'Toole (1995). A seguir, exploraremos a função Composicional, para observar de que modo o texto é construído coerentemente, entre a temática e os recursos internos da obra.

Utilizando outro recurso analítico proposto por O'Toole, desta feita a função Composicional, percebemos primeiramente que há um perfeito alinhamento da imagem nos dois terços do espaço: a figura em posição vertical se insere entre duas linhas imaginárias verticais, enquanto que a gola no pescoço, em sentido oblíquo horizontal, coincide com o terço inferior. O posicionamento da retratada, aproximadamente entre os dois terços do espaço, era um elemento artístico desenvolvido no Renascimento e continuado pela estética barroca; por pouco que saibamos sobre Vermeer e de seu conhecimento da denominada “medida áurea”, não podemos deixar de observar esse recurso composicional.

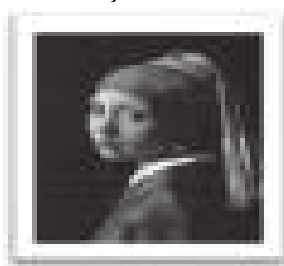
Desde o Renascimento, os artistas se diferenciavam dos artesãos na medida em que executavam suas obras através de conhecimentos científicos, matemáticos e astrológicos, incluindo a medida áurea, ou divina proporção.⁹

Dado o posicionamento da retratada nos dois terços do quadro, (ver sistema “posição relativa na *gestalt*”, quadro 1) concluímos que a topografia é também é um elemento estético nesta pintura, e acreditamos que essa informação pode, sem prejuízo algum, ser estendida à pessoa com deficiência visual no ato da audiodescrição.

8. “thus inviting, or challenging, us to enter the painting's world”. (O'TOOLE, 2011, p. 22).

9. Uma geometria secreta foi assinalada por O'Toole (2011, p. 27) na *Primavera* de Boticelli.

FIGURA 2
Função do olhar



Outro detalhe composicional a ser destacado, diz respeito ao alinhamento. Dentro de um “quadrado imaginário”, podemos ver que há um alinhamento oblíquo entre o olhar esquerdo, diametralmente oposto à pérola do brinco (fig. 2). Este também é, em nosso modo de ver, um aspecto composicional (e modal) para conduzir nosso olhar, como Caminhos (*paths*), em termos otooleanos. Foram recursos utilizados pelo pintor, possivelmente dentro de um modelo prescritivo na sua semiótica social, dado bastante provável se levamos em consideração que os preceitos composicionais de filósofos e pintores renascentistas como Alberti (1999) e Vasari (2011), mencionados por O’Toole (2011), eram amplamente conhecidos e aplicados.

A Cor, o Alinhamento, a Proporção e o Enquadramento formam um conjunto sistêmico, que em interação com outros sistemas escolhidos nas demais funções, atuam conjuntamente em nossa percepção. É importante recordar que o objetivo da audiodescrição é descrever a obra de tal maneira que a pessoa com deficiência visual possa desfrutar do mesmo prazer estético daquela pessoa que vê, em nada obstando que remissões à semiótica social do artista possam ser compartilhadas “descritivamente”.

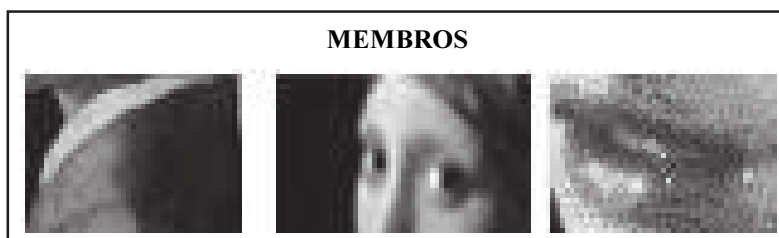
Neste estágio de nossa discussão, vamos falar da função Representacional ou, de que modo pessoas, objetos e acontecimentos são representados pelo artista. Do ponto de vista metodológico, conforme sugeriu O’Toole (2011), não há uma regra que defina qual deva ser a função de entrada para a descrição e análise da obra de arte. Nossa análise se iniciou pela função Modal, mas poderia ter-se iniciado, inclusive, pela semiótica social do artista, ou por qualquer das demais funções.

Nesta função Representacional pode ser revelador começar a descrição a partir das unidades Figura e Membro. Como enfatiza O’Toole (2011), podemos começar a exploração ou descrição a partir de qualquer sistema e mover de função a função, ou de unidade a unidade.

A Figura, na função Representacional, nos fornece, em geral, informações básicas sobre a personagem e sobre *o status* social, os quais são normalmente representados em unidades menores, que O’Toole chama de Membros, em cujos detalhes podemos observar Tamanho, Qualidade material etc. Além da expressão facial, também a indumentária pode trazer pistas importantes: “Nós lemos essas características das pessoas a partir das mesmas pistas que ‘conhecemos’ sobre as pessoas na vida cotidiana: características faciais e expressão, postura, gestos, ações típicas e roupas, assim, é inevitável uma interação entre figura e membro no processo de representação”.(O’TOOLE, 2011, p. 17)¹⁰.

10. “We ‘read’ these characteristics of the people from the same kinds of clues by which we ‘know’ people in everyday life: facial features and expression, stance, gesture, typical actions, and clothing, so there is inevitably an interplay between Figure and Member in the process of representation”. (O’TOOLE, 2011, P.17).

FIGURAS 3, 4 e 5
Destaque para ombro e pescoço, olhar e sorriso¹¹



Sumarizando, nossa análise da Função Representacional revelou-nos que na unidade **Obra** temos uma mulher de olhos claros, retratada em meio busto e em semiperfil. Ela tem os lábios entreabertos e nos olha diretamente. Usa um turbante em tecido em tons de azul, amarelo e marrom claro enrolado sobre a cabeça, com uma cauda pendente sobre os ombros, e usa um brinco de pérola grande na orelha esquerda. A indumentária é uma espécie de manto em tons de marrom terra com uma espécie de gola branca.

5. Uma descrição para quem vê e quem não vê

Vimos anteriormente que na Holanda do século XVII, o desafio do bom pintor consistia em representar no *tronie* algo que sugerisse um equilíbrio entre a expressão e o interior ou comportamento da pessoa retratada. E vimos também que a escolha sistêmica de Cor, Material, Enquadramento e Iluminação, pode estar relacionada a uma determinada semiótica social. A próxima questão, portanto, passa a ser como compartilhar essas informações visuais captadas por nossa percepção com a pessoa com deficiência visual.

Para um audiodescritor, tipificar a expressão de uma figura em uma obra é questão muito delicada, pois estamos tratando de duas percepções em semióticas sociais distantes no tempo, além da óbvia interpretação pessoal conformada pelo espaço semiótico de cada observador.

Holland (2009, p.183) considera que uma “boa audiodescrição” deve permitir ao espectador relacionar-se com o objeto, pessoa ou pintura que se descreve de forma holística, “isto significa integrar a descrição de maneira que se converta em parte da experiência artística, em lugar de manter essa experiência à distancia”¹²

É preciso ter sempre em mente que em um texto oral, a pessoa com deficiência visual pode identificar códigos paralinguísticos como a prosódia, por exemplo, os quais podem auxiliá-la na percepção de um estado de espírito como alegria, tristeza, preocupação, autoritarismo, súplica, etc, da parte do falante. Entretanto, no texto não-verbal, essas informações estão disponíveis apenas visualmente, através de códigos sociais e culturais como o código quinésico em gestos, mímicas e

11. Disponível: <<http://www.essentialvermeer.com>>.

12. “*This means integrating the description so that it becomes part of the artistic experience, rather than keeping that experience at arms length*”.(HOLLAND, 2009, p. 183).

postura corporal, ou em códigos proxêmicos, que nos permitem identificar relações de poder entre os participantes por meio da observação das relações de distância e de lugar em que o representado ocupa.

Por serem convencionados, tanto o código proxêmico quanto o código quinésico, podem variar de época para época, e de cultura para cultura, e a pessoa com deficiência visual pode não conseguir interpretá-los se apenas os descrevemos sem agregar a informação modal que isso tem para nós, em “nossa” semiótica social ou, quando é de nosso conhecimento, do significado na semiótica social do artista.

Diderot defendeu em seu célebre ensaio *Cartas sobre os cegos endereçadas àqueles que enxergam* (1749), que para um cego a referência visual é tomada a partir do tato: “O cego de nascimento, como não pode colorir, nem portanto mentalizar uma figura como o fazemos, tem somente memória de sensações tomadas através do tato, que ele transfere a diferentes pontos, lugares ou distâncias e com as quais compõe figuras (...) Se alguma vez um filósofo cego e surdo de nascimento fizesse um homem à imitação daquele de Decartes, posso assegurar-lhe, senhora, que situaria a alma na ponta dos dedos, porque é ali de onde lhe vêm suas principais sensações e todos os seus conhecimentos.”¹³.

Se em princípio concordamos com Diderot sobre a importância do tato e da tangibilidade para as pessoas com deficiência visual, por outra parte sabemos que nem sempre será possível tocar o objeto para conhecê-lo, embora alguns museus e galerias já estejam incorporando experiências sensoriais hápticas, além do estímulo ao olfato e ao som. Entretanto, na impossibilidade do conhecimento por meio do toque, a pessoa com deficiência visual pode experimentar uma sensação visual proporcionada pelo audiodescritor, que lhe empresta seus olhos e seu modo de ver, trazendo a imagem a um mundo conhecido da pessoa com deficiência visual (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007; HOLLAND, 2009).

Para Hamon (1991, p.12), o ato de descrever “tende a convocar no texto posturas particulares do descritor”¹⁴ como uma espécie de “enunciado didascálico” no qual se transmite uma informação sobre um mundo verificável ou simplesmente possível. AAD observa parâmetros compatíveis com a tipologia descritiva, levando em conta que seu público alvo não tem, na maioria dos casos, memória visual, e só conseguirá construir uma imagem mental, ou algum ajuizamento, se houver referências ao seu mundo conhecido.

O texto construído pela audiodescrição é subsidiário de uma determinada situação de comunicação, e foi pensado para proporcionar informação estética à pessoa com deficiência visual. A ideia de sustentar o texto em uma tecnologia sonora (um leitor básico de MP3 é suficiente), visa

13. *El ciego de nacimiento, como no puede colorear, ni por lo tanto figurar como lo entendemos nosotros, sólo tiene memoria de sensaciones tomadas a través el tacto, que él transfiere a diferentes puntos, lugares o distancias y con las que compone figuras (...) Si alguna vez un filósofo ciego y sordo de nacimiento hiciera un hombre a imitación del de Descartes, os puedo asegurar, señora, que situaría el alma en la punta de los dedos; porque es ahí de donde le vienen sus principales sensaciones y todos sus conocimientos.*

14. *lo descriptivo tiende a convocar en el texto posturas particulares del descritor.*

principalmente possibilitar autonomia da pessoa com deficiência visual, pois é pouco provável que o audiodescritor e as pessoas com deficiência visual possam compartilhar uma mesma situação de tempo e espaço, papel esse mais apropriado a um guia de museu.

Audiodescritores e guias de museus não são papéis necessariamente recíprocos, e o audiodescritor, ao contrário do guia de museu, deve sempre imaginar-se em uma interlocução à distância e mediada por alguma tecnologia. A noção de que seu texto deve ser compreendido sem a sua presença provoca um exercício de alteridade que deve levar em consideração, principalmente, que as pessoas com deficiência visual têm vários níveis de deficiência, pois algumas já foram videntes e perderam a visão aos poucos, outras são vítimas de acidentes, e portanto têm memória visual, outras têm baixa visão, e existem aquelas que nunca tiveram referência visual, como falamos na seção introdutória deste trabalho.

Portanto, a AD tem um claro papel de mediação, é construída a partir de uma tradução audiovisual que procura priorizar as informações intratextuais, mas que não ignora que o texto de partida ocorreu em certa época e lugar, em determinada semiótica social. O audiodescritor deve estar consciente de que sua função é proporcionar uma sensação estética à pessoa com deficiência visual, por meio de um texto verbal e oralizado, em combinação com as novas tecnologias, de modo que isso tenha como resultado a autonomia e a integração dessa pessoa em todos os espaços socioculturais possíveis.

QUADRO 2

Proposta de Audiodescrição

A obra em exibição no Royal Picture Gallery (Haia) se intitula *Moça com brinco de pérola*. Foi pintada pelo holandês Johannes Vermeer possivelmente nos anos de 1665 ou 1667. Mede 46,5 cm de altura por 40 cm de largura e a técnica empregada foi óleo sobre tela. Pintada em estilo figurativo realista, mostra um retrato até o busto de uma jovem de pele muito alva e olhos claros. Ela está em semiperfil e sua imagem ocupa dois terços da tela, à direita. O rosto, voltado sobre o ombro esquerdo, está intensamente iluminado, em contraste com o fundo totalmente neutro e escuro. Não sabemos como está vestida. Podemos ver apenas parte de seu ombro em perfil, protegido por um manto em tons de marrom terra com uma espécie de gola branca. Os cabelos estão ocultos por uma faixa em cor azul ultramarino no alto da cabeça, a modo de turbante, com uma cauda em tons de marrom claro e amarelo e ponta no mesmo tom de azul. Os olhos são brilhantes e claros, com uma expressão profunda que nos envolve, como se nos chamasse para dentro do quadro. Na orelha esquerda usa um brinco com uma pérola brilhante e grande, em formato de gota. Os lábios, vermelhos e carnudos estão ligeiramente abertos e parecem esboçar um meio sorriso. O pintor assina no fundo escuro um monograma quase imperceptível com as letras IM superpostas, no lado esquerdo superior do quadro¹⁵.

15. Esta informação só está visível em telas de alta resolução e não aparece com facilidade nas reproduções em computador ou em reproduções de pequena dimensão. Maiores dados e confirmação, ver página http://www.essentialvermeer.com/signatures_two.html.

Apenas mais algumas linhas antes de procedermos às considerações finais, diz respeito à análise de outra obra de Vermeer, que em futuro próximo pretendemos audiodescrever, e cujo maior interesse para nosso trabalho de tradução visual é o fato de que *Estudo de uma jovem* (fig.6) apresenta, em princípio, elementos visuais muito semelhantes à obra anteriormente analisada (fig.7), o que estimula uma futura análise para testar a mesma ferramenta analítica.

Acreditamos que uma futura audiodescrição dessa obra (fig.6) poderá confirmar-nos a replicabilidade do modelo sistêmico-funcional de O'Toole, pois nosso principal objetivo é auxiliar os audiodescritores em formação, com uma ferramenta simplificada.

FIGURA 6
Vermeer: *Estudo de uma jovem*
(c.1665-1667). The Metropolitan
Museum



FIGURA 7
Vermeer: *Moça com brinco de pérola* (c.1665-1667). The
Royal Pictura Gallery



7. Considerações finais

Entendemos que qualquer pessoa pode traduzir imagens em palavras, e de fato o ato de descrever é tão antigo que existem registros de descrições eufásticas em Homero (VIII a.C), na *Iliada*. Entretanto, nossa compreensão de AD nos diz que estamos diante de um texto com finalidade de ser ouvido por uma audiência de pessoas com deficiência visual, normalmente distantes da presença física do audiodescritor. Este último, por sua vez, deverá encontrar um modo próprio de descrevê-la, daí que se faça importante utilizar uma ferramenta analítica que possa ser replicada por ele e por outros audiodescritores na tarefa de descrever uma obra de arte a uma pessoa que não vê.

A ferramenta multimodal, da qual fizemos uso nesta demonstração, nos auxiliou a educar nosso olhar e perceber os recursos semióticos que foram utilizados pelo artista para nos envolver. O modelo sistêmico-funcional de O'Toole (1995, 2011) não tem a pretensão de substituir informações iconológicas, que em geral estão disponíveis em qualquer enciclopédia, mas sim, auxiliar-nos a adquirir autonomia analítica, com percepção dos “sistemas” escolhidos pelo artista em determinada semiótica social, de modo a entender “como a obra diz” aquilo que estamos percebendo, e que desejamos compartilhar com as pessoas com deficiência visual, trazendo-as para um ambiente reservado, até então, apenas aos videntes.

Este trabalho, portanto, incorporou a hipótese de que esse modelo sistêmico- funcional (quadro 1) é ferramenta replicável, através da qual os tradutores audiovisuais podem identificar os recursos que foram utilizados pelo artista em suas escolhas nos sistemas semióticos disponíveis em sua época. O'Toole recorda que referências contextuais, fornecidas por historiadores e críticos de arte

são bem-vindas, mas metodologicamente, não devem ter precedência sobre a análise que fazemos com nossos próprios recursos: “a contribuição a ser feita pelos historiadores da arte ao nosso entendimento de pinturas é vital, mas não é – a despeito de seus clamores – prioritária para a elucidação de outros níveis de significado”. (1994, p. 269, grifos no original)¹⁶.

Não existem trabalhos científicos, ao menos que sejam de nosso conhecimento, que tratem da questão da quantidade e qualidade informativa em audiodescrição do ponto de vista da recepção, sobretudo em relação à tradução audiovisual aplicada às artes visuais, com exceção do trabalho de Holland (2009). Após apresentar uma série de obras de arte abstrata a um grupo de pessoas com deficiência visual plena, e submetê-las a testes de recepção, o audiodescritor concluiu por uma descrição mais afetiva, que aproxime o texto verbal às experiências perceptivas do mundo conhecido da pessoa com deficiência visual.

Nosso primeiro critério foi buscar um modelo analítico visual que fosse suficientemente claro e replicável. O modelo sistêmico-funcional de O’Toole (1995, 2011) veio ao encontro do que buscávamos, e atendeu nossas expectativas de encontrar uma ferramenta com a qual pudéssemos combinar informações presentes em nosso espaço semiótico referentes à situação da arte na Holanda do século XVII, sem priorizar essas informações, ou considerá-las o único modo de admirar a obra de arte. Procuramos identificar os “sistemas semióticos” que foram escolhidos pelo artista em sua semiótica social, e procuramos mostrar de que modo, em nossa semiótica social, esses mesmos recursos captaram nossa atenção e produziram algum efeito sobre nós.

Podemos afirmar que esta ferramenta se mostrou eficaz para ajudar-nos a identificar certos “sistemas” escolhidos no marco do texto visual, e nos ajudaram a identificar a recorrência de recursos que construíram uma (**Escola**) estética barroca, dicotomicamente marcada por vários conflitos de ordem religiosa e filosófica. É nossa crença pessoal que a descrição de uma obra de arte, feita para o compartilhamento com a pessoa com deficiência visual, deve levar em consideração todas as funções conjuntamente, inclusive as modalidades, ou em termos otooleanos, certa “*slant*” do artista, construídas para nos causar “incertezas”.

Sabemos que o desenvolvimento de uma cultura de acessibilidade é próprio da sociedade da segunda metade do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando uma mentalidade humanitária se desenvolveu em contraponto aos horrores mundialmente conhecidos. Em relação às pessoas com deficiência visual, que motivam este trabalho, compreendemos que não basta o aumento de consciência em nível individual, pois é preciso que a mudança ocorra em nível mais amplo, social, com um incremento nas ações das políticas públicas. No entanto, as ações nas políticas públicas são executadas pelos seres humanos, razão pela qual este trabalho tem como foco a instrumentalização de audiodescritores competentes, com uma ferramenta teórica simplificada e replicável.

A possibilidade de formar audiodescritores de obras de artes visuais, e demais tradutores audiovisuais, abre uma perspectiva de contribuir para trazer ao âmbito estético pessoas que

16. *The contribution to be made by art historians to our understanding of paintings is vital, but is not – despite their claims – prior to the elucidation of other levels of meaning.*

normalmente ficam à mercê da boa vontade de algum amigo ou de algum parente, que lhes transmita “mais ou menos” aquilo que está representado, sem atenção aos recursos estéticos da obra e que elas, por motivos óbvios, não podem aceder naturalmente.

Para a elaboração de uma AD, partimos do princípio de que a ferramenta descritiva é apenas a parte inicial, pois como aponta Jiménez (2007, p.55)

a complexidade de sua organização funcional e cognitiva, assim como as extraordinárias razões socioculturais que a tornam possível e necessária, convertem a AD em uma oportunidade única para validar metodologias de análise textual tradicionais, bem como aplicar novos âmbitos teóricos¹⁷.

Por tudo o que foi dito nesta reflexão, acreditamos que o modelo de O’Toole é ferramenta teórica replicável, útil na formulação da AD, a qual, associada às novas tecnologias, é uma forma de empoderar e incluir essas pessoas que, por sua deficiência, sempre foram milenarmente colocadas à margem de nosso convívio social e cultural.

8. Referências

ALBERTI, L.B. **Da Pintura**. Tr. Antonio da Silveira Mendonça. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CINTAS, J.; ORERO, P.; REMAEL, A. Media for all: a global challenge. In: **Media for all**: subtitling for the deaf, Audio Description, and Sign Language. Amsterdam, New York: Rodopi, 2007.

DE COSTER, K., MUHLEISS, V. Intersensorial translation: visual art made up by words. In: DÍAZ-CINTAS et al. **Media for all**: subtitling for the deaf, audio description and sign languages. Amsterdam/New York: Rodopi, 2007.

DIDEROT, D. **Carta sobre los ciegos para uso de los que ven**. Madrid: Fundación Once, 2002.

GAGE, J. **A cor na arte**. tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUIMARÃES, L. **As cores na mídia**: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**: la interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HAMON, PHILIPPE. **Introducción al análisis de lo descriptivo**. Buenos Aires: Edicial, 1991.

17. *La complejidad de su entramado funcional y cognitivo, así como las extraordinarias razones socioculturales que lo hacen posible y necesario, convierten al GAD en una oportunidad única para validar metodologías de análisis textual tradicionales, a la vez que aplicar ámbitos teóricos novedosos.*

HOLLAND, A. Audio Description in the theatre and the Visual Arts: Images into Words. In: CINTAS, J.; ANDERMAN, G. **Audiovisual translation: language transfer on Screen**. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2009.

HOMERO. **Iliada**. Versão complete. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eibris.html#18>>. Acessado em 10.ago.2010

JIMÉNEZ, C. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción. In: HURTADO, C.J. (éd.) **Traducción y accesibilidad**: subtítulos para sordos y audiodescripción para ciegos. Nuevas modalidades de traducción. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

MAGALHÃES, C., ARAÚJO, V.L. S. Metodologia para elaboração de audiodescrições para museus baseada na semiótica social e multimodalidade. **Revista de La Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso**. Vol. 11, 2011.

NAVARRO, M.H, LÓPEZ, E. M. **Accesibilidad de la cultura visual**: límites y perspectivas. Disponível em <<http://sid.usal.es/docs/F8/8.2.6-6151/accesibilidad.doc>>, acesso em 04 ago. 2012.

O'TOOLE, M. **The language of displayed art**. Rutherford, Madison, Teaneck: Fairleigh Dickinson University Press, [1994], 2011.

O'TOOLE, M. A Systemic Functional Semiotics of Art In: GREGORY, M., FRIES, P. (Eds.) **Discourse in Society**: Functional Perspectives. Meaning and Choice: Studies for Michael Halliday. Norwood: Ablex, 1995.

RODRÍGUEZ, G. La audiodescripción: parámetros de cohesión. In: HURTADO, C.J. (Ed.) **Traducción y accesibilidad**: subtítulos para sordos y audiodescripción para ciegos. Nuevas modalidades de traducción. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

RODRÍGUEZ, J.C.S; GARCÍA, R.G. **Diccionario del color**. Madrid: Ediciones Akal, 2001.

VASARI, G. **Vidas dos Artistas**. Tr. Ivone Castilho Bennedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

9. Créditos das Imagens

VERMEER, J. **Estudo de uma jovem** (1665-1667, c.). Disponível <<http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/110002332>>. Acesso em 20.fev.2012.

VERMEER, J. **Moça com brinco de pérola**. Disponível <<http://www.mauritshuis.nl/index.aspx?chapterID=2340>>. Acesso em 20.fev.2012



CATEGORIZAÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL DE REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA POPULAR BRASILEIRA

Francis Arthuso Paiva (Coltec-UFMG)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar um exemplar do gênero multimodal infográfico extraído da revista Superinteressante no tocante a sua integração multimodal de informações, com base na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) e Gramática Sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004). Em vários textos multimodais como nos infográficos, o leitor é exposto simultaneamente a todas as informações, cabendo a ele tomar a decisão sobre o que ler. Essa análise confirmou não apenas essa simultaneidade como também reforçou a noção de integração das modalidades em um infográfico. Constatamos haver uma categoria de infográficos na revista Superinteressante a que demos o nome de infográficos de orientação ao conhecimento.

Palavras-chave: Multimodalidade, Gêneros jornalísticos, Infográficos.

ABSTRACT

This paper has the aim to analyse an instance of a multimodal genre infographic extracted from brazilian magazine Superinteressante regarding the integration of multimodal information based on the Visual Grammar, Kress and Van Leeuwen (2006 [1996]) and Systemic-functional Grammar, Halliday and Matthiessen (2004). In several multimodal texts as in infographics, the reader is exposed simultaneously to all information, leaving him make the decision about what to read. This analysis confirmed that not only simultaneously but also reinforced the notion of integration of modalities in an infographic. We note there is a category infographics of Superinteressante magazine that we gave the name of knowledge orientation infographics.

Keywords: Multimodality, Journalistic genres, Infographics.

1. Introdução

O infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físico-químicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo único ou utilizado como único gênero na veiculação de um discurso (PAIVA, 2008: p.74).

A constante nos infográficos é a integração muito proporcional das modalidades semióticas utilizadas, sobretudo, no caso da nossa pesquisa, as modalidades verbais e visuais. Já sabemos que a integração entre as modalidades é inerente aos discursos, que são permeados por diferentes modos de dizer, porém há um contínuo entre os textos com maior e menor integração entre as modalidades. Há textos como notícias cujas imagens apenas as ilustram, porém há textos como as HQs em que a integração entre verbal e visual é altamente proporcional, assim como nos infográficos.

O objetivo deste artigo é investigar a simultaneidade de informações presentes no infográfico. Kress (2008) já discorre sobre essa necessidade contemporânea de veiculação de muitas informações simultaneamente. Para demonstrar que o infográfico faz parte dessa nova escrita (a new writing proposta por Kress), utilizaremos as ideias centrais da gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) para analisar a modalidade visual e os critérios da gramática sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004), em que se baseia a gramática visual, para analisar a metafunção ideacional na modalidade verbal. A compatibilidade entre essas duas teorias – uma vez que esta serviu de base para aquela, utilizando-se inclusive dos principais critérios de classificação – nos ajudará a demonstrar como as modalidades verbal e visual concorrem simultaneamente, cada qual com informações distintas, mas confluentes, sem se anularem, havendo integração entre elas, respaldando-nos de afirmar agora que o infográfico, além de integrar modalidades semióticas proporcionalmente, também o faz de forma simultânea.

2. A gramática do design visual – o ideacional no visual

O livro *Reading images* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) é uma tentativa de criar critérios para a análise da gramática do visual. Para os autores essa gramática “é culturalmente específica; não universal” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006: p. 04). Isso quer dizer que, como eles mesmos frisam no livro, o ocidente cria maneiras de produzir o visual e valoriza essas maneiras, havendo diferença até mesmo dentro do mundo ocidental, ou de pessoa para pessoa.

Baseados na gramática sistêmico-funcional, eles propõem que o visual também se organiza em três metafunções, porém os elementos que materializam essas funções, é claro, são visuais. Eles estabelecem, na medida do possível, relações entre o linguístico e o visual, ressaltando que são modos semióticos diferentes com limitações e habilidades diferentes. Os processos da metafunção ideacional no visual se dividem em duas estruturas representacionais: Narrativa e Conceitual (o conceitual se divide em Classificacional, Analítica e Simbólica). A estrutura narrativa possui processos análogos ao processo material do linguístico (fazendo, acontecendo). Já a estrutura Conceitual é análoga aos processos relacional, comportamental, existencial e verbal.

O processo mental por sua vez “tem uma categoria pequena no visual, porque é difícil distinguir visualmente entre cognição e afeição”. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006: p. 77). Se no processo material temos os participantes ator e meta participando de um processo como vimos na gramática sistêmico-funcional, a gramática visual aponta os vetores entre os participantes da imagem como o processo. Esses vetores são linhas que se formam entre os participantes. A imagem de um homem atirando em outro homem possui como participante ator o homem que realiza o processo e o outro participante meta o homem que recebe essa ação. O processo, na imagem, é o vetor que parte do participante ator e vai até a participante meta que recebe a ação. Há também as circunstâncias de local como a posição dos participantes no primeiro plano e fundo, bem como a posição de outros participantes, que não precisam ser necessariamente humanos. Circunstâncias de meio como o instrumento, no caso do exemplo a arma usada pelo participante ator.

Assim como há orações complexas subordinadas ou encaixadas na linguagem, há também, no visual, imagens encaixadas: processos menores encaixados em maiores, o que forma uma estrutura multidimensional.

Vejamos, em anexo, o quadro dos tipos de processos existentes na estrutura narrativa.

3. A construção do infográfico

Nosso intuito é demonstrar como os modos verbais e visuais podem apresentar em um mesmo texto informações distintas para um mesmo fim e simultaneamente.

Kress e Van Leeuwen (2006: p.113) já demonstraram que não há apenas a relação de ancoragem entre verbal e visual:

As palavras e a figura se complementam umas as outras. A figura não ilustra a história, mas a continua. (...) Elas são parte de um texto concebido de modo multimodal, em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e equivalente.

Acreditamos que o processo de criação do infográfico seja mais complexo do que isso. O infográfico utiliza-se do modo verbal e visual, cada qual com estruturas diferentes, sem que o verbal seja apenas elaboração (ancoragem) do visual.

A estrutura do infográfico não é linear, em que a imagem vem na sequência do texto verbal, mais o completando do que efetivamente mesclado a ele. Essa não linearidade proporciona, acreditamos, a simultaneidade característica do infográfico, ao integrar os modos e ao integrar informações, distintas, mas não excludentes.

Kress (2008) cita as páginas da Web como grande exemplo de textos que proporcionam ao leitor várias informações simultaneamente. Sim, mas a Web é um meio eletrônico, cuja principal característica são os links que interconectam textos, bastando o internauta clicá-los a sua escolha. Há infográficos eletrônicos também, que utilizam links inclusive e até outros modos semióticos como sons e movimentos. No entanto, o objeto neste estudo são infográficos em meios convencionais como revistas, de papel. Esses infográficos são bons exemplos de que a multimodalidade gera textos com exposição simultânea de informações.

4. Análise

O texto analisado é um infográfico porque explica como é uma operação de combate na guerra do Iraque, um fato geo-político, além de ter como suporte a revista Superinteressante, especialista em fazer divulgação de ciência e tecnologia para leigos. Textualmente utiliza-se dos modos verbais e visuais. Portanto, muito próximo do que definimos em Paiva (2008: p.17) de infográfico didático:

O infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explica um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como ele funciona, como aconteceu ou age. Por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia.

A função do infográfico *Insurgência máxima* é responder a pergunta-título: como são as emboscadas aos americanos no Iraque? Ele realiza isso sem auxílio de uma reportagem que o acompanha. Essa é a principal característica dos infográficos didáticos.

Os infográficos, principalmente os didáticos, são formados por um pequeno texto introdutório, uma figura ou um conjunto delas e legendas que acompanham essas figuras. Pode haver ainda quadros, tabelas e outros gêneros que auxiliam nas informações, o que os tornam gêneros de textos híbridos. “Como hibridismo genérico ou intergenericidade ou até mesmo intertextualidade intergêneros, entende-se a mescla de gêneros textuais distintos com a finalidade de criar um novo”. (MARCUSCHI, 2002: p. 31).

O infográfico *Insurgência máxima* possui essa formação, como podemos ver a seguir:

FIGURA 1
Infográfico Insurgência máxima (Fonte: Revista Superinteressante)



5. Metafunção ideacional – o verbal

TEXTO INTRODUTÓRIO



1º Parágrafo

Metadiscursiva enunciadora Autor	discursiva Processo Material	discursiva circunstância Materia	discursiva objetiva Etopos	discursiva relativa Circunstância de tempo e espaço
--	------------------------------------	--	----------------------------------	--

Metadiscursiva relativa Autor	discursiva Processo Material
-------------------------------------	------------------------------------

discursiva objetiva	discursiva circunstância Circunstância de tempo	discursiva circunstância Autor do grupo verbal e segundo participante	discursiva relativa Processo material, pontos
------------------------	---	---	---

discursiva Processo material	discursiva relativa Circunstância de tempo e espaço
---------------------------------	---

discursiva Processo	discursiva relativa Autor	discursiva relativa Processo material
------------------------	---------------------------------	---

discursiva Processo material	discursiva relativa Circunstância de tempo e espaço
---------------------------------	---

discursiva Processo	discursiva relativa Circunstância de tempo e espaço
------------------------	---

discursiva Processo material	discursiva relativa Circunstância de tempo e espaço
---------------------------------	---

O primeiro parágrafo é constituído praticamente pelo processo material, que representa o fazer e o acontecer, possui ideia de ação, muito próximo do processo narrativo do visual. Aliás, esta será a primeira aproximação que faremos entre o visual e o verbal: o primeiro parágrafo é uma tentativa de dar dinamicidade à figura do infográfico.

Ao analisarmos os grupos verbais dos processos, perceberemos que estão no presente. Os grupos nominais dos atores nomeiam eventos que acontecem na cena do infográfico como *Blindados militares, os soldados, uma bomba enterrada, insurgentes armados*. O ator da última oração é um grupo nominal cujo núcleo é a coisa representada pelo substantivo *emboscada*. Esse núcleo é introduzido por um dêitico específico *Essa*. Elementos como os dêiticos possuem a função de situar o leitor no espaço-tempo, neste caso indicar que a ação narrada anteriormente é considerada uma emboscada. As circunstâncias apontam para a ambientação do espaço-tempo, situando o leitor, o que já é feito na figura.

Apontar o primeiro parágrafo como uma tentativa de criar a noção de movimento na figura do infográfico é o argumento que encontramos para justificar a contrariedade do princípio segundo o qual o texto verbal não traz as mesmas informações do visual em textos em que os modos ocorrem juntos. Como afirmamos antes, esses dois modos possuem suas vantagens e limitações. O visual é mais propenso a imagens estáticas, já o verbal possui condições de representar movimento.

2º parágrafo

1. Identificare la Problema da risolvere (Circoscrivere il campo)	
1.1. Definire il Problema	1.2. Definire l'Obiettivo
1.3. Definire i Requisiti	1.4. Definire i Constrains
1.5. Definire i Constrains	1.6. Definire i Constrains
1.7. Definire i Constrains	1.8. Definire i Constrains
1.9. Definire i Constrains	1.10. Definire i Constrains
1.11. Definire i Constrains	1.12. Definire i Constrains
1.13. Definire i Constrains	1.14. Definire i Constrains
1.15. Definire i Constrains	1.16. Definire i Constrains
1.17. Definire i Constrains	1.18. Definire i Constrains
1.19. Definire i Constrains	1.20. Definire i Constrains
1.21. Definire i Constrains	1.22. Definire i Constrains
1.23. Definire i Constrains	1.24. Definire i Constrains
1.25. Definire i Constrains	1.26. Definire i Constrains
1.27. Definire i Constrains	1.28. Definire i Constrains
1.29. Definire i Constrains	1.30. Definire i Constrains
1.31. Definire i Constrains	1.32. Definire i Constrains
1.33. Definire i Constrains	1.34. Definire i Constrains
1.35. Definire i Constrains	1.36. Definire i Constrains
1.37. Definire i Constrains	1.38. Definire i Constrains
1.39. Definire i Constrains	1.40. Definire i Constrains
1.41. Definire i Constrains	1.42. Definire i Constrains
1.43. Definire i Constrains	1.44. Definire i Constrains
1.45. Definire i Constrains	1.46. Definire i Constrains
1.47. Definire i Constrains	1.48. Definire i Constrains
1.49. Definire i Constrains	1.50. Definire i Constrains
1.51. Definire i Constrains	1.52. Definire i Constrains
1.53. Definire i Constrains	1.54. Definire i Constrains
1.55. Definire i Constrains	1.56. Definire i Constrains
1.57. Definire i Constrains	1.58. Definire i Constrains
1.59. Definire i Constrains	1.60. Definire i Constrains
1.61. Definire i Constrains	1.62. Definire i Constrains
1.63. Definire i Constrains	1.64. Definire i Constrains
1.65. Definire i Constrains	1.66. Definire i Constrains
1.67. Definire i Constrains	1.68. Definire i Constrains
1.69. Definire i Constrains	1.70. Definire i Constrains
1.71. Definire i Constrains	1.72. Definire i Constrains
1.73. Definire i Constrains	1.74. Definire i Constrains
1.75. Definire i Constrains	1.76. Definire i Constrains
1.77. Definire i Constrains	1.78. Definire i Constrains
1.79. Definire i Constrains	1.80. Definire i Constrains
1.81. Definire i Constrains	1.82. Definire i Constrains
1.83. Definire i Constrains	1.84. Definire i Constrains
1.85. Definire i Constrains	1.86. Definire i Constrains
1.87. Definire i Constrains	1.88. Definire i Constrains
1.89. Definire i Constrains	1.90. Definire i Constrains
1.91. Definire i Constrains	1.92. Definire i Constrains
1.93. Definire i Constrains	1.94. Definire i Constrains
1.95. Definire i Constrains	1.96. Definire i Constrains
1.97. Definire i Constrains	1.98. Definire i Constrains
1.99. Definire i Constrains	1.100. Definire i Constrains
1.101. Definire i Constrains	1.102. Definire i Constrains
1.103. Definire i Constrains	1.104. Definire i Constrains
1.105. Definire i Constrains	1.106. Definire i Constrains
1.107. Definire i Constrains	1.108. Definire i Constrains

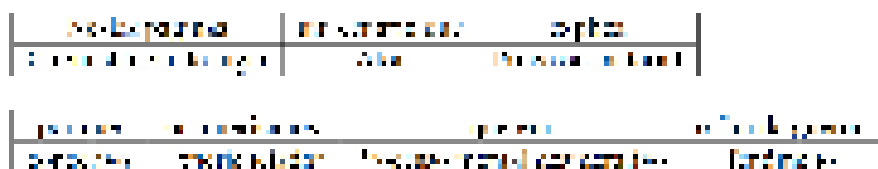
O segundo parágrafo apresenta um ponto de vista a respeito do fato narrado no primeiro. Há o uso do processo relacional, que atribui e identifica. Na oração “onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas” temos o processo relacional identificativo intensivo. Esse processo possui dois participantes Característica/valor e identificado/identificador. Neste caso, temos o grupo nominal *os explosivos* como característica/identificado e o grupo nominal *as grandes estrelas* como valor/identificador. Há relação de equivalência entre eles. A anteposição do epíteto *grandes* ao núcleo *estrelas* deixa-o interpessoal, como uma avaliação pessoal do locutor, ainda mais reforçada pelo uso do dêitico específico o artigo *as*. (HALLIDAY, 2004: p. 319)

Outra oração também utiliza o processo relacional, porém, atributivo. Em “Essa fragilidade é mais aparente em Mosul” Essa fragilidade é portador e mais aparente é atributo. O grupo nominal Essa fragilidade possui um determinante específico, que no discurso retoma o fato anterior, introduzindo um núcleo que tem como origem um epíteto – fragilidade- frágil – epítetos nessa posição têm função de pós-dêitico, ou seja, também ajuda o leitor a se situar no espaço-tempo. Há uso de outro epíteto no grupo nominal atributo *mais aparente*. O epíteto *aparente* é intensificado com o *mais*. Quando se usa um epíteto como núcleo do participante atributo, este é classificado como de qualidade. Isso denota avaliação do locutor sobre o que diz.

Ambas as orações são relacionais. Possuem estruturas idênticas: dois participantes formados por grupos nominais e um grupo verbal formado por verbo de ligação. No entanto, é possível diferenciá-las entre relacionais atributivas e identificativas seguindo o princípio da reversibilidade (HALLIDAY, 2004: p. 215), de acordo com o qual nas orações do processo relacional identificativo podemos inverter os participantes, o que não é possível no processo relacional atributivo. Não é comum ouvir: “Mais aparente em Mosul é essa fragilidade”. Gramaticalmente está correta, contudo temos que frisar o princípio da gramática sistêmico-funcional de estudar a língua em uso, corrente, que aceita “onde as grandes estrelas são os explosivos artesanais” ou “onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas” ambas do processo identificativo. Apesar dessa diferença, as duas são intensivas, pois se centram no que o portador é como atributo ou valor dele.

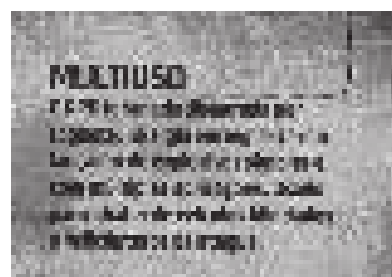
Trabalhamos essas duas orações não apenas para demonstrar como esse parágrafo é do sendo e não do fazendo e acontecendo como no processo material, além de ser mais opinativo em relação ao outro, mas também para exemplificar como é o processo relacional, predominante no modo verbal do infográfico, como veremos ao analisarmos as legendas. Outro processo que aparece neste parágrafo é o verbal para introduzir uma citação. Nas considerações, veremos mais sobre o posicionamento do locutor do infográfico.

3º Parágrafo



O parágrafo final termina com uma circunstância de lugar funcionando como dêitico, fazendo referência à imagem do infográfico e um processo mental, o processo do sentir. Os participantes são o experienciador e o fenômeno. É desiderativo porque o grupo verbal formado pelo verbo *querer* é usado com o argumento de desejo.

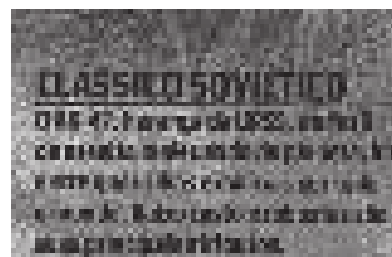
LEGENDA 1



O RPO (granada disparada por foguete, na sigla em inglês)	é	um lançador de explosivos simples e com múltiplas aplicações.
Portador desta oração e ator da seguinte	Processo relacional atributivo intensivo	Assubuto

(2) Usado-	para disparar de veículos blindados e helicópteros de ataque.
Processo material passivo	sujeito

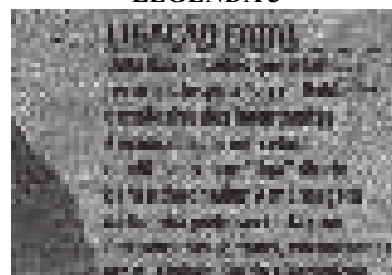
LEGENDA 2



O RPO, herança da URSS,	é	o tipo de granada mais usado do mundo, foi criado para a utilização por todos os países.
Contextualização identificadora	Processo relacional identificativo intensivo	Valor identificativo

Bastante utilizado e robusto	por	seus principais usuários.
Valor identificativo	Processo relacional identificativo intensivo	Contextualização identificadora

LEGENDA 3

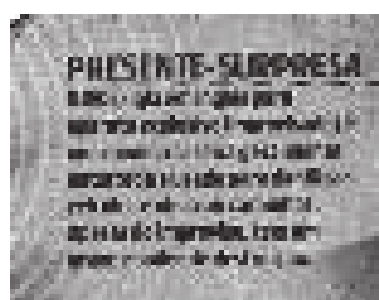


Usado em todas as situações	por	seus principais usuários.	é	o tipo de granada mais usado do mundo, foi criado para a utilização por todos os países.	o contexto
Contextualização identificadora	Assubuto	Processo relacional atributivo intensivo	Processo relacional identificativo intensivo com contextualização	Valor identificativo	

o explosivo das granadas	é utilizado	para a utilização
Assubuto	Processo material passivo	Assubuto

que Ator	linguagem Processo material	para o desconhecido meta	
Ao longo da história meta		onde se fez Processo relacional passivo	com frequência e com Processo relacional ativo
para a maioria Processo material passivo		em qualquer parte do universo Processo relacional ativo	

LEGENDA 4



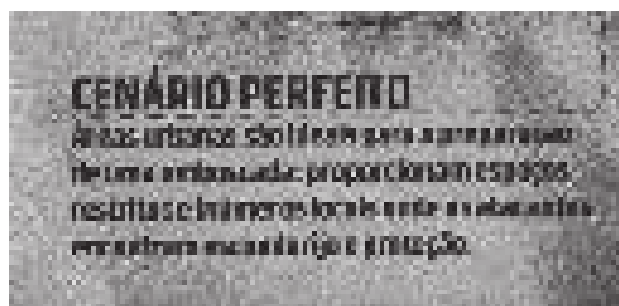
De 10 bilhões de anos, há 10 bilhões de anos para quando chegou a supervivência?		em 10 bilhões de anos		para quando chegou a supervivência?	
Processo		Processo relacional relacional passivo		Processo relacional relacional ativo	
		Amplificação para dar à informação um valor de 10 bilhões de anos em 10 bilhões de anos			
10	meta	para	10 bilhões relacional	10	relacional
Característica	Processo material passivo	Característica	Processo material ativo	Característica	Processo material ativo
Apresentação de Característica de Característica		Característica de Característica de Característica de		Característica de Característica de Característica de	

LEGENDA 5



Veículos	uso comum	para	formar	formando
Meta	Processo material passivo	meta	Processo material ativo	Meta
ou	formar	"delivery" de informações		
Característica	Processo material ativo	meta		
Amplificação		uso		em favor de
Característica identificando	Processo relacional identificativo intrínseco			Valor/identificador
uma	processo	identificação	com informações intrínsecas	
Ação	Processo material	Meta	meta	
que	processo	informações processadas		
Ação	Processo material	meta		

LEGENDA 6



Accessoires	Site	Accessoires à proposer Accessoires proposés	proposé locaux	rapport de visite à l'attention locale
Produit d'entretien des pavés en bois (pavés)	Produit d'entretien des pavés en bois (pavés)	Accessoires à proposer	Produit d'entretien (pavés)	
Accessoires	Accessoires	Accessoires	Accessoires	

LEGENDA 7



Regra nº 1 para o verbo americano subornado:	maior	se	em movimento
<i>Alex</i>	Processo material	meta	Esopo
Portador da oração seguinte			
se	meta for	possível -	
conectivo	Processo relacional atributivo circunstancial	Atributo de circunstância	
como neste cenário, ora que	ora Styler	ilaca	grapo
Circunstância de comparação	Portador	Processo relacional atributivo circunstancial	Atributo de circunstância
e	ora ilaquece	for	poles are -
Conectivo	Portador	Processo Relacional atributivo contrastivo	atributo
a orientação	i	figura a pi	de área de abito,
Característica/identificador	Processo relacional identificativo intensivo	Valor/identificador	Circunstância de local
obtido logo contra os inimigos			
Circunstância de modo			

Nas legendas, vemos o uso predominante de orações do processo relacional, que serve para caracterizar e identificar, são concebidos pelo sendo, representando mais o estático. Há também o uso de orações do processo material, entretanto, elas cumprem a função de descrever, exemplificando, o que é uma limitação para o processo relacional, considerado estático. Essa relação entre material e relacional é comentada por Halliday (2004: p. 216).

Além do mais, ao analisarmos a imagem do infográfico, veremos que as legendas são processos encaixados em elementos do visual. Defenderemos que as legendas são processos encaixados nas circunstâncias de meio e local da imagem do infográfico.

6. Metafunção ideacional – o visual

Na imagem do infográfico, temos como processo maior uma ação transacional bidirecional. O processo é de ação porque há vetores partindo dos participantes, que possuem papel duplo – atores e metas ao mesmo tempo –. Por causa desse duplo papel, nesse processo, os participantes são chamados de inter-atores. Por haver atores e metas, o processo é classificado como transacional.

Os inter-atores desse processo na imagem são os chamados insurgentes pelo infográfico e os soldados americanos. Essa relação entre primeiro plano, centro e fundo define a posição dos participantes no cenário, ajudando a defini-los como participantes. Como vemos os primeiros atiram nos segundos e vice-versa. Os vetores partem dos inter-atores insurgentes até os soldados americanos, que são as metas, ao mesmo tempo em que há vetores partindo dos soldados americanos até os insurgentes, que passam a ser metas também, por isso o processo é bidirecional.

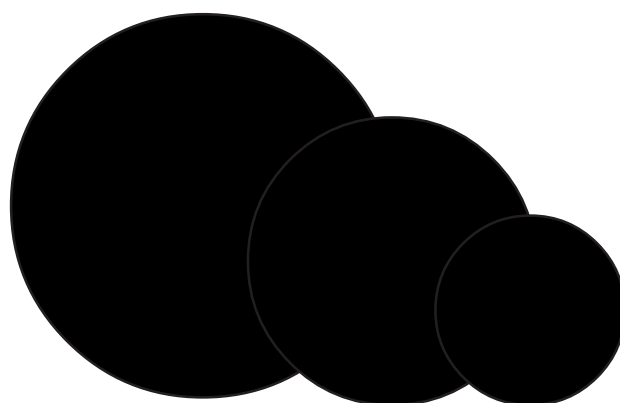
As circunstâncias de meio são os instrumentos usados pelos participantes no processo de ação, ou seja, o instrumento de onde parte o vetor. No infográfico, esses instrumentos são as armas utilizadas pelos insurgentes e americanos. É delas que partem os vetores. Aliás, os vetores são potencialmente definidos pelas linhas de fogo amareladas que partem das armas.

Como circunstância locativa, entendemos o posicionamento de um participante em relação a outro, a criação do cenário. Na imagem, temos como circunstância de local o cenário de combate em uma rua. Os inter-atores insurgentes estão posicionados no primeiro plano e ao centro os soldados americanos e no fundo outros participantes. Essa relação entre primeiro plano, centro e fundo define a posição de atacantes dos insurgentes e vítimas dos americanos, que, no entanto, se defendem.

No fundo, localizados no alto dos escombros de um prédio, temos outros participantes, que funcionam como circunstâncias e não atores. Embora estejam, alguns, projetando vetores, eles estão numa posição que reforça a ideia de cerco ou emboscada, como utilizado no infográfico, aos americanos. Isso ocorre com a ambulância, também posicionada ao fundo. O veículo em explosão, meta de outro processo encaixado neste como veremos depois, é um participante localizado a frente do veículo central e muito a frente da ambulância. Essa posição também indica a posição “sem saída” dos americanos na emboscada. Isso também demonstra que, embora o processo bidirecional seja simultâneo, não é proporcional. A posição dos inter-atores americanos sugere desvantagem, apesar de também serem atores.

Essas circunstâncias locativas também definem qual é o processo maior nessa estrutura que Kress e Van Leeuwen, (2006: p. 109) chamam de estrutura multidimensional, isto é, processos encaixados em outros processos. No canto direito do infográfico, no primeiro plano, temos um outro processo encaixado no processo que apresentamos acima. Trata-se de um processo de conversão, formado por um ator – insurgente que segura um celular –, um revezador – a bomba – e a meta – veículo em explosão –. O processo de conversão tem como característica principal o participante revezador que é ator de um processo e meta de outro. Primeiro temos um vetor partindo do insurgente até a bomba e outro vetor da bomba ao carro em explosão.

Como circunstância de modo, temos o celular na mão do insurgente de onde parte um vetor em forma de ondas. Kress e Van Leeuwen, (2006: p. 71) chamam esse tipo de vetor de amplificado, que sugere freqüência. Visualmente, o vetor entre a bomba e o veículo é representado pelo amarelo da explosão debaixo do participante. Ainda menor, há outro processo encaixado a esse. A estrutura do desenho da bomba é analítica topológica. Há uma relação de representação entre o todo/portador – a bomba – e suas partes/atributos possessivos, nomeadas verbalmente por grupos nominais. A estrutura multidimensional da imagem do infográfico é representada no esquema abaixo:



INTEGRAÇÃO ENTRE VERBAL E VISUAL

	Visual	Verbal	Visual	Verbal	Visual	Verbal
Processo maior	Ator	Insurgente	Revezador	Bomba	Meta	Veículo em explosão
	Processo	Conversão	Processo	Conversão	Processo	Conversão
	Participante	Insurgente	Revezador	Bomba	Meta	Veículo em explosão
	Processo	Conversão	Processo	Conversão	Processo	Conversão
Processo menor	Ator	Insurgente	Revezador	Bomba	Meta	Veículo em explosão
	Processo	Conversão	Processo	Conversão	Processo	Conversão
	Participante	Insurgente	Revezador	Bomba	Meta	Veículo em explosão
	Processo	Conversão	Processo	Conversão	Processo	Conversão

7. Considerações

Constatamos que há na revista *Superinteressante* a categoria de infográficos de orientação ao conhecimento, cujo objetivo didático é explicar como é ou foi um fato geo-histórico, como é ou funciona um objeto tecnológico ou fenômenos bio-físico-químicos. Essa categoria se divide em dois tipos de infográficos.

No que se refere à relação entre leitor e texto, o leitor integra imagens e texto verbal, o que é fator primordial para que um infográfico informe bem. Dessa relação advém a informação principal do infográfico. Nos infográficos de informação simultânea, a organização centro e margem das informações favorece a saliência da informação principal, posicionada como informação nuclear. No infográfico de linha do tempo isso se dá na relação entre legendas numeradas sequencialmente e imagens que se relacionam a elas. Isso denuncia também a necessidade dos infográficos em evidenciar o objeto a ser explicado. As estruturas do visual predominantes nos infográficos favorecem a saliência das informações.

Também parece que os modos verbais e visuais carregam informações diferentes, porém eles podem estar relacionados como visto.

O que queríamos mostrar como novidade é a simultaneidade dessas informações através da integração entre os modos. Ao se deparar com este infográfico, o leitor iniciaria por qual informação, por qual modo? E, a partir dessas escolhas estratégicas, qual seria o produto de sua leitura? Haveria interferência na compreensão geral do texto, ou em partes dele? Como ele realizaria essa integração? Tal como fizemos neste artigo ou não?

Provavelmente, várias leituras são possíveis. Coscarelli (2003: p.03), autora do modelo de leitura seguido por nós, ressalta que

Não há linearidade no texto impresso, assim como também não há na leitura, e a existência de títulos, subtítulos, topicalizações, cadeias referenciais, entre inúmeras outras formas de marcar a diferença de status entre os elementos do texto, evidenciando muitas vezes uma hierarquia das informações (macroestrutura proposicional), é um dado que corrobora essa afirmação. Além disso, podemos dizer que a leitura nunca é linear, porque envolve o estabelecimento de relações, a ativação de diferentes informações, envolve lembranças e projeções, pausas para reflexões ou descanso, entre outros motivos, bem como a consulta a outros materiais, a volta a outras partes do texto; sem mencionar ainda que o leitor pode pular palavras, parágrafos, páginas, capítulos, ler o final para depois ler o começo

Se essa linearidade não é garantida nem mesmo em gêneros mais convencionais, tampouco o será no infográfico, que, como vimos, segue a lógica da disposição simultânea das informações, a que o leitor é submetido e a quem cabe escolher o que lerá primeiro.

8. Referências Bibliográficas

CABRAL, Danilo Cezar et al. Insurgência máxima. **Superinteressante**, v. 258, p. 50-51, nov. 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. **Espaços hipertextuais**. Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, jun. 2003, FAE - UFMG, BH. Coord.: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. ISBN: 85-86091 (CD- ROM)

HALLIDAY, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Edition, London: Arnold, 2004.

KRESS, Gunther. **Multimodalidade e aprendizagem**: novas perspectivas do conhecimento, representação e comunicação. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Palestra proferida na Visitas internacionais, promovida Pelo IEAT-UFMG, em Belo Horizonte, em 14/08/2008. Disponível em: http://www.ufmg.br/ieat/index.php?option=com_content&task=view&id=374&Itemid=9, Acesso em 20 out. 2008.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006 (original de 1996).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Parte I: Suportes teóricos e práticas de ensino. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. P.19-36.

PAIVA, Francis Arthuso. **O gênero textual infográfico**: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio. 2007. 78 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de textos) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica, 2008.

A MULTIMODALIDADE: A IMAGEM COMO COMPOSIÇÃO EM INTERCHANGE INTRO

Maria Eldelita Franco Holanda (Universidade Estadual do Piauí)



RESUMO

O presente artigo objetiva analisar como a imagem e sua representação multimodal se materializam na produção de sentidos através da conjunção dos vários recursos semióticos: texto visual e texto verbal, tipografia e layout presentes no livro didático *Interchange Intro*. Analisa-se também, como o elemento visual representa o mundo através da linguagem e como ela constrói as relações de sentido na organização e constituição do texto. A multimodalidade será estudada tomando-se como aporte teórico a gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). O foco das análises é a metafunção composicional da Gramática do Design Visual identificada em uma unidade do livro *Interchange*. Os resultados preliminares apontam para a inserção multimodal na composição dos textos/ atividades presentes nesse livro didático.

Palavras-chave: Gramática visual, multimodalidade, imagem, metafunção, recursos semióticos



ABSTRACT

This paper aims at analyzing how the image and its multimodal representation is embodied in the production of meaning through the combination of the various semiotic resources: verbal text and visual text, typography and layout present in the textbook *Interchange*, Third Edition. It will also be observed how the visual element represents the world through language and how it builds relationships of meaning in organization and composition of the text. Multimodality will be studied using as theoretical support the notion of visual grammar proposed by Kress and van Leeuwen (2006), based on of Halliday's (1994) systemic functional linguistics. The focus of the analysis will be on the compositional metafunction of the Grammar of Visual Design in one whole unit identified in the book *Interchange*. Preliminary results point to the insertion of multimodal texts in the textbook.

Keywords: Literary, Translation, Paratexts, Literary System, Canon.

1. Introdução

O estudo da multimodalidade implica uma reflexão sobre certas questões fundamentais como a relação imagem/texto e como os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e criados na interpretação por meio através dos modos representacionais e comunicacionais (JEWITT, 2008). Leva-se também em consideração o papel e importância da imagem visual na composição do texto no livro didático de inglês, tendo-se que tomar como estatuto geral a relação entre imagem e espectador, bem como a relação entre os elementos dessa imagem na materialização do texto do Livro didático *New Interchange*

A partir disso, tomam-se as noções sobre cultura e comunicação visual, multimodalidade, letramento visual e gramática visual para investigar como a multimodalidade se presentifica no encaminhamento dessa discussão.

Neste artigo, com base na Teoria Multimodal e na Teoria do Letramento, pretende-se analisar como a multimodalidade assume posição na constituição do texto e na produção de sentido. Parte-se do pressuposto de que os textos são multimodais (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). A representação multimodal se materializa na produção de sentidos pela conjunção dos vários recursos semióticos; entre eles, a imagem está presente em eventos comunicativos ou situações de comunicação refletindo a dimensão expressiva e produzindo sentidos. Neste trabalho, observa-se também, como o elemento visual representa o mundo através da linguagem e como ela constrói as relações de sentido na organização e constituição da relação imagem/texto. A multimodalidade será estudada tomando-se como aporte teórico a noção da gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994).

A Gramática Sistêmica- Funcional (doravante GSF) de Halliday (1985, 2004). concebe a linguagem como um recurso para produzir significado, e este se insere nos padrões sistêmicos de escolha., que fornece recursos para se cumprirem determinadas funções comunicativas na instanciação da linguagem em contextos específicos, de situação e cultura. A premissa fundamental da GSF é sua completa interconexão da linguística e o social, pois o foco é como as pessoas usam a língua para criar significado com outras pessoas, quando realizam atividades em sua vida social.

Na Linguística Sistêmica-Funcional de Halliday de M. A. K. Halliday (1978, 2004) a linguagem é percebida como um sistema aberto a mudanças pautadas socialmente, estando estruturada em três dimensões e componentes semânticos identificados como metafunções: (1) ideacional; (2) interpessoal; (3) textual. A primeira – a metafunção ideacional – mostra o uso da linguagem como representação das experiências internas e externas do indivíduo, enquanto a segunda (interpessoal) diz respeito à forma como se dá a interação entre falantes e linguagem quando da exploração do significado interpessoal. Por fim, a metafunção textual revela as relações coesivas e de estruturação da informação no texto.

Kress e Van Leeuwen (op. cit.) referenciados pelos conceitos da GSF de Halliday (1994) adaptaram e ampliam as funções hallidayana: a primeira *ideacional* (representa o que está em nossa volta, como também o sistema de crenças e conhecimento) a segunda, a *interpessoal*, (apresenta as interações sociais entre os participantes do discurso) e a terceira, a *textual* (revela a composição do

todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir significados, e para caracterizar as funções que os diferentes modos semióticos realizam, liga as partes do texto num todo coerente, constituindo e ligando este texto a contextos situacionais), que descreve como a linguagem visual representa experiência, se relaciona com o observador e estabelece e se organiza como estrutura visual). Os teóricos argumentam ainda que tanto os recursos semióticos visuais, como os verbais, servem aos propósitos comunicacionais e representacionais

A GDV toma como base a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994) e parte do pressuposto de que, da mesma forma que a linguagem verbal, a visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais, para se descreverem todos os significados veiculados textualmente

O foco das análises reside na metafunção composicional da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (op.cit), identificada em uma unidade do livro *Interchange*. Esse estudo objetiva ampliar a discussão sobre a presença e o uso da multimodalidade no material didático em inglesa.

Este artigo está organizado nas seguintes partes, assim divididas: 1 O visual e sua importância; 2) definição de letramento, letramento visual; 3) Multimodalidade, 4) a Gramática do *Design Visual*, 5) e a análise das metafunções interativa e composicional das atividades do livro *Interchange Intro*.

2. Pressupostos Teóricos

O estudo da multimodalidade tem merecido a atenção de estudiosos preocupados em compreender o papel da imagem e de outros modos semióticos na representação e na comunicação. Observa-se que imagem e palavra têm uma relação mais próxima, mais integrada, como salientam os estudos de Kress (1997), Kress et al (2005) Kress e van Leeuwen (2001,2006), Jewit (2001, 2004,2006, 2009), Stökel (2004), Lemke (2002) e (1998) Unsworth 2006). A imagem está presente em muitas áreas como arte, *design*, propaganda televisão, cinema e Internet, para citar alguns, mas mantém uma estreita relação com o ensino, em especial, o ensino de línguas.

Para explicar como o simbolismo visual surge com o homem e sua necessidade de comunicar-se, Dondis (1991, 2007.p.7) retrata muito bem a onipresença da imagem na sociedade quando assevera que a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas, no período paleolítico, em que o pictórico era usado como forma de registro e de comunicação entre esses povos primitivos, mostram que a evolução da linguagem começou com essas imagens até chegar ao alfabeto. Enquanto isso, autores como John Berger (1972, p.7) alegam que a visão é o mais fundamental dos sentidos e afirma que “o visual vem antes das palavras”. Martin (1993, apud ROSE, 2007, p7.) usa o termo ocularcentrismo ao descrever a aparente centralidade do visual na sociedade contemporânea. Nessa mesma perspectiva, Rose (2007, p. 4) diz que a cultura visual nos ajuda a entender como a vida social é construída e representada nas práticas sociais através das imagens.

É impossível pensar que a comunicação está confinada somente ao domínio da escrita ou do texto impresso e não se pode pensar em letramento apenas como uma realização linguística, ou ainda de forma isolada a partir de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos, como diz Kress (2003), mas pode-se pensar na direção que a imagem visual está seguindo ao fazer parte da discussão do novo letramento. No contexto de letramento visual, as pessoas precisam ser capazes e competentes para entenderem que as imagens também constroem relações sociais, comunicam eventos ou questões, interagem com o espectador e são estruturadas da mesma forma que o texto verbal. Assim, o letramento possibilita o domínio de um repertório de práticas com os vários tipos de textos, desde o tradicional, impresso aos textos eletrônicos e multimídia, até os textos multimodais, que exigem de cada leitor/usuário competência para ler e entender a incorporação da imagem ao texto, bem como a conjunção de vários recursos semióticos nele presentes. A profusão de imagens e seu uso consistente propiciam a criação do novo conceito de letramento visual, que Callow (2005) define como a habilidade de ler e interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas. O letramento visual é importante, pois possibilita a habilidade do usuário de entender e usar imagens, incluindo a habilidade de pensar, aprender e expressar-se em termos de imagem.

O Multiletramento implica que a produção de significado aconteça num ambiente multimodal em que a informação escrita seja parte dos padrões de significado espacial, de áudio e visual, sendo que os modos individuais estão numa interação dinâmica com outros modos durante as atividades de letramento. (COPE & KALANTZIZ, 2000).

Recorremos a Braton 1999 (*apud* STOKES, 2002) quando afirma que o letramento visual explicita que o uso e interpretação da imagem é uma língua específica no sentido de que imagens são usadas para comunicar mensagens que devem ser entendidas para obter significado. O letramento visual, como o letramento linguístico, é culturalmente específico, embora existam símbolos universais ou imagens visuais que são globalmente compreendidas. É necessário, portanto, que, no âmbito do ensino, o aluno também seja ensinado a ler essas imagens, que se possa desenvolver também um letramento visual crítico. Portanto, para que o letramento se realize, é necessário que o aprendiz seja capaz de criar e interpretar significados em um ambiente multimodal e digital.

Multimodalidade

A mudança significativa na função social da imagem visual ocorreu nos últimos cem anos, saindo do campo da arte e abarcando o domínio da comunicação. Além desse deslocamento na área de atuação, ressaltam-se a importância e uso da imagem impulsionada pelos avanços da tecnologia da computação e pelo sistema da imagem digital, além das teorias de comunicação, da cognição visual, que incorporam o uso cultural da imagem visual na comunicação humana.

Esses avanços suscitaram a premência da cultura visual, como sugere Mirzoeff (1999, p.4), ao dizer que a imagem visual é mais comum porque interage com a experiência visual totalmente construída. Além disso, ela é também essencial para a construção cultural da vida nas sociedades contemporâneas ocidentais, sugerindo, desta forma, que o significado é transmitido através da imagem.

Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que o código visual possui formas próprias de representação, constrói relações interacionais e constitui relações de significado a partir de sua composição. Desse modo, a compreensão da imagem se faz necessária. Corroborando a ideia da importância e da emergência do visual, Kress (2004) discute como a tecnologia favorece um direcionamento da comunicação, no modo multissemiótico, e como a imagem presente no texto escrito convencional, hoje, tem destaque não somente nas relações sociais estimuladas pela tecnologia, internet, mas também através do direcionamento do uso dessa imagem na mídia impressa. Isso tem motivado estudiosos da semiótica e da comunicação, como Kress, van Leeuwen (2001, 2006), Lemke (2004), Jewitt (2008, 2009), Unsworth (2006), Stein (2008) a uma reflexão e teorização acerca do conceito e uso da linguagem com outros modos semióticos, tais como o hipertexto e as novas formas de letramento¹ e de multiletramentos.

Para Stökel, a multimodalidade é uma “descoberta tardia do óbvio”, que “está ganhando terreno acadêmico” sendo reconhecida como fenômeno tão antigo quanto a própria representação, essencial para a compreensão de toda as formas de comunicação. Diz, ainda, a multimodalidade refere-se aos processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convidam comunicadores a interrelacionarem semântica e formalmente todos os signos presentes no repertório. (2004, p.9),

Com o avanço das tecnologias, as práticas sociais conferiram novas configurações linguísticas às formas de comunicação dando ênfase aos textos multimodais utilizados largamente em diferentes esferas, incluindo a educação.

E com a mudança na paisagem da comunicação que e com uma dependência em outros modos além da linguagem, tudo isso, tem ajudado modificar a crença de que a comunicação é representada unicamente pelas modalidades da língua escrita e oral. E mais recentemente, filmes, televisão, Internet ampliam o potencial semiótico ao integrar a imagem em movimento, a linguagem (oral e escrita), som e musica. Desse modo, vários autores dentre estes Stökel, Kress van Leeuwen, Jewitt e Dionísio reconhecem que o texto sempre o foi multimodal, porque na sua constituição combina vários recursos semióticos. Nesse contexto, Kress (2003) chama atenção para o fato de que a escrita tenha sido por muito tempo o meio de comunicação mais valorizado dentro e fora da escola, e mesmo que os recursos semióticos venham coexistindo com a imagem, tomando parte da composição do texto, e mais recentemente o foco dos estudos da multimodalidade se volte para a integração dos elementos verbais e visuais no texto para se perceber como o significado é realizado para manter a unidade global do texto.

Convém salientar que a sociedade é multimodal, como a comunicação o é, pois as pessoas usam imagens e formas não- verbal para se comunicarem. Nela se criam sentidos através da combinação de recursos linguístico-semióticos como a fala, a escrita, imagens pictóricas, sons e música, sendo que os recursos visuais se combinam com os elementos linguísticos para originar novos sentidos. Deste modo, Ventola (2004, p.1) afirma que, embora a multimodalidade e

1. Por letramento Lemke (2004) entende como um conjunto de práticas interdependentes que liga pessoas, objetos da mídia e estratégias para fazer significado". (Gee, 1990. Lemke1998b).

multimedialidade sejam vistas como combinações dos vários modos semióticos, sempre estiveram onipresentes na maioria dos contextos comunicativos. Anterior a isso, o New London Group já antevia as *affordances*² que a tecnologia da informação traria para o mundo e como essa conjunção da nova mídia, a Internet e outros recursos semióticos promoveriam uma transformação na combinação de pelo menos dois modos: imagem e texto. Nesta perspectiva Kress e van Leeuwen (2006. p. 20) definem a multimodalidade como:

o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que estes modos são combinados, possa, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados.

E hoje a multimodalidade constitui um marco importante para o estudo de texto, pois seu enfoque se fundamenta tanto na semântica sistêmico- funcional de Halliday (1994) quanto na semiótica social de Hodge e Kress (1988), centrando-se na compreensão dos significados emanados do texto que se corporificam através dos vários modos semióticos, comunicacionais e representacionais de uma cultura ou sociedade. Sem sombra de dúvidas, o texto multimodal se fortalece nessa época globalizada com transformações socioculturais muito velozes e bombardeada por textos imagéticos ou multimodais carregados de múltiplos sentidos.

Para Jewitt e Kress (2003), multimodalidade é o conjunto organizacional de recursos para a produção de sentidos, incluindo imagem, gesto, olhar, movimento, música e efeito sonoro, vistos como o efeito do funcionamento da cultura que é manifestada na materialidade dos recursos de representação que apresenta regularidades, por razões culturais e pela frequência com que são usados nas interações sociais. Aqui multimodalidade é entendida como pelo menos dois modos ou recursos semióticos (imagem estática e em movimento), texto verbal (texto + tipografia), combinados.

A Multimodalidade refere-se aos processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convidam comunicadores a interrelacionarem semântica e formalmente a todos os signos presentes no repertório. (Stöckl, 2004. p.09)

Desse modo, constata-se que a multimodalidade tem a preocupação com o uso de vários recursos, e esses teóricos (op.cit) mostram que as imagens desempenham papéis antes exercidos pela linguagem, de forma que o jeito de entender textos multimodais consiste na análise dos modos representacionais por meio dos quais os textos são produzidos e os recursos semióticos para a produção de significados entendidos. Isso remete ao potencial da multimodalidade que vai desde a descrição dos recursos semióticos para a produção de relações semióticas incluída a interação mediada pelo significado, às inter-relações com a tecnologia.

2. Affordance para Kress (2003, p.50) nos dá os meios para inquirir sobre as potencialidades e limitações dos diferentes modos, e pelo menos para começar a examinar se pode haver perdas reais ou potenciais, e que pode haver reais neste movimento, e em que áreas ela pode ocorrer" Tradução nossa.

A Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen

A Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen produzida em 1996, no contexto de investigação linguística, constituiu inovação crítico- analítica, ao propor um modelo de análise das estruturas visuais e outros códigos semióticos, visto que o modelo vigente de análise centrava-se nas investigações de estruturas visuais, apenas no léxico das imagens, e não iam além de sua parte iconográfica de seus níveis de significação.

O foco da Gramática visual orienta os estudos das mensagens visuais em contextos comunicacionais, analisando os signos visuais. Esse modelo é parte da teoria da comunicação semiótica, centralizada na semiótica social que focaliza os processos de significação do circuito comunicacional do emissor e do receptor, inseridos numa cultura que contextualiza e ritualiza os aspectos comunicacionais. Nessa gramática visual, foco de nossa pesquisa, os teóricos procuram regularidades que permitam entender de que forma a representação visual e as diferentes relações levam a um determinado tipo de leitura.

Kress e van Leeuwen (2006) caracterizam a gramática visual como código visual que possui formas próprias de representação, que constrói relações de interação e também constitui relações de significado a partir da composição.

A gramática de Kress e van Leeuwen, de natureza semiótica, sugere uma estrutura que considera não somente os aspectos cultural e contextual da imagem como ainda descreve as características linguísticas ou a gramática inerente às imagens (os sintagmas), do mesmo modo que a escrita tem suporte na sua própria gramática. Essa gramática, além de auxiliar a compreensão da imagem como construção de significados, contribui para se entender como a imagem se estrutura e como a linguagem visual se organiza em instâncias de uso.

Nessa linha da Gramática Visual, Kress e Van Leeuwen (2006), apresentam modelos para observação dos elementos que compõem essas imagens, tomando-os não mais como figura, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe estrutural. A GDV parte do pressuposto que, como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais, para se descreverem todos os significados veiculados textualmente.

Kress e Van Leeuwen (op. cit.), referenciados pelos conceitos da Linguística Sistêmica-Funcional de Halliday (1994), adaptaram e ampliaram as funções hallidayanas: a *ideacional* representa aquilo que está a nossa volta, como também o sistema de crenças e conhecimentos; a *interpessoal* apresenta as interações sociais entre os participantes do discurso; e a *textual* revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e se integram para construir significados e caracterizar as funções que os diferentes modos semióticos realizam.

Kress e van Leeuwen na Gramática do *Design* Visual apresentam uma teoria social da representação visual, comparam a gramática da língua com a gramática visual. Eles explicam que a gramática da língua se realiza por meio da combinação entre palavras, frases, orações e textos, enquanto que a gramática *visual* (GDV) explora o modo como os elementos – pessoas, coisas e lugares – são representados, observando o grau de extensão dessa representação visual.

Esta gramática faz uma adequação das funções ideacional, interpessoal e textual propostas na gramática sistêmico- funcional de Halliday. Assim, para a função ideacional na GSF que ocorre no sistema da transitividade, corresponde na GDV a função representacional; a função interpessoal na GSF, responsável pela relação entre os participantes, passa a ser interativa na GDV, e a função textual, responsável pela estrutura e formato do texto na GSF, corresponde à função composicional na GDV. Essas três funções da gramática visual estão, portanto, associadas às metafunções da GSF.

Esses teóricos argumentam, ainda, que tanto os recursos semióticos visuais como os verbais servem aos propósitos comunicacionais e representacionais. Nesta perspectiva, tem-se que a linguagem visual é um meio de representar experiência e pode fazê-lo dois modos: através das estruturas representacionais que segundo os esses autores se subdividem em estruturas narrativas e conceituais. As primeiras, as quais não são objeto deste trabalho, apresentam ações e eventos, enquanto as segundas representam participantes em termos de sua essência: classe, estrutura ou significado. Para esses autores, o que distingue uma proposição visual narrativa é a presença de um vetor, de um traço que indique direcionalidade transacional.

Reforçando essa ideia, Kress e Van Leeuwen (op.ci) mostram que as imagens têm um papel importante fora da escola, na mídia eletrônica e impressa, na propaganda e no material informacional, pois a maioria dos textos envolve a interação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos e sonoros. O mesmo significado realizado tanto como forma de imagem, escrita ou fala, será realizado diferentemente. Eles chamam a atenção para o fato de como os multiletramentos compõem nossa vida e exigem sistemas semióticos multimodais que contemplem o potencial de todos os modos representacionais e comunicativos em culturas particulares. A imagem e a relação imagem e texto se materializam no livro didático.

A multimodalidade no livro didático de Inglês

Nos últimos anos, o material didático, em especial, o livro didático de inglês vem sofrendo mudanças visíveis no seu *design*, de certa forma concomitante com as transformações ocorridas na sociedade e compatíveis com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Referendada pelas pesquisas sobre o livro didático em Língua Inglesa de Menezes (2009) e Bezemer e Kress (2009), observa-se que o livro didático esta se tornando cada vez mais multimodal, usando na sua composição mais recursos semióticos, o que culmina com a visão de uma sociedade puramente visual., sendo que o crescente interesse pela imagem faz com que o livro didático seja composto de uma conjunção de vários recursos semióticos, em que a imagem não é mais tomada como subordinada ao texto, mas produtora de significado. Assim, ao se tornar mais multimodal, o livro assume a forma de caracterizar e representar a criação do sentido dos signos linguísticos exibindo uma conjunção de imagem e palavras a outros modos semióticos.

Na composição do livro didático ocorreram mudanças visíveis e significativas não somente no seu *layout*, mas principalmente devido à inserção, à proliferação de imagens, fotografias e outras formas visuais. Além disso, percebe-se que a subordinação/dependência da imagem em relação ao texto tem diminuído, ao tempo em que se observa um esforço teórico- metodológico no sentido de reservar às imagens um papel central, visto que elas se tornaram mais especializadas na sua função de comunicação. E como afirma Kress e van Leeuwen (2006), as imagens constroem relações

sociais, comunicam eventos e questões, interagem com o leitor /espectador e, ainda, são estruturadas do mesmo jeito que o texto verbal. Esses teóricos concebem a ideia de que tanto a língua quanto a comunicação visual, ambas podem ser realizadas pelos mesmos sistemas fundamentais de sentidos que constitui nossa cultura, porém, cada um cria sentidos diferentemente, por meio de suas próprias formas específicas o faz de forma diferente, e independentemente. (p.19)

Bezemer e Kress (2009, 2010) analisam o *design* de 23 livros didático de Inglês para o ensino secundário. Eles observam que estes passaram por profundas mudanças não somente no uso da imagem, mas também, no *layout* das páginas e na sua tipografia, pois, de certo modo, o *design* deixa de ser exclusivamente da imagem, passando a contemplar o conjunto de modos semióticos. A imagem é, pois, inserida no conjunto de modos semióticos, dando-se destaque a detalhes pictóricos como tamanho, cor, forma, iluminação, profundidade e movimento e as relações imagem-texto. Na sua pesquisa, esses teóricos analisaram quatro modos de representação; imagem, escrita, tipografia e *layout*. Assim como Bezemer e Kress (2009), também estão interessados no ensino /aprendizagem da língua inglesa como disciplina com potencial multimodal e, principalmente, apostando a relação entre imagem e observador e entre imagem e escrita..

O design do livro não é regido somente pelos princípios da escrita, mas observa-se uma combinação dos vários recursos semióticos como os princípios visuais, gráficos, tabelas, e tipografia. O livro *New Interchange Intro* exemplifica a base semiótica social que justifica as mudanças para um *design* multimodal do livro didático, muito embora não se observe orientação pedagógica para o letramento crítico e ou análise das imagens ou da combinação dos vários recursos semióticos nele presentes.

Porém, ainda se percebe que o contexto multimodal, que faz uso do potencial de significado das imagens, deverá favorecer a comunidade pedagógica alterações em suas crenças e atitudes no manuseio dessa nova ordem na qual a multimodalidade se insere. Sabe-se, porém, que, apesar de todos os esforços de teóricos, ao refletirem sobre a ação da multimodalidade nas mais diversas áreas, é na educação que ela se apresenta de forma contundente e necessária, pois traz noção de como esse novo olhar pode ampliar a possibilidade de usar tais recursos semióticos, promover modificações tanto na apresentação do material quanto no seu uso, agora aliados ao letramento visual.

Pesquisas corroboram esse fato apontando o efeito de novidade que uma transformação desse porte traz e o manuseio racional que o mundo multimodal oferece a todos indistintamente e, por conseguinte, os novos olhares que essas novas representações trazem para o ensino/aprendizagem e, consequentemente, as implicações para a comunicação multimodal.

3. Metodologia

Uma vez que pretendemos/ objetivamos analisar como a imagem e sua representação multimodal se materializa na produção de sentidos através da conjunção dos vários recursos semióticos: texto visual e texto verbal, tipografia e *layout* presentes no livro didático *Interchange Intro*, decidimos centralizar nossa análise no sistema de significado composicional. Na metafunção composicional usaremos os três sistemas inter relacionados: valor da informação, saliência e enquadramento.

Espera-se que na análise dos textos do livro didático o uso da metafunção composicional que vai averiguar como se combinam ou organizam os elementos visuais de uma imagem como um todo coerente e com isso, realçar a conjunção imagem e texto.

Para o propósito deste estudo foi selecionada e analisada a unidade I do livro *New Interchange Intro*, por este apresentar textos multimodais com uma combinação de recursos semióticos como imagem verbal e visual, tipografia, cores e desenhos. Neste estudo foram usadas duas atividades analisadas à luz da Gramática do Design Visual de Kress e Leeuwen, ([1966,] 2006), por meio da metafunção composicional Para análise levou-se, ainda, em consideração quadros explicativos da Gramática do *Design Visual* adaptados por Almeida (2006). A análise, de natureza qualitativa, objetiva analisar como a imagem e sua representação multimodal se materializa na produção de sentidos através da conjunção dos vários recursos semióticos: texto visual e texto verbal, tipografia e layout presentes no livro didático O livro *Interchange Intro* é o primeiro livro da série de quatro livros, cada um composto do livro do professor, do aluno, *workbook*, CD, DVD e CD-ROM.

Análise multimodal das atividades do livro didático *New Interchange Intro*

Para análise das imagens nas atividades usaremos, principalmente, a metafunção composicional. A metafunção composicional, que tem como objetivo organizar os elementos visuais da imagem na composição, cujos significados são obtidos através da distribuição do valor da informação com ênfase entre os elementos da imagem e do texto. Além disso, observaremos a relação imagem/texto. Nesta análise consideramos como imagem toda representação visual quer seja na forma de desenho, fotografia, ilustração, quadro ou diagrama.

Na composição de textos multimodais, as imagens representam a relação entre as pessoas, coisas que eles mostram num complexo conjunto de relações que podem existir. Na função composicional os elementos se relacionam entre si para formar um todo que integram e incluem os elementos no *layout*. Esta metafunção é composta de três sistemas que estão ligados: valor da informação, saliência e enquadramento.

Sobre o *valor de informação* Kress e van Leeuwen (2006) propõem que se observe a posição do elemento na composição: à esquerda, à direita, centralizado, próximo à margem e se há integração entre eles. Além dos valores, esses elementos integram de acordo com a posição da figura. Quando os elementos estão posicionados à esquerda são o *dado*, elementos que contém a informação já conhecida; os elementos posicionados à direita são o *novo*, porque apresenta uma informação nova para o leitor/observador, a qual deve chamar sua atenção. Há, ainda, os elementos posicionados ao centro, denominados de centrais, e nas margens, os denominados de marginais. Quando o elemento se posiciona no topo do texto multimodal é chamado de *ideal*, e quando se encontra na base é denominado de *real*, pois apresenta a informação concreta.

O termo *saliência* é usado pelos teóricos para se referir à importância hierárquica que um ou mais elementos têm numa imagem, quando uma delas chama mais a atenção do observador independente do local onde ele esteja localizado, ocorrendo em diferentes níveis: pano de fundo ou primeiro plano, tamanho, uso de contraste de cores e tons, nitidez, brilho e perspectivas entre os elementos sobrepostos.

O *enquadramento* é um elemento composicional de grande importância e serve para ligar e desligar os elementos da imagem. O espaço vazio, as linhas divisórias, o uso de cores e a forma fazem com que os elementos pareçam enquadrados na composição da imagem, pois indica que elementos visuais estão representados ou não como elementos de sentido.

Nesta parte do trabalho será apresentada a análise de três atividades do livro *Interchange Intro*. A análise seguirá passo a passo os elementos apresentados na fundamentação teórica.

A Figura 1 foi tirada da Unidade 1 do livro *Interchange* p. 2, cujo título: *It's Nice to meet you*, indica como as pessoas podem se apresentar em Inglês. A Unidade é composta ainda de outros diálogos, conversação, Gramática, exercícios escritos e audição do CD.

FIGURA 1
Livro *New Interchange Intro*, p.2, 2005.



A composição da Figura 1 está estruturada horizontalmente e propicia a análise do valor de informação. Observa-se que o posicionamento do rapaz e da moça na imagem, à direita da imagem representa o *novo*, elemento não familiar e para o qual se deseja chamar atenção do leitor. Refere-se, portanto, à apresentação de pessoas engajadas em uma situação de comunicação como o tópico apresentação. O *novo*, nesse caso, representado pela figura, proporciona uma força maior do que o texto, enquanto o diálogo, situado à esquerda, representa o *dado*, o aspecto familiar ao leitor/espectador proposto pelo produtor. O posicionamento do elemento na parte superior (*o ideal*) ganha uma maior importância informativa, em relação ao real, o quadro da parte inferior da página.

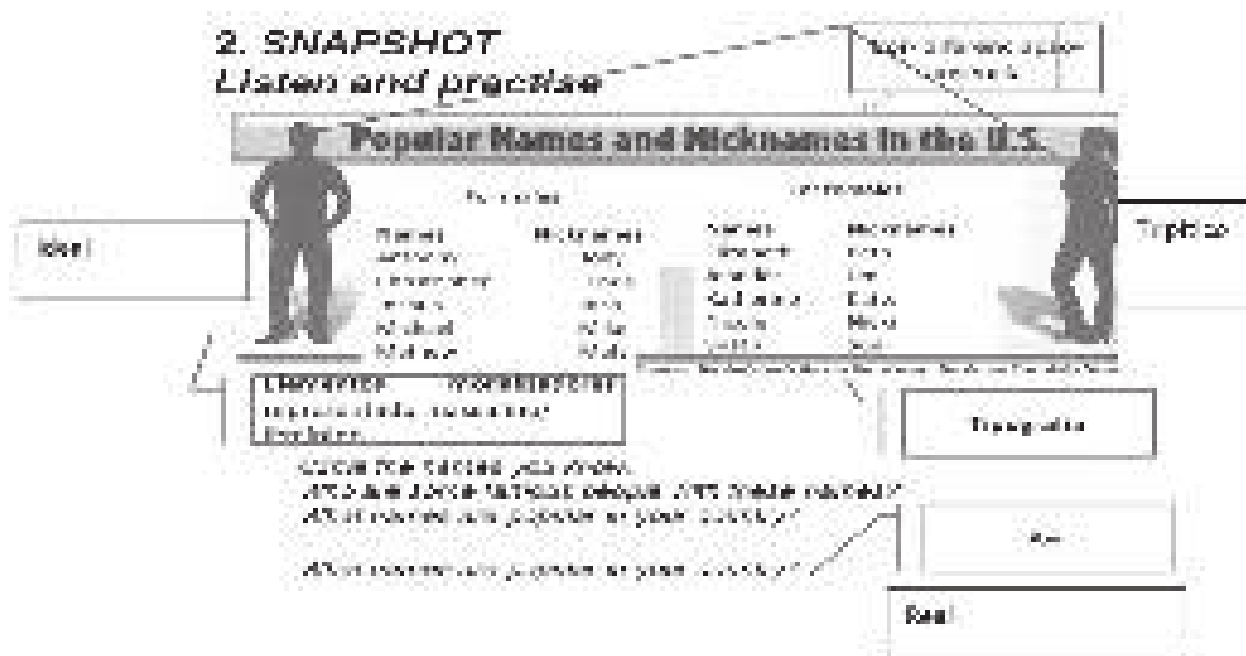
A *Saliência*, outro elemento da composição, em que a imagem realça os participantes representados, no primeiro plano é construída de modo a destaca-se dos outros participantes que também compõem a cena, mas ficam em segundo plano. Os dois participantes principais são mostrados com maior ênfase e hierarquicamente são mais importantes, pois toda a ação se desenvolve a partir deles. A importância desses participantes é mostrada por meio da suavização de cores, da naturalização do ambiente e da luminosidade, dando um ar mais natural aos participantes representados. Além disso, observa-se que as suavizações dos traços e dos gestos entre os participantes

e a luminosidade destacam ainda mais o envolvimento dos dois participantes durante o diálogo entre eles. A figura chama a atenção para o vetor que realiza a interação entre os dois participantes do primeiro plano, que emana da linha dos olhos do rapaz ao olhar diretamente para moça, mostrando confiança e quem comanda a interação. Porém, ela desvia o olhar do participante e o direciona ao observador/leitor, apontando que a ação é dirigida ao leitor/observador. A imagem está conectada ao texto, e as unidades linguísticas estão representadas pela imagem, a qual ajuda a compor o texto.

No *Enquadramento* a imagem mostra a conexão entre os participantes que se encontram: centralizados na imagem, em posição frontal interagindo com observador/leitor, configurando, dessa forma, uma relação de afinidade social de demanda. O rapaz em posição frontal interage com a moça a quem está se apresentando, numa relação de mais proximidade e de envolvimento social. No outro plano, eles estão de costas para os outros alunos o que indica um certo afastamento destes. Isto se deve ao fato de que a ação se desenvolve na sala de aula, mas se realiza entre esses dois participantes representados. A imagem do gesto de cumprimentar serve de objeto de contemplação para o observador/leitor. Há uma relação muito próxima entre imagem e texto. Observa-se também que há uma estrita relação entre o texto verbal, o diálogo, que é explicitado pela imagem. Assim a relação imagem/texto ajuda o aluno iniciante a compreender melhor o sentido geral do texto.

A figura 2 representa um exercício denominado de *Snapshot*, que explora nomes mais comuns na língua inglesa, ou seja, aspectos culturais. Essa atividade usa bastante a tipografia, em que cores, formas de letras dão um ênfase maior ao que se deseja comunicar.

FIGURA 2
Livro *New Interchange Intro*, p.2, 2005.

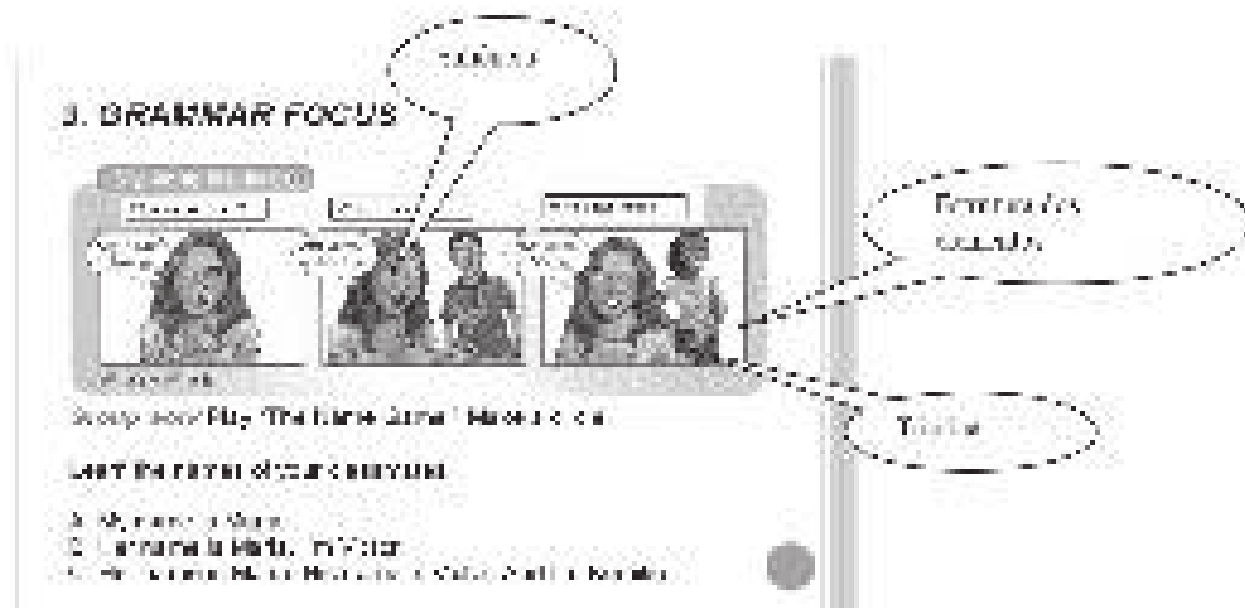


Na figura 2, os elementos mais salientes são representados pelos elementos de cores diferentes nas figuras masculina e feminina. O contraste e a intensidade da cor realça a diferença de gênero, mas não o caracteriza, pois ao que parece o produtor usa aleatoriamente as cores verde para o homem e *pink* para a mulher. O enquadramento é fraco, o fundo ajuda a compor a imagem.

No *layout* observa-se a intenção do produtor em criar e manter o contraste. O produtor posiciona a figura masculina à esquerda, e a feminina à direita, uma conotação simbólica ou a manutenção do *status quo* para o macho. Outro aspecto de grande destaque é a saliência enfatizada pela tipografia que serve para chamar atenção do leitor/observador para a organização da imagem.

A figura 3 introduz o foco gramatical da unidade. A noção gramatical é apresentada por meio de imagem e de texto verbal.

FIGURA 3
Livro *New Interchange Intro*, p.3 , 2005



O quadro da Figura 3 é composto pela combinação tríptica, pois há três divisões no quadro: a primeira e a segunda, respectivamente, referem-se ao aspecto linguístico; no terceiro bloco de informação, o mais saliente, a imagem da moça em um ângulo frontal, sugere o envolvimento desta com o observador. O olhar é sempre direcionado para o observador convidando-o a interagir com ela, caracterizando, assim, a demanda. A relação da moça com os outros participantes se configura em uma relação de afinidade social. Além disso, a figura também constitui a parte mais importante do texto, pois a apresentação do item gramatical se reveste de um convite para que o observador interaja com o texto. Os movimentos da mão sinalizam ou intensificam a relação social entre os participantes. Aqui a saliência é mostrada principalmente pela posição dos elementos representados na figura, pelas cores suaves, e os traços dos participantes na realização da ação. No foco gramatical, a combinação da imagem e texto (sentenças) torna a produção do significado mais explícita, portanto, mais fácil de ser compreendida pelo aluno. O texto e a imagem têm uma função paritária na compreensão do aspecto gramatical.

4. Considerações Finais

A análise preliminar revelou que o livro *Interchange Intro* apresenta a modalidade visual, integrando imagem e texto verbal, e a comunicação atual oferece oportunidades sem precedentes para a criação de sentido multimodal, dentro de uma dinâmica de transformação do texto e do discurso.

Como se pôde verificar, através da análise dos textos, que o livro *Interchange* é multimodal, porque congrega vários modos como o visual, o verbal, a tipografia, e o *layout* que podem ser usados para facilitação da compreensão da língua como um todo significativo. Como se verifica por meio da análise, que as mudanças não ocorreram somente no âmbito das imagens, mas também no *layout*, na tipografia e na escrita, levadas pelas mudanças semióticas e sociais. Como se pode ver, as imagens e outros elementos gráficos constituem-se em representações semióticas com vasto uso social no livro didático. É fato que os recursos multimodais constitutivos do livro didático em questão, apresentam e destacam a imagem, dentre os outros recursos semióticos, como meio de interagir com o aluno, propiciando dessa forma, uma compreensão mais ampla da língua.

Observou-se, preliminarmente, que é possível aplicar os princípios da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), à análise de textos multimodais em livros didáticos de inglês, visto que essa gramática, por sua natureza semiótica, sugere uma estrutura que considera tanto os aspectos culturais e contextuais da imagem quanto descreve, ainda, a gramática inerente às imagens. Apesar de a multimodalidade estar presente no material didático e, em particular no livro, observa-se que as imagens do livro didático ainda não receberam a devida importância no contexto escolar. Como Kress (2003) e Jewitt (2008), espera-se que, com o reconhecimento do valor da multimodalidade para o ensino, a aprendizagem de línguas pelas instituições de ensino seja reconhecida, que as instituições educacionais possam estimular e instituir o letramento visual como prática pedagógica, como o que já está acontecendo na Austrália, por exemplo.

A análise mostrou que os livros de *Interchange* apresentam uma combinação dos sistemas semióticos, o verbal, na forma de diálogos, exercícios e o visual que ajudam a realizar significados que se complementam quando eles co-ocorrem na página impressa. Outro aspecto que se pode ressaltar é que muito embora o livro analisado tenha uma composição multimodal, ele não traz nenhuma orientação para o letramento visual.

Embora o livro na sua organização possua características multimodais, o produtor deste material didático não fornece nenhuma pista sobre a inserção das imagens, ou a conexão destas com outros modos semióticos presente nele. Desse modo, se reconhece através da multimodalidade que a língua não é mais o centro de toda a comunicação, mas ela fornece os meios para descrever uma prática ou representação, e quando ela se une com a imagem, explorando o potencial de significado de ambos os modos, podem expressar toda riqueza e complexidade semiótica na produção de sentido. (VAN LEEUWEN, p.39, 2011). Assim é preciso enfatizar que os sistemas semióticos verbal e visual ajudam a realizar significados numa relação de complementaridade e que a multimodalidade ajuda na configuração do texto.

Nesta análise observou-se que a importância da estrutura *dado/novo* é muito presente neste material, e o *ideal / real*, *margem/centro* aparecem com certa regularidade na constituição do texto multimodal nas imagens estáticas deste livro. As cores, o *layout*, o texto escrito, a tipografia são usados como destaque para que se compreenda a situação comunicativa. Há uma ênfase nos elementos humanos em sua interação na composição da imagem. Enfim, a multimodalidade como parte constitutiva do material didático é numa realidade inquestionável, e, portanto, precisa de um olhar pedagógico mais preocupado com sua utilização no ensino. Assim, a metafunção composicional provou que na composição da imagem pode realçar os modos de organização do texto observando quais os elementos mais salientes que definem a maneira de ler e compreende a imagem,

Embora este estudo tenha uma quantidade mais limitada de dados, os resultados apontam para uso intenso da imagem no livro didático com potencial semiótico para produção de sentido. Que o texto verbal é usado em conjunção com vários outros modos semióticos, que de certo modo amplia a produção do sentido do texto e pode trazer uma ampliação do letramento visual.

A análise também revelou que a imagem e texto verbal estão integrados no material didático que é possível que amplie o uso da multimodalidade no ensino de língua e que uma pedagogia que atenda a esses anseios de congregar o visual com seus múltiplos significados com o verbal pode possibilitar muitas transformações.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a valorização da multimodalidade no livro didático e conseqüentemente, no ensino de inglês. Sabe-se que esta pesquisa sobre a multimodalidade não se esgota aqui e espera-se que outras possam contribuir para uma aprendizagem mais semiótica e multimodal da língua inglesa.

5. Referências

ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual** – do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BERGER, J. **Ways of seeing**. London: Penguin Books, 1972.

BEZEMER, J. & KRESS, Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication 8 (3)**: 249-262. 2009.

CALLOW, J. **Image Matters**: Visual Texts in the Classroom. Newtown, NSW : PETA, 1999.

DONDIS, D. A. **A Primer of Visual Literacy**. Tradução Camargo, J.L. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 2004.

HODGE, Robert, KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWUIT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London. Routledge, 2009.

_____. **The Visual in Learning and Creativity**: A Review of the Literature. (2008). Disponível online em /research-resources/research/literature-reviews Acessado em 10/02/2011.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London. Routledge.2003.

MARTINEC, R, & E SALWAY, A. A System for Image-Text Relation in New (and Old) Media. **Visual Communication**, 4(3): 337-71. 2005.

MIRZOEFF, N. **An Introduction to Visual Culture**. London: Routledge, 1999.

RICHARDS, C.J. **Interchange Third Edition**. Intro. Part A. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

ROSE, Gillian. Researching visual materials: towards a critical visual methodology. **Visual methodologies** – An introduction to the interpretation of visual materials. Los Angeles: Sage publications, 2007, p. 3-27.

STEIN, P. Multimodal Instructional Practices. In COIRO.J et al (eds). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2008.

STÖKEL, H. In between modes: Language and image in printed media. IN: VENTOLA, Eija et al (eds). **Perspectives on Multimodality**. Philadelphia. John Benjamins. 2004.

STOKES, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf> Acessado em: 12/12/2011.

UNSWORTH, L. **Multimodal Semiotics** – Functional analysis in contexts of education. New York: Continuum, 2008.

VENTOLA, Eija et al. (eds). **Perspectives on Multimodality**. Philadelphia: John Benjamins, 2004.

VIEIRA, J. et al. O texto multimodal no livro didático de Português. **Reflexões sobre a língua portuguesa** – Uma abordagem multimodal. Petrópolis. . Vozes, 2007.

DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE VISUAL

Francisco Iací do Nascimento
Antônio Luciano Pontes

RESUMO

Analisamos os dicionários escolares: Aurelinho (2008), Aurélio Ilustrado (2008), Aurélio Júnior (2011) e Miniaurélio (2010) na perspectiva da multimodalidade, buscando compreender como os recursos visuais são usados nas capas e nas páginas para compor sentidos. Apoiamo-nos no conceito de informatividade visual de Bernnhart (2004,) nos da Gramática do Design Visual de Kress & van Leeuwen (1996, 2006) sobre a leitura de imagens e nos estudos lexicográficos de Pontes (2009, 2010, 2011). Os resultados indicam que os dicionários escolares podem ser colocados em um contínuo de informatividade visual. Sendo que nos dicionários infantis e ilustrados, as imagens não são meros elementos de decoração, elas instanciam significados representacionais, interativos e composicionais, construindo valores de verdade, intimidade, igualdade e realidade.

Palavras-chave: Análise Visual, Multimodalidade, Dicionário Escolar.

ABSTRACT

We analyzed the learner's dictionaries: Aurelinho (2008) Aurélio Ilustrado (2008), Aurelio Júnior (2011) and Miniaurelio (2010) according to the multimodality perspective, to understand how the visual means of the books' covers and his pages are used to making meaning. Theoretically, we based on the concept of visual informativeness of Bernnhart (2004), on the Grammar of visual design by Kress & Van Leeuwen (1996, 2006) on the studies about the readings of images and on the lexicographical studies of Pontes (2009, 2010, 2011). The results indicate that the dictionaries can be placed in the continuum of visual informativeness and that in the children's and illustrated dictionaries, the images are not only decorations. They instantiate representational, interactive and compositional meanings, build truth values, and meanings of intimacy, equality and reality.

Keywords: Visual analysis, Multimodality, Learner's Dictionaries.

Introdução

Com o advento das novas tecnologias, novos meios semióticos, como o movimento, o som, a cor, a imagem, a tipografia, por exemplo, são introduzidos na comunicação cotidiana e passam a significar e compor nossas mensagens com o verbal. Dessa forma, os textos tornam-se multimodais, em que recursos verbais e não verbais se integram na produção de sentidos. Esses recursos semióticos sempre existiram na natureza e o homem os manipulou em certa medida. A novidade hoje é a facilidade dessa manipulação devido aos recursos tecnológicos.

Por outro lado, as novas tecnologias da informação não só fizeram surgir novos gêneros, mas também renovaram os existentes. Todas as inovações tecnológicas introduzidas no processo de produção e edição dos textos têm produzido projetos editoriais mais sofisticados. Jornais, revistas, livros são cada vez mais cheios de imagens, cores, recursos tipográficos diferentes que significam para além do verbal. Com os dicionários não tem sido diferente. Recursos como cor e tipografia têm renovado os projetos editoriais de muitos dicionários, tornando-os mais atraentes para o usuário. Nos últimos anos, assistimos à publicação de dicionários para públicos específicos, principalmente, dicionários escolares com projetos gráficos e visuais ousados. Um bom exemplo disso são os dicionários ilustrados e os dicionários infantis em que se usam imagem, cor e recursos tipográficos para compor, ilustrar e esclarecer sentidos de forma mais significativa. Mas como os significados representacionais, interacionais e composicionais compõem a macroestrutura desses dicionários?

Nosso propósito aqui é analisar visualmente os dicionários Aurelinho (2008), Aurélio Ilustrado (2008), Aurélio Júnior (2011) e Minidicionário Aurélio (2010) à luz dos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), buscando compreender como a linguagem não-verbal compõe significados representacionais, interacionais e composicionais na capa e na macroestrutura desses dicionários e como o verbete lexicográfico é composto visualmente nas obras em análise, bem como verificar o grau de informatividade visual das capas e das páginas das referidas obras, levando em conta os conceitos de Bernhardt (2004), sobre a organização retórico-visual.

Dessa forma, inicialmente discutiremos aspectos relativos à multimodalidade nos textos e o grau de informatividade visual. Em seguida, apresentaremos os principais conceitos das metafunções da GDV de Kress & van Leeuwen (1996, 2006) e seus desdobramentos. Depois discutiremos alguns conceitos sobre o dicionário escolar e sua estrutura com base em Pontes (2009, 2010), buscando compreender como a linguagem verbal e a linguagem não-verbal (visual) se integram e compõem sentidos no texto lexicográfico. Por último, faremos a análise visual das obras focando, principalmente, na informatividade visual das capas e dos projetos gráficos e na forma como as imagens instanciam sentidos na macroestrutura do dicionário infantil e do dicionário ilustrado.

1. Texto e multimodalidade

Os estudos sobre texto e gênero têm mostrado que o fenômeno da multimodalidade está presente em todos os gêneros textuais, falados e escritos. Todos os modos semióticos se combinam para a construção de sentidos. Para Dionísio (2005, p. 161-162), “quando falamos ou escrevemos um

texto, estamos usando no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

Entretanto, se todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, a presença da multimodalidade nos textos escritos acontece em graus diferentes, em um contínuo de informatividade visual que vai dos textos menos visualmente informativos aos mais visualmente informativos. (BERNHARDT, 2004; DIONISIO, 2005; MOZDZENSKI, 2006). Nesse sentido, os textos mais visualmente informativos são aqueles em que se têm vários modos semióticos, tais como, imagem, cor, tipografia, som. E os menos visualmente informativos são aqueles em que se tem praticamente apenas o verbal e os recursos tipográficos e de organização e diagramação desses textos, tais como, adentramento do parágrafo, recuos, espaçamento, tamanho da fonte, negrito e itálico, símbolos, etc.

No caso específico dos dicionários escolares, esse contínuo de informatividade visual vai do dicionário infantil, mais visualmente informativo (com imagem, ilustrações, mais cores, letras grandes, etc. compondo sentidos com o verbal) ao dicionário escolar (tipo 3 e 4)¹ menos visualmente informativo, (mais recursos verbais compondo sentidos com os símbolos convencionados no dicionário, cores e tipografia). (PONTES, 2010, 2011). A seguir, trataremos de alguns conceitos da Gramática do Design Visual e de como as imagens instanciam sentidos representacionais, interacionais e composicionais que serão úteis na análise dos dicionários escolares selecionados.

1.1. A Gramática Visual

As imagens estão cada vez mais presentes nos textos, sendo necessário descrever e analisar como elas instanciam sentidos dentro deles. Kress e van Leeuwen (1996, 2006), com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), propuseram uma Gramática do Design Visual (GDV) para explicar como as imagens instanciam sentidos. Na GDV, as metafunções ideacional, interpessoal e textual da LSF correspondem respectivamente às metafunções representacional, interativa e composicional. De modo geral, a metafunção representacional é responsável pela relação entre os participantes. Já, a interativa mostra a relação entre o observador e a imagem. E, por fim, a composicional aborda a relação entre os elementos da imagem.

1.1.1. Metafunção representacional

A metafunção representacional se dá pela caracterização dos participantes representados (pessoas, objetos, lugares, etc) que estabelecem relações ou processos. Quando há a presença de um vetor diz-se que o *processo é narrativo*, já quando não há vetores e os participantes são representados em suas particularidades (classe, estrutura), tem-se um *processo conceitual*. As representações narrativas se constroem através de ações ou reações dos participantes que podem ser transacionais (a ação ou reação é dirigida a uma meta) e não transacionais (não se pode identificar a meta da ação ou reação). (KRESS & VAN LEEUNWEN, 2006).

1. Ver Quadro 1 - Tipos de dicionários e sua caracterização de acordo com o PNLD - Dicionários 2012.

Por outro lado, nas representações conceituais não se percebe a presença de vetores. Essas representações podem ser classificacionais, analíticas ou simbólicas. Na representação classificacional, os participantes são ordenados ou classificados em grupos ou classes por suas características comuns numa relação de similaridade. No processo conceitual analítico, os participantes se relacionam em uma estrutura que subordina uma relação parte-todo. Já, nos processos simbólicos os participantes são representados por suas características construtivas, isto é, pelo que são ou significam. Podem ser atributivos quando o participante é salientado através de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho, foco, tonalidade de cor, iluminação. E sugestivos quando apenas se apresenta o contorno ou silhueta do participante. (KRESS & VAN LEEUNWEN, 2006).

1.1.2. Metafunção interativa

A metafunção interativa estabelece a relação entre o leitor e a imagem. Essa relação pode se dar através de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. O *contato* consiste em uma relação imaginária que se estabelece entre o leitor e os participantes representados na imagem. Quando o participante olha diretamente para o leitor/observador temos um contato de demanda. Já quando não olha diretamente temos um contato de oferta. Outro aspecto analisado nessa função é a *distância social* que diz respeito à interação entre o leitor e a imagem em uma escala gradativa do mais íntimo ao mais distante. Essa relação é estabelecida através dos planos aberto, médio ou fechado. No plano aberto, os participantes representados são mostrados por completo, indicando uma distância social maior. No plano médio, os participantes representados são apresentados do joelho para cima, mostrando assim uma distância social. Já, no plano fechado, os participantes são apresentados em riquezas de detalhes, percebemos as expressões do rosto, as emoções. O enquadramento vai da cabeça aos ombros, revelando uma relação de muita intimidade. (KRESS & VAN LEEUNWEN, 2006).

Por sua vez, a *perspectiva* diz respeito aos ângulos em que os participantes são retratados nas imagens. Podem ser frontal, oblíquo e vertical. O ângulo vertical revela o movimento da câmera na captação da imagem e sugere relações de poder entre leitor e imagem. Temos ângulo alto quando o participante é captado de cima para baixo (o poder é do observador); ângulo baixo quando o participante é captado de baixo para cima (poder do participante da imagem); e o ângulo em nível ocular quando a perspectiva é colocada em um mesmo nível entre leitor e imagem (relação de poder igualitária). Já, a *modalidade* se refere à realidade que a imagem representa, num continuo do mais real possível ao irreal. A modalidade naturalística é realizada através da relação da imagem com real, quanto mais se aproximar do real maior será sua modalidade naturalística. A modalidade sensorial acontece quando há algum tipo de efeito na imagem que produz algum tipo de impacto sensorial. Há ainda as modalidades científica e abstrata que retratam os objetos de modo a estabelecer relações de equivalência. (KRESS & VAN LEEUNWEN, 2006).

1.1.3. Metafunção composicional

A metafunção composicional organiza os elementos representacionais e interativos para fazer sentido e compor um todo coerente. Isso se dá através de três recursos: o valor da informação, a saliência e a estruturação. O *valor da informação* é estruturado pela posição dos elementos dentro da composição visual, levando-se em conta os posicionamentos em topo/base, esquerda/direita e centro/margem. Geralmente, os elementos do topo são considerados ideais e os da base, reais. Já os colocados à

esquerda são tidos como informação dada e os colocados à direita, como informação nova. Por fim, é possível também haver uma combinação entre três blocos de informação (dado/novo com centro/margem). Quando isso acontece temos os trípticos. A *saliência* se refere ao destaque dado a alguns elementos dentro da composição visual através do contraste das cores, do tamanho, do plano de fundo. Por sua vez, a *estruturação* diz respeito à forma como os elementos da composição estão interligados através de linhas que os conectam ou desconectam, revelando o ponto de vista da criação da imagem. (KRESS & VAN LEEUNWEN, 2006).

Todos os aspectos relativos à multimodalidade discutidos aqui estão presentes no texto lexicográfico em menor ou maior grau, uma vez que, conforme, Pontes (2009) o dicionário é um texto multimodal composto por mais de um modo semiótico (cor, recursos tipográficos, imagens). A seguir apresentaremos alguns conceitos-chave da lexicografia pedagógica e a caracterização dos dicionários escolares feita pelo MEC no PNLD – Dicionários 2012.

2. O Dicionário de uso escolar

Segundo Pontes (2009, p.32), os dicionários escolares são “obras monolíngues usadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem de sua própria língua.” O autor com base em Haensch & Omeñaca (2004) e Bajo Perez (2000) apresenta várias características desse tipo de obra, entre as quais destacamos: seleção reduzida do léxico que descreve levando em conta as necessidades do usuário; definições claras e simples com um vocabulário definidor limitado; o máximo de ampliação paradigmática e de indicações sintagmáticas; exemplos de aplicação; ilustrações que completem a informação verbal; presença de compostos frequentes e modismos usuais; inclusão de esquemas, ilustrações, gráficos, mapas, etc.; ordenação das palavras é alfabética; instruções claras sobre os usos do dicionário.

O PNLD – dicionários 2012 classificou o dicionário escolar em quatro categorias, definidas em função do usuário, da escolaridade e da quantidade de informação em cada tipo de dicionário. No quadro abaixo apresentamos a caracterização dos dicionários do PNLD-Dicionários 2012:

QUADRO 1
Tipos de dicionários e sua caracterização de acordo com o PNLD - Dicionários 2012

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de tipo 1	1ª ano do ensino fundamental	Mínimo de 500 e máximo de 1.200 verbetes. Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de tipo 2	2ª ao 3º ano do ensino fundamental	Mínimo de 1.000 e máximo de 15.000 verbetes. Proposta lexicográfica adequada a crianças em fase de consolidação da leitura tanto em sala quanto em casa. Organização em linguagem típica do gênero lexicográfico.
Dicionários de tipo 3	4ª ao 5º ano do ensino fundamental	Mínimo de 1.500 e máximo de 25.000 verbetes. Proposta lexicográfica adequada para consolidação da aprendizagem. Organização por temas, com verbetes de uso cotidiano e palavras de uso específico.
Dicionários de tipo 4	6ª ao 7º ano do ensino fundamental	Mínimo de 2.000 e máximo de 100.000 verbetes. Proposta lexicográfica própria de um dicionário escolar, porém adequada às demandas específicas do ensino médio e do ensino superior.

De forma geral, a estrutura dos dicionários escolares se compõe de megaestrutura, macroestrutura, medioestrutura, material interposto e microestrutura. A *megaestrutura* é a estrutura geral do dicionário que compreende as páginas iniciais com as informações preliminares, o corpo com a nomenclatura e as páginas finais com apêndices e outras informações. A *macroestrutura* ou nomenclatura é o conjunto organizado de entradas, geralmente em ordem alfabética. A *medioestrutura* diz respeito ao sistema de referências entre as partes do dicionário. Já, o material interposto é entendido como o conjunto de elementos complementares às informações da microestrutura, intercalados na macroestrutura. Por fim, a *microestrutura* consiste em conjunto de informações organizadas após a entrada, dentro de cada verbete. (PONTES, 2009).

3. Metodologia

O Aurélio é um dos dicionários mais famosos da Língua Portuguesa. Além do dicionário geral, são publicados também quatro dicionários para uso escolar. Essas obras buscam atender às necessidades dos estudantes por faixa etária e níveis de escolaridade. O Aurelinho e o Aurélio Ilustrado são dicionários infantis e se destinam a alunos do ensino fundamental em fase de alfabetização e de desenvolvimento da língua escrita e da competência leitora. O Aurélio Júnior se destina a alunos dos anos finais do ensino fundamental já alfabetizados que buscam ampliar seu vocabulário. Por fim, o Miniaurélio é uma espécie de forma reduzida do Dicionário Geral e se destina não só a escolares dos anos finais da educação básica, como também ao público em geral.

Para realizarmos nosso estudo, analisaremos os quatro dicionários supracitados, destinados ao uso escolar, cobrindo toda a educação básica. Buscaremos compreender como cada um deles foi composto visualmente e como os recursos dos projetos gráficos os caracterizam e instanciam sentidos com o verbal.

Analisaremos as capas e a macroestrutura baseadas nas três metafunções propostas por Kress & van Leeuwen (1996, 2006) na Gramática do Design Visual. Dessa forma, identificaremos em todas as imagens os processos significativos de cada função para compreender quais deles são mais recorrentes na macroestrutura e determinarmos assim como os significados representacionais, interativos e composicionais se articulam na macroestrutura dos dicionários em análise, principalmente, Aurelinho e Aurélio Ilustrado em que analisaremos todas as imagens quantitativamente, identificando os processos visuais da GVD. O Aurélio Junior e o Miniaurélio, por não apresentarem imagens ilustrativas, não foram analisados nesse aspecto.

Em seguida, analisaremos o layout das páginas dos dicionários em estudo, buscando, sobretudo, estabelecer o grau de informatividade visual de cada obra e definir um contínuo de informatividade visual da coleção.

Analisaremos também como os recursos não-verbais compõem a microestrutura dos dicionários em estudo. Para isso, estudaremos a composição verbal e visual de um verbete nos quatro dicionários da coleção, a fim de compreender como a linguagem visual se articula às demais informações do verbete lexicográfico.

4. Análise visual dos dicionários

Nesta seção, analisaremos visualmente os quatro dicionários da coleção, buscando compreender como a linguagem verbal e linguagem visual compõem sentidos nas capas, no layout das páginas, na macro e na microestrutura dos dicionários escolares.

4.1. Os sentidos visuais das capas

As capas dos dicionários foram compostas nas cores amarela, laranja, azul e cinza. Pelas cores das capas podemos formar dois grupos: Aurelinho e Aurélio Ilustrado em amarelo; Aurélio Júnior e Miniaurélio em azul.

FIGURA 1
Capas dos Dicionários Aurelinho, Aurélio Ilustrado, Aurélio Júnior e Miniaurélio.



A capa do Aurelinho é ilustrada por letras de imprensa e manuscritas em vários tipos e cores, por um grupo de personagens dentro de um círculo azul, no centro da capa que faz uma rima visual com o nome do dicionário também em azul sobre um fundo amarelo. Há também um círculo vermelho abaixo do azul com a indicação do dicionário. Os significados representacionais da capa são instanciados por processos narrativos transicionais e por processos conceituais atributivos, uma vez que as imagens das personagens revelam ações e as das letras são estáticas. As relações interacionais são construídas por contato de demanda (as personagens olham diretamente para o leitor) e de oferta (as imagens das letras são “oferecidas” ao leitor para observação ou contemplação sem uma relação vetorial). A distância social é estabelecida por um plano médio já que as letras e as personagens estão em um tamanho que mantem uma distância relativa. A perspectiva está em ângulo frontal, estabelecendo uma atitude de envolvimento entre o leitor e a capa, como se tivessem convidando-o para brincar com as letras no círculo azul. A modalidade na capa é construída sensorialmente com ilustrações com um tom naturalista, apontando para um valor de realidade envolvente e dando um tom de diversão e alegria à capa. Por fim, os significados composicionais são instanciados nas posições topo/base (ideal/real) e centro. No topo está o nome do dicionário em azul e na base, a indicação do dicionário em um círculo vermelho apresentado por um personagem, e a marca da editora. No centro, dentro de um círculo azul com borda estão colocadas letras e duas personagens e na parte superior do círculo a expressão “mundo da criança”, a imagem construída dessa forma reforça o convite para entrar nesse mundo.

A capa do Aurélio Ilustrado foi construída numa gradação de tons, o topo está em laranja que é separado por uma linha em um tom mais forte do restante da capa em amarelo com o nome do dicionário em branco. Ela tem quatro ilustrações: um sapo, uma folha de árvore, uma pilha de livros e uma bicicleta; e o modo verbal é representado apenas pelo nome do dicionário nas cores laranja, branca e amarela, destacadas também pelo tamanho. Os significados representacionais da capa são instanciados por um processo conceitual atributivo, uma vez que as imagens ilustrativas são postas na capa sozinhas, são destacadas pelo tamanho, procurando uma harmonia entre elas, assim, a imagem do sapinho está do tamanho da bicicleta, da folha e dos livros. Já, as relações interacionais são construídas por um contato de demanda e três de oferta: o sapinho olha diretamente para o leitor. A distância social é estabelecida por um plano fechado, mais íntimo em um ângulo frontal, estabelecendo uma atitude de envolvimento entre o leitor e a capa. Já a modalidade na capa é construída sensorialmente com imagens naturalísticas, apontando para um valor de realidade envolvente e que se aproxima também do real.

Os significados composicionais são instanciados nas posições topo/base, esquerda/direita. Assim, na primeira posição temos o nome do dicionário como ideal e a marca da editora como real. Na segunda, o sapinho e a folha seriam o dado e os livros e a bicicleta o novo. Apresentar as ilustrações dessa forma sugere a passagem de um mundo físico, natural, concreto para um mundo intelectual, abstrato, é como se o dicionário marcasse a passagem do concreto para o abstrato, ou seja, levaria o usuário a desenvolver além de sua competência leitora, sua capacidade de pensamento abstrato. Por outro lado, colocar a ilustração dos livros como novo, pode sugerir o mundo da leitura que os alunos irão descobrir com o auxílio do dicionário e a imagem da bicicleta pode sugerir “liberdade”, “aventura”, e ainda que o que se aprenderá com o dicionário jamais será esquecido, será como andar de bicicleta, nunca se esquece.

A capa do Aurélio Júnior está composta em tons de azul com bordas laterais na esquerda e na direita de várias cores com letras brancas sombreadas por cores diversas e amontoadas ao centro. Os sentidos representacionais são construídos por um processo analítico, já que as letras no centro estão formando o alfabeto, em uma relação parte – todo (letra/alfabeto). Os sentidos interativos são construídos por um contato de oferta, uma vez que os participantes (letras) não estabelecem uma relação vetorial com o leitor, que os observa, os olha, mas não é olhado por eles. A perspectiva está em ângulo frontal, estabelecendo uma relação de igualdade entre o leitor e a capa. A modalidade é sensorial, já que as letras estão em uma espécie de túnel formado por outras letras em azul e rodeadas por uma linha finíssima que envolve além das letras, a marca (editora positivo) e o tipo do dicionário (júnior). Tudo isso dá a impressão de que as letras estão vindo de dentro do dicionário para o leitor que poderá também através desse túnel “entrar” no dicionário. Os sentidos composicionais são construídos através da posição topo/base (no topo, o nome do dicionário está destacado em letras grandes e pequenas e de tipos diferentes) e central os participantes (letras) estão amontoados no centro da página. A estruturação da capa se dá através de linhas verticais e horizontais nas bordas laterais, linhas curvas e circulares no centro da página envolvendo os participantes (letras). Dessa forma, a estruturação da capa constrói uma espécie de túnel, em que as bordas verticais funcionam como entrada e as linhas curvas convergentes para o centro constroem uma espécie de tubo. Por fim, a saliência é construída pelo formato dos tipos das letras, das cores e das sombras, contrastando com o fundo em azul e as bordas em tons de verde, azul, laranja, lilás que forma uma rima visual com as sombras das letras. Tudo isso dá um tom de jovialidade à capa, revelando que o dicionário se destina a um público adolescente.

Por último, a capa do Minidicionário é a que apresenta menos recursos visuais. Está composta basicamente pelas cores azul e cinza com o nome do dicionário em azul escuro, um “a” em manuscrito e a marca da editora em prata. A simplicidade e pouca informatividade visual da capa expressa certa seriedade e dá um tom de confiabilidade, sem deixar de ser discreta e moderna. Os sentidos representacionais são construídos por um processo conceitual, em que o participante (letra “a”) é apresentado de forma estática. Os sentidos interativos são estabelecidos em um contato de oferta (relação não vetorial com o leitor), em plano fechado (o “a” ocupa quase toda a capa), em ângulo frontal (o participante “a” estabelece um relação de igualdade com o leitor) e em uma modalidade sensorial (o participante está construído com uma sombra azul que contrasta com o fundo em tons diferentes de azul, além de aparecer apenas a serifa de outro “a” por traz dando a impressão de uma letra maior). Os sentidos composicionais são estabelecidos principalmente pela saliência do “a” que aparece sozinho na capa sombreado pelo azul e em tamanho grande, na cor preta, contrastando com o fundo em diferentes tons de azul. O “a” manuscrito é o início da assinatura do autor (Aurélio), dando a impressão que a assinatura começa na capa e se estende por todo o dicionário. Tudo isso dá simplicidade e credibilidade ao dicionário, além de homenagear o autor, já que a edição é comemorativa dos cem anos de nascimento dele.

Como podemos constatar em nossa análise, as capas dos dicionários já revelam seus propósitos e seus usuários potenciais, diferenciando-se pela cor e pelas ilustrações. Dessa forma, os dicionários infantis e ilustrados são mais visualmente informativos, suas capas são mais coloridas e chamativas, já os demais tipos de dicionários são menos visualmente informativos, suas capas são menos coloridas, buscando um tom de seriedade e confiabilidade. Portanto, a construção visual das capas dos dicionários revelam sentidos e compõem a identidade dos vários tipos de dicionários que podem ser reconhecidos por suas capas.

4.2. Os sentidos visuais das páginas

Geralmente, as páginas dos dicionários são construídas em duas colunas. Isso reduz o número de palavras em cada linha, tornando a leitura dos verbetes mais ágil. Esse formato é prototípico do dicionário, marcando seu estilo e fazendo com que o leitor reconheça uma página como sendo de um dicionário. Contudo, a informatividade visual das páginas dos dicionários assim como a das capas podem variar em um contínuo da mais visualmente informativa à menos visualmente informativa. A seguir analisaremos quatro páginas de quatro dicionários diferentes a fim de verificar os graus de informatividade delas e dos dicionários. Além disso, analisaremos a informatividade visual do verbete “eclipse” nos quatros dicionários.

4.2.1. Aurelinho

O Aurelinho é um dicionário infantil cuja proposta lexicográfica atende a crianças em processo de alfabetização. A obra tem cerca de 3.000 verbetes e mais de 400 ilustrações. Há também a presença de um grupo de personagens que interagem com leitor dando informações enciclopédicas de forma lúdica e prazerosa ao longo da macroestrutura. Para cada letra foi escolhida uma cor, usada em todas as entradas e recursos gráficos daquela letra.

A obra está em formato 28 x 20 cm, com tipologia Frutiger, em corpo 12 e entrelinha 14. A página do Aurelinho é visualmente mais informativa, aparecendo apenas cinco verbetes. É emoldurada por uma faixa colorida na cor escolhida para a letra “E”, que se apresenta em maiúscula e minúscula em tipo de imprensa e manuscrito dentro de um quadro com fundo amarelo que ocupa metade da página. As colunas são separadas por uma linha pontilhada. Além disso, os espaços em branco são maiores e alguns verbetes são ilustrados com imagens, na página em análise, o verbete “eclipse”. A cor, o negrito e os espaços em branco ajudam a construir a saliência visual. A cabeça do verbete colorida e recuada ajuda ao leitor localizar mais rapidamente o verbete que lhe interessa. As palavras-guia também facilitam essa tarefa. Outra estratégia visual utilizada é a aparição de personagens que interagem com o leitor, trazendo informações enciclopédicas em balões, geralmente sobre o verbete que foi ilustrado na página. Como podemos verificar na figura abaixo.

FIGURA 2
Página do dicionário Aurelinho



Os recursos não verbais utilizados no verbete “eclipse” são a cor, o negrito, o itálico, complementados com uma fotografia de um eclipse. Dessa forma, a entrada aparece negritada e na cor escolhida para a letra “e” à esquerda instanciando o dado, enquanto que na microestrutura a separação silábica está entre parênteses, a informação gramatical está em letra menor colorida e em itálico, a definição esta sem destaque e o exemplo de uso é indicado em itálico, com a palavra “eclipse” em negrito. Todos colocados à direita instanciando, dessa forma, o novo.

Com relação à imagem que ilustra o verbete, trata-se de uma fotografia que busca retratar o real o máximo possível. Sua função representacional é instanciada num processo conceitual simbólico atributivo. Seus sentidos interativos revelam um contato de oferta, em uma modalidade naturalista em plano fechado, ângulo frontal e nível ocular, buscando construir sentidos de intimidade, igualdade e verdade. Já, a função composicional é realizada pela cor da imagem que procura se aproximar ao máximo de um “eclipse” real e também pelo tamanho, o participante representado é apresentado sozinho em um enquadramento circular. No entanto, o efeito circular pode confundir o leitor, pois a imagem ficou muito parecida com um olho, essa ambiguidade poderá ser desfeita com a leitura do verbete.

4.2.2. Aurélio Ilustrado

O Dicionário Aurélio Ilustrado é fartamente visual. Ao início de cada letra são apresentadas uma imagem e as letras em minúsculo e em maiúsculo dentro de um dado colorido muito usado na escola primária. Para cada letra foi escolhida uma cor, usada em todas as entradas e recursos gráficos daquela letra. Sua proposta lexicográfica se destina aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental em fase de desenvolvimento da língua escrita e da competência leitora. Em formato 17x 23 cm, traz mais de 10.000 entradas, sendo mais de 600 delas ilustradas com imagens.

A obra tem um projeto gráfico inovador e atrativo pela presença de cores, imagens e de recursos tipográficos que estão presentes em todas as partes da obra. Na megaestrutura, as cores e ilustrações estão presentes no sumário, nas indicações de uso, na apresentação, no corpo, nas tabelas com números, adjetivos pátrios, vozes de animais, coletivos e na minienciclopédia ao final do dicionário. No entanto, é na macroestrutura que esses recursos são mais abundantes. A página do Aurélio Ilustrado também é visualmente mais informativa, com a presença de cores, ilustrações, negrito e linhas vetoriais. No entanto, em comparação com o Aurelinho, há menos espaços em branco e as letras estão em tamanho menor. As entradas coloridas e em negrito apresentam-se mais salientes e facilitam a localização dos verbetes. Conforme se pode ver na figura 3 abaixo.

FIGURA 3
Página do Dicionário Aurélio Ilustrado



A cor, o negrito, o itálico, o tamanho da letra e as imagens são os principais recursos não verbais utilizados no verbete. No caso do verbete “eclipse”, a entrada aparece em tamanho maior, negritada e na cor escolhida para a letra “e” colocada à esquerda instanciando o dado, enquanto que na microestrutura a sílaba tônica está destacada em negrito, a informação gramatical apresenta-se em preto e destacado em itálico e negrito, a definição está sem destaque. A imagem é ligada à entrada por uma linha vetorial que liga o olhar do leitor.

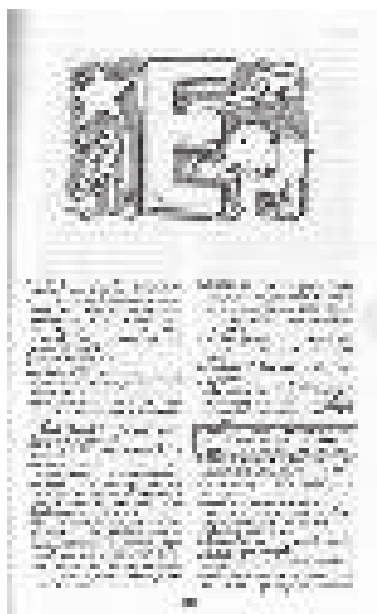
A imagem que ilustra o verbete está em tamanho grande com fundo escuro. Os sentidos representacionais, interativos e composicionais são construídos por um processo narrativo através de uma ação não transicional (a imagem mostra as fases do eclipse), em contato de oferta com uma modalidade naturalística que se aproxima do real, salientados pelo tamanho e pela cor em um ângulo frontal em plano fechado e em nível ocular, na zona pictórica do real (base da página) procurando construir sentidos de intimidade, realidade e verdade. Quando confrontamos a imagem e a parte verbal do verbete, percebemos que ela pode gerar ambiguidade, já que não há nenhum astro totalmente oculto como afirma a definição do verbete.

4.2.3. Aurélio Júnior

O dicionário Aurélio Júnior se destina a alunos dos anos finais do ensino fundamental, corresponde ao dicionário tipo 3 do MEC. Conta com mais de 30.000 mil verbetes em sua nomenclatura. Foi composto em formato 14x21 cm, com 992 páginas, sua fonte é Times New Roman 8,5. Não apresenta ilustrações nos verbetes, apenas em cada abertura de letras. Predomina a cor azul nos títulos, nas dedeiras e nas entradas e símbolos.

O layout da página do Aurélio Júnior é visualmente menos informativo. Os recursos visuais se limitam praticamente a cor e a tipografia. No início de cada letra, que aparece letra em maiúsculo, há ilustrações em volta, na página em análise abaixo, uma estrela, uma escada, uma escova e um elefante. As entradas são destacadas pelo recuo e pela cor azul negritada, criando assim uma saliência visual e tornando a localização do verbete mais rápida. Os espaços em branco são menores comparados com o Aurelinho e o Dicionário Ilustrado e quantidade de verbetes na página é maior. Há uma linha pontilhada em azul separando as duas colunas de verbetes.

FIGURA 4
Página do Dicionário Aurélio Júnior



No verbete “eclipse”, os recursos visuais predominantes são a cor, o negrito e o itálico. A entrada é salientada pela cor azul e pelo negrito. A informação gramatical está em itálico e o texto da definição está sem nenhum efeito tipográfico.

4.2.4. Miniaurélio

O Miniaurélio assim como o Aurélio Júnior tem mais de 30.000 mil verbetes, mas apresenta um formato menor 12x18 cm, com letras Times New Roman 7. É uma redução da obra geral. Visualmente é menos informativo, uma vez que temos o layout da página com poucos espaços em branco e uma quantidade muito maior de verbetes na página do outros dicionários em análise, apesar de ser a de formato menor. Assim, como o Aurelinho e o Aurélio Júnior, o Minidicionário tem a entrada salientada por um recuo que facilita a localização dos verbetes pelo leitor. Não apresenta nenhuma ilustração e a abertura de cada letra por letras tipo cursiva em maiúsculo e minúsculo, de cor branca com um fundo azul. Os recursos visuais do verbete “eclipse” são os mesmos do Aurélio Júnior, apenas o tamanho das letras é menor, como podemos constatar na figura 5 abaixo.

FIGURA 5
Página do dicionário Miniaurélio



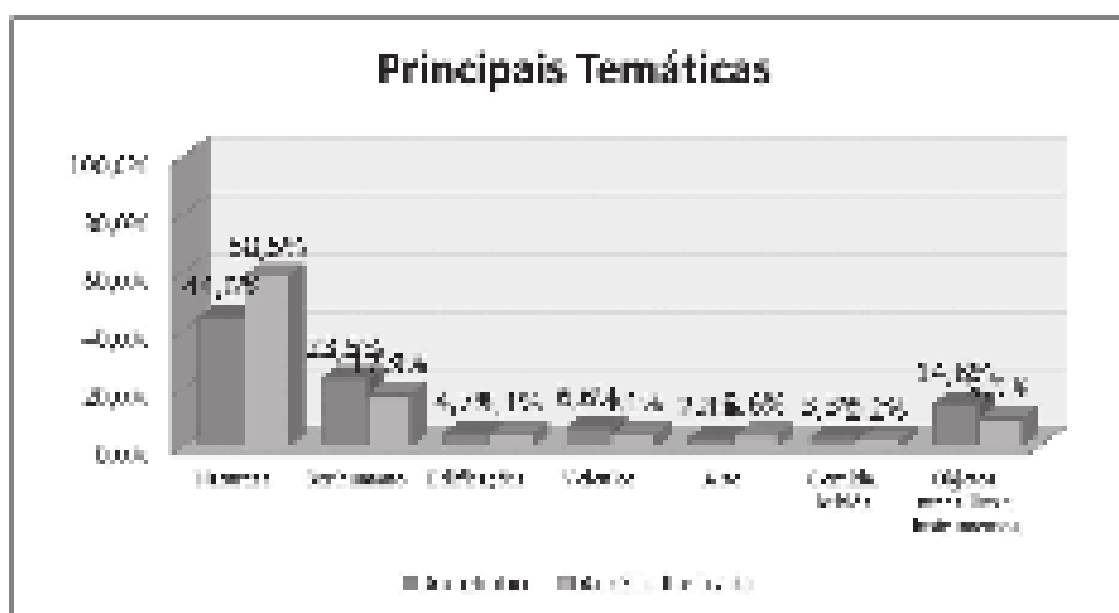
Resumindo, a informatividade visual nos dicionários analisados se estabelece em contínuo do mais visualmente informativo para o mais visualmente informativo, dessa forma, o Aurelinho e o Aurélio Ilustrado são mais visualmente informativos enquanto que o Aurélio Júnior e o Miniaurélio são menos informativos visualmente. O projeto gráfico e a proposta lexicográfica dos dois primeiros foram construídos com muitos recursos visuais, como cores, letras grandes, imagens. Os dos dois últimos foram construídos com uma única cor (azul) e os recursos tipográficos. Na próxima seção, analisaremos quantitativamente os sentidos representacionais, interativos e composicionais que as imagens dos dicionários Aurelinho e Aurélio Ilustrado instanciam.

4.3. Os sentidos das ilustrações no Aurelinho e no Aurélio Ilustrado

A nomenclatura do Aurelinho e do Aurélio Ilustrado é fartamente visual. Para cada letra foi escolhida uma cor, usada em todas as entradas e recursos gráficos daquela letra. No Aurelinho todas as páginas são emolduradas e apresenta mais de 400 ilustrações (237 ilustrações e fotografias e 200 aparições de um grupo de personagens com informações enciclopédicas). O Aurélio Ilustrado consta de mais de 600 imagens espalhadas por toda a macroestrutura, ligadas aos verbetes que ilustram por linhas que de certa forma direcionam o olhar do usuário.

Nas duas obras, as imagens estão relacionadas em sua grande maioria à natureza com sua flora e fauna, acidentes geográficos, ecossistemas, fenômenos e paisagens (44,6% (95) das imagens do Aurelino e 58,5% (353) das do Dicionário Ilustrado). O ser humano é representado em 23,5% (50) das imagens do Aurelino e em 18% (108) das do Dicionário Ilustrado e realizando ações. No Dicionário Ilustrado, apenas 23,5% (148) das imagens estão relacionadas a coisas criadas pelo homem (edificações, arte, comida, objetos, utensílios, instrumentos). No Aurelino isso corresponde a 32% (68) das imagens. Quando analisamos as imagens quantitativamente, percebemos que os dois dicionários através das ilustrações representam um mundo natural, talvez se dirigindo a um estudante dos primeiros anos do ensino fundamental que more na cidade e não tenha muito contato com a natureza. Conforme mostra Gráfico 1.

GRÁFICO 1
Temas das Ilustrações



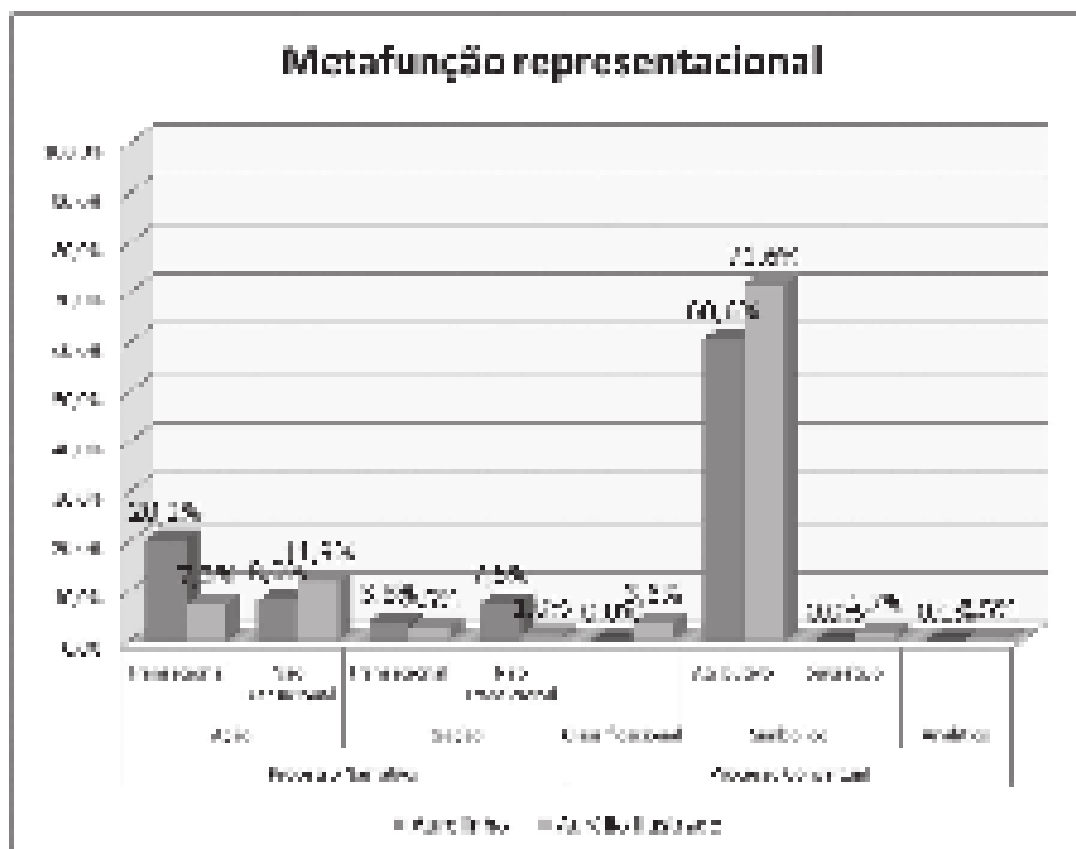
Nas próximas seções analisaremos as imagens quantitativamente com base na Gramática do Design Visual, buscando compreender como em sua macroestrutura o Aurelino e do Dicionário Ilustrado instanciam sentidos representacionais, interativos e composicionais através das imagens ilustrativas.

4.3.1. A metafunção representacional

Como vimos, a função representacional se dá através de processos narrativos e conceituais. Na macroestrutura do Aurelino e do Aurélio Ilustrado predomina o processo conceitual simbólico atributivo com 60,6% (129) e 71,6% (432) das ocorrências, respectivamente. Seguido do processo narrativo de ação transicional com 20,2% (43) no Aurelino e do de ação não transicional com 11,9% (72) no Aurélio Ilustrado, como podemos ver no gráfico 2. Mas o que isso significa? Em certa medida, podemos constatar que foram selecionadas para essas obras imagens que representam o mundo pelo que são, salientando os participantes representados pelo tamanho e pela cor, como se eles significassem por si sós. O que é muito adequado a um dicionário ilustrado, uma vez que se precisa ter uma relação representativa e ilustrativa do verbete ao qual a imagem se liga, sem que

isso gere ambiguidade ou até mesmo referência inadequada a outro verbete. Sendo assim, a escolha de imagens que retratam processos conceituais simbólicos atributivos funciona muito bem nas duas obras em análise, pois busca uma relação unívoca com os verbetes que ilustram.

GRÁFICO 2
Metafunção representacional no Aurelinho e no Aurélio Ilustrado



4.3.2. A metafunção interativa

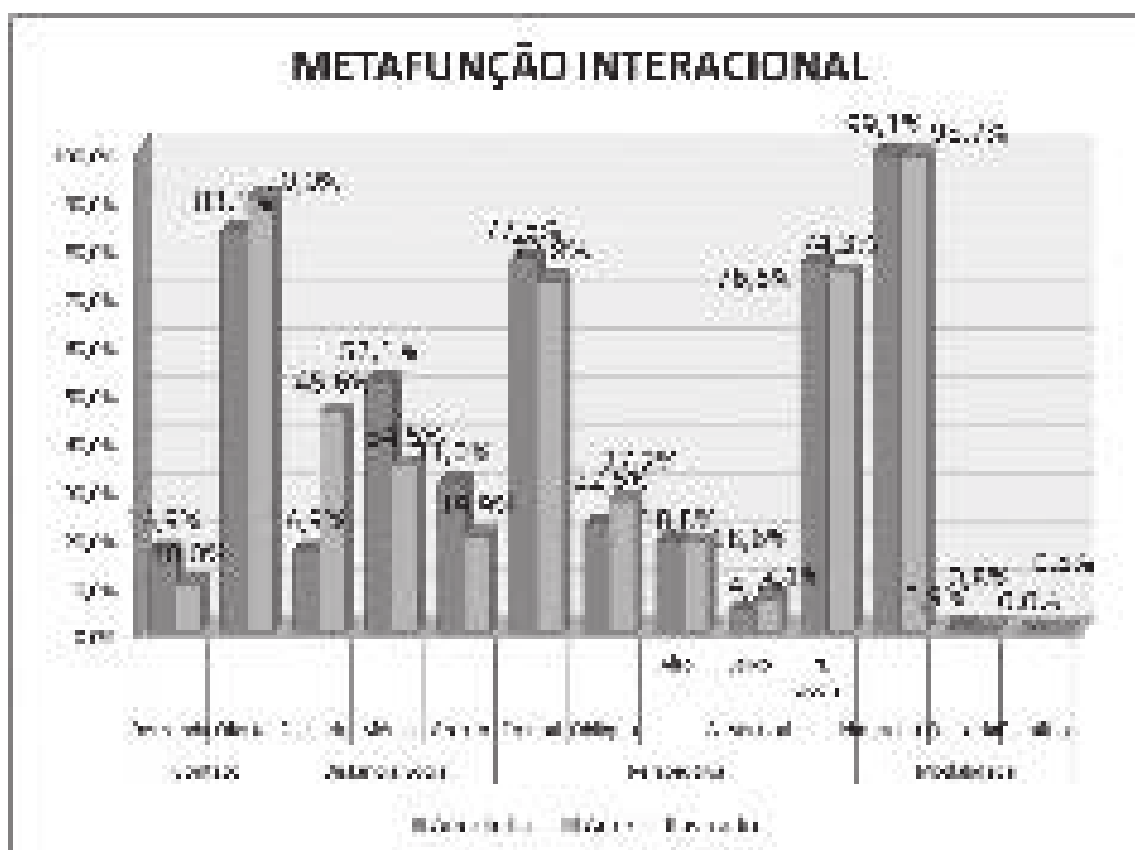
Na função interativa, analisamos a relação que se estabelece entre o observador e a imagem. No Aurelinho e no Aurélio Ilustrado, essa relação se estabelece através de um contato de oferta [83% (177) e 90% (543)], de um plano médio-fechado [68,5% (147) e 80,1% (483)] de um ângulo frontal [77,5% (165) e 72,8% (439)] em nível ocular [76,5% (163) e 74,3% (448)] e de uma modalidade naturalística [99,1% (211) e 98,7% (595)], como podemos ver no Gráfico 3. O que isso significa? Que sentidos são instanciados?

Em um contato de oferta, os participantes representados “se oferecem” como objeto de contemplação ou de análise. No caso dos dicionários em análise, o predomínio de um contato de oferta reforça o caráter ilustrativo dado aos participantes representados. Já, quando esses participantes na sua grande maioria são apresentados em plano fechado e médio estabelece-se uma relação mais íntima e pessoal entre observador e imagem.

Por outro lado, quando os participantes representados são expostos em um ângulo frontal em nível ocular convida-se o leitor a fazer parte do mundo retratado na imagem, estabelecendo uma atitude de envolvimento entre ele e a imagem através de uma relação de poder igualitária. Por fim,

o predomínio da modalidade naturalística através de fotografias e ilustrações sugere um mundo o mais próximo possível do real, aumentando consideravelmente os valores de verdade e realidade construídos através das imagens. Portanto, busca-se envolver o leitor oferecendo imagens que instanciam sentidos que revelam intimidade, igualdade e valores de realidade e verdade. Mas não podemos esquecer que a escolha das imagens não é aleatória e também pode revelar ideologias.

GRÁFICO 3
Metafunção Interativa no Aurelinho e no Aurélio Ilustrado

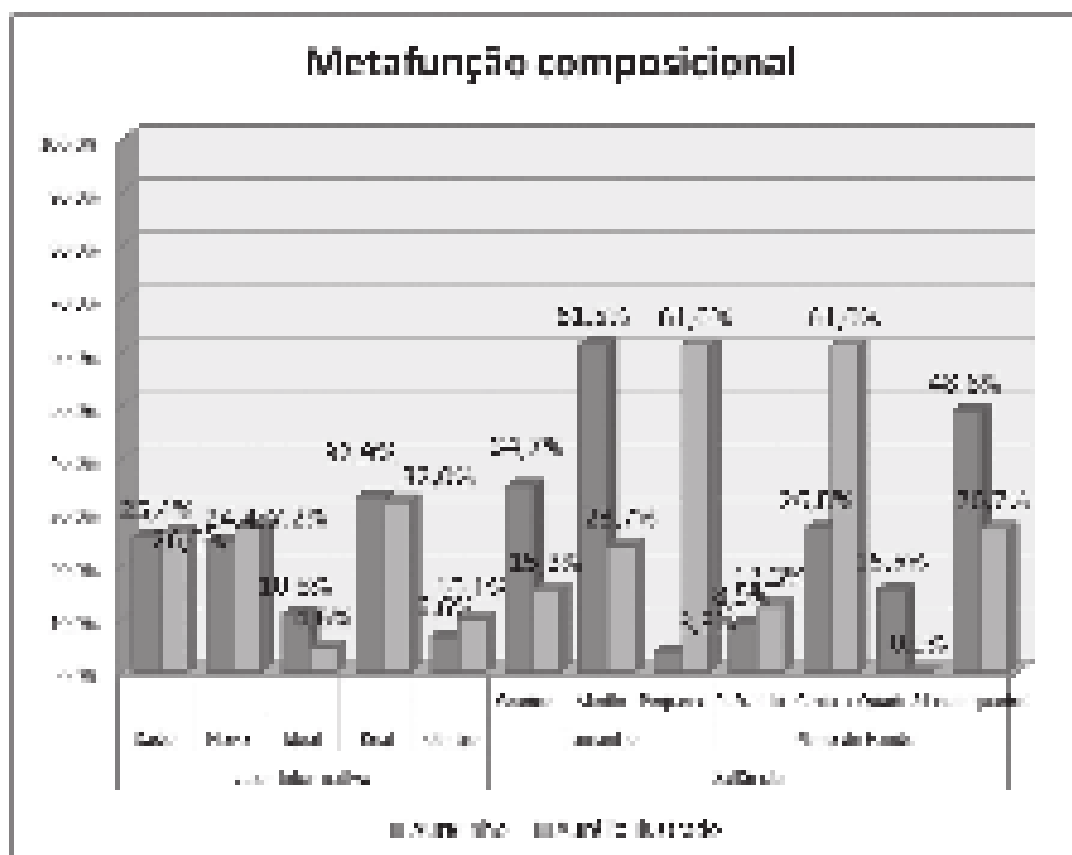


4.2.3. A metafunção composicional

A função composicional organiza os elementos representacionais e interativos para que possam instanciar sentidos de forma coerente. No Aurelinho e Aurélio Ilustrado o valor informativo construído pela posição das imagens na página se dá praticamente em três posições: esquerda, direita e base da página. Isso representa em termos composicionais que as imagens são colocadas na sua grande maioria nas zonas do dado [25,4% (54) e 26% (157)], do novo [24,4% (55) e 27,2% (164)] e do real [32% (70) e 32% (193)]. Com relação à saliência, as imagens são todas fotografias coloridas e ilustrações que buscam ao máximo retratar o real. O tamanho da imagem e o enquadramento delas são muito importantes para o projeto gráfico. No Aurelinho, 34,7% (74) são em tamanho grande, 61,7% (131) em tamanho médio e 3,9% (8) em tamanho pequeno. No Aurélio Ilustrado, as imagens grandes [15,3% (92)] geralmente tomam metade da página e são apresentadas com plano de fundo. As imagens de tamanho médio [23,7% (143)] são apresentadas sozinhas sem plano de fundo, como se tivessem sido coladas na página e as imagens pequenas [61% (368)] são apresentadas dentro de

um enquadramento circular, como se estivessem por baixo da página. Por fim, com relação ao plano de fundo apenas 8,9% (19) e 12,3% (74) das imagens dos dois dicionários são apresentadas com plano de fundo, 26,8% (57) e 61% (368) são apresentadas dentro de uma circunferência, focando apenas na parte da imagem que ilustra o verbete. Nos dois dicionários, 48,8% (104) e 26,7% (161) das imagens apresentam apenas o participante representado sem plano de fundo. No Aurelinho 15,5% (33) das imagens são apresentadas em moldura quadrada ou retangular. Tudo isso mostra que o valor informativo, a saliência (cor, tamanho, plano de fundo) ajudam a construir um projeto gráfico que ilustre um mundo natural, buscando, sobretudo, seduzir o leitor pelo olhar.

GRÁFICO 4
Metafunção Composicional no Aurelinho e no Aurélio Ilustrado



Em síntese, nos dois dicionários em graus aproximados os mesmos processos são recorrentes, sendo assim, os significados não-verbais na macroestrutura foram instanciados na metafunção representacional por processos simbólicos atributivos, na interacional por um contato de oferta, em plano médio-fechado, ângulo frontal, nível ocular em modalidade naturalística e na composicional pela saliência e pelo valor informativo.

Considerações finais

Com essa análise, podemos perceber que nos dicionários infantis e ilustrados as imagens não são meros enfeites, elas instanciam significados que ajudam a compor um projeto gráfico, que

busca retratar um mundo natural, colorido, através de fotografias em modalidade naturalística, ângulos frontais, plano fechado e em nível ocular, construindo assim valores de verdade, intimidade, igualdade e realidade para além do verbal.

A informatividade visual dos dicionários escolares se estabelece em contínuo do mais visualmente informativo ao menos visualmente informativo. Dessa forma, os dicionários infantis e ilustrados são mais visualmente informativos, com recursos visuais como cores variadas, letras grandes, imagens, tipografia. Os dicionários escolares e minidicionários são visualmente menos informativos, com poucos recursos visuais (tipografia e cor). Mesmo essas obras tendo as páginas menores, apresentam mais verbetes. Portanto, os dicionários mais visualmente informativos tem menos informação no modo verbal, por outro lado, os menos visualmente informativos tem mais informação verbal.

A análise das páginas dos dicionários comprova que o dicionário tem um estilo de composição e diagramação do texto lexicográfico, duas colunas por páginas. Por outro lado, não só o estilo do verbete lexicográfico de cada tipo de dicionário, mas os recursos visuais ajudam a caracterizá-los e a identificá-los, reforçando o estilo composicional de cada tipo. Isso refuta o “mito” que todo dicionário é igual, como podemos ver, há diferenças significativas entre obras de uma mesma coleção.

As imagens do Aurelinho e do Aurélio Ilustrado instanciam sentidos representacionais, interativos e composicionais de forma muito parecida:

1. Na função representacional há o predomínio do processo conceitual simbólico atributivo, uma vez que se trata de imagens que buscam, sobretudo, ilustrar significados e sentidos de uma palavra.
2. Na função interacional predomina um contato de oferta, em plano médio-fechado, ângulo frontal, nível ocular em modalidade naturalística, instanciando sentidos de verdade, realidade, intimidade e igualdade entre o observador e a imagem. Dessa forma, busca seduzir e prender a atenção do leitor pelo olhar.
3. Na função composicional verificamos que a saliência é feita pelo tamanho, pelo contraste das cores e pela presença de moldura circular na grande maioria das imagens pequenas, dando a impressão que as imagens estão debaixo da página, no Aurélio Ilustrado. O valor informativo é instanciado principalmente nas posições esquerda, direita, base da página, revelando respectivamente sentidos dados, novos e reais.

Por fim, vale salientar que esse trabalho, em certa medida, revela como a análise da informatividade visual e os conceitos da GDV podem ajudar a compreender as relações de sentido entre a linguagem verbal e visual, principalmente, como os sentidos instanciados pelos recursos visuais contribuem para a construção de sentidos do texto multimodal.

Referências

BERNHARDT, S.A. Seeing the text. In: HANDA, C. (Org.). **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/St. Martin's Press, 2004. p. 94-106.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do Livro. Brasília, MEC, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

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

MOZDZENSKI, L. P. Desconstruindo a linguagem jurídica: multimodalidade e argumentatividade visual nas cartilhas de orientação legal. **VEREDAS**. Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e n. 2, p. 91-106, jan./dez. 2004.

PONTES, A. L. **Dicionário para Uso Escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza, EdUECE, 2009.

_____, S, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. (Org.). **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.

_____, A.L. O Verbal e o Não-Verbal em Dicionários Didáticos: um enfoque multimodal. In: ARAÚJO, J.C., BIASI-RODRIGUES, B. & DIEB, M. (Orgs.) **Seminários Linguísticos: Discurso, análise linguística, ensino e pesquisa**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2010, p. 167-187.

Dicionários analisados

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa**. 2ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Anexos

TABELA 1
Temas das ilustrações

Tema	Aurelino		Aurélio Ilustrado	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Natureza	49	11,0%	494	88,9%
Sentimentos	51	25,2%	128	17,5%
Religião	11	4,7%	25	8,2%
Veículos	14	5,8%	25	14,1%
Animais	8	3,5%	33	6,8%
Objetos, objetos	7	3,1%	31	8,3%
Objetos, atividades e manifestações	21	14,6%	87	24,4%
Total	213	100%	553	100%

TABELA 2
Metafunção representacional no Aurelino e no Aurélio Ilustrado

Metalinguagem representacional			Aureliano		Aureliano Ilustrado	
			Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Frase com Concretiza	Ação	Tempos verbais	45	20,2%	44	7,3%
		Não Tempos verbais	17	7,8%	52	14,8%
	Estado	Tempos verbais	8	3,8%	15	2,5%
		Não Tempos verbais	16	7,3%	5	1,4%
Frase com Evidencial	Class. Tempos verbais		0	0,0%	12	3,0%
	Sintética	Afirmativa	124	60,6%	212	71,0%
		Negativa	0	0,0%	13	1,7%
	Analítica		0	0,0%	5	0,4%
Total			213	100,0%	485	100,0%

TABELA 3
Metafunção interativa no Aurelino e no Aurélio Ilustrado

Metafunção interativa		Aurelino		Aurelio Ilustrado		
		Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	
Códigos	Formais	46	4,9%	60	1,0%	
	Ofens	177	81,1%	515	81,0%	
	Total	213	100,0%	575	100,0%	
Jornais, Revistas	Planos Horizontais	26	12,2%	215	49,6%	
	Planos Verticais	111	52,1%	250	44,3%	
	Planos Obliques	14	6,6%	30	5,9%	
	Total	213	100,0%	495	100,0%	
Parâmetros	Ângulo Vertical		162	76,2%	415	72,8%
	Ângulo Obliquo		48	22,7%	64	11,5%
	Total		213	100,0%	579	100,0%
	Ângulo horizontal	Alto	40	18,8%	112	19,6%
		Baixo	10	4,7%	48	8,4%
		Médias	163	76,5%	418	71,9%
	Total	213	100,0%	578	100,0%	
Movimentos	Movimentos		211	99,1%	562	97,0%
	Sem Movimento		2	0,9%	9	1,6%
	Clarifica		0	0,0%	3	0,5%
	Total	213	100,0%	574	100,0%	

TABELA 4
Metafunção composicional no Aurelino e no Aurélio Ilustrado

Metafunção composicional		Aurelino		Aurélio Ilustrado		
		Absoluta	Percentual	Absoluta	Percentual	
Valor Informativo	Defin	14	25,4%	157	30,0%	
	Exemp	22	39,4%	164	31,2%	
	Exatid	22	39,4%	28	5,3%	
	Qual	4	7,3%	19	3,6%	
	Quant	11	20%	31	6,1%	
	Total	73	100,0%	509	100,0%	
Relação	Formação	Exatid	4	7,3%	9	1,7%
		Qual	121	21,9%	140	27,3%
		Quant	8	1,5%	368	71,0%
		Total	133	100,0%	497	100,0%
		Defin	10	7,5%	5	1,0%
	Planos de junção	Quant	25	18,8%	368	71,0%
		Qual	4	3,0%	0	0,0%
		Exatid	101	75,2%	161	31,7%
		Total	130	100,0%	494	100,0%



VISUALIZAÇÃO: A QUINTA HABILIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Giselda dos Santos Costa (IFPI/UFPE-PG)

RESUMO

Em nossa sociedade, cheia de imagens, representações visuais e experiências visuais de todos os tipos, há, sim, paradoxalmente, ainda um grau significativo de analfabetismo visual. Apesar da importância de desenvolver competências visuais específicas, “letramento visual” ainda não é uma prioridade nos currículos escolares (SPALTER e DAM, 2008). Este artigo tem como objetivos (1) enfatizar a importância de integrar o letramento visual crítico como a quinta habilidade linguística em sala de aula de inglês com base nas novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA / NCTE, 1996), e (2) apresentar uma sugestão de atividade visual, usando o *videoclip* da cantora Jessie J chamado *Price Tag*, como uma atividade crítica pedagógica.

Palavras-chave: Letramento crítico visual, Material crítico em sala de aula, Ensino de inglês, *Videoclip*.

ABSTRACT

In our society which is full of images, visual representations and visual experiences of all kinds there is, paradoxically, still a significant illiterate visual. Despite the importance of developing specific visual skills, “visual literacy” is not a priority in school curricula (SPALTER e DAM, 2008). This article aims to (1) emphasize the importance of integrating visual literacy as a fifth Language skill in English classroom based on the new rules of the International Reading Association and the National Council of Teachers of American English (IRA / NCTE, 1996), and (2) to suggest an activity using Jessie J’s *videoclip* called *Price Tag* as a critical pedagogical activity.

Keywords: Critical visual literacy, Critical classroom material, Teaching English, *Videoclip*.

Introdução

“Dada a importância da informação mostrada em tantos contextos sociais significativos, há uma necessidade urgente de desenvolver formas adequadas de falar e pensar sobre o visual” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 33).

O ensino de inglês envolve quatro habilidades linguísticas tradicionais: ouvir, falar, ler e escrever que são essenciais ao processo de aprendizagem de aquisição de uma língua estrangeira (OXFORD, 2001; HINKEL, 2006). Com o surgimento de novas formas de mídias, como a Web, Web 2.0 e mídias sociais, mudou a forma como as pessoas estão lendo ou consumindo informação. Estas novas tecnologias estão permitindo que os textos sejam apresentados de maneiras diferentes. O uso do texto verbal ainda está lá, mas está acompanhado por fotos, vídeos e áudio para completá-lo. Neste sentido, a Associação Internacional de Leitura e o Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA /NCTE, 2006) reconheceram a importância de incluir formas visuais de mídia entre sua pedagogia no ensino de inglês integrando o “ver ou letramento visual¹” juntamente com as quatro habilidades tradicionais, ou seja, ler, escrever, ouvir e falar, concedendo, assim, o seu lugar de direito como uma quinta habilidade no ensino de línguas:

Seria uma violação dos nossos deveres como professores ignorarmos o poder retórico visual... O letramento crítico da mídia, precisa ser ensinado e deve incluir a avaliação destes meios, para que nossos alunos consigam ver, entender e aprender a aproveitar o poder persuasivo da mídia visual (p. 10).²

Concordamos que integrar a habilidade visual em sala de aula de línguas é um apoio benéfico para o professor, pois permite que os alunos pensem de forma mais complexa, uma vez que as novas tecnologias levam a novas formas de informações, exigindo assim um novo vocabulário e novos métodos interpretação mais crítica. Mas a nossa realidade educacional é diferente. Spalter e Dam (2008) apontam que a prática de visualização é negligenciada em nossas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de língua estrangeiras. O letramento visual tem sido negligenciado nos currículos, das escolas, numa época em que o desenvolvimento de cidadãos letrados visualmente é fundamental.

Por um lado, Spalter e Dam (2008) afirmam que os alunos estão envolvidos em um ciclo constante de consumir e produzir mídias visuais, mas eles não são visualmente letrados. Eles não têm as habilidades para compreender como decifrar uma imagem e tomar decisões éticas sobre a validade e valor da informação. Por outro lado, Sosa (2009) alega que um grande problema no desenvolvimento do letramento visual é que os professores, também, não sabem como avaliar as imagens, porque eles nunca receberam instrução adequada para essa atividade. Segundo Sosa, as imagens podem ser ferramentas poderosas, mas os professores muitas vezes se esquecem de explicar e discutir as imagens com seus alunos por falta de conhecimentos.

Este trabalho é uma tentativa de preencher algumas partes dessa lacuna do como saber desenvolver experiências de aprendizagem em sala de aula de línguas utilizando os conceitos do

1. "Letramento visual" está sendo chamado de "letramento crítico visual" (NEWFIELD, 2011).

2. Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras não traduzidas, de autores estrangeiros ou brasileiros, no restante deste trabalho.

letramento visual crítico. Apresentaremos uma análise de uma atividade utilizando o *videoclip* chamado “*Price Tag*” que é uma canção da cantora e compositora britânica *Jessie J*. Pesquisadores multimídia (SWAFFAR e VLATTEN, 1997; CONIAM, 2001; YANG et al, 2010; MCKINNON, 2011) descobriram que o uso de vídeos pode melhorar o ensino do Inglês, pois os vídeos podem fornecer estímulo visual através da sua grande combinação de ilustrações, sons, gráficos e textos. Segundo Jewitt (2002), a mistura de som, imagens, imagens mentais, percepções, figuras, textos e outros pode facilitar o envolvimento dos alunos e melhorar o processo de aprendizagem.

Em primeiro lugar, o artigo começa com uma breve revisão de literatura sobre o conceito de letramento visual, enfatizando algumas técnicas de análise. No segundo momento, serão apresentados o conceito de letramento visual crítico e algumas teorias de origem deste termo. No terceiro momento, será abordado o reconhecimento da importância de incluir formas visuais de mídia entre a pedagogia no ensino de inglês como língua estrangeira com base nas novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA / NCTE, 1996). No quarto momento, será apresentado o conceito de texto segundo Hodge e Kress (1988) e a importância do *videoclip*, como um texto multimodal, no ensino de língua inglesa. Em seguida, será proposta uma análise crítica com um *videoclip* como uma atividade pedagógica. Finalmente, o artigo conclui apontando as contribuições da integração do letramento visual no currículo de ensino de Inglês.

1. Letramento e multiletramento no ensino de inglês

É interessante notar que o termo letramento era utilizado em relação ao “analfabetismo” até o final dos anos noventa. As declarações curriculares e manuais do Ministério da Educação, referiam-se apenas à capacidade de ler e escrever. Embora hoje muitas pessoas ainda argumentem e acreditem neste conceito, muitas definições de letramento estão mais amplas. Tal como a invenção da imprensa revolucionou as práticas de leitura e escrita na Europa renascentista, hoje, são os avanços tecnológicos que estão mudando a nossa noção de letramento, aparentemente, de uma forma muito mais rápida.

À luz desta situação, Kellner (2000) afirma que as novas tecnologias exigem novas habilidades e competências, e se a educação é para ser relevante para os problemas e desafios da vida contemporânea, então deve expandir o conceito de letramento e desenvolver novas pedagogias e currículos. Na verdade, nós não podemos mais ver letramento apenas no limite da capacidade de ler e escrever. Em vez disso, devemos nos tornar conscientes de que letramento são competências socialmente construídas e multifacetadas. Assim, o processo de tornar-se letrados pode ser entendido como uma aquisição de várias competências e participar plenamente em todos os aspectos da sociedade moderna.

Em resposta à mudança de paradigma causada pelo mundo em rápida mutação, o Grupo *New London* (1996)³ cunhou o termo multiletramentos que aborda duas grandes mudanças no conceito

3. Em setembro de 1994, um grupo de profissionais reuniram em New London, Inglaterra, para discutir as consequências das transformações sociais e tecnológica no ensino. Esses educadores e pesquisadores incluem: Courtney Cazden, Sarah Michaels, Martin Nakata (dos Estados Unidos); Bill Cope, James Paul Gee, Maria Kalantzis, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco, Allan Luke, Carmen Luke (Austrália) e Norman Fairclough (Inglaterra). Para abordar as idéias desenvolvidas durante o reunião, eles publicaram um artigo, “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, na Revista Educação de Harvard em 1996.

de uso da linguagem e do letramento em nosso tempo. A primeira mudança é a diversidade social, cultural e linguística, e a segunda mudança é o surgimento de novas informações e tecnologias de comunicação. Estas duas alterações cada vez mais influenciam a pedagogia de inglês como língua estrangeira. A primeira mudança, a diversidade, desafia-nos a lidar com as diferenças em nosso espaço local e global. Por exemplo, com a diversidade linguística negociamos duas situações diferentes a respeito do inglês: inglês como uma língua global e inglês como língua regional. Outro exemplo é que, enquanto a globalização torna o mundo mais conectado do que nunca, a localização ou regionalização está em andamento também.

A segunda alteração é a emergência de novas tecnologias de informação e comunicação. As novas tecnologias estão alterando a nossa forma de fazer significado. O significado é feito em formas interativas, multimodais, que exigem hoje dos alunos diferentes letramentos como: letramento digital, letramento tecnológico, letramento visual, letramento da informação, além de letramento da tradicional forma impressa. Portanto, o grupo *New London* argumenta que nossa pedagogia antiga de uma única versão de inglês não é mais válida. Em vez disso, é hora de nós, professores, chegarmos a um diálogo aberto e flexível com a gramática funcional para auxiliar os alunos a conhecer e respeitar as diferenças linguísticas (cultural, subcultural, regional, nacional, contextos técnicos, etc) e os significados multimodais que agora são indispensáveis para a comunicação (COPE; KALANTZIS, 2001).

A Associação Internacional de Letramento Visual (IVLA) entende que o letramento visual é uma soma de habilidades que podem ser desenvolvidas. Não basta ver algum objeto ou texto⁴, mas também devemos interpretar, analisar, processar e comunicar o que vemos. Não só fazer sentido a partir de elementos visuais, mas essas competências envolvem, ao mesmo tempo integração de outras experiências sensoriais. Wileman (1993) define letramento visual como “a capacidade de ler, interpretar e compreender as informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas” (p. 114). Messaris e Moriarty (2005, p. 482) destacaram dois componentes principais incorporados ao letramento visual: “a capacidade de compreender imagens visuais e a capacidade de criar ou usar as imagens como um meio de expressão e comunicação”. Em outras palavras, a fim de ser visualmente letrado, deve-se entender o que as imagens são e criar ou usá-las para determinados fins. Outra definição, segundo Dallow (2006, p. 92), é “a capacidade de compreender e usar as imagens”, mas o letramento visual envolve também a capacidade do indivíduo de avaliar criticamente as mensagens transmitidas pela mídia visual. Encontramos outra definição afirmando que letramento visual é geralmente entendido como uma atitude ou orientação filosófica para a análise textual que incentiva a crítica das práticas dominantes (CADIERO-KAPLAN, 2002; LUKE, 2000).

Como vimos, muitos pesquisadores educacionais tentam criar uma definição para letramento visual. Constatamos que não é um processo fácil, e não há um consenso, ou acordo de uma definição padrão para este termo, ainda. Mas, em nossa literatura, já temos algumas técnicas para ajudar o professor, em orientações educacionais, na habilidade visual.

4. Nesta era tecnológica, o termo texto assumiu proeminência como um conceito abrangente para todos os tipos de obras, tais como romances, livros de imagens, anúncios, mídia eletrônica, filmes, obras de arte e performance teatral (KRESS, 2002).

O IRA / NCTE (2006) fornece dez orientações para facilitar uma visão das imagens como:

1. Formas e figuras - algumas das quais estão associadas a um sentimento ou emoção. Alguns objetos são simbólicos (por exemplo, um leão simboliza a bravura). É muito útil o conhecimento de elementos artísticos, como primeiro, segundo e terceiro planos.
2. Tamanho - objetos importantes são muitas vezes maiores e localizados no primeiro plano, enquanto que os objetos menores têm um valor menor e são localizados no plano de fundo.
3. Ajuste - a configuração pode ter significado simbólico (por exemplo, uma cena de uma paisagem pode sugerir tranquilidade).
4. Cor - a cor de um objeto pode carregar conotações simbólicas. Azul pode sugerir tranquilidade, e amarelo pode indicar felicidade ou alegria. Simbolismo associado a uma cor em particular é exemplo de uma cultura específica. Por exemplo, a cor “vermelha” na sociedade ocidental é por vezes associada à agressão, enquanto que, na cultura oriental, está associada à sorte e à prosperidade.
5. Posição - objeto, quer no centro do gráfico ou para um lado, pode dar um sentido particular.
6. Direção- os objetos, virados para a frente ou para o lado, também podem dar um sentido específico.
7. Ângulo – um ângulo elevado pode simbolizar dominação, enquanto um ângulo baixo pode simbolizar submissão.
8. Iluminação - iluminação pode sugerir suavidade e um sentimento fechado, enquanto uma iluminação mais forte pode indicar calor ou um sentimento mais aberto.
9. Expressão da linguagem corporal - facial, postura e gestos muitas vezes sugerem pensamentos e emoções particulares.
10. Roupas - muitas vezes refletem a cultura, status, período e personalidade.

No que tange à nossa realidade educacional, percebemos que a prática de visualização é negligenciada nas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de línguas estrangeiras. O letramento visual tem sido negligenciado nos currículos das escolas, numa época em que o desenvolvimento de cidadãos letrados visualmente é fundamental. Assim, concordamos que integrar a habilidade visual em sala de aula de línguas é um apoio benéfico para o professor, pois permite que os alunos pensem de forma mais complexa, uma vez que as novas tecnologias levam a novas formas de informações, exigindo assim um novo vocabulário e novos métodos de interpretação mais críticos.

2. Letramento visual

Letramento crítico é uma noção relativamente recente no campo da linguagem e do ensino de língua inglesa. Ele está incluído nas definições mais atuais de letramento e é promovido como um elemento essencial no mundo atual. Somos instigados a abordar o letramento crítico em nossas salas de aula, segundo demonstra Hammond et al. (1992 *apud* NEWFIELD, 2011, p. 09):

O objectivo de todos os programas de letramento deve o desenvolvimento de um letramento crítico, no qual os alunos não se concentram apenas na mecânica ou conteúdo de textos escritos, mas sobre a construção e a forma que os leitores são posicionados dentro dos textos.

No entanto, existem algumas dificuldades na tentativa de desenvolver o letramento crítico em sala de aula. Embora não seja difícil encontrar teóricos e discussões filosóficas / políticas de letramento crítico, o próprio termo é interpretado de muitas maneiras diferentes e muitas vezes é discutido em aspectos muito abstratos. Há também uma série de condições semelhantes - como pedagogia crítica, prática crítica, pensamento crítico, educação para a mídia, consciência de linguagem crítica - e nem sempre é claro como esses termos se relacionam com letramento crítico. A confusão sobre exatamente o que se entende por leitura crítica vem registrada na reflexão de Burns e Hood (1998, p.5) :

Apesar de muitas leituras e discussões com outros membros do grupo de pesquisa, o meu entendimento (de letramento crítico) ainda era muito nebuloso quando chegou a hora de elaborar a minha pergunta de pesquisa: O que eu preciso mudar para incorporar a perspectiva de uma leitura crítica no meu ensino?

O conceito de letramento crítico ganhou campo de pesquisa durante os anos 1980 e 1990, mas, para muitos professores de língua estrangeira, ainda não está claro o que uma abordagem crítica literária significa na prática. Para alguns professores, o conceito de letramento crítico deriva principalmente do trabalho de críticos teóricos do discurso e do seu reconhecimento de que a linguagem não é um campo neutro. Para outros, noções de letramento crítico têm suas origens em teoria de gênero e Linguística Sistêmico Funcional, como uma crença de que, com um conhecimento da linguagem e as opções de texto, atingimos a coesão social, elemento útil para estudantes de línguas. Para outros ainda, a teoria de letramento crítico emerge da noção freireana em relação à importância de analisar as relações e campos de poder social, cultural e econômico.

Para IRA/NCTE (2006), estes diferentes fundamentos teóricos são significativos na formação de suas noções particulares de letramento crítico. As metas do letramento crítico, então, podem ser resumidas no seguinte ponto: como ensinar aos alunos as habilidades necessárias para “aprender sobre o mundo, entender as técnicas e a intenção do autor, reações do espectador, e as questões sociais levantadas pelos textos “ (CERVETTI et al., 2001, p . 4).

O objetivo do letramento crítico é aumentar a consciência crítica social dos alunos. De acordo com Freire (2003), a partir do momento que os alunos se tornam mais conscientes e críticos, eles se tornam mais inclinados a lutar contra os sistemas opressivos em seu mundo e têm o poder de mudar sua realidade. O lugar mais lógico para que os alunos encontrem os sistemas sociais, políticos e históricos que dominam o mundo é a sala de aula. Ao envolver os alunos em textos e diálogos que aguçam sua consciência crítica, Freire (1970) acreditava que os alunos não só se tornariam criticamente informados, mas também eticamente comprometidos a transformar a sociedade. Para Freire, o letramento crítico diz respeito, principalmente a “leitura do mundo”.

3. Letramento crítico visual no ensino de inglês

Vários pesquisadores no ensino de língua estrangeira (OXFORD, 2001; HINKEL, 2006) chegaram à conclusão de que as quatro áreas de habilidades de uma língua estrangeira não devem ser tratadas como distintas e isoladas de domínios cognitivos, porque cada uma alimenta a outra de forma complementar. A este respeito, Felhman (1996) afirma:

Sem igualdade do desenvolvimento de habilidades visual, juntamente com o ouvir, ler, escrever e falar, parece...que a noção de linguagem como um todo é fragmentada

e incompleta. E se a habilidade visual é evitada ou ignorada, pois é vista como prática sem processo, um envolvimento sem sentido, então isso é exatamente o motivo por que precisa ser incluída como um componente valioso no ensino da língua em geral. (p 43).

Os educadores de letramentos visuais como: Messaris (1994), Hodge e Kress (1988) Kress e van Leeuwen (1996), The New London Group (1996), e outros, e organizações como a Associação Internacional de Letramento Visual americana estão entre aqueles que têm enfatizado a centralidade cada vez maior do visual na paisagem contemporânea de comunicações e no ensino. Eles mostraram como as imagens visuais de todos os tipos são cada vez mais utilizadas para representar significados, ideias e sentimentos, muitas vezes em combinações complexas e orquestradas com palavras, sons e movimentos.

Novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA/NCTE, 1996) enfatizam que há necessidade de professores de inglês ensinar não duas ou quatro áreas de letramentos, mas seis, sendo três expressivas e três receptivas. O gráfico abaixo ilustra as áreas de ensino de inglês determinado por essas associações.

QUADRO 1

Área de instrução de língua inglesa (IRA/NCTE, 2006).

Fonte: Associação Internacional de Leitura (2006) - (<http://www.ncte.org/standards>).

Área	Audição/realidade	Alfabética	Visual
Receptivo	ouvir	ler	ver
Expressivo	falar	escrever	criar e usar combinações visuais

De acordo com padrões do IRA/NCTE, os professores de língua inglesa, antes de instruir os seus alunos aos letramentos, precisam primeiro ser capazes de definir conceitos, identificar os significados políticos, históricos e sociais das imagens, pois uma vez que o professor letrado visualmente deve ser capaz de compreender, criar e utilizar imagens visuais em sala de aula, assim ele deixa de ser um “consumidor reflexivo” de imagens e gráficos para ser um “intérprete reflexivo”.

Do nosso ponto de vista, para considerar alguém um “intérprete reflexivo”, a Associação Internacional de Leitura deveria trocar a palavra receptivo, da tabela 1, por performativo. Acreditamos, que ouvir, ler e ver, mais do que nunca, se tornaram atos interativos e performativos, ao invés de simplesmente receptivos.

Performativo é o termo que Austin concebeu para a linguagem com a função principal de fazer algo, ao invés de linguagem vista como a descrição de uma realidade objetiva, Austin afirma que o performativo indica que “a emissão do enunciado é o desempenho de uma ação” (1962, p.6). Além disso, o enunciado performativo será invariavelmente acompanhado de outras ações realizadas, tanto pelo falante ou outros, e que as circunstâncias em que ocorre a fala deve ser adequada (p.8). Austin, também se concentra na força ilocucionária e perlocucionária do performativo. No ato de dizer algo, como informar, advertir ou ordenar, o falante realiza um ato ilocucionário. Um ato perlocucionário traz ou consegue algo por dizer algo, como convencer, persuadir ou surpreender (pp. 99-100).

Austin desenvolveu a noção de sociabilidade (1962, p.14) enfatizando que palavras fazem coisas em um ambiente social. O contexto⁵ é, portanto, um componente vital na tentativa de entender um enunciado de força performativa. Assim, para entender o que os recursos visuais, como os verbais e não-verbais dizem ou não, precisamos saber quem são seus usuários e os contextos em que elas são usados.

E neste contexto, também, entra a noção de leitor e audiência. O leitor é a testemunha do ato, enquanto prática de leitura. Ele participa da prática da leitura que, em seu sentido mais amplo, é uma *performance* em que ele negocia vários papéis: espectador, testemunha, comentador social, crítico e artista (MARLLAN, 2002). Segundo Marllan, cada papel tem seus próprios conjuntos específicos de atos e identidades situadas, que imitam e interagem, até certo ponto, com algo ouvido ou visto, ou experimentado, daí, a natureza interativa do ato da leitura. A audiência é definida por Duranti (1986) como co-autor, uma vez que é a clareza da colaboração na interpretação que sustenta a interação, é a audiência que constitui e ratifica o que é dito em relação a um contexto que lhe faz sentido.

Segundo IRA /NCTE (1996), uma das funções mais importantes de ensino da língua inglesa é ajudar os alunos a aprender a interpretar textos, ou seja, refletir sobre o significado textual a partir de suas próprias perspectivas e avaliar os textos, isto é, usar o pensamento crítico para identificar elementos particulares, como a lógica, apelo emocional e propósito. Quando os alunos interpretam e avaliam os textos, eles exploram os seus próprios sentimentos, valores e as respostas para as idéias apresentadas. Assim, fazem de suas próprias respostas aos textos uma parte integrante da sua experiência de leitura cultural e de vida.

4. *Videoclip*: um texto visual crítico multimodal

Desde os anos 1970 e 1990, até o presente momento, quando o vídeo se tornou amplamente disponível como um recurso de ensino, pesquisadores e educadores do inglês como língua estrangeira (SWAFFAR e VLATTEN, 1997; CONIAM, 2001; YANG et al. 2010) têm afirmado a importância de incorporar material de vídeo na aprendizagem da linguagem. Alguns acreditam que os vídeos expõem os alunos a materiais autênticos e fornece contextos culturais (CONIAM, 2001). Além disso, os vídeos dão mais motivação e interesse para estudantes de língua estrangeira (SWAFFAR e VLATTEN, 1997). Os vídeos ainda oferecem uma variedade de estímulos para a compreensão de textos visuais multimodais (YANG et al. 2010).

Textos multimodais são aqueles textos cujo significado é comunicado por meio de uma sincronização de modos. O conceito de letramento como ler, escrever, ouvir e falar não é mais um conceito apenas para textos impressos, agora inclui também a tecnologia digital, som, música, palavras, imagens estáticas e imagens em movimento. Os textos que os alunos produzem, ou

5. Segundo Robert-Miller (2008), a distinção entre contexto e contexto mais amplo (background) é um tanto arbitrária, já que é uma questão de grau. Contexto é imediato e particular, muitas vezes é mencionado explicitamente, mas o contexto mais amplo e muitas vezes mais implícito envolve a organização textual. Assim, por exemplo, há cerca de um ano após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, esses fatos eram constantemente mencionados, e seus efeitos sobre a política externa americana eram evidentes e explícitos. Hoje, as pessoas já não falam sobre eles como antigamente, mas eles estão presentes em nossas mentes, eles mudaram de contexto para contexto mais amplo. Ou seja, trata-se dos conhecimentos arquivados na memória dos atores da interação para que estes possam compreender os textos e se compreenderem entre si.

escrevem, e consomem ou leem, muitas vezes exigem o processamento simultâneo de diversos modos, a fim de fazer sentido.

Vários estudos nos últimos anos têm investigado aspectos específicos desta área complexa, enfatizando a importância dos professores em saber como usar textos multimodais e como desenvolver ambientes de aprendizagem multimodal para melhorar o ensino e aprendizagem. Kress et al (2001) analisaram os ambientes multimodais de salas de aula de Ciências, enquanto Jewitt (2002) analisou esses ambientes nas salas de aula de inglês. Bearne (2003) analisou a produção dos alunos de seus próprios textos multimodais, demonstrando como eles precisam ser incorporados em sala de aula. Unsworth e Wheeler (2002) e Walsh (2006) examinaram os diferentes tipos de leitura necessária para os textos multimodais.

Assim, podemos constatar que professores estão encontrando maneiras de incorporar mais textos multimodais em sala de aula. Por exemplo, aqui neste estudo, utilizamos os telefones celulares⁶ dos alunos com as quais podemos trabalhar atividades utilizando *videoclip* como textos multimodais em sala de aula e fazer uso do letramento visual crítico para facilitar a aquisição das habilidades o ensino de inglês.

Trabalhar o *videoclip* no campo da educação não é novo. Ele sempre foi visto como um ensinamento promissor e uma mídia de aprendizagem. O vídeo é visualmente atraente em muitos aspectos, ajuda os educadores e alunos a compreenderem o significado de um determinado fenômeno. Nas últimas décadas, o vídeo tem sido utilizado como recurso didático para melhorar a aprendizagem visuais, como gestos e expressões que permitem que os alunos vão além do que ouvem. De acordo com Beare (2008), atividades com vídeos levam os alunos a se tornarem mais conscientes e críticos de seu processo de aprendizagem. Eles permitem que o aprendiz obtenha um *feedback* imediato, sendo o vídeo mais eficaz do que a simples correção textual do professor.

5. Análise da atividade visual crítica

Segundo Kress (2003), trabalhar com texto multimodal é uma prática essencialmente interativa, flexível, dinâmica, social, cultural e ideológica. Ainda, de acordo com Kress (2003, p.1), “o mundo dito” é muito diferente de o mundo mostrado, e todos os textos são “inteiramente no campo da ideologia”. Como tal, uma série de estudiosos de letramento crítico têm argumentado que a leitura e análise dos modos devem ser críticos (ALBERS et al, 2008).

O funcionamento sincronizado dos modos de imagem, movimento, cor, gesto, objetos, música e som em uma tela digital requer um tipo diferente de leitura ou escrita. Compartilhamos um exemplo de como o letramento visual crítico pode ser remixado com as melhores práticas de ensino no uso de textos visuais no formato de *videoclip*. Analisaremos cinco respostas de uma atividade visual explorando o *videoclip* chamado *Price Tag*. Este vídeo é uma canção da cantora e compositora britânica Jessie J, lançada em 30 de janeiro de 2011, criticando o consumismo exagerado das pessoas. Jessie J canta com a participação do *rapper* B.o.B. Porém, as análises não têm por objetivo aprovar

6. Os alunos assistiram ao *videoclip* em seus celulares, pois é uma ferramenta móvel e flexível, que possui a capacidade de ser pausada, parada e reiniciada, quantas vezes e em qualquer lugar, garantindo que os alunos compreendam os significados das imagens.

ou reprovar o aluno/participante, mas fornecer-lhe *feedback* sobre o seu próprio processo de desenvolvimento crítico.

O crítico, neste trabalho, passa a ser visto não apenas como análise fundamentada, mas como uma análise procurando descobrir os interesses sociais e políticos na produção das imagens e recepção em relação aos efeitos sociais, culturais, de poder e dominação no contexto de vida dos alunos.

Na seção abaixo, são discutidas as análises das respostas da prática de letramento de textos multimodais do estudante Carlos. Este participante utiliza nome fictício que ele próprio escolheu, para preservar sua identidade. O aluno se encontra cursando o 3º ano do curso técnico integrado ao nível médio da Unidade de Ensino Descentralizado do Instituto Federal – Campus Zona Sul na cidade de Teresina, capital do Piauí.

Atividade:

1. Como você observou, as imagens abaixo, dão início ao *videoclip*. Em sua opinião, qual a intenção do autor na escolha dessas imagens no vídeo?



Carlos respondeu a essa pergunta dizendo que a imagem mostra a simplicidade da infância em relação aos adultos. Os adultos são cegos por dinheiros e muito consumistas ficando “quebrados nas suas contas”. Por isso, ao lado da criança, o urso é alegre e, ao lado do adulto, o urso é cego, triste e amputado. Nessa observação, Carlos parece demonstrar uma visão crítica como se fosse em circunstâncias reais de imagens vividas. Ele observa formas e figuras associadas à imagem do urso como um elemento simbólico refletindo dois significados: de inocência e de consumismo nos dias atuais. Em sua resposta, podemos ver que o urso na primeira imagem está em primeiro plano, uma posição de importância em relação à criança e, na segunda imagem, o urso fica em segundo plano em relação à fase adulta. Com essa observação, reforçamos a importância de o professor ter conhecimento que os diferentes modos de imagem, som e movimento podem influenciar ou não a maneira como o significado é construído. E este significado é construído ao longo da sequência de clipes ou imagens justapostas.

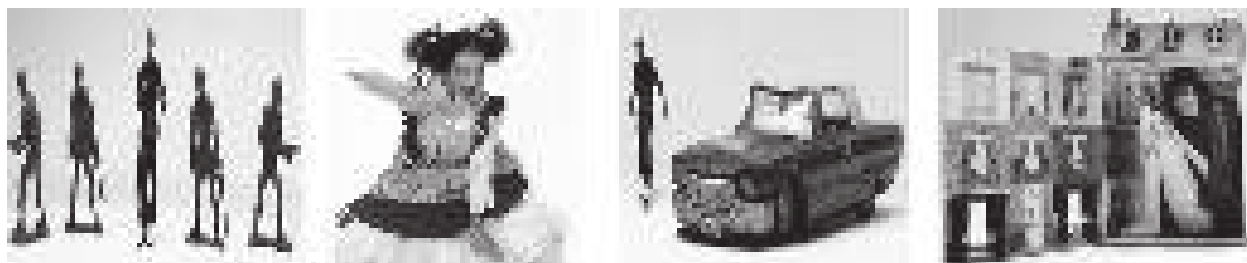
2. A que provérbio ou expressão nos remete essa imagem? E em que situação eles são empregados em nossa vida real?



Carlos: Dinheiro não dá em árvore. Geralmente é usado quando se pede dinheiro a alguém e essa pessoa não tem. Então a pessoa usa a expressão para enfatizar que

Carlos deixou claro em sua resposta que o letramento visual ajuda os estudantes a valorizar as múltiplas formas de representação que constituem as suas experiências vividas. Isto prova que a nossa interpretação de imagens é, em parte, específica da cultura: as imagens que vemos interagem com a nossa cultura, atitude e sistemas de crenças de tal maneira que as nossas percepções resultantes são altamente dependentes da cultura e do contexto, como já foi dito anteriormente. Segundo Beare (2008), idéias, experiências e perspectivas culturais que descobrimos em textos nos ajudam a moldar as nossas visões do mundo. A visão que ganhamos nos permite compreender nossas heranças culturais, linguísticas e literárias.

3. Em nossa sociedade, há certos preconceitos e/ou diferenças em nosso cotidiano. Observando as imagens, cite as diferenças que o *videoclip* explora (e discuta com os colegas a respeito dessas imagens).



A questão sobre o simbolismo das cores e brinquedos que foram exemplificados pelo *clip* também obteve uma resposta sólida. Carlos disse que o *videoclip* critica as diferenças observadas em nossa vida atual: menina brinca com boneca e menino com carro e soldados. A cor feminina é rosa, e a masculina é azul; a mulher é vista de forma mais consumista que o homem pela qualidade e quantidade de roupas, sapatos, jóias e brinquedos mostrados no clip”. Como se vê, a cor do objeto pode carregar conotações simbólicas. Todos esses simbolismos, associados a cores e objetos em particular, são exemplos de uma cultura específica de Carlos. Ele consegue avaliar criticamente as representações visuais com que se depara diariamente, conforme a sua cultura.

4. Que mensagem o autor quer transmitir com estas imagens? E para quem é dirigida?



Quando pedimos para Carlos interpretar essas imagens, o aluno afirmou que o autor faz um apelo “para que as pessoas deem menos importância ao consumismo, livrando-se das etiquetas caras “. Assim, deve ficar claro a partir desses trechos que, quando os alunos têm a oportunidade de descobrir o significado embutido nas entrelinhas das imagens, se engajando em pensamento crítico,

não só se vai permitir examinar o texto, mas também examinar o mundo em que vivem. Carlos responde positivamente a esse texto visual, porque o texto analisado é coerente com as suas experiências cotidianas. Podemos observar também que a questão do gosto estético pessoal não é divorciado de forças sociais e políticas como afirma Kress (2002).

4. Sentiu dificuldade em responder essa atividade? Explique.

Carlos: Sim, pois a atividade necessitava muito de observação crítica, e muitas vezes o que o aluno observa não é o mesmo que o professor.

Não só Carlos achou a atividade difícil, muitos dos alunos disseram que essa atividade visual foi mais difícil do que esperavam, não por causa da tecnologia, mas porque o letramento crítico enfatiza a necessidade de usar a linguagem como um veículo de mudança social e escrever obriga os alunos a pensar sobre suas opiniões e sentimentos antes da escrita. Também, uma das preocupações de Carlos nessa resposta é enfatizar que o professor tem uma análise diferente que a sua. Observamos que ele fica esperando a confirmação de uma resposta correta. É bom reforçar que, neste tipo de exercício, as análises das respostas não têm por objetivo aprovar ou reprovar ou ser correta ou errada a resposta do aluno/participante, mas fornecer-lhe *feedback* sobre o seu pensamento crítico. Este é o ponto importante neste tipo de atividade. Pois os professores não podem dar a interpretação correta de um elemento específico visual.

Estou, no entanto, sugerindo que, nós, professores, participemos na “educação problematizadora” que responde à “essência da consciência-intencional” (FREIRE, 2003, p. 79). Assim, a atividade visual torna os alunos conscientes da intencionalidade do texto e permite a eles mensurar o quanto são influenciados por suas próprias interpretações visuais enquanto sujeitos de uma determinada cultura.

Um breve arremate

Este artigo foi escrito como parte dos recentes estudos sobre as discussões metodológicas que insistem na inclusão da habilidade do ver no ensino de língua inglesa. Aparentemente, em nossa realidade educacional, a prática de visualização é negligenciada em nossas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de língua estrangeira. Nesta perspectiva, este trabalho oferece três importantes contribuições:

A primeira contribuição constitui-se em mostrar que, nesta atividade de letramento crítico visual incluem-se o desenvolvimento de nossos alunos, a capacidade de olhar além do significado literal do texto e dos meios de comunicação e incentivar os alunos a ganhar consciência crítica através de uma linguagem que lhes ensina a questionar o seu mundo, a perguntar quem tem poder e quem se beneficia do poder, bem como fornecer subsídios para analisar por que as coisas são do jeito que são. Segundo Freire (1970), como educadores, nosso objetivo deve ser ensinar aos nossos jovens adolescentes a ser mais do que “atores sociais”, levando-os a se tornar “transformadores sociais” de seu mundo.

A segunda é sugerir que, quando os alunos participam de atividades como esta, podem desenvolver uma forma mais socialmente consciente de avaliar as imagens. É mais importante agora do que nunca ver que os alunos não são apenas textualmente letrados, mas visualmente letrados, também. Letramento visual é uma questão importante em todas as disciplinas, em todo o currículo. As pessoas devem ser ensinadas a avaliar criticamente as imagens que veem e ativamente interpretar o que as mensagens dessas imagens transmitem. Desenvolver uma alfabetização visual é um processo lento e multifacetado. Engloba aprender a olhar mais consciente em manifestações visuais da realidade e dos fenômenos sociais.

E, finalmente, a terceira contribuição deste artigo é mostrar que os professores não devem ser apenas usuários de tecnologia, mas mais importante que isso, visto que eles são questionadores e produtores de tecnologia, como definido por Selber (2004). Mostrar também que o entrelaçamento da tecnologia digital permite, no ensino de língua inglesa, uma experiência de aprendizagem holística. Pois as habilidades de falar, ouvir, ler, ver e escrever são interrelacionadas e interdependentes. As habilidades se cruzam e sobrepõem-se emergindo o significado e preparando os cidadãos para lidar efetivamente com os produtos das novas tecnologias. Tudo isso conscientiza o professor que mais uma vez o ensino de Inglês está sendo desestabilizado pela rapidez das mudanças sociodemográficas, econômicas, culturais e linguísticas.

Referências bibliográficas

- ALBERS, P. et al. The arts, new literacies, and multimodality. **English Education**, 40(1) 6-20, 2008.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BEARE, K. **YouTube in the classroom!** 2008. Disponível em: <<http://esl.about.com/od/listeninglessonplans/a/youtube.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2012.
- BEARNE, E. Rethinking literacy: Communication, representation and text. **Reading Literacy and Language**, 37(3), 98-103, 2003.
- BURNS, A.; S HOOD. **Teachers' voices 3: Teaching critical literacy**. Sydney: NCELTR, 1998.
- CADIERO-KAPLAN, K. Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. **Language Arts**. 79, 372-381, 2002.
- CERVETTI, G., et al. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti.index.html>. Acesso em: 02 mar. 2012.
- CONIAM, D. The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. **System**, 29, 2001, 1-14.

DALLOW, P. The visual complex: Mapping some interdisciplinary dimensions of visual literacy. In J. Elkins (Ed.), **Visual Literacy**. New York: Routledge, p.91-103, 2006.

DURANTI, A. **The audience as co-author**: An introduction. Text 6; 1986, 239-247.

FEHLMAN, R. Viewing film and television as whole language instruction. **The English Journal**, 85 (2), 43-50, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. **TESOL Quarterly** 40 (1), 109-131, 2006.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Oxford, England: Polity Press, 1988.

JESSIE J. Music video **Price Tag** featuring B.o.B. (C) 2010. Standard *YouTube* License. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=qMxX-QOV9tI>>. Acesso em: 18 mar.2012.

JEWITT, C. The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. **Visual Communication**, 1(2), 171-195, 2002.

KELLNER, D. New technologies/new literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. **Teaching Education** 11; 245-65, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. London, England: Routledge, 1996.

KRESS, G. ; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. London: Routledge, 2001.

KRESS, G. English for an era of instability: Aesthetics, ethics, creativity and design. **English in Australia**, 134, 2002, 15-23.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 43, 245-65, 2000.

MAYER, R. E. Multimedia Learning. In B. H. Ross (Ed.), **The Psychology of Learning and Motivation** Vol. 41, San Diego, CA: Academic Press, 2002, pp. 85-139.

MESSARIS, P.; MORIARTY, S. Visual literacy theory. In K. Smith (Ed.), **Handbook of visual communication**: Theory, methods, and media. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2005, pp. 479-502.

MCKINNON, M. **Teaching technologies**: Teaching English using video. 2011. Disponível em: <<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-technologies/teaching-technologies-teaching-english-using-video/146527>>. Acessado em: 23 fev, 2012.

NEWFIELD, D. **From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials**. 2011. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>> Acesso em 10 mar.2012.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 1999.

OXFORD, R. Integrated skills in the ESL/EFL Classroom. In: **ESL Magazine** 6:1, 2001.

ROBERT-MILLER, T. **Understanding misunderstandings**: How to do a rhetorica analysis. Department of Rhetoric and Writing, The University of Texas at Austin Design. 2008. Disponível em: < <http://www.drw.utexas.edu/roberts-miller/handouts/rhetorical-analysis>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

SHANAHAN. T. Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (eds.) **Handbook of Writing Research**. New York: Guilford Press, 2006.

SPALTER, A.; VAN DAM, A. Digital visual literacy. **Theory into Practice**, 48, 2008.

SOSA, T. Visual literacy: The missing piece of your technology integration course. **TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, 53 (2), 55-58, 2009.

SELBER, S. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale, Southern Illinois University Press, 2004.

SWAFFAR, J.; VLATTEN, A. A Sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. **The Modern Language Journal**, 81(2), 175-188, 1997.

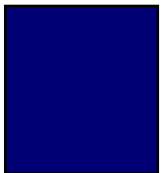
TING HUNG HSIU. Learners' perceived value of video as mediation in foreign language learning. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, vol. 18, n. 2, 171-190, 2009.

UNSWORTH, L.; WHEELER, J. **Re-valuing the role of images in reviewing picture books. Reading literacy and language**, 36(2), 68-74, 2002.

WALSH, M. The textual shift: examining the reading process with print, visual and multimodal texts. **Australian Journal of Language and Literacy**, 29(1), 24-37, 2006.

WILEMAN, M. S. **Visual communicating**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1993.

YANG et al. Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. **Computers & Education** 55 (1), 1346-1356, 2010.





RESENHA

ALMEIDA, D. B. L. (ORG.) PERSPECTIVAS EM ANÁLISE VISUAL: DO FOTOJORNALISMO AO BLOG. JOÃO PESSOA: EDITORA DA UFPB, 2008.

Hiran Nogueira Moreira

Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog é uma coletânea de artigos de diferentes pesquisadores organizados pela professora Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. O livro reúne cinco artigos de análise descritiva e qualitativa que têm como referencial teórico-analítico principal a Gramática do Design Visual (doravante GDV) de Günther Kress e Theo van Leeuwen, inserida na Semiótica Social e na Multimodalidade. Trata-se de um estudo crítico de análise visual que oferece ao leitor exemplos de como aplicar os principais conceitos da GDV na pesquisa multimodal em textos visuais como o blog, anúncios publicitários, fotojornalismo e cartazes de guerra.

A obra organizada por Almeida pretende ampliar as perspectivas de análise linguística ao promover a interface entre a Linguística Aplicada e a semiótica visual. Logo no início a organizadora escreve uma breve apresentação da GDV onde afirma que tal gramática surge como ferramenta crítico-analítica que suplanta algumas dificuldades na análise sistemática e complexa dos aspectos multimodais na linguagem. É importante salientar que nessa rápida apresentação e nos artigos os autores destacam a influência da Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday na GDV.

A coletânea de artigos está dividida nas seguintes seções: Uma breve apresentação da GDV, cinco artigos e finaliza com a apresentação dos autores. A obra é composta de diversas imagens, diagramas e tabelas nítidas e coloridas. Além de textos claros e objetivos.

O primeiro artigo é de autoria de Danielle Almeida e coautoria de José David Campos Fernandes e tem como título *Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra*. Logo no início eles apresentam uma introdução destacando o gênero cartaz, o corpus específico (publicidade bélica) e aspectos relevantes da GDV, como as suas três metafunções (representacional, interacional e composicional) e a respectiva correspondência delas com a metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday.

Os autores realizam uma análise multimodal de dezenas de cartazes da primeira e segunda guerra mundial. Primeiro eles descrevem as três metafunções da GDV, citando e explicando os principais elementos de cada uma dessas metafunções. Conforme avança o referencial teórico, há uma exemplificação sintética de cada um desses elementos multimodais, ressaltando a presença

deles nos diversos cartazes de guerra, o que serve de mediação didática para a compreensão do leitor. Somente ao final do artigo é que os pesquisadores realizam uma análise mais extensa usando um cartaz do Lord Kitchener (secretário de Guerra) elaborado em 1914 por Alfred Leet e que é um clássico entre os cartazes bélicos. Esta análise demonstra como é construído significados através das três metafunções e pode-se observar uma análise multimodal mais abrangente.

No segundo artigo, Lucélio Dantas de Aquino e Medianeira Souza contemplam a questão da multimodalidade no contexto dos gêneros digitais. Em *A multimodalidade no gênero blog*, os autores refletem sobre a constituição multimodal do gênero blog, para tanto, escolheram como corpus três blogs (dois de cunho político-informativo e um sobre amizade). Apoiados na GDV, Aquino e Souza estão preocupados com a composição de sentidos nesse tipo de gênero digital e para responder a essa preocupação eles utilizam somente a terceira metafunção, a composicional, pois é com ela que se é possível analisar a integração dos elementos visuais das metafunções representacional e interacional na composição do todo coerente. Então, os autores descrevem como no blog o verbal e o visual enquanto entes complementares se relacionam na construção de sentido e assim constituem um texto de fato multimodal. Aquino e Souza pretendem mostrar como valor informativo, saliência e estruturação (elementos da terceira metafunção) funcionam no blog para compor sentidos e terminam concluindo que os recursos multimodais confirmam que o blog tem a multimodalidade como um traço constitutivo que corrobora na interação e compreensão do leitor.

Já o terceiro artigo recebe o título de *A mulher retratada em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebidas?* e tem como autora Janylle Rebouças Ouverney, quem deixa claro no texto que o seu objetivo principal é traçar uma pesquisa transcultural de como a imagem feminina, enquanto componente não-verbal, é vista em comerciais televisivos de cerveja em países falantes da língua inglesa e portuguesa. Com o fim de alcançar tal objetivo, Ouverney faz uso da GDV, mas também da teoria tele-filmica de Rick Iedema, pois esta última oferece ferramentas para a análise de imagens em movimento, que é o caso das propagandas comerciais de televisão. Vale salientar que ela também faz uso das pesquisas sobre discurso e ideologia de Teun van Dijk para tratar dos estereótipos femininos nos anúncios analisados, embora a autora não o cite explicitamente como suporte teórico.

O corpus escolhido pela autora é composto de dois comerciais televisivos de duas marcas de cerveja populares no Brasil e nos Estados Unidos, já que a autora pretende realizar a comparação transcultural. A escolha do corpus também obedece a critérios como a presença feminina e masculina e a popularidade das cervejas. Após a exposição do referencial teórico, a pesquisadora realiza a análise, passando pelas metafunções da GDV, a teoria tele-filmica de Iedema, a comparação entre as duas culturas e a abordagem dos aspectos ideológicos contidos nas peças publicitárias. Como resultado, Ouverney oferece ao leitor conclusões contundentes sobre o uso da mulher nos comerciais de cerveja: elementos verbais e não-verbais combinam nos comerciais de cerveja para realçarem o papel sedutor feminino junto aos consumidores masculinos, o que a torna a mulher objeto a ser consumido mais do que a própria cerveja. E segundo a autora, esses estereótipos revelam a presença da força da ideologia nos comerciais de cerveja.

Ainda utilizando o anúncio publicitário como corpus, o livro apresenta o quarto artigo que tem como tema *A imagem como recurso persuasivo da propaganda*, de Jacilene Rodrigues Cardoso. Diferentemente do terceiro artigo, o anúncio escolhido por Cardoso não é móvel, mas uma propaganda de creme corporal da marca Olay presente na revista Vogue USA de novembro de 2007. Inicialmente, a autora faz uma reflexão sobre a relação entre linguagem e anúncios publicitários, além de se deter na questão da persuasão como recurso na propaganda, alertando ao leitor sobre como esse aspecto influencia observador. Preparando o campo da análise visual, Cardoso oferece uma extensa apresentação da GDV enquanto referencial teórico, resumando as três metafunções através de diagramas. Quanto à análise, esta envolve as três metafunções. A autora é concisa e clara na descrição dos vários recursos multimodais a serviço da persuasão no anúncio.

Finalizando o conjunto de artigos, o livro organizado por Almeida oferece uma análise multimodal que tem como corpus a imagem fotojornalística intitulada *Urubu Rei*. A fotografia retrata a miséria vivida por catadores de lixo sobrevivendo com urubus num aterro sanitário próximo à cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Sob o título *Urubu rei: uma imagem fotojornalística e suas multimodalidades*, Mônica Câmara, também fotojornalista e autora da fotografia, faz a análise visual do que ela considera ser um tema socialmente significativo. Partindo do pressuposto crítico que a fotografia não é só uma reprodução real da realidade, mas que ela também apresenta uma diversidade de discursos implícitos, refletindo as condições históricas e ideológicas do seu tempo, Câmara quer explicitar as principais estruturas visuais presentes na sua fotografia para analisá-la com mais profundidade. Por isso recorre a GDV e suas metafunções, pois deixa claro que essa ferramenta teórico-analítica comunga com o pressuposto crítico dos estudiosos da fotografia (Kossoy e Joly) citados por ela no início do artigo de que a linguagem visual é uma atividade social impregnada de vários sentidos.

Depois de destacar as metafunções da GDV, a autora divide a análise multimodal em três partes, contemplando cada uma dessas metafunções. Além do uso do texto escrito, Câmara sinaliza na própria fotografia os elementos das metafunções e oferece ao leitor uma tabela sintetizando sua análise. É possível ler uma análise que desvela, como ela mesma indica, possíveis leituras a partir da GDV. E essa leitura é permitida a quem se aventura a percorrer os sentidos disponibilizados em *Urubu Rei*.

Partindo de uma visão geral de toda a obra, recomendo *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog* aos interessados pelo tema da Multimodalidade e da GDV de Kress e van Leeuwen e principalmente aqueles que não a conhecem ou que estão começando a ler sobre Semiótica Social, Multimodalidade e GDV. Essa recomendação se dá num cenário em que há poucas obras bibliográficas em Português sobre tais temas, sendo o livro organizado por Almeida uma coletânea de valor científico e acadêmico.

As análises feitas são bem fundamentadas, explicitam claramente os passos metodológicos que seguem e ao final apresentam sumarizações em forma de tabelas e diagramas que ademais de guiar o leitor, são exemplos de como o visual não é só ornamento em um livro. Por exemplo, a

fundamentação teórica sobre a GDV realizada pelos artigos de Fernandes e Almeida e por Cardoso são leituras pertinentes para quem quer entender o complexo sistema de metafunções da GDV através de exemplos visuais e guiados por tabelas e diagramas.

Por último, é preciso destacar que sendo um grupo de análises introdutórias, a obra é bastante pertinente por realizar um diálogo interdisciplinar entre Linguística Aplicada e Semiótica Social, Jornalismo, Publicidade e Fotografia, como também por não se constituir em análises prepotentes e absolutas, pois considera as várias possibilidades de interpretações que as imagens podem provocar nos observadores. É só começar a leitura!

RESUMO DA DISSERTAÇÃO: ANÁLISE DO DICIONÁRIO ONLINE “LEO”: UMA ABORDAGEM HIPERMODAL.

Romi Gläser

Antônio Luciano Pontes

Este trabalho de dissertação teve como objetivo analisar a natureza hipermodal do dicionário bilíngue *online* LEO: <http://dict.leo.org/>, a partir da relação de seus aspectos estruturais com o recurso semiótico organizacional e suas consequentes funções comunicativas para a construção de sentido e adaptação da estrutura lexicográfica ao suporte hipertextual.

Diante da variedade em design e *layout*, resultante da natureza do suporte hipermediático que veicula o dicionário *online*, o texto lexicográfico se integra a diferentes modos semióticos (como som e imagem) que proporcionam um conjunto de novas formas de informações, o qual leva o consulente não só a ler aquilo o que está escrito, mas, também, a interagir com a máquina, com o texto e com o produtor do dicionário *online*. Assim, este trabalho propôs-se a estudar de que maneira a organização da estrutura lexicográfica conhecida no meio impresso pode se adaptar ao novo suporte e como os recursos semióticos disponibilizados por esse meio, contribuem para essa adaptação e a conseguinte construção de sentido no dicionário *online* analisado.

A organização do estudo da obra lexicográfica deste trabalho foi realizada da seguinte forma: o capítulo 1 referente à introdução, o capítulo 2, no qual apresentamos a fundamentação teórica. O capítulo 3 descreve a metodologia adotada neste trabalho. O capítulo 4 apresenta a análise do *corpus*, no qual caracterizamos a estrutura lexicográfica do dicionário *online* “LEO”, bem como, a análise de sua natureza hipermodal e, por último, apresentamos as considerações finais, sintetizando os aspectos relevantes do estudo, ao mesmo tempo em que são sugeridos estudos adicionais que aprofundam o tema abordado.

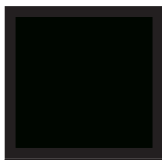
O capítulo da fundamentação teórica inicia-se com uma discussão sobre as definições e as características do dicionário em geral, sobre o léxico e algumas de suas disciplinas, entre as quais está a Metalexicografia, disciplina que contempla a teoria da organização do trabalho lexicográfico em seu campo de estudos. Para a descrição da estrutura do dicionário *online* “LEO”, interessaram, no âmbito da Metalexicografia, as reflexões a cerca da organização estrutural de um dicionário que se divide em: a megaestrutura (composta pelos textos externos em conjunto com a nomenclatura, chamada de macroestrutura); a medioestrutura (referente ao sistema de remissões); e a microestrutura (referente às informações lexicográficas da palavra-entrada).

A seguir, para efeito da análise das funções comunicativas dos múltiplos modos semióticos, presentes no dicionário *online* a ser analisado, são apresentados aspectos que fazem do dicionário em geral um texto multimodal. E, na sequência, discorre-se sobre as teorias relevantes da semiótica social, cujas abordagens funcionais de análise de textos, tornam possível entender como a combinação entre as diferentes formas de comunicação de nossa sociedade constrói sentido. Dentre tais teorias estão a Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana, que fundamenta a semiótica social, os estudos sobre a gramática do visual e a hipermodalidade.

Uma vez que o hipertexto está envolvido nos estudos da hipermodalidade, conduz-se nesse capítulo, também, uma revisão bibliográfica sobre a história e conceituações do hipertexto. Em seguida, é apresentada uma relação entre as teorias expostas e o dicionário *online*, em conjunto com suas características.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa, bem como, o histórico do dicionário analisado e os procedimentos de coleta dos dados.

A análise descritiva do dicionário *online* “LEO” é realizada no quarto capítulo, através da qual, concluiu-se que a estrutura lexicográfica do dicionário está estreitamente relacionada à função organizacional, construída por meio dos recursos verbais e visuais. Constatou-se, igualmente, que os recursos de design propiciados pela hipermídia, como também, os elementos constitutivos do hipertexto podem ser usados de forma a organizar grandes quantidades de informações, segundo princípios semântico-funcionais e, assim, produzirem sentidos no texto lexicográfico *online*.



OS AUTORES

Antonia Dilamar Araújo é doutora em Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela UFSC, pós-doutora em Educação pela Universidade da Califórnia em Santa Bárbara (USA) e professora Titular de Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas em gêneros textuais multimodais, gêneros digitais, ensino de língua com novas tecnologias e letramento visual. E-mail: dilamar@gmail.com/dilamar.araujo@uece.br

Elisabetta Adami has a PhD in English Studies and is currently a tenured Researcher in English Language and Translation at the Department of Modern Languages, Literatures and Cultures, University G. D'Annunzio of Chieti-Pescara, Italy. Her publications and research interests focus mainly on communication and representation, multimodality and language in digital environments. E-mail: e.adami@unich.it

Danielle Barbosa Lins de Almeida é doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio em Comunicação Visual na University of New South Wales (UNSW), em Sydney, Austrália. Seus interesses acadêmicos estão centrados em Análise do Discurso, Gramática Visual, Multimodalidade, Estudos Culturais e de Mídia. E-mail: danielle.almeida@gmail.com

Vicente de Lima-Neto Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Mestre em Linguística pela mesma instituição (2009). Professor assistente da Universidade Estadual do Piauí (Campus de Picos). Membro dos grupos de pesquisa HiperGed e Protexto, ambos do Programa de pós-graduação em Linguística da UFC e desenvolve pesquisas em: práticas de linguagem na web, suporte, emergência dos gêneros digitais, reelaboração de gêneros, mesclas genéricas e novas tecnologias. E-mail: netosenna@gmail.com

Viviane M. Heberle holds a doctorate in English language and Applied Linguistics and is Associate Professor of English Language at Universidade Federal de Santa Catarina. She taught at Westhill College (UK) and was a visiting scholar at the University of Sydney (AU). E-mail: heberle@cce.ufsc.br

Bruna Batista Abreu: holds an M.A. in English from Programa de Pós-Graduação em Inglês at UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Her research interests include the analysis of media texts devoted to teenagers focusing on issues of representations and identity. E-mail: brunabatistaabreu@gmail.com

Marisa Ferreira Aderaldo é doutoranda em Linguística Aplicada subárea Estudos de Tradução na UFMG e professora assistente na Universidade Estadual do Ceará em Língua e Literatura espanhola e hispanoamericana. Pesquisa atualmente a tradução audiovisual de imagens artísticas bidimensionais para pessoas com deficiência visual. Email: marisauece@yahoo.com.br

Francis Arthuso Paiva é doutorando em Linguística Aplicada e Mestre em Estudos Linguísticos ambos pela UFMG. É professor do Setor de Letras do COLTEC-UFMG. Desenvolve pesquisa sobre o letramento digital, sobretudo sobre a leitura de hipertexto digital multimodal e sobre a aplicação das TICs ao ensino de leitura e produção de texto. E-mail: *paivafrancis@yahoo.com.br*

Maria Eldelita Franco Holanda é Mestre em Língua Inglesa pela UECE e doutoranda em Linguística pela UFPE. Professora de Linguística Aplicada, Leitura e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa na Universidade Estadual do Piauí. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e em Multimodalidade. E-mail: *mariaeldelita@bol.com.br*

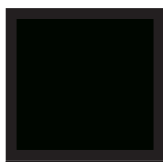
Francisco Iací do Nascimento é mestrando em Linguística Aplicada pela UECE e professor efetivo da Escola de Ensino Médio José Francisco de Moura, pertencente à rede de ensino do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em metalexicografia pedagógica, especialmente, o uso do dicionário escolar em sala de aula. E-mail: *iacipalhano@gmail.com*

Antonio Luciano Pontes é doutor em Linguística pela UNESP e professor titular de Linguística da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas em Lexicografia Pedagógica, Terminologia Científica e Geografia Linguística. E-mail: *pontes321@hotmail.com*

Giselda dos Santos Costa é professora do Instituto Federal do Piauí, com doutorado (Linguística) em andamento pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa, novas tecnologias para educação, multiletramentos/ letramento visual e mobile learning (uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira). E-mail: *giseldacostas@hotmail.com*

Hiran Nogueira Moreira é graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente cursa o mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UECE), com pesquisa sobre as relações entre imagem e texto em livros didáticos de Espanhol/LE para o ensino médio. E-mail: *hiranbrasil@yahoo.com.br*

Romi Gläser é graduada em Letras, português e inglês e é mestre em Linguística Aplicada pela UECE. Integra o grupo de pesquisa LETENS e desenvolve estudos em dicionários online bilíngues que objetivam analisar aspectos hipermodais. E-mail: *romiglaeser@hotmail.com*



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1) **LINGUAGEM EM FOCO** é a revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará e receberá trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, leitura, escrita e novas tecnologias, tradução e terminologia bilíngue, análise do discurso, estudos críticos da linguagem que revelem competência técnico-pedagógica e consciência crítica, com discussões derivadas do estudo interdisciplinar da linguagem, na sua complexidade como atividade interativo-discursiva. Os trabalhos deverão estar relacionados principalmente às suas linhas de pesquisa:

LINHA 1 – **Linguagem, Tecnologia e Ensino**

LINHA 2 – **Multilinguagem, Cognição e Interação**

LINHA 3 – **Estudos Críticos da Linguagem**

2) Serão publicados dois números por ano, sendo um com temática específica e outro com temas miscelâneos relacionados à Linguística Aplicada.

3) As partes em que a revista se estrutura são as seguintes: **conjunto de artigos** (entre 6 e 8) relacionados por uma temática determinada. Para cada número, esta seção monográfica será coordenada pelo responsável da proposta, aceita previamente. A revista publicará **breves sínteses dos projetos de pesquisa** em andamento ou realizados recentemente, **resumos de teses defendidas** e qualquer outra informação relacionada à atividades de pesquisa e **Resenhas e Publicações**.

4) Os trabalhos podem ser apresentados em alguma das seguintes línguas: **português, inglês, espanhol e francês**.

5) Os trabalhos propostos terão que ser necessariamente originais e inéditos. Não poderão ser trabalhos já publicados em outras revistas ou livros, nem estar em processo de revisão em outra revista.

6) Envio de artigos: os artigos serão enviados por email: posla@uece.br (a ser substituído pelo da própria revista em breve).

7) Para a sua aceitação, os trabalhos deverão ajustar-se às normas de edição da revista.

8) Todas as propostas recebidas serão analisadas pelo Conselho Editorial e pela organizadora do número, que analisarão os artigos sem a identificação do autor.

9) A aceitação de originais para publicação será comunicada aos seus autores; Caso necessário, também serão comunicadas as modificações ou revisões necessárias para sua publicação.

10) Os trabalhos que sejam resultados de Projetos de Pesquisa deverão indicar a fonte financiadora. Também deverão fazer referência à metodologia utilizada.

- 11) O autor se compromete a enviar a versão final do artigo, com as devidas correções ou ajustes, no prazo determinado pelo organizador do número da revista.
- 12) O autor receberá 2 exemplares do número em que aparece o seu trabalho.
- 13) A publicação de trabalhos em **LINGUAGEM EM FOCO** não será remunerada.
- 14) A responsabilidade sobre o conteúdo dos trabalhos é dos seus autores, os quais deverão obter a autorização correspondente para a reprodução de qualquer referência (textual ou gráfica) de outros autores e/ou fontes. A revista **LINGUAGEM EM FOCO** não será responsável pela opinião e juízos de valor expostas pelos autores.

NORMAS PARA A EDIÇÃO ESPECIAL

No. 2 de 2011

Número temático: Multimodalidade: aplicações à pesquisa e ensino

1) Para este número os trabalhos, inéditos, deverão ser enviados eletronicamente para o e-mail da organizadora Profa. Antonia Dilamar Araújo dilamar@gmail.com, que deve estar formatada para uso em PC (de preferência no Word).

2) Prazos:

- o Envio do artigo: Até 30 de janeiro.
- o Acuse de recebimento do artigo: Até 15 de fevereiro.
- o Parecer sobre aceitação do artigo: Até 05 de março.
- o Envio da versão final do artigo: 05 de abril.
- o Publicação da revista: Até final de junho.

04) Os originais terão entre 10 páginas a 20 páginas no máximo (tamanho A4), numeradas, escritas em espaço 1,5, com fonte Times New Roman, 12. Nas 20 páginas devem estar incluídos os resumos e a bibliografia. Não serão aceitos os originais que excedam estes limites.

05) Os trabalhos serão apresentados segundo a seguinte estrutura:

- a) **TÍTULO** (Fonte 16, letra maiúscula); Autor/es (Fonte 12).
- b) **Resumos em português e inglês** (máximo de 100 palavras cada um).
- c) **Palavras chave** (máximo 4) em português e inglês.
- d) **Texto do trabalho** (fonte 12, espaço 1,5cm entre linhas).
- e) **Referências Bibliográficas**.
- f) Breve perfil acadêmico e profissional do autor/es e e-mail (3-4 linhas).
- g) Em folha anexa, Nome e endereço completo do autor/es.

- 06) As notas estarão no rodapé da página e serão numeradas correlativamente.
- 07) Os parágrafos citados textualmente dentro do artigo aparecerão sem aspas, com recuo de 4 cm, em fonte 11, espaço simples entre linhas.
- 08) No corpo do texto, as palavras usadas em outra língua e as abreviaturas latinas (et al.; id.; infra, op.cit. e outras) serão escritas em itálico.
- 09) As referências a autores e obras que sejam citadas no texto serão indicadas da seguinte forma: como indica Martins (1992: p. 44)... (MARTINS, 1995: p. 14)
- 10) As tabelas, gráficos ou ilustrações deverão vir já encaixadas no texto, no lugar correspondente.
- 11) As **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** correspondentes ao trabalho deverão aparecer no final do mesmo, ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor, segundo as normas da ABNT.
- 12) Para a apresentação das **RESENHAS** deverá ser considerado o seguinte:
- a) Resenhas informativas: 300 palavras de extensão.
 - b) Resenhas críticas: Até 1.500 palavras de extensão (até 4 páginas).
- Cada resenha estará encabeçada pela ficha bibliográfica completa do trabalho comentado. No corpo do texto serão consideradas as mesmas normas para os artigos.

