

LETRAMENTO VISUAL/MULTIMODAL: ANÁLISE DE UM MANUAL DE ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

VISUAL/MULTIMODAL LITERACY: ANALYSIS OF A FRENCH TEXTBOOK AS A FOREIGN LANGUAGE

Aline Leontina Gonçalves Farias¹

Elisandra Maria Magalhães²

Antonia Dilamar Araújo³

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e discutir sobre letramento multimodal em um manual de ensino de francês como língua estrangeira (FLE) adotado por uma instituição pública em Fortaleza. No artigo examinamos de que forma as atividades do livro didático colaboram para o letramento visual/multimodal dos alunos. Para isso, as análises são baseadas em estudos sobre multimodalidade e letramento visual (KRESS; Van LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2009; BRITO; PIMENTA, 2009; LEMKE, 2010; OLIVEIRA, 2006) e têm o apoio de duas ferramentas elaboradas para o trabalho específico com textos multimodais: a *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leuween (2006) e a *análise intersemiótica ideacional*, de Royce (2002). A análise de uma seção desse manual, especificamente voltada para a leitura de textos multimodais, mostrou-nos uma ênfase dada à imagem, mas também uma compreensão integrada dos códigos semióticos linguístico e imagético. Concluímos que as atividades propostas poderiam contribuir para o desenvolvimento da *competência comunicativa multimodal* tão imperativa em nossa era.

PALAVRAS-CHAVE: letramento visual/multimodal; manual de ensino de línguas; francês como língua estrangeira.

1 Doutoranda em Linguística Aplicada no Pós-LA/UECE, bolsista FUNCAP, com estágio de doutorado sanduíche na Aix-Marseille Université financiado pela CAPES (Processo 99999.013981/2013-07).

2 Mestranda em Linguística Aplicada no Pós-LA/UECE e professora efetiva de FLE na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará.

3 Professora Doutora e Titular em Linguística Aplicada, atuando no curso de Letras-Inglês e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

ABSTRACT: The present study aims at analyzing and discussing multimodal literacy in a teacher's guide in French as a foreign language (FFL) used by a public institution in Fortaleza. In the article we examined how the textbook activities help students to develop their visual/multimodal literacy. Our analyses are based on studies of multimodality and visual literacy (KRESS e Van LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2009; BRITO; PIMENTA, 2009; LEMKE, 2010; OLIVEIRA, 2006) supported by two tools designed for a specific work with multimodal texts based on *The Grammar of Visual Design* by Kress and van Leeuwen (2006) and on *Visual-Verbal Synergy* by Royce (2002). The analysis of a section of the teacher's guide, specifically focused on reading multimodal texts, showed us an emphasis on image, but also an integrated understanding of how linguistic and visual codes operate. We conclude that the proposed activities could contribute to the development of *multimodal communicative competence* that is so imperative in our era.

KEYWORDS: visual literacy / multimodal; teaching manual; French as a foreign language.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende refletir sobre letramento visual/multimodal em salas de aula de francês como língua estrangeira (doravante FLE), na análise de um manual de ensino, por acreditarmos que, como profissionais da linguagem, é nosso dever propiciar a reflexão sobre o predomínio do logocentrismo nas sociedades ocidentais modernas.

Segundo Lemke (2010), o mundo em que vivemos permanece marcado pelo privilégio da escrita, pois ainda predomina a visão da língua como o meio mais confiável para expressar o pensamento lógico e a escrita como o primeiro meio de autorizar o conhecimento e, posteriormente, o meio mais avançado de capacidade cognitiva. No entanto, as novas práticas discursivas de nosso século têm desafiado esse logocentrismo ao impelir-nos cada vez mais a lidar com o código imagético.

Autores como Kress e van Leeuwen (1996) defendem que, na sociedade atual, a imagem contribui para a construção de significado tanto quanto a palavra, facilitando na mesma medida a comunicação e as

interações humanas. Logo, podemos dizer que para viver nas sociedades contemporâneas precisamos desenvolver estratégias para saber entender e interpretar os textos visuais que nos circundam (OLIVEIRA, 2006).

Em todos os momentos e em todos os lugares estamos cercados desses textos multimodais que fazem parte de nosso cotidiano, seduzem-nos e ‘dialogam’ conosco. Se antes acreditava-se que nas sociedades letradas ocidentais a comunicação se dava somente pela linguagem escrita e oral, apesar das imagens já existirem, agora percebe-se cada vez mais a importância das imagens e da combinação de outras linguagens ou recursos semióticos como cores, tipografia, som e movimento, como forma de comunicação e modos de representação da realidade. No entanto, Kress e van Leeuwen (1996) reconhecem que, apesar da crescente importância da comunicação visual no mundo moderno, as escolas ainda privilegiam a linguagem verbal em relação à linguagem visual nas atividades de compreensão de textos visuais/multimodais.

Considerando, assim, que os contextos educacionais do século XXI adotem e utilizem diferentes materiais institucionais visuais/multimodais, faz-se necessário desenvolver nos alunos um letramento que lhes permita enxergar a imagem não apenas como um elemento de ilustração, mas como um elemento com solidez comunicativa comparável à do texto verbal. Não cremos que isso seja tarefa utópica, visto que a geração que desponta – na era da exacerbação das tecnologias multimidiáticas – tem quebrado certos paradigmas seculares da educação com suas inovadoras maneiras de agir e construir o mundo.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, chamou-nos a atenção a proposta do manual de nível avançado de francês – *Connexions Niveau 3*⁴ – adotado por uma das instituições mais representativas do ensino de FLE em Fortaleza. O acesso à seção *Arrêt sur image*⁵, promovida pelos autores desse manual e dedicada à leitura de gêneros multimodais, incitou-nos a repensar as práticas vigentes em salas de aula de língua francesa e a questionar se os manuais de ensino de FLE têm acompanhado as demandas por novos letramentos típicos de nossa era.

4 Edições Didier, Paris, 2005.

5 De acordo com o dicionário de língua francesa *Le Petit Robert*, essa expressão significa uma interrupção voluntária e provisória de uma projeção sobre uma imagem, referindo-se a um documento de vídeo.

Nesse sentido, procuramos iniciar uma discussão que reflita sobre as implicações de uma proposta complementar nos livros didáticos de francês que leve em consideração a leitura de gêneros textuais visuais/multimodais. Afinal, de acordo com Almeida (2009, p. 189)

[...] uma abordagem pedagógica alternativa, que vise dar conta de textos híbridos, compostos de texto(s) e imagem(ns) e que busque apreender tanto suas funções textuais quanto contextuais, não se propõe, em absoluto, substituir ou subestimar a prática atual vigente, mas complementá-la, a fim de contemplar seus componentes culturais e situacionais.

Para tanto, analisamos uma seção voltada para a leitura de gêneros textuais visuais/multimodais no referido manual, com o intuito de averiguar se e como as atividades sugeridas contribuem para o letramento visual/multimodal dos alunos-alvo⁶.

Usaremos como base teórica estudos realizados por pesquisadores que atuam na área da multimodalidade e do letramento visual. Apoiamo-nos, mais especificamente, na *análise intersemiótica ideacional* (ROYCE, 2002), que é baseada na metafunção ideacional proposta por Halliday (1994), e na *Gramática do Design Visual*, elaborada por Kress e van Leeuwen (2006, [1996]) e proposta como ferramenta de descrição estética das imagens, conforme afirma Almeida (2009).

1. Letramento visual/multimodal no ensino de língua estrangeira: possível, pertinente ou imprescindível?

Tratar de letramento visual no ensino de LE (língua estrangeira) implica romper com alguns paradigmas educacionais e questionar sobre a maneira como comunicamos e construímos significados. Mas se o mundo contemporâneo usa tão intensamente a imagem – que invade nossas casas, vidas, trabalhos, por meio de cores, ilustrações, formas, movimentos, luzes,

6 *Connexions Niveau 3* é trabalhado em um período de dois semestres, isto é, com alunos do semestre VI (unidades 1 a 5) e alunos do semestre VII (unidades 6 a 10) da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará.

ângulos, dentre outros -, por que continuarmos nos recusando a reconhecer como benéfica uma abordagem visual/multimodal em nossas salas de aula?

Oliveira (2006) também se preocupa com tal situação em uma pesquisa que realiza em 2004 e já naquele momento questiona sobre o uso incipiente do texto visual para fins pedagógicos, criticando o letramento centrado na conceituação tradicional de texto como texto verbal-escrito. Pensamos também que esse tipo de letramento não deve ser visto como o único nem o mais válido a ser trabalhado em ambientes educacionais. Lemke (2010) reforça esse pensamento ao postular que todo letramento é multimidiático e ao defender que nunca se pode construir significado com a língua de forma isolada.

Nesse sentido, se os significados são construídos multimodalmente, como estão trabalhando os professores de FLE com as imagens que estão no manual *Connexions Niveau 3*? Ou ainda, se as imagens que fazem parte de uma determinada cultura podem transmitir valores, como fazer com que os professores consigam perceber a importância de gêneros textuais visuais/multimodais presentes nesse material didático e de forma mais consciente trabalhar a leitura desses gêneros?

Concordamos com Lemke (2010) quando ele afirma que é dever do professor ajudar os alunos a interpretar a imagem de forma diferente, pois, como alerta Muffoletto (2001), as imagens comunicam, mas é preciso estar atento para saber ler e vê-las criticamente. Por isso, acreditamos que o professor de FLE deva preparar-se e ser preparado para trabalhar o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à compreensão da linguagem imagética, da comunicação visual.

Desse modo, apoiado pelo livro didático e buscando desenvolver técnicas e estratégias necessárias para o letramento visual/multimodal em suas salas de aula, o professor de FLE poderia criar as condições necessárias para uma leitura atenta e crítica da imagem; ajudando, assim, a enriquecer a visão de mundo de seus alunos. Em outras palavras, o professor construiria, junto com os alunos, os alicerces de significados que privilegiam um posicionamento crítico de mundo (OLIVEIRA, 2006).

Toda essa discussão acerca da profusão visual/multimodal e de suas implicações para a educação torna necessário situarmos um entendimento do que se tem chamado letramento. Para Callow (1999, p. 1-2), no contexto

das sociedades contemporâneas, em que nos deparamos diariamente com uma variedade de imagens, “ser letrado significa ser capaz de entender, apreciar e criticar os tipos de mensagem que essas imagens transmitem”. Ou seja, a compreensão de letramento não mais pode ficar restrita ao domínio das técnicas de leitura e escrita. Dito de outra forma, não pode se restringir a um único modo semiótico – o verbal, até porque Kress e van Leeuwen (2006) consideram que todo texto é multimodal. Mesmo o texto que se constitui de linguagem verbal é multimodal, porque na sua composição há elementos tipográficos que o caracterizam como multimodal.

Nessas circunstâncias, deparamos-nos, como anuncia Almeida (2009, p. 177), com “um novo conceito de letramento associado ao visual”. Isso tem refletido inclusive na atual definição do termo “ler”, usado de forma mais ampla, englobando tanto textos escritos como textos visuais (CALLOW, 1999).

Tendo em vista que o código imagético precede o linguístico (STOKES, 2001), questionamo-nos acerca da ausência, que ainda persiste na maioria dos sistemas de ensino, de um trabalho sistemático da educação com o desenvolvimento das habilidades de interpretação e construção de sentidos relacionadas ao modo semiótico visual. Isso é inconcebível, pois, nas palavras de Almeida (2009, p. 178), “assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens também representa o mundo, constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significado”.

O que alguns autores têm proposto com suas ferramentas de análise multimodal é atentar para a integração entre imagens e linguagem. Segundo Almeida (op. cit., p. 188), este é um pressuposto básico para “o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e complexa acerca do ensino”. Como atenta a autora, é preciso reconhecer as novas formas de texto que derivam dessa integração, que implicam uma reconsideração do conceito tradicional de letramento como restrito ao impresso e, conseqüentemente, uma transformação das práticas pedagógicas.

Na próxima seção, apresentamos as ferramentas de análise multimodal que embasam este estudo.

2. Ferramentas aplicáveis ao letramento visual/multimodal

À guisa de fomentar a discussão e atrair o interesse para a inclusão do letramento visual/multimodal no ensino de FLE, utilizamos duas ferramentas elaboradas para o trabalho específico com textos multimodais: a *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e o modelo de *análise intersemiótica ideacional*, de Royce (2002). Obviamente a aplicação dessas ferramentas deve passar pela adaptação ao contexto de uso e aos objetivos pedagógicos vislumbrados.

2.1 Aportes da Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual (GDV) deriva da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004, [1978]), e foi proposta por Kress e Van Leeuwen (1996). Estes autores partiram da compreensão de que o modo como nos comunicamos é multimodal, isto é, comunicamos não apenas pela linguagem verbal, mas simultaneamente por meio da combinação de diversos outros modos semióticos como imagem, som, gestos, movimentos, recursos tipográficos, além do modo linguístico.

Com isso, Kress e Van Leeuwen (op. cit.) entenderam que as metafunções da GSF poderiam ser aplicadas a outros modos semióticos. De fato, a GDV transpõe as barreiras entre o estudo do texto e o estudo da imagem e passa a tratar da interação com outras formas de produção de significado. Assim, as metafunções de Halliday, inicialmente voltadas para a gramática linguística, passaram a servir de base também para a análise de imagens (BRITO; PIMENTA, 2009).

Almeida (2009) explica que a GDV surgiu no intento de superar dificuldades que se interpunham à análise sistemática de estruturas visuais. A GDV emerge, então, em um contexto de investigação linguística, propondo “um padrão de descrição estética das imagens” (op. cit., p. 174), baseado no entendimento de que os elementos internos destas se combinam, formando um todo coerente, para expressar significados distintos.

Um grande feito da GDV, segundo Almeida (op. cit., p. 177), foi ultrapassar a mera descrição das imagens, realizada por outras propostas de análise visual, e contemplar a inter-relação entre as gramáticas da língua e da imagem. A pesquisadora alerta, contudo, para o caráter complementar e

não substitutivo dessa proposta de investigação voltada para a construção de “uma forma mais consciente de lidar com imagens” (op. cit., p. 175).

São três as metafunções visuais propostas pela GDV, adaptadas das categorias analíticas da GSF: representacional (*ideacional* na terminologia hallidayana), interativa (*interpessoal*) e composicional (*textual*). A metafunção representacional objetiva descrever os modos como a linguagem visual representa a experiência, focando a relação entre os participantes (animados ou inanimados) de uma composição visual. Tal relação se realiza por meio de vetores que, correspondendo à categoria de verbos de ação na linguagem verbal, podem expressar processos narrativos ou conceituais. Os processos narrativos podem envolver ação ou reação, processo verbal ou mental. Já os processos conceituais remetem às representações classificatórias, simbólicas e analíticas realizadas pela imagem. A metafunção interativa concentra-se na descrição das relações entre imagem e observador/leitor, englobando aspectos como contato, distância social, perspectiva e modalidade. A metafunção composicional foca a relação entre os elementos da imagem, visando descrever como eles se organizam em uma estrutura visual; para isso, detém-se no valor informativo, no enquadre e na saliência dos elementos da composição.

A GDV se apresenta, portanto, como uma ferramenta auxiliar no letramento visual, na medida em que propõe uma análise sistemática das imagens, desmistificadora da ideia de uma veiculação neutra de sentidos e de uma representação direta da realidade. Dessa forma, a GDV ajuda a compreender que o uso do modo semiótico visual na comunicação é culturalmente e ideologicamente orientado.

2.2 Análise intersemiótica ideacional: uma aplicação da análise multimodal ao letramento em sala de aula

A *análise intersemiótica ideacional* (ROYCE, 2002) também se baseou nas metafunções de Halliday, sobretudo na metafunção ideacional. Aliás, observamos que a aplicação da GDV e da GSF em trabalhos específicos de análise da imagem tem focado a metafunção representacional/ideacional, que, como vimos, enfatiza a compreensão da relação entre os participantes representados no texto visual.

Royce (2002) realizou uma análise de textos multimodais em um

livro de ciências adotado no ensino de inglês para falantes de línguas estrangeiras (TESOL⁷). Seu estudo centra-se na abordagem das *relações intersemióticas* entre língua e imagem, motivado pela constatação de que os livros didáticos (não só os de ciência, mas de várias áreas disciplinares) apresentam amplamente uma combinação da comunicação visual e verbal (escrita). O autor constata ainda que as imagens, assim como a escrita, não são colocadas aleatoriamente nas páginas, mas de acordo com vários propósitos semânticos. Portanto, um de seus objetivos foi mostrar como esses dois sistemas semióticos “trabalham juntos para produzir um texto multimodal coerente para observadores e leitores, um texto caracterizado pela *complementaridade intersemiótica*” (ROYCE, op. cit., p. 193).

A partir desse estudo, Royce (op. cit.) sugere uma exploração pedagógica dos recursos intersemióticos usados para realizar a complementaridade verbal-visual nos textos multimodais. O foco da análise intersemiótica são os sentidos ideacionais (experienciais) codificados no texto multimodal, com o objetivo de explicar um objeto ou uma pessoa representada tanto visualmente (por meio de técnicas representacionais visuais), como verbalmente (por meio dos itens lexicais semanticamente relacionados).

Royce (op. cit.) propõe então que a análise do texto multimodal em sala de aula comece pelo exame das características ideacionais codificadas na imagem, viabilizada por uma série de questões que podem ser levantadas com apoio nas categorias funcionais de Halliday acerca dos participantes, dos processos, das circunstâncias e dos atributos representados no texto visual. Reproduzimos abaixo as perguntas relacionadas a cada uma das categorias hallidayanas.

1. Identificação: quem ou o que são os participantes representados, ou quem ou o que está no enquadre visual (animado ou inanimado)?
2. Atividade: Quais são os processos, ou que ação está ocorrendo entre o(s) ator(es) e o(s) destinatário(s) ou objeto(s) dessa ação?
3. Circunstâncias: quais os elementos são locativos (i.e., relativos ao contexto), de acompanhamento (i.e., participantes não envolvidos na ação), ou meios (i.e., instrumentos usados pelos atores)?

7 *Teaching English for Students of Other Languages.*

4. Atributos: Quais são as qualidades e as características dos participantes?

Fonte: ROYCE, 2002, p. 193-194

Conforme Royce (op.cit.), essas perguntas fornecem uma espécie de instrumentalização à análise do texto multimodal com fins pedagógicos e de letramento visual, pois os alunos, incitados a responder a esses tipos de pergunta, empenham-se na produção de comentários descritivos dos elementos da mensagem visual – os EMV's.

O segundo passo dessa proposta de análise é a observação das escolhas lexicais para compreender como as escolhas ideacionais visuais se relacionam semanticamente com as escolhas ideacionais verbais. Isso é feito pela observação da *repetição intersemiótica*, isto é, quando se verifica a ocorrência de itens lexicais que codificam o mesmo sentido que a imagem. A repetição intersemiótica pode enfatizar a semelhança ou a oposição de sentidos codificados pelos elementos visuais e verbais ou, ainda, esses elementos podem se completar mutuamente na produção de um texto multimodal coerente, configurando a *complementaridade intersemiótica* postulada por Royce (op. cit.).

Com sua análise, Royce (op. cit.) ilustra como a interpretação de um texto multimodal, com base na observação da relação entre os elementos visuais e os itens lexicais, pode contribuir para o desenvolvimento sistemático da *competência comunicativa multimodal*, que diz respeito à habilidade de compreender a construção de sentidos emergentes da combinação de diferentes modos semióticos. Conforme o autor, a partir do treino dessa competência, pode-se também exercitar outras competências comunicativas específicas como a escrita, a leitura, a fala, a escuta e o vocabulário.

3. Livro didático *Connexions* e atividades pró-letramento visual

Connexions é o manual de ensino de francês adotado pela Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará, uma das instituições mais representativas do ensino de FLE em Fortaleza. Daí nossa escolha de analisar como as atividades propostas nesse manual estimulam a compreensão e a interpretação da imagem e como essas atividades

contribuem para o letramento visual/multimodal no ensino de FLE.

Chamou-nos, particularmente, a atenção o espaço dedicado à compreensão de gêneros textuais visuais e multimodais na seção *Arrêt sur image* do livro *Connexions Niveau 3* (nível B1, conforme a classificação do Quadro Europeu Comum de referência para o ensino de línguas). Os livros 1 e 2 (níveis A1 e A2), embora tragam também muitas imagens ao longo de suas páginas, não apresentam a seção *Arrêt sur image*. Talvez esse fato esteja relacionado ao nível linguístico requerido do aluno para as atividades propostas nessa seção.

Dividimos nossa análise em duas partes: primeiramente, apoiamos-nos no modelo de *análise intersemiótica ideacional*, de Royce (2002), para analisar as dez seções *Arrêt sur image* presentes no livro *Connexions Niveau 3*, examinando se e como as atividades propostas estabelecem e exploram as relações intersemióticas entre os elementos visuais e verbais. Dessa forma, observamos se esse manual de ensino contribui para engajar os alunos na leitura e compreensão de gêneros textuais visuais/multimodais em língua francesa. Em seguida, com base em aportes da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996), detemo-nos em uma seção de *Arrêt sur image*, correspondente à unidade 8 do manual, para verificar como ela pode ser sistematicamente explorada para o letramento visual.

3.1 Abordagem das relações intersemióticas entre imagem e língua nas atividades didáticas de *Arrêt sur image*

A seção *Arrêt sur image* está localizada no final de cada unidade, em um total de dez. Cada unidade do manual traz um tema específico a ser discutido em sala de aula: trabalho, família, humor, medos, entre outros; e as atividades propostas em *Arrêt sur image* se enquadram no tema geral da unidade. Nessa seção, os autores propõem alguns exemplares de gêneros textuais imagéticos, lançando em seguida alguns questionamentos estimuladores da compreensão leitora visual/multimodal dos alunos.

No quadro 1, mostramos sinteticamente as atividades apresentadas em cada unidade para explorar os elementos visuais e verbais, de forma separada ou integrada. De fato, observamos que em nove das dez unidades, há atividades cujo objetivo é estabelecer uma relação entre o texto multimodal principal e os textos suplementares (que são também visuais/

multimodais). Mais especificamente, observamos nessas atividades um esforço de inferir as relações de *complementaridade intersemiótica* entre imagem e texto verbal (ROYCE, 2002).

Arrêt sur image	Gênero multimodal	Foco das atividades propostas		
		Elementos visuais	Elementos verbais	Relação entre elementos visuais e verbais
Unidade 1	Quadro impressionista (Renoir)	- organização do quadro: planos, cores, participantes; - construção de significados e interpretação do visual.	- leitura de dois textos extras.	- associação dos textos verbais extras ao quadro de Renoir.
Unidade 2	Cartaz publicitário – campanha social sobre emprego temporário	- descrição dos participantes; - construção de significados e interpretação do visual.	- leitura dos elementos do cartaz; - leitura de dois textos extras.	- os textos verbais extras auxiliam na compreensão da imagem.
Unidade 3	História em quadrinhos satírica	- descrição dos participantes; - interpretação da mensagem visual em relação a aspectos culturais.	- correspondência entre vocábulos e suas definições.	- reflexão sobre a complementaridade entre texto e imagem; - associação de afirmações às imagens.
Unidade 4	Foto-reportagem	- organização da foto: cores, iluminação e participantes; - construção de significados e interpretação do visual.	- escuta de texto oral e compreensão guiada por perguntas.	- leitura de uma situação em quadrinho, interpretação da mensagem conjugando os elementos verbais e visuais.

Unidade 5	Cartaz promocional dos Correios franceses	- interpretação da mensagem visual em relação a aspectos culturais.	- texto escrito extra, esclarecendo os aspectos culturais da imagem; - associação de sentidos culturais a expressões idiomáticas.	- descrição dos elementos verbais e visuais que compõem o cartaz.
Unidade 6	Panfleto de uma associação contra a alta tributação na França	- compreensão da mensagem visual; - outro panfleto da mesma associação, questionando a escolha do participante.	- interpretação da mensagem verbal em relação a aspectos culturais.	- identificação do tipo de documento e das intenções do autor a partir do todo multimodal; - extração de informações de um contracheque.
Unidade 7	Mapa-múndi em formas retangulares	- leitura da imagem: escolha de suas formas retangulares, dados geográficos, conhecimentos políticos e econômicos.		- documento multimodal extra – mapa com tabela: extração de informações econômicas; - leitura de dois gráficos: identificação e correção de declarações falsas.
Unidade 8	Cartaz de um filme francófono	- organização do cartaz: paisagem, cores, participantes, planos, saliência, vetores, foco, nitidez; efeito produzido no observador; dedução dos protagonistas. - foto extra.	- leitura de quatro textos escritos e compreensão guiada por perguntas.	

Unidade 9	Quadro cubista (Fernand Léger)	- organização do quadro: paisagem, cores, participantes, objetos (simbologia); descrição geral e apreciação.		- compreensão integrada de três fotos com legenda mais um texto escrito e um texto oral; relação das fotos e textos com o quadro de Léger.
Unidade 10	Desenhos humorísticos (Quino)	- descrição dos participantes; - construção de significados e interpretação da expressão facial dos personagens e dos elementos que compõem a cena, dedução das intenções do autor.	- leitura de um texto escrito (crítica) e compreensão guiada por perguntas. * apenas uma pergunta se refere a elementos presentes na crítica que podem estar ligados aos desenhos.	- compreensão e descrição de um quadro de Picasso a partir de uma informação escrita sobre a pintura; - interpretação de uma citação de Quino, relacionando-a com o desenho.

Quadro 1: Síntese das atividades propostas na seção *Arrêt sur image*.

Referimos no quadro os gêneros textuais/discursivos multimodais que figuram em cada unidade: pinturas, foto-reportagem, cartazes publicitários (filme, correios, associação), panfleto, mapa, desenhos e história em quadrinhos. Além do gênero textual multimodal que desencadeia a discussão sobre um tema específico, *Arrêt sur image* sempre exhibe textos suplementares, por exemplo, fotos, textos verbais (escritos e orais), gráficos, desenhos e história em quadrinhos.

Observamos que as atividades que focam elementos visuais estão mais relacionadas ao gênero textual multimodal principal, localizado sempre no topo da página esquerda. Já as atividades com ênfase nos elementos verbais e em relações intersemióticas muitas vezes se referem aos textos suplementares que aparecem em geral na página direita. Compreendemos que o gênero textual multimodal funciona como uma espécie de objeto-tema central das atividades dessa seção, pois mesmo os exercícios que partem dos textos suplementares sempre buscam estabelecer uma relação com o texto principal. Isso nos parece bastante salutar para que os alunos aprendam, sistematicamente, a fazer uma leitura integrada de diversos códigos semióticos que somam conhecimentos e significados para a

construção dos sentidos sobre determinado tema.

Geralmente, a atividade voltada para os elementos visuais consiste em uma leitura analítica da imagem, guiada por uma série de questões que enfocam a organização do quadro em termos dos planos, cores, iluminação, formas e, sobretudo, dos participantes. Algumas das atividades envolvem especificamente a descrição dos participantes ou descrição geral da imagem e sua apreciação.

Os textos suplementares têm muitas vezes uma função complementar e de apoio à interpretação das mensagens visuais de forma mais crítica e contextualizada. A instrução de alguns exercícios sugere-nos um propósito de que os alunos percebam como esses textos podem ajudar na compreensão do gênero textual multimodal principal e exercitem de alguma forma a análise articulada das informações codificadas nos elementos verbais e visuais.

Podemos associar claramente essas atividades de leitura dirigida por perguntas ao modelo de análise proposto por Royce (2002) para explorar os recursos intersemióticos que realizam a complementaridade verbal-visual dos textos multimodais. A princípio, examinam-se as características ideacionais codificadas na imagem. Em seguida, passa-se a relacioná-las aos elementos verbais em termos de complementaridade.

Ainda em conformidade com Royce (2002), verificamos em *Arrêt sur image* uma proposta de treino da *competência comunicativa multimodal* aliada às competências de compreensão e produção oral e escrita, típicas do ensino/aprendizagem de línguas. De uma forma geral, primeiramente são propostas atividades ligadas ao letramento visual/multimodal e somente depois da exploração dos recursos multimodais, em termos de compreensão dos significados construídos pelas relações intersemióticas, há um voltar-se para as competências descritas no quadro abaixo.

<i>Arrêt sur image</i>	Gênero textual multimodal	Competências comunicativas desenvolvidas a partir das habilidades linguísticas			
		Produção oral	Compreensão oral	Produção escrita	Compreensão escrita

Unidade 1	Quadro impressionista (Renoir)	2	-	1	1
Unidade 2	Cartaz publicitário – campanha social sobre emprego temporário	1	-	1	1
Unidade 3	Quadrinho satírico	2	-	-	-
Unidade 4	Foto-reportagem	1	1	-	-
Unidade 5	Cartaz promocional dos Correios franceses	-	-	-	1
Unidade 6	Panfleto de uma associação contra a alta tributação	-	-	2	-
Unidade 7	Mapa-múndi em formas retangulares	1	-	-	-
Unidade 8	Cartaz de um filme francófono	-	-	1	1
Unidade 9	Quadro cubista (Fernand Léger)	-	1	-	1
Unidade 10	Desenhos humorísticos (Quino)	-	-	1	1
Total de ocorrências de exercícios contemplando cada competência:		7	2	6	6

Quadro 2: Quantitativo das competências comunicativas exploradas a partir dos textos multimodais.

Como podemos observar, há uma distribuição parcialmente equilibrada de exercícios para explorar a compreensão e produção oral e escrita ao longo das unidades. Determinados textos multimodais dão ensejo mais a um tipo de competência que a outros, mas no geral todos os tipos

são contemplados nos exercícios. A competência explorada em menor grau é a de compreensão oral. Contudo, nem esperávamos que essa competência viesse a ter espaço nessa seção, por isso, sua ocorrência, mesmo que reduzidas vezes, surpreendeu-nos positivamente.

Destacamos das propostas de produção escrita uma que diz respeito à construção de um gênero textual multimodal, isto é, composto por imagem e texto escrito. Mesmo ocorrendo uma única vez, na unidade 6, essa atividade estimula a atitude do aluno como produtor de texto multimodal, além de leitor/observador.

3.2 *Arrêt sur image*: foco na leitura de gêneros textuais multimodais

Nesse ponto do estudo, fazemos uma análise mais detalhada de uma seção *Arrêt sur image* (unidade 8) do manual *Connexions Niveau 3*.



Fonte: Livro *Connexions Niveau 3*, Éditions Didier, 2005, p. 122.

Na unidade 8, *Arrêt sur image* apresenta o gênero cartaz de filme – trata-se de uma divulgação de *Barbecue-Pejo*, filme produzido em um país africano francófono. O texto ocupa quase toda a página 122, ‘provocando’ o leitor/observador a interagir com a estória e os personagens. Essa visão rápida e global lhe permitirá fazer uso de seus conhecimentos de mundo e produzir, desde o primeiro contato com o gênero textual multimodal, inferências sobre o assunto que irá ser tratado na seção.

O primeiro exercício proposto pelos autores do manual (questão 24) solicita que o aluno permaneça com o olhar na imagem e ‘leia’ as informações visuais (a paisagem, as cores, os personagens etc.)⁸, tentando mostrar ao leitor/observador a importância de um outro modo semiótico – o visual – para a produção de sentido. De acordo com Oliveira (2006, p. 32-33), “[a imagem] funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis”.

No entanto, o exercício não termina com a produção das semioses individuais. O manual sugere ainda que os alunos expressem suas ideias por meio do código linguístico escrito, anotando dez palavras da língua-alvo que tenham relação com a imagem, para, em seguida, compará-las às palavras assinaladas pelos colegas.

Inicia-se então um momento de troca entre os leitores da imagem, onde cada um deve expressar seu ponto de vista, suas opiniões, sua visão de mundo, através das palavras que escolheram; buscando em cooperação, compreender o documento e construir significados para o que veem.

A discussão iniciada pelo exercício 24 pode tornar-se muito positiva por seu potencial de gerar participação, interesse pela ideia do outro e motivação para trabalhar com a imagem em sala de aula. Subjaz à atividade a concepção de aluno como um membro ativo daquele meio social, que pode posicionar-se e aprender a língua francesa de forma menos logocêntrica.

O exercício seguinte (questão 25) propõe uma atividade de produção oral, em que os alunos devem imaginar e contar a estória do filme ao colega. Nesse momento, o cartaz do filme, constituído pelos códigos visuais e verbais, continua auxiliando o aluno, que procurará construir uma estória que tenha relação com as imagens e as informações linguísticas suscitadas

8 No original: « *le paysage, les couleurs, les personnages...* ».

pelo gênero textual multimodal.

O exercício 26 determina que o aluno olhe novamente para o cartaz a fim de responder às questões ali apresentadas⁹. Seis perguntas são feitas e têm como foco a organização do cartaz, o efeito produzido no observador, os diferentes planos da imagem, a saliência, os vetores, a nitidez dos participantes e a dedução de quais seriam os personagens principais do filme. Lembramos que as análises de imagem dentro da GDV privilegiam esses aspectos para que o leitor/observador possa desenvolver sua capacidade de leitura e análise “com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas” (SHNEIDERMAN, 1998 apud OLIVEIRA, 2006, p. 19).

A GDV poderia, então, dar suporte a tais questões ligadas ao campo da linguagem visual e propiciar um maior desenvolvimento do posicionamento crítico dos alunos, pois, conforme assinala Almeida (2009), a GDV visa, por exemplo, estender o conceito de linguagem, correlacionar a análise de textos e imagens, disponibilizando subsídios para uma análise mais completa dos aspectos multimodais da linguagem e, ainda, oferecer uma proposta inovadora de letramento visual/multimodal no contexto educacional.

Acreditamos no enriquecimento da referida atividade se o professor que a execute também tentar estabelecer uma analogia com as três metafunções propostas pela GDV: representacional, interativa e composicional. Sem esquecer que

[...] a discussão dos significados inerentes a uma dada representação visual – anúncios de mídia, por exemplo – vai além da mera descrição dos dados em nível microtextual em termos de suas metafunções visuais, para explorar, também, sua esfera macrotextual, isto é, seus significados socioculturais (ALMEIDA, 2009, p. 177).

Segundo Halliday (1989), a pintura, a dança, assim como outros modos de comportamento cultural, tais como modo de vestir, estrutura familiar dentre outras, são algumas das formas de significado na cultura. Parece-

9 No original: « Regardez à nouveau l'affiche et répondez ».

nos, então, que os autores do manual *Connexions Niveau 3* compartilham dessa visão de construir significado cultural ao escolher uma imagem tão representativa da vida africana.

Em nenhum dos três primeiros exercícios analisados – questões 24, 25 e 26 – demanda-se ao aluno a leitura dos códigos verbais presentes no cartaz do filme. Todo o trabalho de construção de sentido volta-se para a comunicação imagética. No entanto, o gênero textual em estudo é híbrido, e sabemos que os outros recursos presentes contribuem para complementar e fortalecer a construção de sentidos veiculados na imagem; afinal, qualquer código resulta de escolhas e é ideologicamente moldado (OLIVEIRA, 2006).

Os demais exercícios – questões 27 e 28 – encontram-se na página da direita mostrada abaixo.



Fonte: Livro *Connexions Niveau 3*, Éditions Didier, 2005, p. 123.

O exercício 27 apresenta quatro textos verbais (ou multimodais na concepção da semiótica social) e uma foto da capital do país – Porto Novo, Bénin – onde o filme se passa. Os autores do manual elaboram cinco questões cujas respostas devem ser baseadas nas informações presentes nos textos.

Em princípio, vemos uma simples atividade de compreensão leitora na qual a imagem que liga os quatro textos informativos surge como um apêndice ilustrativo. Entretanto, supomos que a intenção dos autores do manual é fazer com que o professor explore essa imagem e isso se verifica nas instruções do Guia Pedagógico do livro *Connexions Niveau 3*.

Os autores do manual propõem que o professor peça aos alunos para observar a foto da página 123 e, na sequência, pergunte-lhes quais são os detalhes ali presentes que mostram que se está falando do continente africano. As informações consideradas relevantes pelo Guia Pedagógico e que devem ser percebidas pelos alunos, segundo os autores, são: as pessoas presentes na imagem, os tecidos muito coloridos das roupas usadas por essas pessoas, o sol, os penteados da mulher e da garota, os barcos de madeira que servem para a pesca. Resta-nos, portanto, saber se o professor atenta para a relevância das sugestões do Guia e se estão preparados para realizá-las.

Sobre isso, Lemke (2000) ressalta que multiletramentos e gêneros textuais multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos. Dito de outra forma, o professor e os alunos estão diante de um complexo sistema multimodal e multifuncional de atividades encadeadas, onde todos devem se integrar buscando construir sentidos e refletir criticamente a respeito.

Nós, profissionais da linguagem, precisamos pensar um pouco em como trabalhar mais e melhor os gêneros textuais visuais/multimodais em ambientes educacionais, de modo que eles nos ajudem a transformar nossa visão do que é ensinar e aprender. Parece-nos, pois, que o manual que estamos analisando já despertou para essa nova realidade da cultura do visual.

O último exercício da página 123 (questão 28) propõe uma produção escrita: redigir uma sinopse para o filme a partir das informações presentes

nos exercícios anteriores. Para facilitar a redação da sinopse, o Guia Pedagógico sugere que o professor leia junto com os alunos as frases que se encontram na parte superior do cartaz do filme – *A vida é uma grande estratégia. Quem compreende isso, compreende a vida*¹⁰ – e pede para que eles trabalhem em colaboração, tentando relacionar os elementos já analisados com as duas declarações. Eis, portanto, a pedagogia colaborativa da qual nos fala Oliveira (2006, p. 16): “o contexto mundial cada vez mais visual em que nos encontramos impõe uma maior consideração da imagem como alternativa de aproximação entre aluno[s], [professor] e conteúdo acadêmico”.

Conforme nossas análises, percebemos que os exercícios trabalhados nessa seção exploram unicamente os aspectos visuais, não contemplando as relações destes com os elementos verbais que também entram na construção dos significados do texto multimodal apresentado. Contudo, isso não desmerece a proposta do manual já que a urgente transformação das práticas pedagógicas deve passar necessariamente pelo letramento visual. Em suma, constatamos que o meio semiótico visual pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de construção de significados (ALMEIDA, 2009), ajudando professores e alunos a se engajar nessa descoberta que desponta no mundo multissemiótico do qual somos parte.

Considerações Finais

A análise mostrou que a seção *Arrêt sur image* do livro *Connexions Niveau 3* busca trabalhar com congruência o texto multimodal, tentando a todo instante desenvolver outras competências (compreensão escrita, produção oral e escrita), mas sem perder de vista o texto multimodal principal que é o motor desencadeador de todas as discussões que se seguem.

O mais interessante no que diz respeito ao letramento visual/multimodal, ou melhor, da *competência comunicativa multimodal*, como quer Royce (2002), é observar como os alunos são instruídos, nas atividades propostas nessa seção, a analisar ora os elementos visuais, ora os verbais, ora a relação entre as linguagens. Isso evidencia um cuidado em conscientizar e educar o aluno sobre como imagem e texto verbal podem ser lidos de forma a compreender informações, mensagens e significados que ajudam na construção do(s) sentido(s) do texto multimodal como um todo.

10 No original: « *La vie, c'est de la grosse stratégie. Qui comprend ça, comprend la vie* ».

No entanto, questionamo-nos a respeito de práticas e concepções que possam estar andando na contramão do letramento visual/multimodal. Os professores consideram essas atividades importantes e lhes dão o espaço devido em suas salas de aula? Eles estão sendo conscientizados a respeito da necessidade de um engajamento com novos letramentos? Estão sendo formados para lidar adequadamente com textos visuais/multimodais?

Se concebermos, assim como Royce (2002), que a formação dos professores tenha um importante papel no engajamento multimodal dos alunos e da sociedade em extensão, essas reflexões são inevitáveis e têm o propósito de verificar a necessidade de se transformar as práticas pedagógicas.

Tal transformação talvez deva passar pela instrução dos professores sobre “modos específicos e sistemáticos para conscientizar os alunos sobre modos alternativos de comunicar informações e atitudes, os quais podem ser interpretados de formas [também] alternativas em conjunto com a língua” (ROYCE, 2002, p. 201).

Acreditamos, assim, que as atividades da seção *Arrêt sur image* podem ser imensuravelmente úteis para a conscientização da importância de se levar em conta o letramento visual/multimodal nas instituições de ensino, não apenas naquelas de línguas estrangeiras. Pois, sistematizar dentro desses contextos o que já é feito randomicamente fora deles é buscar fortalecer os laços que existem entre a escola e o mundo real e tornar a aprendizagem significativa para o novo ser social que vive nessa sociedade da imagem.

REFERÊNCIAS

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.

CALLOW, J. Reading the visual: An introduction. **Image matters** – Visual texts in the classroom. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association, 1999, p. 1-13.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, p. 137-152.

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

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, vol.49, n.2, p. 455-479 jul/dez 2010. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acessado em junho de 2012.

LEMKE, J. L. Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. **Linguistics and Education** 10 (3): 2000, 247-271.

MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y.; BOUVIER, B. **Connexions Méthode de Français** – Niveau 3. Paris: Ed. Didier, 2005.

MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y.; BOUVIER, B. **Connexions Guide Pédagogique** – Niveau 3. Paris: Ed. Didier, 2005.

MUFFOLETTO, R. An inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning. **Reading Online**, 4 (8), March 2001.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n.1, p. 15-39, jan/jun 2006.

PETERMANN, J. Textos publicitários multimodais: revisitando a gramática do design visual. **Intercom** - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Educação. UERJ, 2005, p. 1-13.

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

SHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface**: strategies for effective human-computer-interaction. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1998.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, vol. 1, n.1, p. 10-19, 2002.