

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

Luis Francisco Araújo Dantas

A SALA DE AULA ALÉM DO SORRISO DE MONA LISA
A multimodalidade e o ensino de inglês como língua estrangeira

Brasília – DF

2017

Luis Francisco Araújo Dantas

A SALA DE AULA ALÉM DO SORRISO DE MONA LISA
A multimodalidade e o ensino de inglês como língua estrangeira

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

Orientadora: Dra. Janaína de Aquino Ferraz

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino- aprendizagem de línguas

Brasília – DF

2017

Luis Francisco Araújo Dantas

A SALA DE AULA ALÉM DO SORRISO DE MONA LISA
A multimodalidade e o ensino de inglês como língua estrangeira

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

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino- aprendizagem de línguas

Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz-UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Elda Alves Oliveira Ivo - UniCEUB (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves -UnB (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo -UnB (Banca Examinadora)

Brasília, 15 de dezembro de 2017.

*“Toda forma, toda cor significa um sentimento:
não existe nada no mundo que não diga
nada.”*

(Wassily Kandinsky)

AGRADECIMENTOS

Ofereço este trabalho a todos os professores que, como eu, dedicam suas vidas ao ensino e, com amor, buscam trazer mais cores à realidade de seus alunos.

Agradeço à minha mãe Carmem, por me ensinar que Deus é o maior artista de todos os tempos e que a sua arte está diante dos nossos olhos para apreciação e reflexão diárias.

Dedico também esta dissertação à minha querida avó Yolanda que me trouxe, desde a mais tenra infância, o contato com as artes plásticas e o cinema, e a meus irmãos Moisés e Mariana pelo incentivo constante.

Também gostaria de agradecer aos queridos André Moreira e Simone Franco pelos diálogos, pelo cuidado e, acima de tudo, por não me deixarem desistir deste projeto.

Aos queridos mestres Augusto Luitgards, Janaína Soares e Gladys Quevedo, pelas ideias e preciosos ensinamentos.

À minha querida turma do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelo carinho e compreensão, e também à minha orientadora Janaína Ferraz por manter os meus pés no chão ao longo de todo o processo de confecção deste trabalho.

Aos meus amigos por compreenderem o meu momento e à arte por estar sempre presente para me auxiliar e inspirar durante as minhas aulas.

RESUMO

A comunicação é, por natureza, multimodal. Assim, os diversos modos semióticos empregados nos processos comunicacionais influenciam diretamente a forma como o ser humano produz e interpreta significados. A este trabalho interessa, em especial, o modo de comunicação visual e os recursos semióticos inerentes ao texto pictórico. Diante dessa perspectiva, esta dissertação descreve uma proposta didática multimodal lastreada pelo uso de objetos artísticos, no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira dentro do contexto de um curso particular localizado na capital federal. A partir da metáfora do sorriso de Mona Lisa, apresento a sistematização de atividades comunicativas em planos de aula multimodais. Dessa forma, demonstro os percursos de ressemiotização feitos por duas pinturas deslocadas do seu suporte original e utilizadas como textos dentro de uma aula comunicativa como material acessório ao livro didático utilizado. A partir da análise das imagens segundo os pressupostos da Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nesse caso utilizada como ferramenta crítico-analítica do texto visual, meu objetivo é também demonstrar o uso da Teoria da Multimodalidade como instrumento teórico-metodológico na promoção dos multiletramentos. Destarte, analiso a resposta dos alunos participantes dentro de uma proposta de leitura e compreensão multimodal com base em inferências por eles apresentadas durante a leitura/ observação dos textos visuais. Ademais, verifico como a mediação dessa proposta pelo professor pode auxiliar no processo de formação de significados por parte dos participantes da pesquisa e sistematizar a sua leitura de textos pictóricos objetivando resultados de aprendizagem e comunicação efetiva. Dessa forma, o objetivo do trabalho é também proporcionar a professores e alunos ferramentas suficientes para que possam, de maneira consciente e guiada, explorar a produção de sentidos sob uma perspectiva sociosemiótica.

Palavras-chave: Multimodalidade. Textos visuais. Arte. Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

The process of communication is essentially multimodal. This way, the various semiotic modes applied in communicational processes have a direct influence on the way human beings make and interpret meanings. This work is particularly interested in the visual mode of communication and the semiotic resources, which integrate pictorial texts. Considering this perspective, this dissertation aims at describing a multimodal didactic proposal, which encompasses the use of artistic works along the process of teaching English as a foreign language in the environment of a binational center in Brasília, Brazil. Based on the metaphor of Mona Lisa's smile, I present the systematization of communicative tasks through multimodal class plans. Thus, I also demonstrate the paths of ressemiotization performed by two paintings ultimately recontextualized to function as texts following a communicative approach and acting as an aid to textbooks used by the school. By analyzing images based on the principles of the Grammar of Visual Design – GVD (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), in this setting approached as a critical analytical tool regarding the interpretation of visual texts, my goal is also to demonstrate the use of the Theory of Multimodality as a theoretical and methodological framework in order to promote multiliteracies. Therefore, I also examine the responses provided by the participants of this research encompassing a proposal based on multimodal reading paths and increased comprehension with the use of imagery through inferential processes performed while reading/ observing visual texts. Besides, I investigate how the mediation of this proposal from the part of the teacher may facilitate the process of meaning making among students and improve their reading skills regarding visual texts enabling learning results and effective communication. Moreover, this dissertation is directed at providing students and teachers with tools, which will guide them throughout meaning making processes based on a sociosemiotic perspective.

Key-words: Multimodality. Visual texts. Art. English as a foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação Teórica.....	22
Figura 2 - Emoji.....	30
Figura 3 - LSF e GDV.....	39
Figura 4 - Primeiros passos	42
Figura 5 - New York Movie	43
Figura 6 - Chop Suey.....	43
Figura 7 - Estruturas transacionais.....	44
Figura 8 - Meus pais, meus avós e eu.....	49
Figura 9 - Índios.....	50
Figura 10 - As três Idades	52
Figura 11- Retrato de Dora Wheeler.....	57
Figura 12 -Moça com Brinco de Pérola.....	57
Figura 13- Infância em Boa Viagem.....	58
Figura 14 - Ib and her Husband.....	59
Figura 15- O Homem Desesperado.....	60
Figura 16- Retrato de Dora Maar	61
Figura 17 - Garoto com Cachorro.....	62
Figura 18- Mulher de Azul Lendo Carta.....	62
Figura 19 - Noite Estrelada.....	64
Figura 20 - Noite Estrelada Sobre o Ródano.....	64
Figura 21 - La Réproduction Interdite	68
Figura 22 - David Hockney.....	70
Figura 23- A Criação de Adão.....	74
Figura 24 - Sem Esperança.....	75
Figura 25 - Três Estudos de Lucien Freud.....	76
Figura 26 - Relações centro e margem.....	76
Figura 27 - Moema.....	81
Figura 28 - Cavaletes de Cristal no Acervo do Masp.....	82
Figura 29 – Triangulação do Corpus.....	124
Figura 30 - Desenho 1.....	140
Figura 31- Desenho 2.....	140
Figura 32 - Desenho 3.....	140
Figura 33 - Desenho 4.....	140

Figura 34 - Desenho 5.....	141
Figura 35 - Desenho 6.....	141
Figura 36 - Desenho 7.....	141
Figura 37 - Desenho 8.....	141
Figura 38 - Desenho 9.....	142
Figura 39 - Mona Lisa.....	143
Figura 40 - Figura na Janela.....	172
Figura 41 – Las Meninas.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metafunções LSF	28
Quadro 2 - Metafunção Representacional.....	53
Quadro 3 - Enquadramento e distância social.....	65
Quadro 4 - Marcadores de modalidade.....	69
Quadro 5 - Metafunção Interativa.....	71
Quadro 6 - Saliência.....	77
Quadro 7 - Metafunção Composicional.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GDV – Gramática do Design Visual

GNL – Grupo de Nova Londres

GSF – Gramática Sistêmico- Funcional

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MASP – Museu de Arte de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	12
1.1 E DA VINCI CRIOU A MULHER.....	12
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TELA, A PALETA E OS PINCEIS	21
2.1 - TEORIA DA MULTIMODALIDADE.....	22
2.1.1 - A Linguística Sistêmico-Funcional e a multimodalidade.....	22
2.1.3 O texto visual e a multimodalidade	28
2.2 - A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	35
2.2.1 Os significados representacionais.....	40
2.2.1.2 - Representações conceituais	47
2.2.2 Os significados interativos	54
2.2.2.1 - Contato.....	56
2.2.2.2 - Distância social	60
2.2.2.3 - Atitude, perspectiva e ponto de vista	66
2.2.2.4 - A modalidade	68
2.2.3 Os significados composicionais	72
2.2.3.1 - O valor da informação	72
2.2.3.2 – Saliência.....	77
2.2.3.3 - Enquadramento.....	78
2.3 A ARTE E A EXPRESSÃO DA ALTERIDADE	80
2.3.1 - A multimodalidade na arte	85
2.3.2 - A arte e a comunicação nos tempos modernos	87
2.4 - LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	90
2.4.1 - O livro didático no mundo dos multiletramentos	98
2.4.2 - Os pequenos Kandinskys e o multiletramento.....	104
2.4.3 – Leitura e compreensão dentro de uma proposta de aula multimodal	106
2.5-RESSEMIOTIZAÇÃO: DAS PAREDES DO MUSEU PARA A SALA DE AULA	108
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: A ARTE E A SALA DE AULA.....	117
3.1 O PERCURSO DA PESQUISA	117

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS PARTICIPANTES.....	118
3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA	119
3.4 A NATUREZA DA PESQUISA.....	121
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	123
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	124
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS: <i>PARLA, MOISE, PARLA!</i>	126
4.1 PERCURSO DA ANÁLISE	127
4.2 ANÁLISE DO CORPUS.....	142
4.2.1 Análise do plano de aula e das notas de campo	142
4.2.1.1 O sorriso de Mona Lisa - Turmas A e B	143
4.2.1.2 O sorriso de Mona Lisa - Turmas C e D.....	159
4.2.1.3 - Os sonhos de Dalí.....	172
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>MAGNIFIQUE!</i>	182
REFERÊNCIAS.....	194

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 E DA VINCI CRIOU A MULHER...

E Deus criou a mulher! Nesse filme de 1956¹, dirigido por Roger Vadim, a órfã Juliette, então com dezoito anos, circula de forma vaporosa pelo vilarejo de Saint-Tropez, sempre descalça e causando todo tipo de inquietação naquela calma comunidade. Juliette era, sem dúvida, uma mulher à frente do seu tempo. Andava descalça pelas ruas do belo balneário e não tinha pudores ao exhibir suas formas em celebrados banhos de mar. Ao estrelar esse filme, a musa Brigitte Bardot² escreveu seu nome na história do cinema e escandalizou a sociedade da época com sua ousadia e beleza marcante. A figura de Bardot, ou simplesmente B.B., como a chamavam o meu saudoso pai e outros entusiastas da época, que cabe ressaltar, enfrentaram filas intermináveis para contemplar no cinema aquelas tão aguardadas e reveladoras cenas, findou por se tornar um ícone da cultura cinematográfica e da arte contemporânea e um símbolo de beleza e feminilidade ao longo dos anos.

A francesa Brigitte Bardot, certamente, revolucionou o cinema e também a sociedade da época, e a imagem do seu banho à beira-mar é um marco, sendo amplamente reproduzida por meio dos mais variados veículos de comunicação e arte popular. Porém, cabe ressaltar que, há centenas de anos, uma outra imagem intriga a humanidade. Em um primeiro contato, essa figura feminina não tem os traços impecáveis de B.B. ou as formas pomposas das estátuas greco-romanas, muito menos os olhos azul-turquesa das musas do cinema. Seus cabelos também não seguem o padrão loiro-dourado e de comprimento infinito, presente em algumas representações femininas do glorioso período renascentista. Essa célebre personagem não é uma Vênus que nasce belíssima de uma concha pairando nos ares cercada de lindas ninfas ou uma gloriosa deusa do ébano. Não tem a beleza solar e o vigor de tantas outras mulheres que, de alguma forma, se eternizaram no imaginário popular ou no mundo da cultura e das artes. O seu corpo não é sequer

¹ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-185/>

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Brigitte_Bardot

revelado. Suas vestes não trazem o esplendor tão característico da época em que foi criada.

Ao contrário de tudo isso, nada nessa mulher é óbvio ou sugere a ostentação. Ela se parece com tantos outros espécimes femininos que povoam o nosso planeta nos últimos séculos. Mesmo assim, Mona Lisa³, também conhecida como La Gioconda, pintada por Leonardo da Vinci⁴ no século XVI, é a obra artística mais conhecida e celebrada de todos os tempos. A cada ano, dezenas de milhares de pessoas se acotovelam ferozmente para ter um minuto diante dessa mulher que, ao longo dos séculos, intriga a humanidade.

A primeira pergunta que podemos fazer é por que uma mulher tão simples, e uma imagem de proporções tão singelas⁵ atrai tanta atenção? O que existe de especial nessa representação feminina que segue na contramão do que os ditames da moda, estética e arte sempre preconizaram? Não é nosso objetivo neste trabalho trazer respostas para tais questionamentos, já que isso certamente seria impossível, mas, ao mesmo tempo, é válido fazer uma breve reflexão sobre a matéria já que o autor que vos fala é também um entusiasta dessa obra de arte tão peculiar.

Acredito que um dos grandes atrativos de Mona Lisa é o mistério que envolve a sua identidade. Pouco se sabe sobre as circunstâncias da confecção dessa obra por Da Vinci. Sabe-se que ele levou aproximadamente quatro anos para concluí-la. Muitos dizem que a mulher retratada era Lisa del Giocondo, esposa do influente e abastado florentino Francesco del Giocondo⁶. Dentro dessa perspectiva, é também especulado que, de acordo com os costumes da época, Leonardo foi muito bem recompensado pelo seu trabalho, tendo por ele recebido vultosa quantia. Outros tendem a afirmar que a mulher foi amante do pintor e que ele a retratou para eternizar o seu amor. Alguns, de maneira mais ousada, vislumbram a possibilidade de Lisa ser um autorretrato do pintor na figura de uma mulher⁷.

Se continuarmos com o escrutínio de todas as possibilidades e especulações sobre quem realmente foi Mona Lisa, ou sobre os motivos que levaram Leonardo da Vinci a pintar o retrato daquela mulher, poderíamos produzir centenas de páginas e

³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa

⁴ Artista e inventor italiano nascido no vilarejo de Vinci, região de Florença, em 15 de abril de 1452

⁵ Dimensões: 77 cm x 53 cm

⁶ <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/mona-lisa-portrait-lisa-gherardini-wife-francesco-del-giocondo>

⁷ <http://www.maiscuriosidade.com.br/18-curiosidades-sobre-o-quadro-mais-famoso-do-mundo-mona-lisa/>

até criar novas teorias, mas esse não é de maneira alguma o objetivo desta dissertação. Assim, voltemos ao nosso foco.

Mesmo com tantas visões diferentes sobre o panorama que gerou a mais célebre de todas as obras de arte, e com a plêiade de explicações e mistérios que a rodeiam, cabe pontuar um de seus aspectos mais relevantes e menos unânimes. A grande questão é se a mulher que contemplamos no retrato está realmente sorrindo. O seu sorriso é o centro do enigma que envolve a obra. Confesso que muitas vezes me indaguei se aquela boca tão singela estaria de alguma forma aliada àquele par de olhos que nos seguem a todo instante. Admito que algumas vezes já me peguei pensando se juntos estariam conspirando e me desafiando a decifrar aquele suposto sorriso. Do que ela estaria rindo? Estaria ela rindo de mim como afirmou o poeta Raul Seixas?⁸ Ou estaria ela rindo para mim? O que estaria pensando?

Pensei também que dentro de um espaço de quatro anos Da Vinci poderia ter encontrado aquela mulher inúmeras vezes. Ela teria feito uma série de visitas ao seu estúdio. Será que estava sorrindo todos os dias? Certamente não. Será que não se incomodava com tanta simplicidade? As mulheres de Florença eram tão altivas e as mais abastadas certamente extremamente vaidosas⁹. Por que ela decidira estar tão pouco ornamentada? Por que os seus cabelos eram tão simples e sua cabeça pouco adornada. Não era ela também uma mulher vaidosa? Não teria que estar bem vestida e com adereços das mais belas cores?

Ao mesmo tempo, penso no fato de que as imagens da época normalmente representavam pessoas sisudas e de expressão séria. Por que Lisa estaria rindo? Seria ela uma mulher à frente do seu tempo?

Diante da escassez de relatos históricos e da inexistência de qualquer informação mais reveladora sobre a sua real existência, podemos concluir que Mona Lisa finda por ser um grande enigma que mesmo os mais profundos conhecedores de História ou de Arte estão longe de desvendar. Assim, enquanto tantos estudiosos e até mesmo curiosos tentaram elucubrar sobre a vida, os hábitos e até os amores dessa mulher, a sua imagem atravessou os séculos, passou por inúmeros contextos históricos e sociais, e mesmo hoje, na era da imagem computacional e da celeridade

⁸ Música Paranoia II - <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48327/>

⁹ <http://noblato.oglobo.globo.com/arte-hoje/noticia/2011/11/pintura-mona-lisa-1503-06-416490.html>

da informação, continua viva e intriga a humanidade com a mesma intensidade e vigor de outrora.

Há alguns anos venho utilizando essa obra-prima de Leonardo da Vinci para ministrar aulas em cursos de inglês como língua estrangeira. Durante muitos anos minhas práticas foram lastreadas em experimentos e tentativas de explorar os seus significados sem o devido embasamento em qualquer teoria de ensino e aprendizagem.

Com o passar do tempo, e com a ampliação da minha experiência como docente, percebi que a minha prática precisava ser sistematizada e melhor compreendida. Eu precisava entender o que estava fazendo ao longo das aulas, já que notei que o uso da arte parecia tocar os discentes de forma relevante, além de promover a comunicação. Assim, percebi que a minha prática precisava de embasamento teórico para que pudesse subsistir e ter o seu alcance ampliado. Diante dessa constatação, e a partir da minha experiência como professor de língua inglesa em cursos livres, iniciei esse novo percurso como pesquisador.

Dessa forma, o objetivo desta dissertação é descrever uma proposta multimodal de ensino de língua estrangeira a partir do uso de elementos artísticos adaptados aos conteúdos previstos no currículo de um curso particular de inglês localizado na cidade de Brasília. A referida proposta baseia-se na utilização da arte, em especial da pintura, como suporte textual para o material didático adotado pela instituição.

Ante o exposto, é importante realçar a visão de Halliday e Hasan (1989)¹⁰ que afirmam haver muitos meios de construir significados dentro de uma determinada cultura além da linguagem e da escrita. Segundo os autores, essas outras formas de significar incluem diferentes expressões de arte como a pintura, a escultura, a dança, assim como também outros comportamentos culturais.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 2):

Os significados pertencem à cultura, ao invés de pertencerem a modos semióticos específicos [...] Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais.

¹⁰ Tradução feita por mim (reitero que a partir deste ponto todas as citações de livros em inglês serão apresentadas em português a partir de traduções livres dos textos elaboradas por mim)

Com base nessa premissa, parto do princípio de que as pinturas e imagens artísticas são também textos articulados pela coexistência de uma variedade de modos.

Na visão de Kress e van Leeuwen (2006), da mesma forma como ocorre com as estruturas linguísticas, as estruturas visuais levam a interpretações particulares de experiências e formas de interação social. Isso corrobora o fato de podermos vivenciar interpretações particulares a partir de determinadas experiências visuais e sensoriais.

Portanto, a "multiplicidade de modos que estão sempre e simultaneamente em uso, demonstra de forma conclusiva que o significado reside em todos eles e que cada um contribui para o sentido geral do conjunto multimodal." (KRESS, 2001, p. 1).

Para a Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele que se realiza por mais de um código semiótico (KRESS;VAN LEEUWEN, 2006) . Segundo os autores, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura e cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente.

Dentro dessa concepção, cabe afirmar que:

as representações visuais existem dentro de sistemas de representações culturais e históricos que, assim como aqueles presentes na linguagem, estão disponíveis para os usos socialmente motivados por indivíduos com interesses específicos" (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 264).

Com base nesses princípios, um dos meus objetivos é analisar como se dará a recontextualização de duas obras de arte, no caso quadros pintados pelos mestres Leonardo Da Vinci e Salvador Dalí¹¹, usados como insumo dentro do planejamento de uma aula comunicativa. Ao longo do trabalho, também apresento obras por mim utilizadas em diversas aulas como exemplos didáticos.

Essa transposição da arte para o universo da sala da aula será realizada tendo como guia os princípios da Ressemiotização, construto teórico abordado por Iedema (2001;2003), que preceitua como os sistemas semióticos são traduzidos de um contexto para outro por meio de processos sociais e os efeitos dessa operação na construção de significados.

¹¹ <https://educacao.uol.com.br/biografias/salvador-dali.htm>

A Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), doravante denominada GSF, focaliza a abordagem sistêmica, assim pressupõe que a linguagem se desenvolveu essencialmente para satisfazer necessidades dos indivíduos o que justifica o seu caráter metafuncional.

Diante disso e com fundamento na função social da comunicação, Kress e van Leeuwen (2006), constroem, dentro dos pressupostos da Teoria da Multimodalidade, a Gramática do Design Visual (doravante denominada GDV) que é em sua essência uma proposta de sistematização da sintaxe de composições visuais a partir de regularidades observadas em suas estruturas.

Com fulcro no quanto exposto, proponho que a multimodalidade é um fenômeno inerente à realidade de todo ser humano e isso pode ser ainda mais relevante no que diz respeito à atividade de professores de línguas e a sua prática pedagógica.

Estar em sala de aula como professor de inglês no contexto atual consiste em levar o aluno a vivenciar no seu processo de aprendizagem a associação de inúmeros elementos. Essa interação propicia a articulação de diversos modos semióticos e a construção de sentidos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o educando é instigado a produzir linguagem a partir da sua leitura desses recursos inseridos nos textos em geral que serão sempre multimodais. Assim, dentro do seu percurso e da educação formal a que é submetido para aprender inglês como língua estrangeira, o estudante é também exposto a variadas estratégias para interagir dentro de diferentes contextos sociais e culturais. De acordo com Pinheiro (2016, p. 576):

a pluralidade de usos da linguagem, em diferentes contextos sociais, tem estimulado estudiosos da educação e da linguagem a desenvolverem pesquisas para entender o uso das novas práticas de linguagem na formação dos aprendizes. Uma dessas práticas, seja na forma impressa seja na forma digital, é o uso do texto multimodal, em que os significados são construídos pela combinação de mais de um modo semiótico.

Dentro desse contexto, apresento a sistematização de atividades comunicativas em planos de aula elaborados a partir de uma orientação de análise multimodal de textos pictóricos produzidos por grandes mestres da arte e aplicados ao meu ambiente de pesquisa com base nos princípios da GDV e suas categorias e dos percursos de ressemiotização das obras de arte na sala de aula.

É também um dos meus objetivos investigar como a articulação do arcabouço teórico da Teoria da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual, aliado à

Ressemiotização, pode ser útil ao ensino e aprendizagem de inglês. Ademais, verificarei como a mediação dessa proposta pelo professor pode auxiliar no processo de formação de significados por parte do alunado.

Considerando que nos dias atuais, especialmente quando abordamos os fenômenos sociais e culturais decorrentes das práticas da civilização ocidental, a dualidade entre textos escritos e imagens tem evoluído para maior independência entre esses gêneros, almejo investigar como a proposta de uma aula multimodal pode também invocar e promover multiletramentos.

A partir dos objetivos supramencionados, proponho-me a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como a ressemiotização de imagens artísticas pode ser aplicada no ambiente de ensino de línguas estrangeiras?

2) Como a multimodalidade pode guiar uma nova concepção sobre planejamento de aulas de língua inglesa em cursos livres?

3) O uso da arte, permeado por parâmetros multimodais, possibilita multiletramentos no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

Expostas as reflexões iniciais que formam os pilares do meu trabalho, procedo agora a uma breve explanação das seções desta dissertação.

No Capítulo 2, apresento o arcabouço teórico em que se sustentam as minhas análises. Nesse capítulo remonto meu percurso em busca de teorias que validem e tragam embasamento a este trabalho de pesquisa. Discorro inicialmente sobre a Teoria da Multimodalidade e a sua relação com a Linguística Sistêmico-Funcional teorizada por Halliday e Hasan (1989), doravante denominada LSF. Em seguida, abordo as implicações desses construtos dentro da semiótica social e da análise de textos multimodais e suas características principais a partir da GDV. Na segunda parte do capítulo, apresento a estruturação detalhada dessa gramática a partir das metafunções sugeridas por Kress e van Leeuwen (2006).

Diante da exposição das categorias da GDV, sigo para a terceira parte do capítulo com o intuito de abordar as experiências que me levaram a querer investigar a arte como instrumento pedagógico no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira, a partir de uma visita ao MASP¹². Então, discorro sobre a relevância da

¹² Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

pintura como texto multimodal por meio da concepção de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997) e Kress e van Leeuwen (2006) e da importância das potencialidades de formação de significados sugeridas pela popularização da arte e do texto visual, conforme descreve Santaella (2005; 2012).

Ao final do Capítulo 2, apresento um panorama dos estudos de Cope e Kalantzis (2000) quando abordam o trabalho seminal desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (doravante denominado GNL) e o surgimento da ideia dos multiletramentos. Ressalto a importância desses elementos dentro do trabalho de pesquisa por mim desenvolvido e as contribuições de Rojo (2008;2012;2016). Também faço um breve apanhado sobre abordagens de leitura na pós-modernidade, traçando um paralelo entre a posição do livro didático dos dias atuais e a influência dos multiletramentos para o desenvolvimento da leitura multimodal.

Posteriormente, trago à tona construtos teóricos que embasaram o meu posicionamento sobre leitura e compreensão dentro da multimodalidade, aprofundando esse tema com a definição de aula comunicativa apresentada por Almeida Filho (2002), além das contribuições de Marcuschi (2008) acerca da compreensão textual por meio do processo inferencial.

Por fim, apresento o instituto da ressemiotização teorizado por Iedema (2001;2003) e a sua relevância dentro do processo de transferência das obras de arte do ambiente museológico para uma plataforma didática dentro de um curso de inglês.

No Capítulo 3, trato da metodologia por mim adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente falo do meu percurso como pesquisador e em seguida sobre o contexto da pesquisa e seus participantes. Além disso, apresento as etapas em que o trabalho foi desenvolvido. Também discorro sobre a natureza qualitativa da minha pesquisa, e do seu caráter bibliográfico e participante. Cabe expor que as categorias analíticas, assim como o *corpus* são articuladas para a análise com base na triangulação, objetivando alcançar respostas para as perguntas de pesquisa propostas.

A função do Capítulo 4 é de, inicialmente, apresentar o percurso da análise. Assim, na primeira seção, apresento a descrição dos *corpora*. Descrevo as atividades e os planos de aula criados em uma concepção de aula multimodal e as obras artísticas adotadas de acordo com o conteúdo previsto no livro didático dos cursos. Apresento as notas de campo com excertos das reações dos alunos

derivadas da sua exposição aos quadros e das discussões guiadas pelas categorias da GDV e por fim, apresento os desenhos confeccionados por duas turmas de crianças. Após a apresentação dos *corpora*, desenvolvo a sua análise à luz dos princípios da triangulação.

No Capítulo 5, o meu objetivo é retomar as perguntas de pesquisa norteadoras desta dissertação, com o objetivo de respondê-las segundo as análises e conclusões alcançadas. Apresentarei, também, elementos relativos às dificuldades encontradas ao longo do processo de investigação e os desdobramentos do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TELA, A PALETA E OS PINCEIS

O ardiloso sorriso. Alonga-se em silêncio para contemporâneos e pósteros ansiosos, em vão, por decifrá-lo. Não há como decifrá-lo. Não há decifração. Há o sorriso.

(Carlos Drummond de Andrade)

É diante desse sorriso enigmático e quase indecifrável que dou início ao presente capítulo. Reforço que o meu objetivo não é descortinar o mistério que cerca Mona Lisa, ou tentar fazer com que meus alunos o façam. Isso seria inócuo. Assim, a visão que permeia todo o meu trabalho como professor de inglês e o uso da arte como objeto de ensino está ancorada nas potencialidades que ela oferece e nas possibilidades de significação que podem surgir em uma aula de inglês diante da análise de um objeto artístico e dos recursos semióticos nele presentes.

O meu trabalho tem o seu lastro na multiplicidade de interpretações que podem surgir a partir da contemplação de pinturas e o consequente aprimoramento dessa leitura/ observação. Todo o processo é conduzido pela intervenção do professor que deve assumir o papel de mediador e guiar a leitura em prol da comunicação e negociação de significados por parte dos alunos.

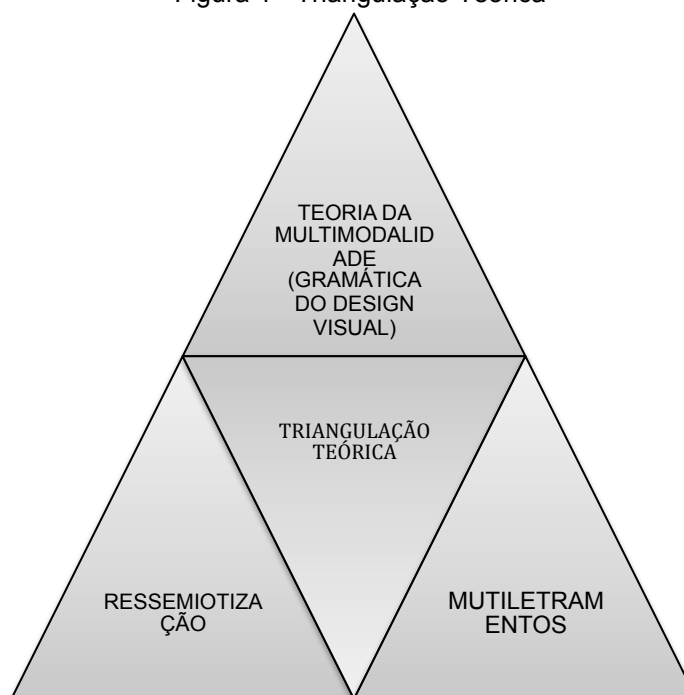
Nesta seção, me proponho a apresentar o embasamento teórico que sustenta o meu trabalho de pesquisa com o objetivo de sistematizar a leitura de textos pictóricos, tendo como ponto de partida a Teoria da Multimodalidade e as categorias da Gramática do Design visual.

Cabe ressaltar também que as imagens artísticas por mim escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula não deverão ser inseridas nesse contexto de forma aleatória. Essa adaptação e adequação devem ser conscientes e fundamentadas. Assim, é também um dos princípios desse capítulo apresentar a abordagem teórica que sustenta os processos de ressemiotização dentro das atividades didáticas multimodais, ou seja, a forma pela qual as obras de arte serão introduzidas no contexto de ensino de língua inglesa, e também os desdobramentos desses processos derivados da produção dos participantes da pesquisa ao longo da aula comunicativa.

Além disso, apresentarei o substrato teórico que devo utilizar para abordar os estudos relativos aos multiletramentos e os percursos de leitura traçados pelos alunos a partir de uma abordagem multimodal de ensino de língua estrangeira.

Por fim, para que os alicerces teóricos desta dissertação sejam apresentados de forma substancial e também didática, optei por combiná-los dentro de um processo de triangulação, conforme se segue:

Figura 1 - Triangulação Teórica



Fonte: elaborada pelo autor

2.1 - TEORIA DA MULTIMODALIDADE

2.1.1 - A Linguística Sistêmico-funcional e a multimodalidade

O contato com a língua inglesa em cursos livres oferecidos por instituições particulares de ensino é uma das formas de iniciação ao estudo desse idioma no Brasil e também o contexto em que atuo como professor. Nesse cenário, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem reside essencialmente na relação entre três pilares que são a língua, a cultura e a sociedade.

Nesse sentido, e para os fins didáticos desta dissertação, parto da concepção sustentada por Halliday e Hasan (1989) que vêem a língua sob a perspectiva

sociossemiótica. Essa abordagem defende o estudo da linguagem com foco no seu aspecto social e nas "funções sociais que determinam o que é a linguagem e como ela se desenvolve" (HALLIDAY & HASAN, 1989, p. 3). Para os autores, o conceito de semiótica deriva inicialmente do conceito de signo linguístico. Sendo assim, essa ciência seria definida como o estudo dos signos em geral.

Porém, Halliday e Hasan (1989) sustentam também que há uma limitação que sempre se mostrou aparente na história dessa concepção do signo e que isso culminou na tendência de análise dos signos de maneira isolada. Assim, propõem o distanciamento dessa concepção atomística de signo em que ele é visto como algo em si e por si, para sugerir uma nova definição de semiótica que consiste no estudo de sistemas de signos, ou seja, na combinação dos signos linguísticos e na análise dos seus diferentes significados em um sentido mais abrangente. Com base nesses argumentos, sugerem a visão de que "a linguística, é então um tipo de semiótica. É também um aspecto do estudo do significado "(Halliday e Hasan, 1989, p. 4) o que dá margem a muitas outras formas de fazer sentido, além da linguagem em si.

Kress e van Leeuwen (2006) definem o signo como:

(...) em semiótica social o signo não é a junção preexistente de um significante e de um significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado, tal como os signos são compreendidos no interior da semiologia, como estando 'disponíveis para o uso'. Ao invés disso, nós focamos no processo de construção sígnica, no qual o significante (a forma) e o significado (o conteúdo) são relativamente independentes um do outro, até eles serem trazidos conjuntamente pelo produtor do signo, no novo processo de produção sígnica. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 8)

Com base nesse entendimento, pode-se depreender que o significante (a forma) e o significado (o sentido) são vistos de maneira individualizada e relativamente independente até que sejam " colocados juntos pelo produtor visando a criação de um novo signo" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 8). Para esses autores, os signos nunca são arbitrários, e a motivação para sua produção deve ser formulada atrelada ao seu produtor e ao contexto em que o signo é produzido, e não de forma isolada do ato de produzir analogias e classificações. Eles defendem também que "os produtores de signos usam as formas que consideram adequadas para a expressão dos seus significados, em qualquer meio no qual possam produzir signos linguísticos" (KRESS; VAN LEEUWEN, ibidem).

Na visão de Rosado (2011), as escolhas realizadas dentro do processo de produção sígnica são peça fundamental para a Semiótica Social, pois ela pressupõe

que quem produz o signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, garantindo que a junção de um significante e um significado seja sempre motivada.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, também é bastante significativo o conceito trazido por Halliday e Hasan (1989) que define a cultura como um conjunto de sistemas semióticos interrelacionados com o objetivo primordial de produzir significados.

Segundo Panago e Magalhães (2005), na perspectiva de linguagem hallidiana o termo social é usado para referir-se, simultaneamente, ao sistema social, tomado como sinônimo de cultura e à relação entre a linguagem e a estrutura social. Os autores também sustentam que a perspectiva de relacionar a linguagem com um aspecto da experiência humana é explicada através do interesse na dimensão social da linguagem, em que o conhecimento é construído e reproduzido nos contextos das instituições, abrangendo as relações sociais, definidas nos sistemas de valores e ideológicos das culturas.

Halliday e Hasan (1989), também ressaltam que a visão sociosemiótica incorre primeiramente na tentativa de relacionar a linguagem a um aspecto particular da experiência humana que diz respeito à estrutura social. Os autores justificam que a sua escolha não exclui outras visões, mas reforçam a ideia de que o seu foco está em questões ligadas à educação e que nesse âmbito a dimensão social é bastante significativa.

Nesse sentido, a ideia de que a aprendizagem é, acima de tudo, um processo social traz em seu bojo o conceito de que o conhecimento é transmitido nesse contexto, "por meio de relacionamentos como os de pais e filhos, ou professor e aluno, ou colegas de classe, que são por sua vez definidos por sistemas de valores e ideologias culturais" (Halliday e Hasan, 1989, p. 5). Os autores também sustentam que a comunicação que tem lugar nesses ambientes produz o seu sentido dentro das atividades em que está inserida, que são por sua vez, atividades sociais que implicam ações também voltadas para o viés social em seus objetivos.

Essa nova forma de ver a gramática possibilitou a análise da linguagem sob a ótica de inúmeras variáveis já que a concepção baseada em sistemas de signos orquestrados para a comunicação passou também a privilegiar fatores extralinguísticos, ou seja, englobou também a relevância dos sujeitos envolvidos nos

atos de comunicação, o contexto em que esse processo ocorreria e também o seu universo interacional de maneira mais complexa.

Conforme observado por Matthiessen e Halliday (1997), a teoria sistêmico-funcional da gramática é uma resposta a demandas da era da informação. Para eles, essa abordagem parte do princípio de que usamos a linguagem para interagir e dessa maneira construir e manter relações interpessoais e a ordem social que finda por permeá-las.

Nas palavras de Moura Neves (2016), o texto na perspectiva hallidiana nada mais é do que o produto de uma seleção contínua dentro de uma vasta rede de sistemas. Para a autora, a teoria sistêmica tira seu nome exatamente do fato de que a gramática de uma língua é representada na forma de redes de sistemas, não é simplesmente um conjunto de estruturas: embora a estrutura seja parte essencial da descrição, não é ela que define a língua. Dessa maneira, para Dionísio (2014, p.51):

Uma gramática funcional, é, assim, aquela que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua.

Ainda de acordo com Matthiessen e Halliday (1997), o tipo de gramática apresentado na escola até então, era uma maneira bastante diluída da teoria que explorava a gramática como uma regra. Assim, a gramática convencional se ocupa de apresentar regras gramaticais considerando as palavras em frases em que elas teriam a função de sujeito, predicado, objeto ou adjunto adverbial. Os autores sustentam que tais conceitos "conseguem reproduzir muito pouco do que é o sistema gramatical da linguagem como um todo" (MATTHIESSEN;HALLIDAY, 1997, p. 2). Afirmam, ainda, que essa abordagem finda por permitir apenas a visualização de um pequeno fragmento de gramática e não viabiliza a interpretação da organização da gramática de uma língua como um sistema de informação.

Nesse sentido, Moura Neves (2016), explica que cada uma das partes da língua é interpretada como funcional em relação ao todo, mas a unidade maior de funcionamento é o texto. A autora também completa afirmando que, dentro dos parâmetros da Linguística Sistêmico-Funcional, à gramática não cabe apenas relacionar porção a porção, ou relação a relação, mas ainda isolar as variáveis e suas possíveis combinações para chegar às funções semânticas. Dessa maneira, para ela:

As diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significado, ligando-se, pois, às diferentes funções da linguagem (embora sejam indissociáveis e mutuamente implicadas) e ao funcionamento dos itens nos diferentes limites de unidade, desde o texto até os sintagmas menores que a frase."(MOURA NEVES, 2016, p. 96)

Dentro do modelo sugerido por Matthiessen e Halliday (1997), cabe salientar que qualquer escolha gramatical pode ser representada por um sistema com dois ou mais termos ou características diversas. Assim, os elementos primordiais do significado são os funcionais. Para Moura Neves (2016), as referidas funções ou metafunções da linguagem nada mais são do que as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da língua: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Desse modo, um terceiro componente metafuncional, o "textual", confere relevância aos dois primeiros e se consubstancia na construção do texto em si.

A visão de Matthiessen e Halliday (1997), é a de que a gramática cria o sentido dentro de duas metafunções altamente generalizadas que se referem a fenômenos extralinguísticos. Os autores definem assim a primeira dessas funções como a metafunção interpessoal que se relaciona com a interação entre o emissor e o receptor da mensagem. Assim, essa metafunção corresponde aos recursos gramaticais utilizados para representar os papéis sociais, de uma maneira geral, e os papéis do discurso em particular na interação dialógica, como por exemplo para estabelecer trocas e manter relações interpessoais.

Para Moura Neves (2016) a metafunção interpessoal corresponde:

ao modo como os parceiros usam a linguagem em sua participação no evento de fala - atitudes e julgamento pessoal - assim como corresponde às relações que eles estabelecem entre si nesse evento, especialmente quanto aos papéis comunicativos que assumem. O elemento interpessoal da linguagem ultrapassa as funções retóricas: situado em um contexto mais amplo, ele serve ao estabelecimento e à manutenção dos papéis sociais, inerentes à linguagem. A função interpessoal é mais do que interacional, porque envolve o componente pessoal, já que serve à organização e à expressão do mundo interno do indivíduo. (MOURA NEVES, 2016, p. 98)

Matthiessen e Halliday (1997), vão adiante para definir a metafunção ideacional. Dentro da definição dos autores, essa metafunção diz respeito ao que eles denominam ideação. Assim, engloba os recursos para a construção da nossa experiência do mundo ao nosso redor e também dentro de nós. Para os autores, um dos maiores sistemas gramaticais referentes a essa metafunção é a transitividade.

Para Moura Neves (2016), a metafunção ideacional corresponde:

ao que comumente se considera como significado cognitivo, embora fique claro, no modelo que o elemento cognitivo está presente também nas outras

funções linguísticas. Por meio dessa função, os parceiros da interação organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, seja no que concerne à experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência - reações, cognições, percepções - seja no que concerne ao falar e ao entender, na linguagem. A subfunção 'experencial' e a 'lógica' compõem, pois, a metafunção ideacional. (MOURA NEVES, 2016, p. 98)

Essas duas primeiras metafunções trazem uma orientação na direção de dois fenômenos extralinguísticos, "o mundo social e o mundo natural; e nós construímos o mundo natural no modo ideacional e para representar o mundo social no modo interpessoal" (MATTHIESSEN;HALLIDAY, 1997, p. 13). Dentro dessa visão, os autores apresentam a metafunção textual que diz respeito à criação do texto em si com base nos sentidos ideacionais e interpessoais como informações compartilhadas pelos falantes dentro de um contexto que se revela. Também afirmam que essa metafunção disponibiliza ao falante estratégias para que ele possa guiar o ouvinte na sua interpretação do texto. Na interpretação de Moura Neves (2016, p. 98) a metafunção textual é:

Instrumental em relação a essas mais gerais porque se refere à própria criação do texto. Ela está a serviço da contextualização das unidades linguísticas feita pela linguagem, governando a sua situação no contexto e na situação. Por ela o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor, pode reconhecê-lo, e, assim, o discurso se torna possível. Sendo o texto a unidade operacional - em confronto com a oração, unidade sintática - a função textual extrapola o papel de estabelecimento de relações entre as frases, indo, a partir da organização oracional interna, ao seu significado como mensagem, tanto em si mesma quanto em sua relação com o contexto.

Podemos concluir, com base no que também afirma Djonov (2008), que de acordo com a teoria linguístico-funcional, todo ato de comunicação é multimodal, constitutivo e construído pelo contexto sociocultural em que ocorre, e caracterizado pela realização simultânea de três tipos de significado: o ideacional, o interpessoal e o textual. Assim, a autora argumenta que o foco dessa teoria no significado permitiu que os seus princípios fossem estendidos além da linguagem, para o campo do estudo das imagens, sons, ações, espaços tridimensionais e discurso multimodal. Cabe também ressaltar que essa visão amplia a natureza do que é texto e, além de expandi-lo para outros elementos além da linguagem escrita ou falada, também implica a possibilidade de tratarmos de textos com características não-lineares. Além disso, a visão descrita também transcende conceitos de finitude apresentando um

cenário semiótico mais rico e amplo condizente com a pluralidade do mundo em que vivemos nos dias atuais.

Para a melhor contextualização dos objetivos desta dissertação é importante levar em consideração que a sala de aula é também um ambiente social. Nesse espaço os alunos e professores se comunicam e trocam experiências. Conforme sustenta Halliday (1978), as representações e diferentes formas de comunicação envolvidas nesse processo jamais são ideologicamente neutras. Assim, também para Mavers (2011), a ideologia das lentes, ou seja, como os textos são vistos e lidos, define o que é neles reconhecido pelo seu leitor. A autora também defende que aprender requer um esforço semiótico dos alunos que findam por atuar também como agentes sociais.

O quadro abaixo apresenta um resumo dos sistemas e suas realizações, conforme a teoria das metafunções propostas por Halliday (1978):

Quadro 1 – Metafunções LSF

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL			
Metafunções	Ideacional	Sistema de representação de mundo	Transitividade
	Interpessoal	Sistema de relação entre os participantes	Função social
	Textual	Sistema de organização do texto	Todo significativo

Fonte: Bühler (2009)

2.1.3 O Texto visual e a multimodalidade

O senso comum de que a linguagem é o principal meio de representação e comunicação está ainda profundamente enraizado nas sociedades letradas do mundo ocidental (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997). Assim, esses autores reforçam que dentro do universo das humanidades, nada se compara ao prestígio de disciplinas acadêmicas baseadas na linguagem ou extremamente preocupadas com a sua investigação mais detalhada. Dessa maneira,

complementam a sua visão afirmando que essa mentalidade resiste, mesmo nos dias atuais, considerando que elementos que não dizem respeito à linguagem são fontes essenciais para as atividades humanas de uma maneira geral. Sob a perspectiva dos mesmos autores:

nas últimas duas décadas esse senso comum tem estado sob intenso ataque na ótica de duas fontes, uma teórica e outra empírica. A primeira tem a sua origem no amplo campo do pós-modernismo, com os estudos de Jacques Derrida (1976) que são particularmente importantes. A teoria feminista lançou ataques constantes ao 'logocentrismo' [...] O segundo aspecto vem das práticas de comunicação do dia-a-dia; é simplesmente o caso de que o cenário comunicacional e representacional, ou seja, o cenário semiótico, mudaram de formas inimagináveis nos últimos quarenta anos nos países ditos desenvolvidos. (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEWUEN, 1997, p. 257)

Os autores seguem afirmando que no mundo atual, o visual é muito mais proeminente como forma de comunicação do que jamais foi em séculos. Segundo o que propõem, essa mudança tem tido efeitos nas formas e características também dos textos. Para eles, a linguagem escrita não só deixou de ser somente o ponto central desse novo panorama, como também a mudança de paradigma vem favorecendo a produção de textos que findam por ser fortemente multimodais. Assim, os produtores de textos estão fazendo uso mais frequente, e também consciente de uma série de modos representacionais e comunicacionais que coexistem com o texto escrito (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEWUEN, 1997, p. 257). Isso reforça a noção de que todo e qualquer texto é multimodal e a sua leitura sempre implica a interação de inúmeros modos semióticos que atuam em um conjunto comunicativo. Essa interação dos modos é a base da compreensão e interpretação da mensagem trazida por cada texto.

Mesmo diante de tantas e tão céleres mudanças no cenário semiótico dentro do contexto dos países ocidentais, custo a acreditar que os teóricos conseguiriam prever que tal fenômeno se alastraria de maneira tão rápida e definitiva. Tenho as minhas dúvidas se eles poderiam sequer imaginar que já em 2015, o *The Oxford English Dictionary (OED)*¹³, instituição de renome e também conhecida pelo rigor, inoaria, cabe ressaltar, sob inúmeros protestos e até severas críticas, apresentando naquela ocasião a palavra do ano escolhida por seus editores. Ao contrário de concorrentes de peso como as palavras "refugiado", um vocábulo bastante popular

¹³ Dicionário publicado pela Oxford University press, sendo considerado um dos mais conceituados dicionários da língua inglesa. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Oxford_english_Dictionary)

naquele ano devido à grande crise migratória mundial, e a não menos utilizada "Brexit"¹⁴, que certamente ganharia no Reino Unido, a eleita em 2015 não foi uma palavra propriamente dita, mas sim uma imagem pictográfica. Assim, pela primeira vez na história da língua inglesa, o seu mais respeitado referencial decidiu, com base em critérios como o seu "potencial duradouro" e sua "significância cultural", eleger um "Emoji"¹⁵ para representar o "ethos", o "estado de espírito" e as "preocupações" daquele ano.¹⁶ A imagem de um rosto com lágrimas de alegria, sem dúvida, povoou as comunicações de milhões de pessoas no mundo inteiro por meio da sua versatilidade e riqueza semântica, transcendendo, inclusive, barreiras linguísticas e culturais. O pictograma em questão é um exemplo de texto multimodal cada vez mais comum na cultura digital de maneira global.

Figura 2 - Emoji



Fonte: <https://www.engadget.com>

Podemos concluir que a comunicação na era da globalização é formada por uma diversidade de modos comunicativos que se comunicam para produzir significados (TEIXEIRA, 2015).

Na visão de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), a língua como meio de representação e comunicação que é, não existe apenas em suas realizações; mas no momento em que ela se consubstancia. Nesse contexto, os autores sustentam que seja na forma falada ou escrita, a linguagem é algo material e substancial; e é nessa substância que ela é necessariamente multimodal. Assim, nos textos escritos, existe a necessidade do material para a sua inscrição que pode

¹⁴ Palavra oriunda da junção de "Britain" (Grã-Bretanha) e "exit" (saída) e que se refere à decisão popular por meio de um referendo que optou pela saída do Reino Unido da União Europeia.

¹⁵ Com origem no Japão, os emojis são ideogramas e smileys usados em mensagens eletrônicas e páginas web. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoji>)

¹⁶ <https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/9/2/WOTY>

ser realizada em pedras ou rochas, como fizeram os primeiros seres humanos, em cerâmica ou papel, como as civilizações ancestrais do Egito antigo, ou mesmo em bronze ou ferro, como ocorria na idade média. Cada um desses materiais tem significados específicos dentro de cada cultura ou época histórica.

Dentro dessa mudança do foco da linguagem, para todos os modos semióticos de representação a serem invocados na produção de um texto, advém um necessário câmbio da linguística para a semiótica - a investigação sistemática da semiose humana em todos os modos empregados dentro de um grupo cultural (KRESS;LEITE-GARCIA;VAN LEEUWEN, 1997, p. 258).

Dessarte, dentro desse contexto vale porém destacar que, enquanto a teoria hallidiana tem o seu foco principal na descrição e teorização de elementos relativos ao código semiótico da linguagem, expandindo também o seu escopo para elementos fora desse âmbito, conforme já exemplificado, o trabalho também pioneiro de Kress e van Leeuwen (2006), traz em seu bojo uma atenção especial ao código semiótico e sua carga semântica dentro do universo das imagens. Os autores demonstram a adaptação da teoria linguística, que vê a linguagem como um sistema de funções (LSF), para uma teoria Semiótica Social Multimodal do significado e da comunicação. Nesse caso, os modos diferem no que eles oferecem de uma cultura para outra pelas diferentes condições das sociedades e seus membros e conseqüentemente pelas suas diferentes formas de organização" (Kress, 2010, p. 81). Assim, por exemplo, a leitura de uma imagem pode ser diversa considerando culturas que não possuam pontos em comum ou até mesmo em grupos culturais aparentemente próximos no que diz respeito às suas práticas culturais e linguagem.

A partir do quanto exposto, a análise de textos multimodais é "focada na textualidade, nas origens sociais e produção de texto, assim como na leitura do texto em si" (KRESS; LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 1997, p. 259). Os autores justificam a denominação de sua prática como semiótica social para, segundo eles, chamar a atenção para as formas de produzir significados como uma atividade social, dentro do campo da política; em estruturas de poder; e sujeitos, assim, às contestações que possam surgir a partir dos diferentes interesses daqueles que produzem os textos (KRESS;LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 259).

O termo multimodalidade foi introduzido com o objetivo de reafirmar a importância de se levar em consideração modos semióticos que não somente a linguagem escrita, como também outros meios como a imagem, a música, os

gestos, dentre outros" (IEDEMA, 2003, p. 33). Assim, a crescente ubiquidade do som, da imagem, de filmes e músicas, por meio da televisão, computadores e internet, está, sem dúvida alguma, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que produzimos e que, ao mesmo tempo, nos cercam por todos os lados (IEDEMA, 2003).

A opção por uma apreciação seguindo os moldes da análise multimodal de produção de sentido tem a sua base na descentralização da linguagem que, nos moldes defendidos pelos teóricos do assunto, preza pela produção de significados em detrimento de algumas formas pré-estabelecidas.

De acordo com Kress (2000), as mudanças semióticas que caracterizam o presente e que deverão definir um futuro próximo não podem ser adequadamente descritas e compreendidas pelas teorias de sentido e comunicação que conhecemos. Ele afirma que essas teorias são baseadas na linguagem e, dessa maneira, obviamente, se a linguagem escrita não é mais o único, ou mesmo o meio semiótico dominante, então teorias da linguagem tradicional podem oferecer explicações para apenas uma parte do cenário comunicacional dos dias atuais.

Assim, "como primeiro requisito, os textos e mensagens multimodais da era dos multiletramentos, precisam de uma teoria que lide de forma adequada com os processos de integração e composição dos vários modos nesses textos" (KRESS, 2000, p. 149).

Diante de tanta velocidade no que diz respeito aos meios de comunicação e das mudanças nos paradigmas sociais, a teoria da multimodalidade e o princípio da integração dos recursos que trazem significado ao texto, como, por exemplo, a análise de suas cores, imagens e a sua relação com o mundo interno e externo vivenciada por cada indivíduo, trazem a necessidade da contemplação e realização de significados por mais de um código semiótico, conforme asseveram Kress e Van Leeuwen (2006), quando definem um texto multimodal e suas metafunções.

De acordo com Kress (2005), essa abordagem não significa necessariamente que não há mais interesse nas linguagens faladas ou escritas em detrimento de textos imagéticos. Ele afirma que aqueles são e continuarão sendo meios que certamente definem o que é a língua inglesa, mas que, para que possamos compreender a construção e realização do inglês no seu sentido mais amplo, será necessária uma abordagem definida por ele como multimodal.

Kress (2005) afirma que uma abordagem multimodal aplicada à produção de sentidos permite uma visão mais completa, mais rica e precisa do que a linguagem representa.

Kress e Van Leeuwen (2006) também reafirmam que as estruturas visuais são formas de interação social e que os seus significados pertencem ao âmbito da cultura. Assim, de acordo com os autores, a abordagem da comunicação, em geral, parte do princípio de uma base social. Como a sociedade se apresenta de forma heterogênea, as mensagens também findam por ser interpretadas de forma diversa. Nesse sentido, o componente imagético de um texto representa uma mensagem organizada, bem como os textos escritos e verbais, sendo todos eles independentes e com possibilidades e também limitações particulares a cada uma das formas de discurso.

É importante salientar que, de acordo com Araújo (2011), quaisquer que sejam os rumos das pesquisas contemporâneas acerca da linguagem das imagens, o foco não é empreender uma disputa entre o verbal e o pictórico. Para ele é importante relativizar a discussão e buscar garantir, ao lado do cânone verbal, um espaço de coexistência para outros modos semióticos, como o imagético, na realização de suas potencialidades enquanto meios de construir e desconstruir significados.

Dentro dos objetivos e do contexto desta dissertação, é válido afirmar que a sala de aula é também um ambiente em que a relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. Desse modo:

a imagem pode ilustrar um texto verbal, ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos a imagem pode não parecer suficiente sem o texto, fato que levou alguns autores a questionar a autonomia das imagens. Esse questionamento baseia-se na abertura da própria imagem. Portanto ela precisaria ser modificada, especificada, enfim, explicada por uma mensagem verbal (SANTAELLA, 2012, p. 110).

Tais premissas podem ser confirmadas pela forma de organização da maioria dos materiais didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Nesse contexto, a imagem sempre precisaria de um texto para indicar uma direção a se seguir, o que consubstancia uma dependência contextual. Essa visão é, portanto, discutida por Kress (2010), quando o autor ressalta que cada modo empregado em um discurso multimodal tem função específica, com potencial

distinto para a construção do significado. Dessa maneira, o autor considera a multimodalidade como o estado normal da comunicação humana em sua totalidade de significados complexos.

Para Kress (2010), reconhecer a presença dos múltiplos meios permite-nos teorizar sobre um processo ainda mais complexo que significa reunir, organizar e planejar uma pluralidade de signos em diferentes modos, em uma configuração particular para formar uma combinação coerente que resulte em processos de planejamento e de orquestração.

Kress e van Leeuwen (2006) também asseveram que, mesmo quando acreditamos que a mesma mensagem pode ser expressa tanto pelo meio escrito quanto pela forma pictórica, ela é percebida de maneiras diferentes.

Em resumo, conforme classificam Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), as principais características dos textos multimodais são:

- a) Toda produção textual ou leitura envolve inúmeros modos semióticos;
- b) Cada modo semiótico tem as suas potencialidades de representação e comunicação culturalmente produzidas;
- c) É essencial que a maneira de ler o texto multimodal considere cada texto coerente em si mesmo;
- d) Ambos os produtores e leitores têm poder em relação aos textos;
- e) Escritores e leitores produzem signos complexos - textos - que surgem do interesse do produtor do texto em questão;
- f) O interesse descreve a abordagem de fatores complexos: histórias sociais e culturais; contextos sociais presentes; incluindo análises do produtor dos signos sobre o contexto comunicativo;
- g) O interesse em representações adequadas, assim como também na comunicação efetiva, faz com que os produtores dos signos escolham significantes (formas) aptas a expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado não seja arbitrária, mas sim motivada;

Assim, cabe também reforçar que na visão desses autores, como o texto multimodal engloba uma infinidade de modos e recursos semióticos, todos esses elementos devem ser considerados em conjunto e como um "texto único - como um ato que é em sua natureza uma subversão em relação às práticas de leitura

estabelecidas" (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 281). Dessa forma, eles sugerem que a leitura de um texto multimodal exclui a hierarquia dentro das modalidades de recursos semióticos.

2.2 - A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

É correto afirmar que algumas ciências como a psicologia, a estética e estudos de cultura popular, por exemplo, se ocupam ou já dedicaram algumas palavras e teorias aos textos multimodais, porém a crítica tecida por Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), reside no fato de que, até então, jamais existiu uma tentativa de focar nas regularidades de cada modo semiótico ou da sua respectiva valoração em uma cultura específica. A ideia apresentada pelos teóricos é a de que a ênfase da sua análise é voltada para a estruturação sistemática das estruturas visuais, ou seja, uma "sintaxe visual" ao invés de uma visão puramente "lexical".

Diante disso, Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997) sustentam que existe uma regularidade no que diz respeito à estrutura dos textos visuais que pode ser comparada ao que ocorre com os padrões da linguagem.

Cabe reforçar que como defendem os autores:

enquanto as estruturas visuais e verbais podem ser usadas para expressar sentidos trazidos de uma fonte cultural comum, os dois modos não são simplesmente meios alternativos de representar a mesma coisa. É simples superestimar as similitudes ou diferenças entre essas duas modalidades. Apenas uma comparação detalhada poderia trazer à tona como em alguns aspectos esses modos apresentam tipos de significados semelhantes, porém de formas diferentes, ou em outros aspectos eles representam o mundo de forma tão diferente" (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 76)

Assim, fica evidente que a proposta dos autores não é de verificar se as estruturas linguísticas têm correspondentes nas estruturas visuais, mas, com fundamento nas implicações da semiótica estudada por Halliday (1978), ir além de uma abordagem estruturalista e explorar formas de significação em modos semióticos diversificados.

Os autores sustentam que a estruturação da GDV não implica a importação de teorias e metodologias já consolidadas na linguística clássica diretamente para os domínios do visual. Eles também ressaltam que não fazem uma separação entre o que é sintaxe, semântica e pragmática nos textos imagéticos. Defendem assim, não

procurar por elementos análogos a frases, orações, substantivos ou verbos, dentre outros, nas imagens. O que fazem é considerar a visão de que a linguagem e a comunicação visual podem ser usadas para realizar os mesmos sistemas de significação que constituem a nossa cultura, mas de formas específicas e de maneira diferente e independente.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 3), definem a GDV como uma gramática que:

primeiramente descreve um recurso social de um grupo em particular, seus conhecimentos explícitos e implícitos sobre esse recurso, assim como os seus usos dentro das práticas daquele grupo. Em segundo lugar, diríamos que ela é uma gramática bastante geral porque precisamos de um termo que possa englobar desde a pintura a óleo, leiautes em revistas, ou tirinhas de quadrinhos, até diagramas científicos. Assim, considerando esses dois pontos em conjunto, podemos dizer que a 'nossa' gramática é uma gramática geral do design visual contemporâneo em culturas 'ocidentais', um relato sobre os conhecimentos e práticas explícitos e implícitos acerca de um recurso e consiste dos elementos e regras subjacentes em uma forma de comunicação visual baseada na cultura

Com base nessa definição, os autores baseiam a sua conceituação da GDV em um substrato social que prevê a construção de significados na identificação do grupo social em que a comunicação se desenvolve, assim como nas suas práticas.

Sob esse fundamento evitam a adoção de regras engessadas sob pontos de vista ou análises que não levam em consideração os participantes dos atos comunicativos e os seus perfis sociais. Findam, dessa maneira, por demonstrar que a GDV não é uma gramática universal e que a linguagem visual não é transparente e nem pode ser entendida de forma uniforme por todo e qualquer grupo, mas que ela é típica e seus elementos inerentes aos agentes envolvidos no processo comunicacional.

Kress e van Leeuwen (2006) também completam que as diferenças culturais e em aspectos mais específicos podem trazer grandes alterações de sentido e compreensões diversas do mesmo texto imagético conforme descrevem abaixo:

as direções na escrita nas culturas varia: da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita, de cima para baixo, de baixo para cima, ou de maneira circular do centro para as margens. Conseqüentemente, diferentes valores e sentidos estão atrelados a essas dimensões essenciais do espaço visual. Essas valorações e significados exercem a sua influência além da escrita, e informam os significados de acordo com diferentes padrões composicionais, e a sua frequência, dentre outras coisas. Em outras palavras, supomos que elementos como, 'centro' e 'margem', 'topo' ou 'parte inferior', exercerão papel essencial na semiótica visual de qualquer cultura, mas que os significados e valores têm a possibilidade de diferir a depender das histórias culturais do uso do espaço visual, incluindo a escrita. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

A GDV é também, segundo Rosado (2011), uma gramática do significado, pois concebe o signo visual como um elemento ideológico e também como uma ferramenta crítico-analítica de análise do modo semiótico visual. Para esse autor, a GDV é um instrumento teórico-metodológico que permite descrever, interpretar e explicar o social, tal como este é constituído através dos recursos do visual. Essa concepção ratifica a visão de Halliday (1985) de que linguagem deve ser vista sob o prisma da semiótica social e finda por estendê-la também às representações pictóricas. Assim, para esse autor:

a gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representação de padrões de experiência [...] Ela permite que os humanos possam construir um retrato mental de uma realidade, para fazer com que suas experiências tenham sentido e compreender o que acontece ao seu redor e no seu interior (HALLIDAY, 1985, p. 101)

Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), todos os sistemas que envolvem a comunicação humana devem atender três requisitos essenciais:

- Representar e comunicar aspectos relevantes das relações sociais daqueles que estão envolvidos na comunicação;
- Representar e comunicar esses eventos, o estado das coisas, percepções, que o comunicador gostaria de transmitir;
- Favorecer a produção de mensagens que possuam coerência internamente, como um texto, e externamente incluindo aspectos relevantes do ambiente semiótico (o chamado contexto);

Assim, os autores defendem que esses requisitos correspondem diretamente à noção de funções criada por Halliday (1978; 1985), e que essas categorias podem ser utilizadas como abstratas e gerais e assim serem aplicadas a todas as nuances da semiose humana e não somente à linguagem (KRESS; LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 1997, p. 261).

Kress e van Leeuwen (2006) delinearam, a partir do princípio metafuncional, a ideia de visualização de imagens também como textos. Nesse sentido, defendem que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas e que dessa maneira "se combinam em 'asserções' visuais de maior ou menor complexidade e extensão" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1). Em sua proposta de análise, os autores estabelecem pontos de semelhança entre o modelo proposto por Halliday

(1985), que traz como metafunções a ideacional, interpessoal e a textual, e com base na LSF, propõem metafunções que têm o objetivo exclusivo de descrever a organização de textos imagéticos.

Jewitt e Oyama (2004), demonstram a transposição da teoria hallidiana feita por esses autores e apresentam um resumo do paralelo estabelecido pela GDV no que diz respeito à terminologia. Assim, afirmam o seguinte:

"Kress e van Leeuwen (1996), estenderam essa ideia às imagens, usando terminologia um pouco diferente; 'representacional', ao invés de 'ideacional'; 'interativa', ao invés de 'interpessoal' e 'composicional', ao invés de 'textual'. Qualquer imagem, eles afirmam, não só representa o mundo (seja na sua forma abstrata ou concreta), como também desempenha um papel em alguma interação e, acompanhando ou não o texto, constitui um tipo reconhecível de texto (uma pintura, um poster político, um anúncio de revista, etc) (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 140).

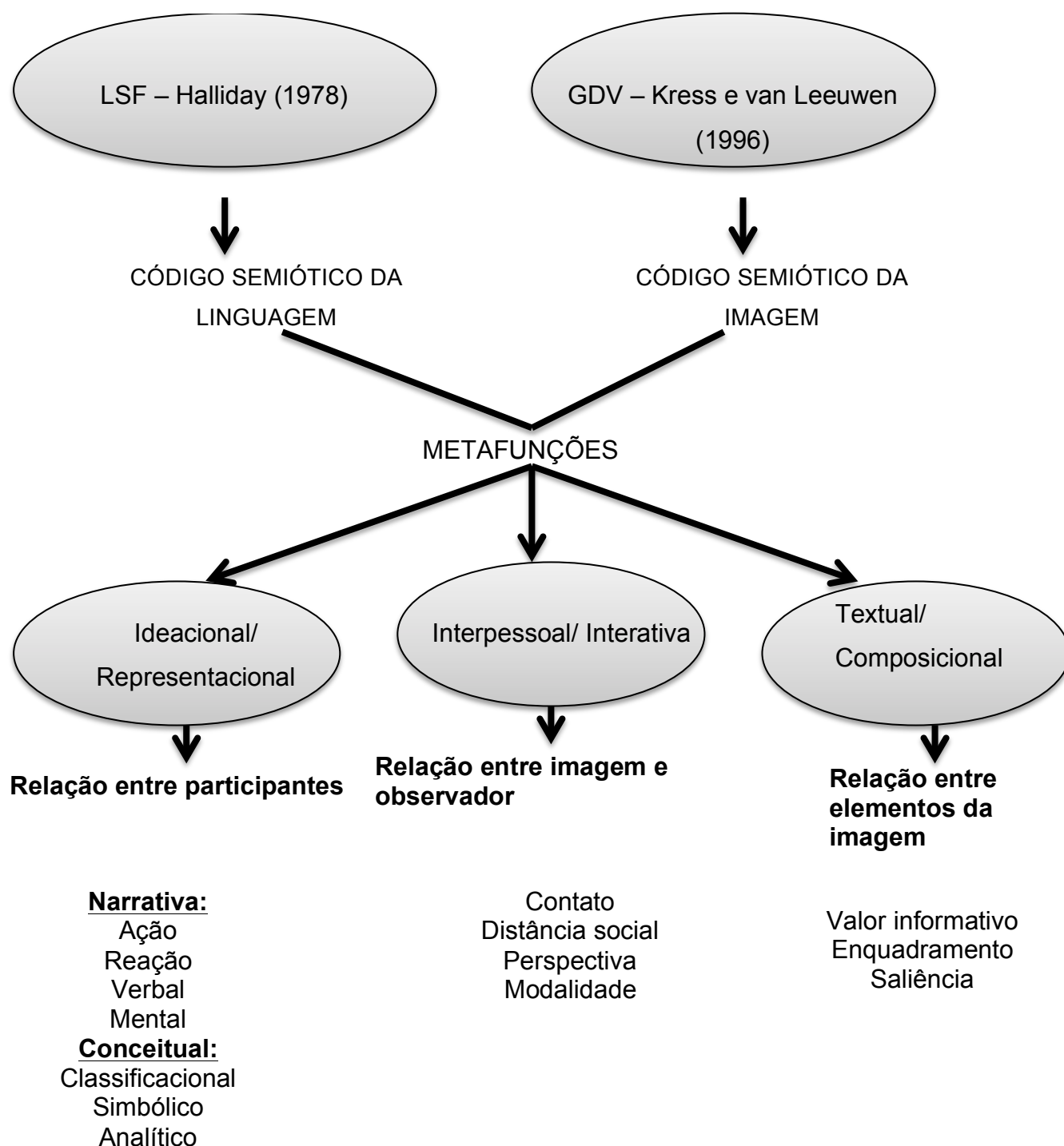
Em paralelo às funções da linguagem descritas pela GSF, os autores balizam o seu arcabouço teórico, na idéia de significados representacionais, interativos e composicionais. Fica evidente que essa gramática visual deverá descrever a forma como determinados elementos representados por imagens de pessoas, lugares ou coisas serão combinados no que os autores denominam de "enunciados visuais" de maior ou de menor complexidade e extensão.

A partir da afirmação de que as imagens também produzem significados, Kress e van Leeuwen propuseram a sistematização do processo de leitura de imagens, cujo aporte teórico-prático foi por eles denominado de Gramática do Design Visual (GDV).

Com fundamento na necessidade de contemplar novas modalidades que vão além dos limites do código verbal, a GDV concebe o código não verbal essencialmente como linguagem não transparente que precisa ser decodificada, problematizada e ensinada (ALMEIDA, 2008).

A figura abaixo apresenta de forma didática a correlação da LSF e da GDV dentro dos parâmetros das metafunções e suas equivalências:

Figura 3 - LSF e GDV



Fonte: ALMEIDA (2008), adaptada pelo autor

Com base na perspectiva multimodal, Kress e van Leeuwen (1996) também aprimoraram para a esfera visual a concepção social da linguagem de Halliday

(1985) que integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana que transcende o caráter prescritivo da gramática normativa (ARAÚJO, 2011).

2.2.1 Os significados representacionais

De acordo com Jewitt e Oyama (2004), os significados representacionais da GDV são comunicados por participantes (pessoas, lugares ou coisas), representados na imagem, sejam eles abstratos ou concretos. Para os autores, a contribuição dessa terminologia para a análise visual reside na ênfase dada à "sintaxe" das imagens como uma fonte de significado dentro das representações imagéticas. Assim, seguem afirmando que:

em modos semióticos baseados no tempo, como a linguagem e a música, a 'sintaxe' é uma questão de ordem sequencial (como por exemplo, a ordem das palavras). Em modos semióticos baseados no espaço como as imagens e a arquitetura, ela é uma questão de relacionamentos espaciais, de 'onde as coisas estão' no espaço semiótico e de se elas estão, ou não, conectadas por linhas, ou por meio de 'rimas visuais' de cores, formas, dentre outras (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 141)

Kress e van Leeuwen (2006), afirmam que existem dois tipos de participantes envolvidos em todo ato semiótico, participantes interativos e participantes representados. Assim findam por defini-los respectivamente como:

os primeiros são os participantes no ato de comunicação - os participantes que falam e ouvem ou escrevem e lêem, criam imagens ou as contemplam, enquanto os últimos são os participantes que constituem o tema da comunicação; que são as pessoas, lugares e coisas (incluindo 'coisas' abstratas), representados pela fala, escrita ou imagem, os participantes dos quais falamos, escrevemos ou produzimos imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48).

Para os objetivos desta pesquisa essa diferenciação se faz essencial, pois é a partir dela que terei condições de discorrer com mais clareza sobre relação entre os participantes no âmbito das representações imagéticas e as metafunções propostas pela GDV.

Com base nessa visão, cabe reforçar que Kress e van Leeuwen (2006), descrevem os "padrões sintáticos visuais com base na sua função de relacionar participantes visuais entre si de maneiras significativas" (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 141). Dessa forma, podemos perceber duas formas de representação advindas da metafunção representacional, sendo elas as narrativas e as conceituais.

2.2.1.1 - Estruturas narrativas

Segundo Jewitt e Oyama (2004), as representações narrativas são aquelas que relacionam os participantes em termos de ações ou acontecimentos como desdobramentos de ações, eventos ou processos de troca.

Oliveira e Dias (2016), explicitam a ideia de que esse tipo de estrutura apresenta participantes representados relacionados a ações e eventos que são evidenciados por vetores.

Por conseguinte, Kress e van Leeuwen (2006), relatam que quando os participantes representados nos textos imagéticos se apresentam conectados por vetores, eles estão fazendo algo para o outro ou pelo outro dentro de um arranjo espacial transitório, ou seja, estão desenvolvendo um "movimento ou direcionalidade representados em processos de ação ou de reação, processos mentais e processos verbais, processos de convenção e simbolismo geométrico" (SELVATICI, 2015, p. 109).

Seguindo o entendimento desses autores, Dias e Oliveira (2016), afirmam que os vetores são representados por setas ou pelo posicionamento dos participantes, o que leva o olhar do leitor para um ponto determinado da imagem.

Sobre os vetores nos processos narrativos cabe ressaltar que conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 59):

a característica principal da proposta de uma narrativa visual é a presença de um vetor: estruturas narrativas sempre têm ao menos um [...] nas imagens esses vetores são formados por elementos representados que formam uma linha oblíqua, muitas vezes uma forte linha diagonal [...] Os vetores podem ser formados por corpos ou membros ou ferramentas 'em ação'. Uma estrada passando de forma diagonal no espaço da imagem, por exemplo, é um vetor, e o carro passando por ela é um 'agente' no processo de 'dirigir'. Em imagens abstratas como diagramas, os processos narrativos são realizados por elementos gráficos abstratos - como por exemplo, linhas com um explícito indicador de direcionalidade, usando uma seta. Esses elementos de direcionalidade devem estar sempre presentes se a estrutura traz uma representação narrativa.

Nesse sentido, também para Jewitt e Oyama (2004), o vetor expressa uma relação dinâmica de algo que está sendo feito ou acontecendo no momento da representação. Os autores também realçam que nesse contexto, mesmo diante de uma certa pluralidade de sentidos, o número de possíveis interpretações finda por não ser ilimitado.

a) Processos de ação

Conforme descrevem Kress e van Leeuwen (2006), dentro dos processos narrativos, o "ator" é o participante de quem ou do qual o vetor parte. Na visão de ambos:

dentro das imagens esse tipo de participante é sempre mais saliente do que os outros representados. Isso ocorre por conta do tamanho em que é apresentado, pelo seu lugar na composição da imagem, pelo seu contraste em relação ao fundo, pela saturação das cores, sua proeminência, pela nitidez do foco e muitas vezes pelo destaque psicológico exercido por certos participantes (como por exemplo a figura humana, e ainda mais, o rosto humano) sobre os observadores. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 63)

Figura 4 – Primeiros passos (Vincent van Gogh, 1890) - Exemplo de Vetorização



Fonte: https://www.wpclipart.com/art/Paintings/Van_Gogh

A imagem do "ator" como participante da narrativa pode, em inúmeras ocasiões, se fundir com o vetor em diferentes graus. Com base nessa definição, fica evidente que em muitos casos de representações pictóricas o próprio participante pode ser o vetor.

Nas situações em que as imagens ou diagramas possuem apenas um participante a estrutura resultante será não-transacional, pois o processo não é realizado ou direcionado a uma outra pessoa ou coisa.

Dentro do que defendem Kress e van Leeuwen (2006), esses processos de ação possuem apenas um ator e são análogos aos verbos intransitivos na linguagem.

Exemplo de processo narrativo não- transacional:

Figura 5 - New York Movie (Edward Hopper, 1939)

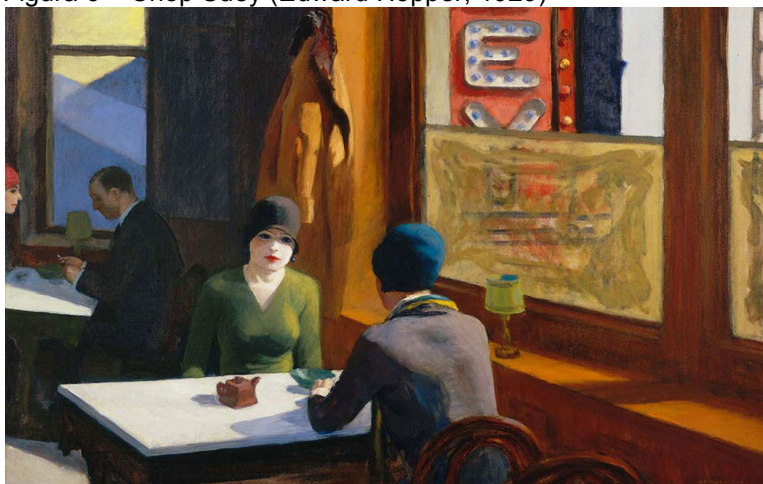


Fonte: <https://www.edwardhopper.net/newyork-movie.jsp>

Segundo Jewitt e Oyama (2004), além do conceito de "ator", também existem dentro do contexto de participantes representados aqueles que são denominados sob a terminologia de "meta" que, segundo os autores, se refere aos participantes para os quais o vetor se direciona. Nesse âmbito, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que quando uma proposta de narrativa visual tem dois participantes, um é o "ator" e o outro é a "meta" temos portanto um processo narrativo transacional.

Exemplo de processo narrativo transacional:

Figura 6 – Chop Suey (Edward Hopper, 1929)

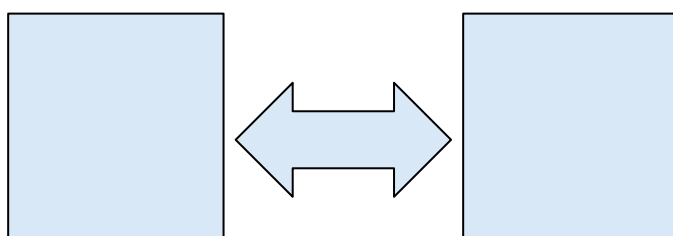


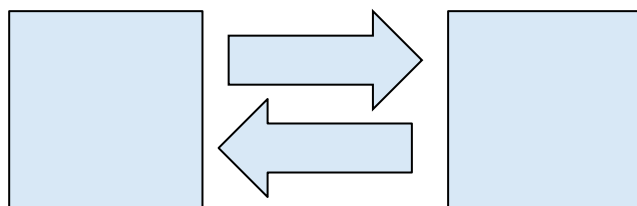
Fonte: <https://www.wikiart.org/en/edward-hopper>

Também pode haver a possibilidade da existência de um vetor e de uma meta. Nesses casos a meta é o participante para quem o vetor é direcionado, e conseqüentemente, é também o participante para quem a ação é feita, ou para quem a ação se destina. Assim, percebemos situações em que representações de ações incluem apenas a meta, ou seja, nesses casos não podemos ver quem ou o quê faz com que aquele evento se consubstancie. Quando isso ocorre, o ator é excluído da representação ou se torna anônimo, " uma concepção análoga, talvez à omissão do agente da passiva, uma forma linguística que tem papel importante na linguística crítica e na análise crítica do discurso, como, por exemplo em manchetes de jornais"(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 64).

Para Kress e van Leeuwen (2006), algumas estruturas transacionais podem apresentar, além do caráter unidirecional, também a prerrogativa de serem bidirecionais. Nesse tipo de comunicação, cada participante pode ter ao mesmo tempo o papel de ator e de meta dentro do processo comunicacional. Porém, os autores alertam que não está sempre claro se essas operações são representadas como acontecendo simultaneamente ou de maneira sucessiva, apesar de haver uma tendência de usar uma mesma seta com duas extremidades e apontando em diferentes direções para indicar simultaneidade ou duas setas apontando para diferentes direções representando uma noção de seqüência dentro da representação, conforme apresentado abaixo:

Figura 7 – Estruturas transacionais





Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

b) Processos reacionais

O processo é reacional quando o vetor é formado pela linha do olhar, ou pela direção do olhar de um ou mais participantes representados na direção de alguém ou algo que nesse caso será denominado como fenômeno. Jewitt e Oyama (2004), afirmam que esse olhar é um tipo especial de vetor, pois tem o condão de provocar uma reação, ao invés de uma ação. Nesses casos os participantes representados serão assim denominados de reatores.

Na visão de Kress e van Leeuwen (2006), o participante do qual o olhar emerge, deve necessariamente ser um humano, ou um animal com características e olhar semelhantes aos dos seres humanos, com olhos e expressões faciais visíveis. O fenômeno pode, por sua vez, "ser formado por um outro participante, o participante para o qual o reator está olhando, ou por uma proposição visual em sua totalidade, como, por exemplo, uma estrutura transacional" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 67).

Jewitt e Oyama (2004), complementam que o processo reacional pode ser representado por meio de estruturas transacionais ou não-transacionais. Assim, nesses processos podemos também ver não somente a pessoa ou animal que está olhando e o objeto de sua contemplação (reação transacional), ou somente a pessoa que observa sem que o texto imagético apresente o alvo vislumbrado pelos participantes (não-transacional).

Cabe porém afirmar que, conforme entendimento de Kress e van Leeuwen (2006), na situação em que as reações são não-transacionais, não existe a figura do Fenômeno, pois é delegada ao leitor/ observador a faculdade de imaginar o que o participante representado está pensando ao dirigir o seu olhar em determinada direção. Os autores findam por afirmar que essa forma de representação pode criar um poderoso senso de empatia e identificação com os participantes representados no texto em análise. Segundo os autores, essa técnica é utilizada por muitos

fotógrafos ou editores de imagens e isso pode ser uma fonte de manipulação representacional e induzir o leitor/ observador a determinadas conclusões que podem ser favoráveis aos interesses dos produtores da imagem .

c) Processos verbais e processos mentais

Com base na análise dos usos e costumes e na difusão de textos visuais como os quadrinhos, ou mesmo na cultura da tela, presente nos dias atuais por meio da tecnologia dos sistemas bancários ou de máquinas que realizam serviços de autoatendimento no âmbito dos mais variados serviços, Kress e van Leeuwen (2006), lançam mão do conceito relativo aos processos da fala ou dos relativos à seara dos processos mentais. Assim, afirmam que um tipo especial de vetor pode ser observado nas tiras de quadrinhos: as protusões oblíquas dos balões de diálogo e de pensamento que conectam os desenhos daqueles que falam ou pensam as suas falas ou projeções mentais. Para eles, até recentemente, esses recursos estavam restritos aos quadrinhos, mas atualmente estão também presentes em outros contextos como em citações ao longo de livros didáticos ou na tela dos caixas eletrônicos.

Kress e van Leeuwen (2006), definem que:

como em reações transacionais, esses processos conectam um ser humano (ou animado) com o 'conteúdo', mas enquanto nas reações transacionais eles são o conteúdo de uma percepção, no caso dos balões de pensamento e elementos similares, eles são o conteúdo de um processo mental interno (pensamento, medo, etc), e no caso dos vetores de fala o conteúdo da própria fala. O Fenômeno da reação transacional, e o conteúdo do balão de diálogo ou de pensamento não são representados diretamente, mas mediados por meio de um Reator, alguém que é um 'sensor' (no caso do balão de pensamento) ou um 'falante' (no caso do balão de fala) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 68).

Kress e van Leeuwen (2006), seguem, ainda, apresentando alguns processos cujas definições não terão maior relevância para o presente trabalho de pesquisa, a saber os processos de conversão, simbolismo geométrico e as circunstâncias dentro das representações.

Mesmo assim, com o objetivo de apresentar um panorama completo das representações narrativas gostaria de dedicar breves palavras a cada um desses institutos. Assim, conforme Kress e van Leeuwen (2006), nos processos de

conversão, ocorre uma cadeia de processos transacionais que resulta no surgimento de um terceiro tipo de participante que é, por sua vez, a Meta em relação a um outro participante o Ator no que tange a um outro participante representado dentro de um contexto. Esse tipo de processo é portanto bastante comum em representações de fenômenos naturais e diagramas, mas pode também ser atribuído às ações ou interações envolvendo seres humanos como representação de um processo natural.

Em segundo plano, também cabe mencionar o simbolismo geométrico que, por sua vez, não inclui participantes, mas apenas um vetor, que indica uma direcionalidade por meio de um símbolo representando o infinito ao invés de uma seta.

Os elementos circunstanciais dizem respeito a participantes que poderiam ser desconsiderados dentro da representação sem maiores prejuízos à narrativa, mas cuja possível omissão acarretaria a perda de informações.

Os conceitos de análise visual com base nas representações narrativas, são essenciais para que, conforme defendem Jewitt e Oyama (2004), possamos "interrogar" o texto visual e assim possamos ter condições de responder perguntas a partir do seu conteúdo imagético. Tais indagações dizem respeito a elementos referentes aos papéis dos participantes dentro das representações.

Isso poderá ensejar outros tipos de análise e fomentar questionamentos que envolvem, por exemplo, a representação de indivíduos provenientes de minorias, ou até mesmo a forma como determinados conceitos sociais como questões de gênero, ou relações de poder são apresentadas pelos produtores de determinados textos pictóricos em diferentes contextos comunicacionais.

2.2.1.2 - Representações conceituais

As imagens que não contêm vetores são consideradas representações conceituais. Esse tipo de processo traz os participantes representados de maneira mais geral e de forma a demonstrarem uma essência mais ou menos estável e atemporal, em termos de sua classe, estrutura ou significado. Sendo assim, segundo Jewitt e Oyama (2004), elas "definem", "analisam" ou "classificam" pessoas, lugares e coisas (incluindo coisas abstratas).

Assim, com o objetivo de explorar os recursos visuais e as representações conceituais em textos imagéticos é conveniente enumerar esses processos como classificacionais, analíticos e simbólicos.

a) Processos Classificacionais

Um dos tipos relativos ao padrão conceitual é a estrutura de classificação. Nesses termos, "estruturas de classificação trazem diferentes pessoas, lugares ou coisas reunidas em uma imagem, distribuindo-as simetricamente ao longo do espaço para demonstrar que elas têm algo em comum, que elas pertencem à mesma classe" (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 143).

O objetivo é, portanto, demonstrar que dentro de algum tipo de categorização ou taxonomia os participantes possuem algum tipo de relação. Nesses casos as representações são geralmente organizadas a partir de categorias mais abrangentes, denominadas por Kress e van Leeuwen (2006) de Superordenados, seguindo com outras relações de equivalência por meio de participantes, denominados Subordinados.

Esse tipo de texto imagético normalmente se materializa por composições baseadas em padrões de simetria para demonstrar tais relações. Alguns exemplos ilustrativos de representações conceituais classificatórias são a árvore genealógica, gráficos representando a organização hierárquica de uma empresa, dentre outros.

Exemplo de estrutura de classificação

Figura 9 - Meus pais, meus avós e eu (Frida Kahlo, 1936)



Fonte: <http://psico-grafias.blogspot.com.br/>

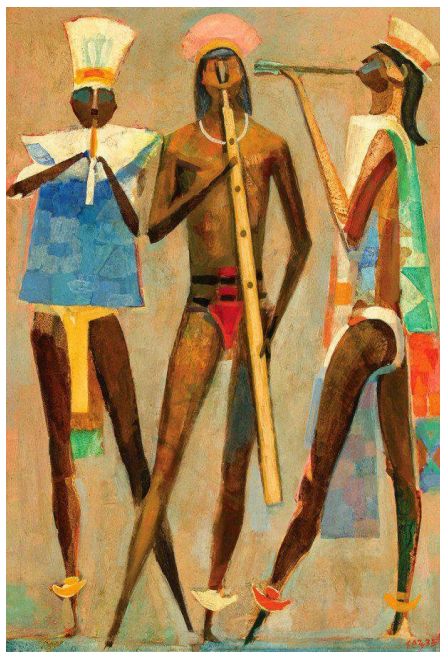
b) Processos analíticos

As estruturas analíticas, no entendimento de Kress e van Leeuwen (2006), relacionam os participantes em torno de uma estrutura de parte-todo. Eles citam mapas e gráficos de setores, ou gráficos "pizza" como são comumente denominados, e fotos de moda que têm também um papel essencialmente analítico. Os autores sustentam que em todos esses casos, não existem vetores, como nos processos narrativos, nem composições simétricas e/ ou estruturas características dos processos classificacionais. A sua função é, entretanto, identificar um Portador, que é o participante que traz em si os atributos analisados, e permitir que o leitor/observador tenha a oportunidade de examinar os Atributos Possessivos do Portador representado.

Dentro do que asseveram Jewitt e Oyama (2004), a inclusão ou exclusão de elementos atribuídos ao Portador servem para definir o todo e o que o legitima de acordo com a visão do produtor da imagem. Segundo os autores, isso pode funcionar como uma validação do que esse produtor entende como uma representação fidedigna contendo determinados participantes e atributos escolhidos ideologicamente.

Exemplo de processo analítico:

Figura 9 - Índios (Carybé, 1980)



Fonte: <http://osvaldocampos.blogspot.com.br>

c) Processos simbólicos

Dentro dos processo denominados simbólicos, podemos perceber que existe o objetivo de definir o que o participante é ou o que ele significa dentro da representação.

Jewitt e Oyama (2004), também resumem que na estrutura atributiva simbólica, a identidade ou o significado atribuído a um participante, no caso o Portador, são estabelecidos por um outro participante, o atributo simbólico que representa, por sua vez, o significado ou a identidade em si.

Para os autores, os atributos simbólicos são reconhecidos por uma série de características a saber:

eles se apresentam mais salientes na representação, como por exemplo, por meio do seu tamanho, posição, cor, uso da luz; eles são realçados por meio de gestos; eles aparentam estar fora do seu lugar dentro de um todo; eles são convencionalmente associados a valores simbólicos.

Uma série de acessórios conferem significados simbólicos ou atributos aos participantes representados. Carros e motocicletas, ambos símbolos culturais potentes da virilidade masculina e destreza sexual na sociedade industrial ocidental...usados para sinalizar a competitividade entre os homens e significantes de sua heterossexualidade (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 144)

Apenas a título de ilustração, esse tipo de representação era muito comum na Idade Média e na Renascença quando inúmeros símbolos eram utilizados nas pinturas para representar elementos religiosos e valores como o pecado, o amor, a pureza, dentre outros.

Kress e van Leeuwen (2006), também pontuam que os participantes humanos de processos atributivos simbólicos normalmente se apresentam para o leitor/ observador como se estivessem posando. Essa atitude exclui assim a possibilidade dos participantes representados estarem envolvidos em algum tipo de ação ou narrativa. Cabe ressaltar que isso não significa que esses participantes são retratados necessariamente em uma posição frontal ou no nível dos olhos do leitor/ observador, ou que obrigatoriamente devem fitá-lo de forma direta, apesar de, muitas vezes, ser esse o caso.

O que vale destacar é que tais participantes assumem uma postura que não pode ser interpretada como um processo narrativo. Assim eles apenas estão sentados ou de pé na imagem que os representa, pela simples razão de se mostrarem, ou exibir os seus atributos para os leitores/observadores daquela imagem pictórica.

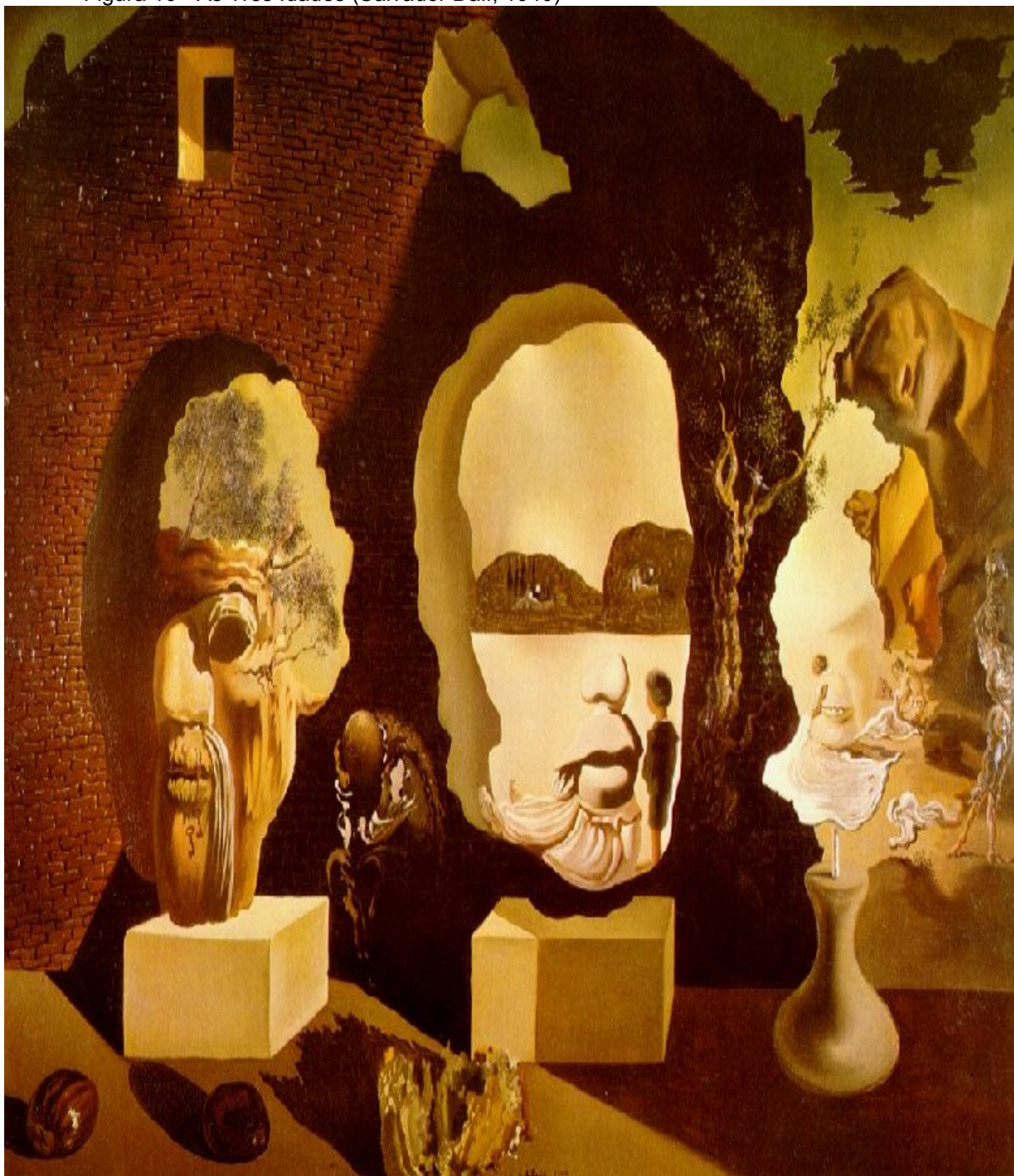
Para Kress e van Leeuwen (2006), existem ainda os processos simbólicos sugestivos que, por sua vez, possuem apenas um participante, o Portador. Segundo essa visão, esse tipo de imagem tende a dar menos ênfase aos detalhes em favor do "tom" ou "atmosfera" da representação. Nesses casos, preceituam os autores que:

as cores podem fundir-se, em tons turvos de azul, por exemplo, ou um brilho dourado discreto; o foco pode ser mais suave; ou a luz pode ser mais intensa, apresentando os participantes como figuras esboçadas ou apenas silhuetas [...] É isso que empresta às imagens simbólicas de caráter sugestivo a sua generalidade, a sua qualidade de representar não um momento específico, mas uma essência geral (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 106).

Como resultado, processos simbólicos sugestivos representam significados e identidades atribuídas ao Portador representado, advindos teoricamente do que é visto como seu mundo interior, e derivados de qualidades intrínsecas do próprio Portador, enquanto os processos simbólicos atributivos representam significados e identidades conferidas ao Portador com base em asserções menos subjetivas como acontece em muitas pinturas expressionistas.

Exemplo de processo simbólico:

Figura 10 - As Três Idades (Salvador Dalí, 1940)



Fonte: <http://archive.thedali.org>

Para fins didáticos a tabela abaixo ilustra de forma sintética o quanto disposto nesta seção:

Quadro 2 – Metafunção Representacional

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL						
Metafunção GSF	Significado na GDV	Categorias	Subcategorias			
Ideacional	Representacional	Processos narrativos	De ação	Transacional	Unidirecional	
					Bidirecional	
				De reação	Transacional	
					Não-transacional	
			Processo verbal			
			Processo mental			
			Processos de conversão			
			Simbolismo geométrico			
			Circunstâncias			
		Processos conceituais	Classificacionais			
					Analíticos	
					Simbólicos	

Fonte: adaptado de Carmo (2017)

2.2.2 Os significados interativos

É notório que os textos imagéticos têm o condão de criar relações bastante estreitas entre os seus leitores/ observadores e as ideias representadas.

Para Dias e Oliveira (2016), a função de interação está relacionada à utilização orquestrada de textos pictóricos e participantes representados para interagir, influenciar, estabelecer e manter uma relação com os leitores/ observadores, nessas circunstâncias, participantes interativos na comunicação. Os participantes ora denominados interativos serão, por sua vez, o produtor da imagem e o seu espectador.

Kress e van Leeuwen (2006), sustentam que:

os participantes interativos são dessa forma pessoas reais que produzem e fazem sentido a partir de imagens dentro do contexto de instituições sociais, que, em diferentes graus e de formas diversas, regulam o que deve ser dito com imagens, como isso deve ser dito, e como isso deve ser interpretado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114)

Em muitas ocasiões essa interação é direta e imediata, pois os produtores e os leitores/ observadores das imagens se conhecem e estão envolvidos em uma relação mais próxima, mas em outros casos não existe essa conexão.

Kress e van Leeuwen (2006), reforçam que em muitos casos essa relação jamais se consubstanciará e que muitos leitores/ observadores terão apenas uma visão distante e, em algumas situações, idealizada, dos processos de produção de determinadas imagens.

O mesmo ocorre no que diz respeito aos produtores das imagens que em algumas ocasiões se valem de uma imagem mental que têm dos seus espectadores e de como formam juízos de valor a partir dos textos imagéticos por eles produzidos e veiculados.

Segundo Jewitt e Oyama (2004), o que ocorre é que a interação desses participantes gera uma atitude que deve ser tomada pelo leitor/ observador em relação ao que está sendo representado. Isso finda por gerar relações muitas vezes tênues e complexas entre eles que também perpassam pela relação entre o produtor e o espectador ou leitor da imagem.

De acordo com Selvatici (2015):

a relação entre produtor e espectador é diferente da interação face a face; ela é representada na imagem através do modo como os participantes representados são mostrados, mas é o produtor que faz as escolhas que

deseja ver transmitidas e, conseqüentemente, os significados sociais que resultam dessas escolhas (SELVATICI 2015, p. 109)

Assim, de forma resumida, a metafunção interativa apresenta três principais tipos de interação, conforme prescrevem Kress e van Leeuwen (2006):

- Relações entre os participantes representados;
- Relações entre os participantes interativos e os representados (as atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados);
- Relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem para e por seus pares por meio das imagens);

Essas relações geram conseqüências relevantes, pois reforçam a ideia de que a disjunção entre o contexto de produção e o de recepção pode ensejar processos análogos ao que ocorre com a escrita. Nessa comparação, por exemplo, os produtores das imagens, assim como os escritores dos livros ou produtores de textos, não estarão presentes para o leitor/ observador para o qual os textos serão endereçados. Teremos assim, leitores/ observadores, assim como autores, implícitos.

Podemos dizer então, partindo do princípio de que as interações e relações sociais podem ser codificadas por imagens, e com base no que afirmam Kress e van Leeuwen (2006), que essas relações se apresentarão na forma representada porque também as relações entre os produtores e leitores serão representadas. Os autores ratificam esse entendimento afirmando que:

em relações face a face devemos responder a um sorriso amistoso com outro sorriso, a um olhar arrogante com o desviar do nosso olhar para baixo, e não podemos nos esquivar dessas obrigações sem parecermos mal educados, pouco amistosos ou imprudentes. De outro modo, quando imagens nos confrontam com sorrisos amistosos ou olhares arrogantes, não somos obrigados a responder, mesmo que reconheçamos como somos abordados. A relação é apenas representada (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 116).

Assim, mesmo que não nos identifiquemos com a forma pela qual somos interpelados por um texto pictórico e seus elementos, somos capazes de compreender como essa abordagem ocorre e como as imagens têm a qualidade de representar interações e relações de cunho social.

2.2.2.1 - Contato

A metafunção interativa, conforme descrita pela GDV, traz em seu bojo algumas categorias que se fazem essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para compreender as interações dentro do trabalho de análise de imagens. A primeira delas diz respeito à noção de contato. Nesse sentido, podemos afirmar que com base nessa categoria podemos ter imagens em que os participantes representados interagem com os leitores/ observadores por meio de uma oferta ou de uma atitude de demanda. Assim, o contato tem a ver com o olhar dos primeiros e sua atitude dentro da representação.

Conforme reconhecem Jewitt e Oyama (2004), muitas imagens mostram pessoas que, de dentro dos limites da referida imagem, olham diretamente para o leitor/ observador. Dessa forma, fazem contato com os observadores, estabelecem com eles uma relação imaginária de demanda.

As relações sugeridas podem variar entre a voz educativa ou de autoridade de um herói que fita os seus espectadores, por exemplo, até a demanda de sentimentos de empatia, amor, pena ou compaixão, dentre outros tipos de identificação, como ocorre em comerciais de produtos de beleza e editoriais de moda, ou a partir da análise dos cartazes de guerra.

Kress e van Leeuwen (2006), reforçam essa ideia asseverando que quando participantes representados olham para o leitor/ observador das imagens, vetores, formados pela linha do olhar dos participantes se conectam com os observadores. Dessa maneira, o contato é estabelecido, mesmo que dentro de um contexto imaginário. Os autores complementam essa ideia afirmando que pode ainda existir um outro vetor, formado por um gesto na mesma direção do olhar.

Combinados, expressões faciais e gestos por parte dos participantes representados podem:

demandar deferência, ao, sem pestanejar, fitar os observadores, ou pena, ao suplicantemente olhar para eles; podem também abordar os observadores com um sorriso insinuante ou desestabilizá-los com um olhar penetrante" (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 146).

Exemplos de imagens de demanda:

Figura 11 - Retrato de Dora Wheeler (William Merritt Chase, 1882-1883)



Fonte: <http://www.painters-table.com>

Figura 12 - Moça com Brinco de Pérola (Johannes Vermeer, 1665)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rapariga_com_Brinco

Por outro lado, há imagens que se dirigem aos seus espectadores ou leitores de maneira indireta. Assim, a observação se dá de maneira impessoal e distanciada.

Na visão de Jewitt e Oyama (2004), essas imagens oferecem informações. No entendimento de Kress e van Leeuwen (2006), nesses casos, o leitor/ espectador não é o objeto do olhar, mas sim o sujeito, e o participante representado é agora o objeto do escrutínio. Nas palavras dos autores "o papel do espectador é o de um observador invisível. Todas as imagens que não contêm participantes humanos ou semi-humanos olhando diretamente para o observador são desse tipo" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 119).

Nas imagens de oferta, os participantes representados são assim objeto de contemplação impessoal como se estivessem dispostos em um mostruário para serem apreciados, julgados ou analisados.

Exemplos de imagens de oferta:

Figura 13 - Infância em Boa Viagem (Cícero Dias, 1950)



Fonte: <https://www.catalogodasartes.com.br>

Figura 14 - Ib and her husband (Lucien Freud, 1992)



Fonte: <http://www.blouinartinfo.com>

É também relevante destacar que para Kress e van Leeuwen (2006), a escolha entre representações imagéticas de oferta e demanda podem ter diferentes implicações, conforme se segue:

a escolha entre 'oferta' e 'demanda', que deve ser feita sempre que pessoas são representadas, não é utilizada somente para sugerir relações com diferentes 'outros', para fazer com que espectadores se envolvam com alguns e permaneçam distantes de outros; ela pode também caracterizar gêneros pictóricos. Em alguns contextos - como por exemplo nos noticiários televisivos, em em fotos posadas em revistas - a imagem de 'demanda' é preferível: esses contextos requerem um senso de conexão entre os espectadores e figuras de autoridade, celebridades e exemplos de comportamento que eles representam. Em outros contextos - por exemplo, em filmes, dramas televisivos e ilustrações científicas, a 'oferta' é preferível: aqui uma barreira real ou imaginária é erigida entre os participantes representados e os espectadores, um senso de desvinculação, no qual o observador tem a ilusão de que os participantes representados devem fingir que não estão sendo observados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 120).

É também interessante assinalar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), as distinções entre oferta e demanda derivam historicamente das tentativas desempenhadas por pintores renascentistas que tinham como objetivo expressarem o seu "eu" artístico e ideológico em autorretratos que representavam a sua recém-conquistada auto-confiança e o status de artistas independentes ao invés de humildes artesãos.

2.2.2.2 - Distância social

Em um segundo enfoque, os significados interativos nas estruturas imagéticas podem ser relacionados à distância social representada pelas escolhas no enquadramento. Assim, as imagens podem representar pessoas, lugares e coisas próximos ao leitor/ observador ou dele distantes a depender do plano em que foram enquadradas.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a distância social escolhida pelo autor da imagem, como as escolhas entre demanda e oferta, pode sugerir diferentes tipos de relação entre os participantes representados e os leitores/ observadores, pois tais representações acabam espelhando interações reais onde as relações sociais determinam a distância que mantemos de outros indivíduos.

Assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de distâncias sociais e que elas são determinadas conforme elementos culturais e sociais. Para Jewitt e Oyama (2004), isso pode ser traduzido nas diferentes formas de enquadramento. Assim, para os autores, ver pessoas em um plano fechado (close-up) significa vê-los da forma que normalmente veríamos pessoas com quem temos uma relação mais próxima. Esse enquadramento inclui normalmente a cabeça e, às vezes, os ombros dos participantes representados.

Muitas vezes o plano pode ser mais limitado e mostrar apenas o rosto. Nesses casos, "cada detalhe dos seus rostos e de sua expressão é visível. Estamos tão próximos que poderíamos até tocá-los. Eles revelam a sua individualidade e personalidade" (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 146).

Exemplo de imagem em primeiro plano (close-up):

Figura 15 - O Homem Desesperado (Gustave Courbet, 1844-1845)



Fonte: <https://www.widewalls.ch/artist/gustave-courbet/>

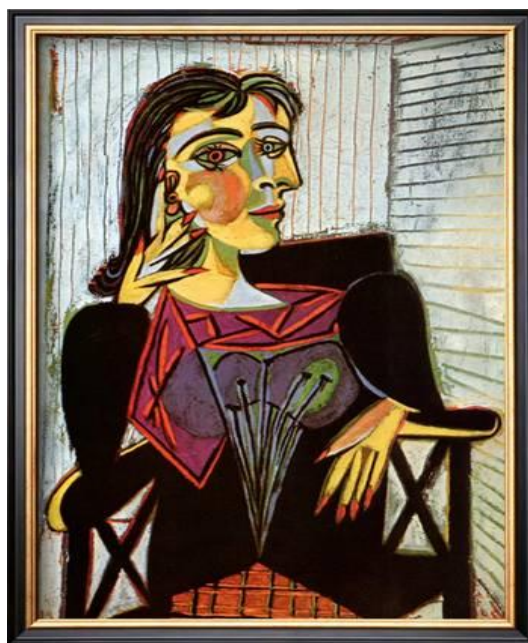
Dentro desse contexto, temos uma visão mais próxima e íntima dos participantes representados. Essa distância pode ser também aquela em que duas pessoas podem tocar os dedos umas das outras com os braços estendidos. Na visão de Kress e van Leeuwen (2006), essa é a distância em que indivíduos podem tratar de assuntos de interesse particulares. Alguém que não os conhecesse tão intimamente jamais poderia estar tão próximo, caso estivéssemos falando de relações sociais reais. Isso poderia ser, em muitos casos, um ato agressivo.

Porém, Jewitt e Oyama (2004), apresentam uma ressalva afirmando que nem sempre esses participantes estão próximos da realidade do leitor/ observador, mas que são representados como se pertencessem ou devessem pertencer ao “nosso” grupo, e que o observado é, desse modo, tratado como um tipo de pessoa que de alguma forma integra o grupo representado.

Por outro lado, temos representações que são enquadradas em um plano médio. Esse tipo de plano, normalmente apresenta a figura humana em proporções mais amplas, abarcando todo o indivíduo. Nesse caso, é sugerido algum tipo de relacionamento social, porém de maneira mais distante e impessoal. Em outras situações os participantes representados podem ser vistos como um todo, além de também poderem aparecer elementos do espaço ao redor dos mesmos.

Exemplos de plano médio:

Figura 16 - Retrato de Dora Maar (Pablo Picasso, 1937)



Fonte: <http://www.slobidka.com/pablo-picasso>

Figura 17 - Garoto com Cachorro (Pablo Picasso, 1905)



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso>

Figura 18 - Mulher de Azul Lendo Carta (Johannes Vermeer, 1663-1664)



Fonte: <http://www.getty.edu/art/exhibitions/vermeer/>

Nas situações em que os participantes são apresentados em planos abertos, casos que denominamos distância pública, podemos perceber a presença dos torsos de pelo menos quatro ou cinco pessoas. Nesses exemplos percebemos representações de pessoas estranhas ao leitor/observador e que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim deverão permanecer.

Cabe também assinalar que os aspectos relativos ao enquadramento e distância social, ao contrário do que ocorre com o sistema de oferta e demanda, não são exclusivos de representações que incluem participantes humanos ou semelhantes a humanos. Assim, esse sistema também se aplica à representação de objetos e do ambiente.

Diante da infinidade de formas e tamanhos que os objetos podem apresentar, Kress e van Leeuwen (2006), sugerem que três distâncias mais significativas podem ser descritas nesse contexto e que há correspondências entre essas distâncias e a nossa experiência cotidiana dos objetos e ambientes, afirmando também que esse tipo de enquadramento pode sugerir determinadas relações sociais entre o leitor/observador e os objetos, prédios e paisagens representados. Nesse sentido, os autores explicam que:

a uma distância menor, ao nosso ver, o objeto é mostrado como se o observador estivesse envolvido com ele, como por exemplo se estivesse utilizando a máquina, lendo o livro ou o mapa, preparando ou comendo a comida. A menos que o objeto seja pequeno, ele é mostrado apenas de forma parcial, e normalmente a imagem inclui as mãos do seu usuário ou uma ferramenta - como por exemplo, uma faca passada em uma margarina cremosa em um comercial [...] Em uma distância média, o objeto é mostrado por inteiro, mas sem muito espaço ao seu redor. Ele é representado como algo dentro do alcance do observador, mas não utilizado por ele. Esse tipo de imagem é comum em publicidade: o objeto anunciado é mostrado por inteiro uma curta distância, e um ângulo próximo, como se o observador estivesse de pé próximo à mesa onde o objeto repousa. Em uma distância longa, há uma barreira invisível entre o observador e o objeto. O objeto está presente apenas para contemplação, fora de alcance, como na vitrine de uma loja ou em uma exibição dentro de um museu (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 127-128).

O mesmo pode ser dito em relação aos prédios e paisagens, conforme se segue:

podemos ver um prédio na distância que o vê alguém prestes a entrar, caso em que não veremos o prédio em sua totalidade [...] Podemos também ver o prédio na mesma distância de alguém que acabou de identificá-lo como o seu destino, e está a analisá-lo por um momento antes de ir adiante. Ou podemos vê-lo por detrás dos portões que mantêm o grande público a uma distância respeitosa do palácio, ou fortaleza...nessa representação também será inserido o espaço ao redor do prédio...Paisagens podem também ser vistas de dentro; a partir de um tipo de distância média...ou de uma longa

distância, em uma visão aérea, ou talvez de uma posição externa, um lugar fora da paisagem, como em livros de geografia (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 128)

Exemplos de paisagens a longa distância:

Figura 19 - Noite Estrelada (Vincent van Gogh, 1889)



Fonte: www.moma.org

Figura 20 - Noite Estrelada sobre o Ródano (Vincent van Gogh, 1888)



Fonte: <http://www.musee-orsay.fr/en/home.html>

Segue abaixo uma tabela ilustrativa com o objetivo de esquematizar os princípios mais relevantes do enquadramento e a sua relação com a distância social:

Quadro 3 – Enquadramento e distância social

Enquadramento	Elementos humanos	Objetos/ edifícios/ paisagens	Distância social
Primeiro plano/ close up extremo	Somente o rosto ocupando todo o espaço do enquadramento, detalhes dele ou de uma parte do corpo	Somente o objeto/ paisagem/ edifício, ou seus detalhes	Muito íntima/ íntima
Close up	Mostra acima dos ombros (rosto, cabeça e ombros)	O observador parece tão próximo que poderia estar usando o objeto. Parte do objeto é mostrada junto com, por exemplo a mão de uma pessoa	Íntima/ pessoal
Média distância	Mostra da cintura ou da parte superior das pernas para cima	objeto/ paisagem/ edifício é mostrado inteiramente, sem muito espaço ao seu redor	Pessoal/ social
Média/ longa distância	Corpo inteiro ou distante	Objeto é mostrado mais distante, como se estivesse numa prateleira para ser contemplado	Social/ impessoal
Muito longa distância/ plano geral ou panorâmica	O participante não pode ser identificado	O objeto não pode ser bem identificado, mostrado sem detalhes. A paisagem é ampla, como em tomadas panorâmicas	Impessoal

Fonte: adaptado de Novellino (2011)

2.2.2.3 - Atitude, perspectiva e ponto de vista

Na visão de Jewitt e Oyama (2004), o ponto de vista também tem o condão de criar potenciais de significação que para eles não têm caráter ilimitado. Assim, os autores sustentam que isso não significa que é sempre possível prever todas as interpretações dadas aos textos imagéticos por parte de seus produtores ou dos leitores/ observadores, porém propõem ser viável prever algumas inferências que devem emergir a partir daqueles que interagem com os referidos textos com base em alguns de seus elementos. Dessa forma, essas relações simbólicas surgem a partir da representação de pessoas, lugares ou objetos sob a ótica de diferentes ângulos ou perspectivas.

É importante salientar que a partir da análise de uma imagem, como por exemplo, uma obra de arte, conforme desenvolvido na presente dissertação, as potencialidades de significação apreendidas a partir da observação de cada modo semiótico, devem ser ativadas tanto pelos produtores da imagem, como pelos seus leitores/ observadores.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) também tratam da possibilidade da expressão de atitudes subjetivas por parte dos leitores/ observadores, em relação aos participantes representados, sendo os últimos humanos, ou não, a partir da perspectiva em que ocorre a representação. Os autores, ainda reforçam que essa subjetividade nem sempre se revela por meio de atitudes e impressões individuais e únicas, como também podem ser reações socialmente determinadas.

Com base na GDV, podemos afirmar que a diferença, por exemplo, de uma imagem vista sob um ângulo frontal ou oblíquo equivale à diferença entre o que denominamos envolvimento ou distanciamento. Em outras palavras, se o participante representado é retratado a partir de um ângulo frontal, depreende-se que existe entre ele e o leitor/ observador, ou o produtor da imagem uma relação direta, ou envolvimento em grau bastante elevado. Por outro lado, se o participante representado se apresenta a partir de um ângulo oblíquo, a ideia sugerida é a de que existe uma distância entre o que está sendo retratado e o leitor/ observador ou, em alguns casos o produtor do texto pictórico.

Kress e van Leeuwen (2006), defendem que, de forma inconsciente, os produtores de determinadas imagens, podem se alinhar com alguns dos participantes representados, e o que pode ocorrer é que dentro de um mesmo texto

pictórico, alguns deles se apresentem em ângulos frontais, enquanto outros, por apresentarem características distintas, seguem em plano oblíquo. Desse modo, como leitores/observadores, não temos outra escolha a não ser a de ver esses participantes representados sob o ponto de vista daqueles que os retrataram.

Também, Jewitt e Oyama (2004), sustentam que no caso do ângulo vertical, a relação estabelecida entre os participantes interativos e os participantes representados será de um poder simbólico. Assim, se vemos algo de cima, a interpretação é a de que olhamos para aquilo a partir de uma posição de superioridade. Se, ao contrário, vemos algo a partir um ângulo baixo, ou seja, de uma perspectiva de baixo para cima, supomos que o participante representado detém algum tipo de poder sobre o leitor/ observador. Da mesma forma, quando o participante representado é mostrado no nível dos olhos do leitor/ observador, percebemos uma relação de igualdade simbólica.

Cabe ressaltar também que, "na representação de humanos (e animais), 'envolvimento' e 'distanciamento' podem interagir com 'demanda' e 'oferta' de formas complexas" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 138).

Nesses casos, os autores afirmam que o corpo de um participante representado pode estar distante do leitor/ observador, enquanto a sua cabeça ou olhar podem estar voltados para ele, ou vice versa. Dessa maneira, percebemos que a mensagem pode ter uma interpretação que pende para a noção do estabelecimento de determinado contato, mesmo diante de contextos diferentes, ou de distanciamento, porém com a proposição de algum tipo de reflexão.

Kress e van Leeuwen (2006), também mencionam a ambivalência e complexidade da visão posterior dos participantes representados. Sob esse ponto de vista, ou significados em potencial poderão sugerir distanciamento, ou até mesmo a vulnerabilidade do participante representado que ao dar as costas ao leitor/ observador, demonstra confiança em detrimento da ideia estabelecida de rejeição e afastamento.

Exemplo de afastamento:

Figura 21 - La Réproduction Interdite (René Magritte, 1937)



Fonte: <https://fr.wikipedia.org>

2.2.2.4 - A modalidade

Outro aspecto relevante, dentro da esfera dos significados interativos é a noção de modalidade aplicada à comunicação visual. Assim, textos visuais podem representar pessoas, lugares e coisas como se eles fossem reais ou como elementos imaginários, fantasias ou caricaturas da realidade.

Nesse sentido, "do ponto de vista naturalístico a realidade é definida com base na correspondência existente entre a representação visual de um objeto e o que normalmente vemos daquele objeto a olho nú" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158). Assim, à medida que os detalhes, a nitidez e as cores, por exemplo, têm a sua intensidade reduzida ou, em alguns outros casos, ampliada, ou a perspectiva é mais ou menos aprofundada a modalidade tende a diminuir.

Portanto, vemos aqui a modalidade "como um recurso semiótico utilizado pelos interlocutores para codificar o status de verdade de suas mensagens" (SANTOS;SOUZA, 2017, p. 52). Assim, o texto visual será analisado como uma representação fidedigna do que existe na realidade, ou conforme os autores, como mero construto fictício ou abstração genérica demonstrada por meio da representação.

Com base nos critérios naturalísticos, seguem abaixo, de forma bastante simplificada, os principais marcadores de modalidade que serão abordados nesta pesquisa:

Quadro 4 – Marcadores de modalidade

Marcadores de modalidade	Cor	Saturação - presença intensa de cores à sua ausência (preto e branco) Diferenciação - imagens com cores variadas ou monocromáticas Modulação - presença ou não de tons variados da mesma cor
	Contextualização	Ausência de fundo - baixa modalidade Fundo detalhado - alta modalidade naturalística
	Representação	Abstração máxima Representação máxima
	Profundidade	Ausência de profundidade Perspectiva de profundidade maximizada
	Iluminação	Representação completa de luz e sombra Ausência de luz e sombra
	Brilho	Brilho máximo Tons de preto e branco/ cinza
	Orientação da codificação	Abstrata Naturalística Científica/ tecnológica Sensorial

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Por fim, cabe ressaltar que a combinação dos marcadores de modalidade dentro de um mesmo texto pictórico, pode resultar em diferentes percepções sobre a imagem.

Em muitas ocasiões e, a depender do interesse do produtor da imagem nas diferentes searas sociais, ele pode lançar mão dos marcadores combinados e atribuir aos participantes representados elevado coeficiente de modalidade e realismo, como no padrão da fotografia jornalística em geral. Nesses casos, na maioria das situações, o produtor da imagem almeja colocar o seu leitor/observador em contato com um fato real e muitas vezes sensibilizá-lo ou causar sentimentos de empatia ou repulsa a determinado participante representado.

Em outros casos, como em comerciais e textos publicitários, ou na pintura de forma geral, a elevada modalidade naturalística aplicada a imagens humanas ou de determinados objetos, por exemplo, pode ser contrastada com a ausência de um plano de fundo articulado dentro da composição daquela imagem, ou a presença de brilho e iluminação exagerados, bem como a saturação atenuada de determinadas cores, poderá alterar o potencial semiótico de alguns recursos e sugerir a atribuição de valores simbólicos aos participantes representados tornando-os menos reais e mais ideais, fazendo, portanto que muitas vezes adquiram um sentido de genericidade.

Exemplo de alta modalidade:

Figura 22 - David Hockney (Lucien Freud, 2002)



Fonte: <https://www.lrb.co.uk>

O quadro abaixo apresenta um breve resumo dos significados interativos na GDV:

Quadro 5 – Metafunção Interativa

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL				
Metafunção GSF	Significado na GDV	Categorias	Subcategorias	
Interpessoal	Interativo	Contato	Demanda	
			Oferta	
		Distância Social	Íntima/ pessoal	Plano fechado
			Social	Plano médio
			Impessoal	Plano aberto
		Atitude/ Perspectiva/ Ponto de vista	Envolvimento	Ângulo frontal
			Destaque	Ângulo oblíquo
			Visão de poder	Ângulo vertical
			Igualdade	Nível dos olhos
			Poder do participante representado	Ângulo baixo
		Modalidade	Abstrata	
			Naturalística	
			Científica/ Tecnológica	
			Sensorial	

Fonte: adaptado de Carmo (2017)

2.2.3 Os significados composicionais

Finalmente, a metafunção composicional oferece recursos para a análise do texto visual de forma mais ampla. Dessa maneira, devemos considerar que a imagem contém uma série de relações representacionais e interativas cujos elementos são feitos para se relacionarem uns com os outros e serem integrados dentro de um todo na produção de significados.

Na visão de Fernandes e Almeida (2008), o papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido. Assim, a ideia de significados composicionais proposta pela GDV prevê a existência de três sistemas interrelacionados, a saber: o valor da informação, a saliência e o enquadramento.

2.2.3.1 - O valor da informação

Considerando o um texto imagético, percebemos que o valor da informação se consubstancia pelo posicionamento dos elementos e modos semióticos dentro de uma composição. A ideia é a de que o "papel de cada elemento particular dentro de um todo dependerá se ele está localizado à esquerda ou à direita, no centro, margem, parte superior ou inferior do espaço da imagem ou página" (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 147). Os autores ainda advertem que em culturas em que a direcionalidade da escrita diverge do que ocorre na maioria das culturas ocidentais, onde a escrita ocorre tradicionalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo, o valor cultural dado, por exemplo, às noções de direita ou esquerda dentro de determinadas composições pode variar. Nesse sentido, reiteramos que o presente trabalho segue o padrão do posicionamento da informação com base na língua inglesa e seus padrões de escrita e fala.

Acerca do valor da informação Kress e van Leeuwen (2006) asseveram que os elementos apresentados à esquerda ou à direita dentro de um texto visual, criam, respectivamente, uma ideia de dado e novo dentro de um sistema de polarização horizontal.

A informação posicionada no lado esquerdo de uma imagem, é apresentada como algo já conhecido pelo seu leitor/ observador, algo que lhe é familiar ou que o

participante interativo não tende a questionar por ser um conceito socialmente partilhado e que funciona como ponto de partida para a significação daquela mensagem.

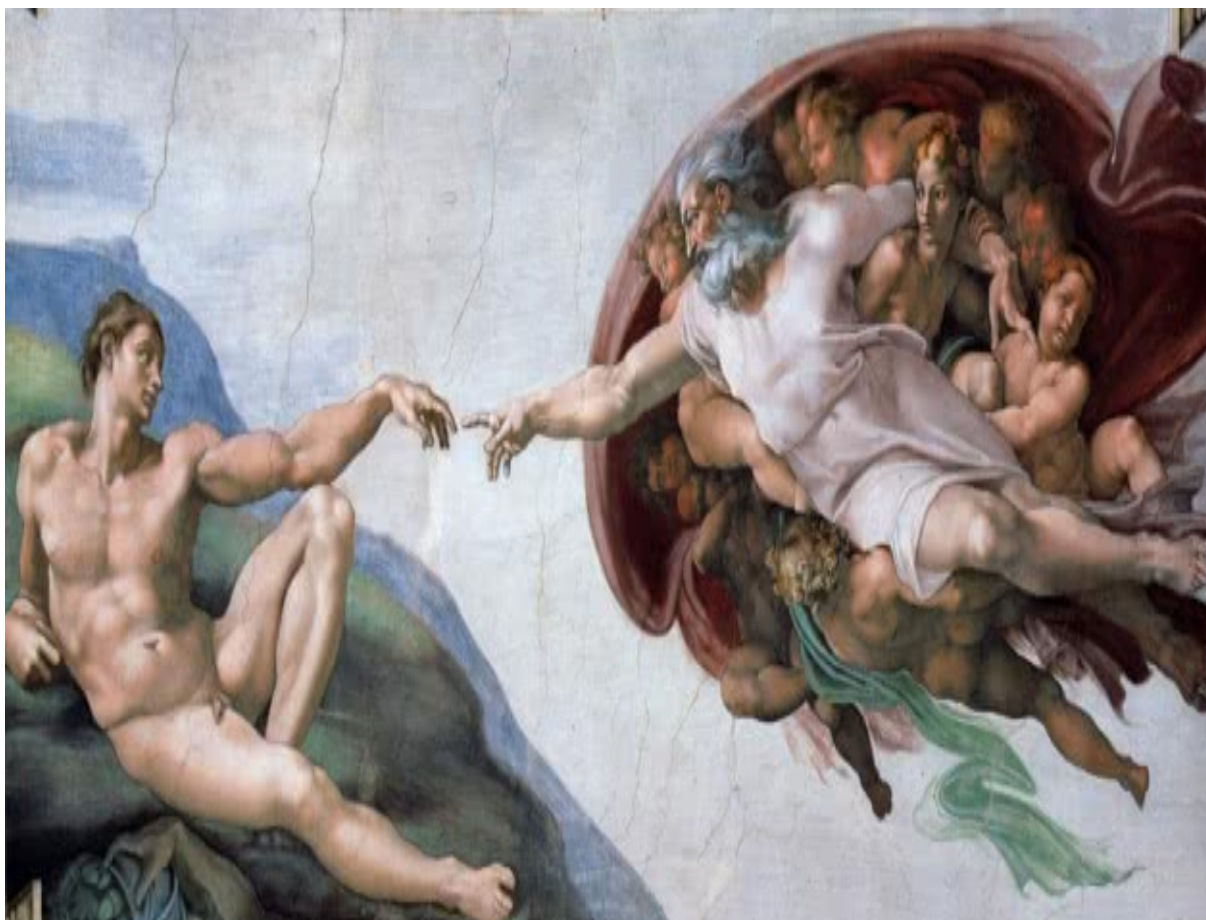
Em contrapartida, a GDV considera as representações posicionadas do lado direito do texto pictórico como sendo uma informação nova, ou seja, algo que merece a atenção dos participantes interativos, pois não é por eles conhecida e deve ser aprendida e valorizada. O novo é dessa forma visto como uma problemática proposta, algo contestável, a informação a ser questionada, enquanto o dado é apresentado como senso comum dentro de um contexto de obviedade.

Jewitt e Oyama (2004), porém, chamam, mais uma vez, a atenção ao fato de que tais interpretações são apenas potenciais semióticos referentes ao texto e que poderão, ou não, se consubstanciar a depender do contexto específico de cada imagem.

Kress e van Leeuwen (2006), complementam afirmando que o ponto relevante é que a informação é apresentada como se tivesse esse status ou valor para o participante interativo, e eles, por sua vez, terão que lê-la dentro dessa estrutura mesmo que essa valoração possa ser rejeitada por um leitor/ observador em particular.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam um exemplo elucidativo dessa classificação dentro do universo da pintura que é o quadro "A criação de Adão", pintado por Michelangelo no teto da Capela Sistina no Vaticano. Nessa imagem, Deus como participante representado é retratado do lado esquerdo do afresco, ao contrário do que ocorria à época. Desse modo, a figura da divindade passa a ser vista como algo "novo" ou questionável, diante do despertar da consciência humanística trazida pelos ideais da Renascença que prezava pela centralidade da figura humana nas fronteiras do mundo da cultura.

Figura 23 - A criação de Adão (Michelângelo, 1508-1512)



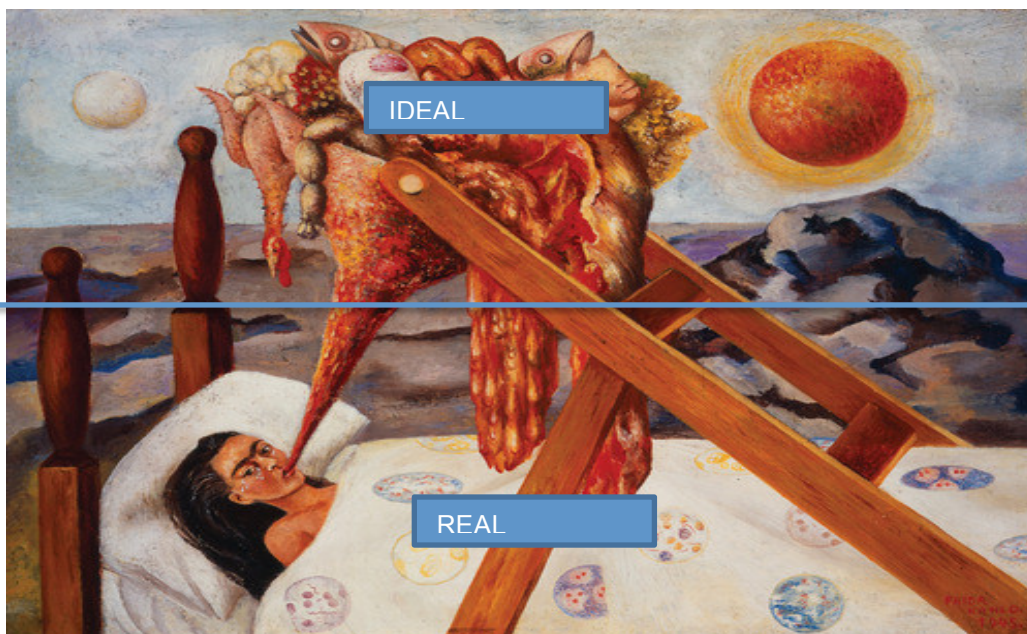
Fonte: <http://www.italianrenaissance.org>

O sistema conhecido na GDV como ideal-real, se configura a partir do plano de polarização vertical. Assim, para a realização desses significados são considerados os planos superior e o inferior na composição imagética. Esse tipo de orientação prevê que elementos situados na parte superior da imagem são considerados como ideais e os situados na parte inferior são vistos como elementos reais. Neste sentido:

para algo ser 'ideal' significa que ele é apresentado como a essência idealizada ou generalizada da informação, conseqüentemente, é a parte mais saliente em termos ideológicos. O 'real' representa o oposto disso já que o seu significado em potencial é apresentar informações mais realistas (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 148).

Por fim, de acordo com Nascimento et al. (2011), um caso típico dessa forma de configuração são os anúncios publicitários. Em muitos deles, a parte superior apresenta imagens idealizadas do produto e seus benefícios emocionais, enquanto a parte inferior da representação contém imagens ou textos verbais fornecendo detalhes técnicos do produto ou suas dimensões e especificidades.

Exemplo do sistema de polarização vertical (ideal-real)
Figura 24 - Sem Esperança (Frida Kahlo, 1945)



Fonte: <http://pepsic.bvsalud.org>

É de suma importância também mencionar que as composições podem ser organizadas na dimensão centro-margem. Isso corresponde a afirmar que ao serem as imagens posicionadas no centro do texto imagético, elas findam por representar "a informação principal, enquanto que os elementos dispostos nas margens possuem valor de informação complementar ou acessória em relação àquela do centro" (NASCIMENTO .ET AL, 2001, p. 543). Diante dessa definição, os elementos marginais são elementos subordinados à informação central, permanecendo a ela subservientes a depender do contexto em que se apresentem.

Finalmente, é correto afirmar que as ideias de dado e novo e ideal e real podem comumente ser combinadas às noções de centro e margem. No caso de composições denominadas trípticos, o que ocorre é uma composição de três blocos de informação visual na estruturação do significado. Assim, "o tríptico pode ser também configurado, de forma simples, no eixo margem-centro-margem, tanto na vertical como na horizontal, no qual o centro atua como mediador entre o dado e o novo e entre o ideal e o real" (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 24).

Exemplo de tríptico:

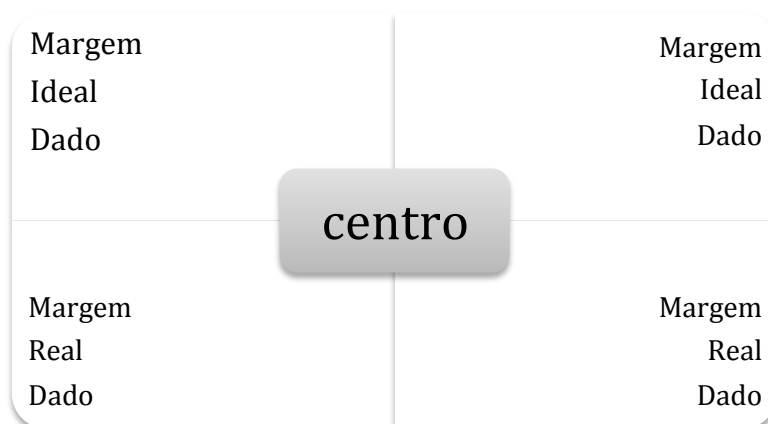
Figura 25 - Três Estudos de Lucien Freud (Francis Bacon, 1969)



Fonte: <http://www.eleconomista.es>

Segue abaixo uma visão sintetizada dessas interações:

Figura 26 – Relações centro e margem



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006) elaborada pelo autor

2.2.3.2 – Saliência

Observamos que a saliência é um recurso utilizado para dar maior ou menor destaque a determinados elementos que compõem um texto visual. Assim, independentemente de onde eles estejam posicionados dentro de uma composição, "a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes, mais dignos de atenção do que outros" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 201).

As estratégias empregadas para destacar alguns tipos de informação têm estreita relação com o tamanho relativo dos elementos representados na imagem, "bem como as cores utilizadas, assim como o posicionamento desses itens em primeiro ou segundo plano" (NASCIMENTO .ET AL., 2011, p. 545). O objetivo principal é, sem dúvida, atrair a atenção do leitor/ observador para as representações imagéticas.

Segue abaixo quadro esquemático sobre as nuances da saliência segundo os preceitos da GDV:

Quadro 6 – Saliência

SALIÊNCIA	Tamanho - quanto maior for o elemento representado mais destaque ele terá dentro do texto visual
	Coordenação de cores - essa estratégia pode estabelecer relações de semelhança ou diferença entre itens da imagem
	Primeiro plano - imagens apresentadas em primeiro plano têm a sua importância destacada. Segundo plano - imagens em segundo plano geralmente possuem caráter complementar à composição

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

No contexto em questão, "esses recursos seguem um contínuo que pode variar do máximo a um mínimo de saliência para atribuir maior ou menor ênfase ou

valor aos elementos utilizados pelo produtor de textos multimodais" (DIAS; OLIVEIRA, 2016, p. 89).

2.2.3.3 - Enquadramento

O enquadramento é um outro subsistema essencial para a análise do texto multimodal. Esse recurso diz respeito à ideia de conexão, ou seja, interligação ou de desconexão, separação e segregação de elementos componentes da comunicação visual.

Os recursos de coesão podem ser representados por meio de vetores, ausência de moldura, ou linhas divisórias, o que sugere que esses elementos devem ser vistos em conjunto e não como informações isoladas umas das outras. Essa conexão também supõe uma relação entre os elementos presentes no texto visual.

A ausência de vetores dentro da representação imagética, pode sugerir uma desconexão existente entre os modos semióticos e participantes representados. Isso também pode ser exemplificado pela presença de linhas de moldura ou divisórias e até mesmo a ocorrência de espaços em branco ou a descontinuidade das cores e formas gerando a ideia de segregação e divisibilidade do texto visual.

Para Jewitt e Oyama (2004), o termo enquadramento indica que elementos de uma composição podem tanto receber identidades separadas, quanto serem representados como pertencentes a um mesmo grupo. Para eles, o enquadramento conecta ou desconecta elementos. Os autores, por sua vez, vêem a desconexão como qualquer forma de descontinuidade ou contraste que pode ser visualmente significado. A conexão, por outro lado, pode ser alcançada pelas semelhanças constatadas por meio de cores e formas, vetores e pela ausência de interrupções entre os elementos.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a ausência de enquadramentos ou contornos reforça a identidade de determinados grupos, porém, a presença de linhas divisórias em representações de indivíduos dentro de grupos sociais pode, em potencial, destacar a sua individualidade ou diferenciação dentro de determinado contexto.

Quanto mais conectados os elementos de uma composição espacial, maior será a possibilidade de associação de cada uma dessas partes como pertencente a um todo socialmente constituído.

Quadro 7 – Metafunção Composicional:

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL				
Metafunção GSF	Significado na GDV	Categorias	Subcategorias	
Textual	Composicional	Valor da informação	Ideal/ real	Topo/ base
			Dado/novo	Esquerda/direita
			Centro/margem	Superordenado/ subordinado
		Enquadramento	Enquadre/ moldura	
		Saliência		

Fonte: adaptado de Carmo (2017)

A GDV foi desenvolvida no sentido de reforçar a importância da comunicação visual no panorama social dos dias atuais e a sua sistematização e consequente naturalização refletem as tendências mais relevantes dentro dos sistemas de comunicação na era da informação e difusão do texto visual. Assim, "a comunicação visual não apenas representa o mundo, mas também estabelece uma interação social, constituindo-se como um tipo de texto reconhecível e de unidade significativa" (TEIXEIRA, 2015, p. 154).

Nas palavras de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), a análise por eles proposta tem o condão de revelar muito mais sobre a cultura do que focar em aspectos de estrutura, forma e sentido do texto em seu sentido mais estrito. Para eles, toda teoria social do texto tem essa prerrogativa. Eles afirmam que precisam ser explícitos também quanto à organização do texto, a sua forma e sentido, mas que para eles, o objetivo principal dessa explicitude é explicar a organização do texto multimodal sob a sua perspectiva pessoal, social, cultural, política e dessa forma ideológica. Seguem afirmando que no simples recurso de analisar o texto e a sua organização espacial sob a perspectiva direita-esquerda, ou de cima para baixo, profundos elementos culturais são revelados como os valores e os hábitos de cada

grupo social representado, assim os seus interesses na produção dos textos imagéticos, por exemplo.

Por fim, Kress e van Leeuwen (2006) defendem não ser somente a teorização o foco do seu trabalho e definem a sua proposta como descritiva e prática. Nesse sentido, asseveram ter “como objetivo desenvolver uma base descritiva que possa ser usada como ferramenta para uma análise visual. Tal ferramenta será utilizada para fins práticos, assim como analíticos e críticos”(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 14).

2.3 A ARTE E A EXPRESSÃO DA ALTERIDADE

“Não procurei a beleza. Procurei a liberdade. Os intelectuais não gostaram. O povo gostou”.

(Lina Bo Bardi)

Todo o processo que cerca a pesquisa finda por trazer inúmeras reflexões sobre o que é realmente ser professor e sobre os métodos que utilizamos para ensinar. A partir do momento em que ingressei como aluno do Mestrado em Linguística Aplicada, percebi nuances que passavam a apresentar timidamente os seus primeiros esboços. Aos poucos, as mudanças foram tomando formas mais delineadas. Surge a partir daí uma nova identidade firmada no propósito de me tornar um professor-pesquisador. Nesse sentido, lembro-me nitidamente de uma metáfora usada pelo professor Almeida Filho¹⁷ durante o instituto de verão de 2017¹⁸. Em sua fala, o professor tratou da ancestral atração da humanidade pelos cometas que, por muito tempo, se restringiu à mera contemplação desse fenômeno, já que não estavam disponíveis meios para estudá-lo. A partir do momento em que o ser humano evoluiu e passou a dispor de meios mais modernos para a análise desse fenômeno, a sua simples admiração passou a ser inócua diante da possibilidade de desvelar todo o processo inerente à aparição e formação desses corpos celestes,

¹⁷ Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, coordenador do Programa de Pós-GRaduação em Linguística aplicada, da UNB.

¹⁸ O Instituto de Verão é um pequeno programa especial dentro do PGLA que visa vivificar o ambiente de estudos e verticalizar a prospecção de novos horizontes na pesquisa aplicada no âmbito do Ensino de Línguas (ocorrido entre os dias 15 e 17/02/12)

assim como a perspectiva de descrever também a sua trajetória. Nas palavras do professor, devemos "olhar os cometas e teorizá-los", deixando assim em segundo plano a sua mera contemplação.

A referida metáfora está intrinsecamente ligada ao objetivo deste trabalho e à reflexão aqui proposta sobre o lugar da imagem artística como texto multimodal na sala de aula. Nesse cenário, ao traçar um panorama entre o meu objeto de pesquisa e a fala do professor, pude perceber que já há alguns anos venho inserindo diferentes recursos semióticos e imagéticos dentro do contexto da minha sala de aula, sem porém atrelar a essa técnica qualquer arcabouço teórico. O escopo da presente investigação é justamente sanar essa lacuna e teorizar o uso da arte em sala de aula em busca de resultados de aprendizagem.

Um primeiro passo nesse sentido foi dado em 2015 quando tive a oportunidade de, mais uma vez, visitar o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Naquela ocasião, visitei a exposição "Acervo em Transformação"¹⁹.

O prédio do museu e todo o seu conceito sempre me fascinaram e já tive a oportunidade de ver inúmeras e belíssimas exposições no MASP, além de já conhecer a maioria das obras que são parte integrante do acervo permanente do museu. Porém, acredito que, naquele dia, ao me deparar com a imagem da Moema, de Victor Meirelles²⁰, deitada e ao mesmo tempo pairando no ar, adornada apenas por uma moldura de vidro, tive os meus sentidos provocados e fui levado a uma mistura de êxtase e curiosidade quase que instantâneos.

Figura 27 - Moema (Victor Meirelles, 1866)



Fonte: <http://www.infoartsp.com.br>

A partir daquele momento, pude perceber que todas as obras dentro da galeria "flutuavam", presas apenas por cavaletes translúcidos e que pareciam parte

¹⁹ <http://www.infoartsp.com.br/agenda/acervo-em-transformacao/>

²⁰ <http://virusdaarte.net/victor-meirelles-moema/>

integrante de cada obra. Percebi também que nessa configuração o espectador não dispunha, inicialmente, de qualquer informação adicional sobre o autor do quadro, ou a que escola pertencia, ou mesmo o ano de sua feitura. O leitor daquelas imagens não recebia no seu contato inicial com a obra qualquer pista ou legenda informativa. Se ele tivesse a curiosidade de saber mais, deveria ir até a parte posterior do cavalete a então ler sobre aquela peça. Inicialmente achei o processo um pouco árduo, pois teria que dar a volta por quase todos os quadros para ler o que estava escrito em suas partes posteriores. Contudo, percebi que ao realizar tal movimento sempre me deparava com outra obra, e que cada uma delas me trazia mais encantamento e despertava a vontade de "ler" o que estava impresso naquelas mensagens imagéticas. Percebi que dentro daquele modelo de exposição o que valia mais a pena era percorrer a galeria de forma a construir meu próprio caminho, já que a organização do acervo tinha como escopo oferecer múltiplas possibilidades de acesso e de leitura das pinturas como textos visuais. Notei que não havia qualquer hierarquia entre os trabalhos ali expostos e que caberia a mim, como admirador da arte e espectador, traçar o meu próprio roteiro.

Figura 28 - Cavaletes de Cristal no acervo do MASP



Fonte: <http://www.infoartsp.com.br/agenda/acervo-em-transformacao/>

A partir dessa vivência, verifiquei uma fusão entre a minha essência como admirador de todos os tipos de arte desde a mais tenra infância, com o professor que já utilizava a arte generosamente dentro das aulas de língua inglesa em cursos livres. Por outro lado, e com base na experiência acadêmica já iniciada por meio dos

meus estudos como mestrando em Linguística Aplicada, surgiu, mais uma vez, a curiosidade típica de um professor-pesquisador em processo de formação. Decidi, dessa maneira, investigar aquele conceito que me causou tamanho estranhamento e que, ao mesmo tempo, me proporcionou uma sensação ímpar, singular e mesmo já tendo visitado inúmeros museus ao redor do mundo, aquilo era algo que eu jamais havia experienciado: a liberdade.

Percebi que a disposição transparente do espaço e a organização dos cavaletes ao longo da sala convidavam o visitante a, de acordo com a descrição do próprio museu, construir seus próprios caminhos, permitindo justaposições até então inusitadas e diálogos singulares.

Seguindo esse ímpeto investigatório, fui direto ao site do MASP com o objetivo de obter respostas mais técnicas sobre aquelas indagações que povoavam o meu imaginário. Assim, descobri Lina Bo Bardi²¹.

De acordo com o diretor artístico do museu, Adriano Pedrosa, a exposição "Acervo em transformação" fazia parte de uma grande reestruturação do Museu de Arte de São Paulo na direção de um resgate do seu projeto original e de todo o programa museológico desenvolvido por Bo Bardi. Como resultado desse resgate, os famosos "cavaletes de cristal"²² desenhados pela artista seriam também objetos de reflexão institucional. Assim, cabe reforçar que, na concepção de Lina Bo Bardi:

o fim do museu é o de formar uma atmosfera, uma conduta apta a criar no visitante a forma mental adaptada à compreensão da obra de arte, e nesse sentido não se faz distinção entre a obra antiga e uma obra de arte moderna. No mesmo objetivo a obra de arte não é localizada segundo um critério cronológico, mas apresentada quase propositadamente no sentido de produzir um choque que desperte reações de curiosidade e de investigação (apud, AGUIAR, 2015, p. 40)

A curadoria do museu²³ afirma que "o retorno dos cavaletes não é um gesto nostálgico ou fetichista em relação a uma exposição icônica", mas sim uma adequação do museu moderno às tendências predominantes em um mundo altamente globalizado. Ao mesmo tempo, essa configuração expõe a visão de Lina Bo Bardi em toda a dimensão política de sua proposta. Nesse sentido, a organização do museu sustenta a visão de que essa retomada reforça a mentalidade de uma galeria aberta, transparente, fluida e permeável. Nas palavras

²¹ <https://www.arquiteta.com.br/blog/mundo-arquitetura/lina-bo-bardi-10-curiosidades/>

²² <https://www.archdaily.com.br/br/778475/concreto-e-vidro-os-cavaletes-de-lina-e-um-novo-jeito>

²³ http://masp.art.br/masp2010/exposicoes_integra.php?id=255&periodo_menu

da direção artística do projeto, por trás desse formato da galeria, há um entendimento de que o espaço deve ser percebido de maneira inteira, clara e única pelo visitante que, assim, pode dominá-lo com sua visão e compreensão, e não ser submetido a ele – seja por divisões de várias salas, seja por um caminho predeterminado que o orientaria de forma autoritária para um roteiro de visita. O objetivo é oferecer múltiplas possibilidades de acesso e leitura, eliminando hierarquias, roteiros pré-estabelecidos e desafiando narrativas canônicas da história da arte.

Segundo Adriano Pedrosa²⁴, o gesto de retirar as pinturas da parede e colocá-las nos cavaletes aponta para a sua dessacralização, tornando-as mais familiares ao público. As legendas colocadas no verso das estruturas de vidro possibilitam um primeiro encontro com a arte livre de contextualizações. A proposta é finalmente tornar a experiência da visita e a contemplação das obras algo mais humanizado, plural e democrático.

Para mim, a busca de novos caminhos na arte está intrinsecamente conectada ao que ocorre também na escola dos nossos tempos. Ao definir a missão didática da arte, Lina Bo Bardi assevera:

o que é um Museu? Correntemente, quando se quer designar uma pessoa, uma coisa, uma ideia antiquada, inútil, fora de uso, costuma-se dizer: é uma peça de museu. Querendo indicar com estas palavras que, no quadro da cultura contemporânea, o museu ocupa lugar poeirento e inútil. [...] O museu moderno tem que ser um museu didático, tem que juntar à conservação a capacidade de transmitir a mensagem que as obras devem ser postas em evidência que diríamos quase da função didática [...]. O complicado problema de um Museu tem que ser hoje enfrentado na base 'didática' e 'técnica'. Não se pode prescindir dessas bases, para não cair em um museu petrificado, isto é, inteiramente inútil (BO BARDI. Crônicas de arte, de história, de costume, de cultura da vida. Diário de Notícias de Salvador, Salvador, Bahia, n.5, s/p, 5 out 1958)

Com base nesse pensamento, observamos um movimento de uma série de instituições museológicas ao redor do mundo que têm optado por mudar a sua abordagem, findando por trazer uma visão mais ampla do que é a arte, abrindo mão de uma linguagem “ditatorial” e propiciando a criação de modelos que estabelecem narrativas menos convencionais e que têm como fim primordial o empoderamento do público e potenciais leitores da arte. O que ocorre é que o apreciador das obras em exposição é colocado em uma situação de agente diante das escolhas de como

²⁴ Diretor artístico do MASP

se relacionar com cada obra. Percebe-se assim o surgimento e a valorização de uma curadoria pessoal. Assim, conforme sustenta Álvares (2010, p. 31):

a obra de arte pode nascer da experiência de uma única pessoa, mas o caminho que percorre é o da alteridade, pois o mundo sensível do artista relaciona-se com o mundo sensível do espectador e, concomitantemente, com o mundo sensível da comunidade dos espectadores. A transitividade de um corpo ao outro se faz de maneira intersubjetiva.

Para a autora, a arte manifesta-se em um campo intersubjetivo e seu efeito é sempre social.

2.3.1 - A multimodalidade na arte

É relevante mencionar dentro do contexto do presente trabalho que apesar de serem aqui abordados trabalhos artísticos e imagens consideradas estéticas, o objetivo desta dissertação é apresentar a arte sob o ponto de vista da "representação e da comunicação, ao invés do da 'expressão', como é comumente feito em relação a trabalhos artísticos" (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEWUEN, 1997, p. 260).

Gostaria de deixar claro que a proposta pedagógica discutida neste trabalho e as atividades aqui apresentadas, excluem a necessidade de conhecimentos artísticos ou estéticos por parte dos alunos ou até mesmo dos professores que optem por utilizar esta abordagem em suas aulas de língua estrangeira.

O objetivo é a utilização dos elementos da GDV visando promover a sistematização da leitura de textos visuais, almejando explorar o multiletramento por meio da ressemiotização de obras de arte no contexto do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dessa maneira, o gênero textual que permeia a minha investigação é o texto visual. Portanto, a pintura é aqui abordada como um texto pictórico a ser explorado.

Diante de todas as possibilidades e categorias analisadas dentro da GDV, considero também a riqueza da pintura como texto visual que poderá ser lido de mais de uma forma. Dessa maneira, diferentes leitores/ observadores poderão traçar caminhos diversos ao realizar a análise de imagens com base no que é culturalmente determinado para o grupo social a que eles pertencem.

A abordagem trazida por Kress e van Leeuwen (2006), também valoriza, a inclusão de objetos artísticos como elementos imagéticos a partir dos quais podem ser obtidos significados em potencial . A justificativa dos autores é a de que:

realizaram essa inserção não somente em razão do papel crucial da arte na formação de convenções e também limitações no sentido da formação de uma gramática do design visual, mas também porque os elementos artísticos articulam posicionamentos ideológicos de formas complexas e potentes, e eles, também, devem ser abordados sob o ponto de vista da crítica social (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 15).

A partir do pensamento desses autores, e com base no que preconizam sobre a multimodalidade, as representações em sua essência são sempre múltiplas. Esse conceito revela-se extremamente útil ao presente trabalho já que a pesquisa gira em torno da didatização da arte como texto visual.

É certo que já contemplamos e apreciamos objetos artísticos há milênios e, mesmo nos tempos modernos, essa atividade é comum a todas as culturas, sejam elas ocidentais ou orientais. A arte é, sem dúvida, um elemento que permeia a vida social do ser humano desde o início dos tempos.

Em se tratando da arte como expressão cultural a comunicação visual é sempre codificada. Desse modo:

ela parece transparente apenas porque já conhecemos o código utilizado, ao menos implicitamente. [...] um olhar rápido nas 'artes estilizadas' de outras culturas pode demonstrar que o mito da transparência é, sem dúvida, um mito. Podemos experimentar essas artes como 'decorativas', 'exóticas', 'misteriosas', ou 'belas', mas não poderemos entendê-las como comunicação, como formas de 'escrita', a menos que sejamos ou nos tornemos membros dessas culturas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 32).

Para o desenvolvimento deste trabalho, a obra de arte, em especial a pintura, é vista também como um texto, de modo que a imagem é enxergada como "um signo visual complexo" (SANTAELLA, 2012, p. 102) que tem os seus elementos inicialmente percebidos de forma simultânea, mas que também carece de uma leitura sucessiva e detalhada com o objetivo de desvelar os detalhes que a sua representação visual pode acarretar. A imagem é, portanto, uma elaboração cognitiva a ser lida e desvendada.

2.3.2 - A arte e a comunicação nos tempos modernos

Cabe iniciar esta seção afirmando que, quando comecei a utilizar imagens artísticas no contexto das minhas aulas, realizei esse movimento de escolhas de forma bastante despretensiosa. O meu objetivo era apenas trazer maior variedade de técnicas às lições e livrar os alunos do marasmo decorrente da utilização de alguns materiais didáticos de natureza extremamente maçante e pouco criativa. Também devo confessar que, como professor e amante das artes desde muito cedo, procurei proporcionar à minha própria forma de ensinar um pouco mais de prazer, ao sair do rigor imposto pelo conteúdo programático de alguns cursos livres que abordam o ensino de inglês como língua estrangeira.

Nos moldes deste trabalho, percebi que não poderia justificar a escolha da arte como meio de ensino apenas pelo prazer de trabalhar com assuntos aos quais sou afeito. Nesse sentido, já imbuído do espírito investigativo de um pesquisador, senti-me compelido a averiguar a relevância do processo artístico e de seu produto, consubstanciado nas obras de arte propriamente ditas, e a sua relação com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Inicialmente, como de costume, questioneei a importância do tema, já que para muitos a arte estaria restrita aos museus e seus desdobramentos pouco influenciariam a nossa vida cotidiana. Assim, conforme se segue, demonstro como essa concepção está eivada de um julgamento extremamente equivocado, haja vista a arte estar presente em todos os âmbitos da vida do ser humano moderno.

Com base nos argumentos apresentados acima, é importante ressaltar o inevitável e acentuado crescimento da complexidade dentro do campo das comunicações a partir dos anos mil novecentos e oitenta. O surgimento dos supercomputadores e, posteriormente, dos computadores pessoais, *tablets* e *smartphones* proporcionou uma verdadeira revolução nas formas de interação utilizadas pelos seres humanos. Na visão de Santaella (2005), na contemporaneidade, observamos que os processos comunicativos não são simples epifenômenos sociais. Para a autora, a introdução de novos meios de comunicação conforma novos ambientes culturais, sendo capaz também de alterar as interações sociais e a estrutura social em geral.

Também a convergência entre as comunicações e o mundo das artes deve ser considerada a partir da cultura de massa. Santaella (2005) traz a sua contribuição para o tema, afirmando que:

embora a comunicação faça parte de nossa essência antropológica, foi só no momento histórico em que a comunicação massiva começou a se instaurar, a partir da revolução industrial, que os dois campos, comunicações e artes, também começaram a se entrecruzar. Antes disso, desde o Renascimento, a cultura limitava-se a uma divisão em dois campos nitidamente separados: de um lado, a cultura erudita, isto é, a cultura superior das 'belas letras' e das 'belas artes', privilégio das classes economicamente dominantes; de outro, a cultura popular, produzida pelas classes subalternas responsáveis pela preservação ritualística da memória cultural de um povo. (2005, p. 10)

Nos dias atuais, vivenciamos um desenfreado crescimento de diferentes tipos de mídias e dos signos que por elas transitam. Assim, essa polaridade, antes evidente entre os meios de comunicação e a arte, deu lugar, segundo Santaella (2005), a novas apropriações e interseções e à hibridização das diferentes formas de expressão e de cultura. Para a autora, os meios de massa são, por natureza, intersemióticos e dessa mistura de meios e de linguagens resultam experiências sensório-perceptivas ricas para o receptor.

Ao longo dos últimos anos, "assistiu-se a uma gradativa e cada vez mais radical desconstrução dos sistemas de codificação visuais herdados do passado renascentista" (SANTAELLA, 2005, p. 12). De acordo com a autora, a par dessa desconstrução, as artes foram crescentemente incorporando os dispositivos tecnológicos dos meios de comunicação como meios para a sua própria produção, tornando a relação entre eles cada vez mais intrincada. Observamos assim o surgimento inexorável da cultura das mídias. Nesse caso menos voltada ao consumo propriamente dito, mas com o compromisso de, de acordo com Santaella (2005), propiciar uma apropriação produtiva por parte do indivíduo, expandindo o campo das artes para outras interfaces.

Dentro do contexto sem precedentes da difusão das artes por diferentes fontes midiáticas, percebemos a diluição de suas fronteiras e o adensamento do intercâmbio de elementos artísticos dentre os múltiplos meios de comunicação que permeiam o mundo das ideias no contexto do século XXI.

Nas palavras de Santaella, a arte não é mais um privilégio de um grupo seletivo de pessoas e não depende de museus ou de contextos específicos. A expressão artística faz parte da comunicação corrente. Para a autora:

as reproduções fotográficas de obras em livros, os documentários sobre arte, os anúncios publicitários que se apropriam das imagens de obras de arte, as réplicas tridimensionais de esculturas vendidas em museus, tudo isso foi levando o conhecimento sobre as artes para um público cada vez mais amplo, e um maior número de pessoas foi tomando conhecimento da existência da arte, de sua história e tendo acesso a ela, mesmo que seja por meio de reproduções em cartões postais, calendários, ou por meio de programas de televisão, vídeos, etc. (2005, p. 14-15)

Essa popularização das artes facilitada pelas mídias é, sem dúvida, um fenômeno amplamente testemunhado nos dias de hoje. Percebemos que a arte não é de forma alguma um conceito obsoleto e que tem grande participação na vida dos indivíduos, mesmo que de forma indireta, ou seja, por meios que independem da contemplação artística típica do interior de museus.

Destarte, obras de arte de diversas naturezas são hoje objeto do nosso cotidiano. Assim, a onipresença do paradigma fotográfico paralelo e entremeado agora ao pós-fotográfico também não deve nos levar a crer que a produção de imagens midiáticas pode dispensar o paradigma pré-fotográfico das imagens que dependem de habilidades manuais, como o desenho, a pintura, a escultura e a modelagem (SANTAELLA, 2005). Desse modo, ainda segundo a autora, essas habilidades estão preservadas nos estágios preliminares à produção midiática, pois em muitos casos, profissionais como designers, cineastas, dentre outros, ainda fazem uso de desenhos e esboços, por exemplo, para criar a sua arte final. Mesmo assim, a arte original ainda é uma garantia de originalidade e singularidade.

Em um período tão marcado pelo que nos acostumamos a chamar de globalização, cabe também ressaltar que a hibridização e desterritorialização da cultura são também algumas das consequências mais marcantes desse processo. Nesse sentido, e ainda de acordo com o trabalho de Santaella (2005), são desbravados novos territórios tendo em vista a regeneração da sensibilidade humana para a habitação e trânsito dos nossos sentidos e da nossa inteligência em novos ambientes que, longe de serem meramente técnicos, são também vitais.

É com base nesse arcabouço que o presente trabalho tem as suas bases, já que vivemos em um mundo diferente do mundo em que muitos dos professores da minha geração foram educados. O processo de formação continuada traz uma séria reflexão sobre a necessidade de uma grande mudança no contexto dos letramentos. No caso em tela, damos ênfase específica ao letramento visual já que ler não

implica mais somente a análise de signos linguísticos, mas também a habilidade de ler imagens.

2.4 - LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

O desenvolvimento dos estudos baseados na semiótica social, assim como o aprofundamento nos conceitos de multimodalidade, conforme já explicitado ao longo deste trabalho, trazem à tona visões mais abrangentes do que é realmente um texto. Por conseguinte, consideramos também as composições visuais como tal e dessa maneira nelas reconhecemos elementos textuais que devem ser interpretados com o objetivo de explorar as potencialidades de significação dentro de cada contexto social.

Conforme declaram Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997), se o ser humano produz e comunica significados por meio de diferentes modos semióticos, então a linguagem apenas não mais se sustenta como foco de atenção para quem está interessado na construção e reconstrução social de significação.

Mudanças sociais e econômicas também têm os seus efeitos sobre a maneira como as sociedades se organizam culturalmente e isso se reflete diretamente nos seus modos de comunicação. Diante desse panorama, fica evidente que as funções e valoração das linguagens verbal e escrita também sofreram severas alterações. Nesse sentido é válido salientar que:

novas realidades dentro do cenário semiótico surgem a partir de fatores sociais, culturais e econômicos: pela intensificação da diversidade linguística e cultural nos limites dos países; no enfraquecimento desses limites dentro das sociedades, por conta do multiculturalismo, mídias eletrônicas, tecnologias de transportes e desenvolvimento econômico global. O fluxo global de capital e informação de todos os tipos, de mercadorias, e de pessoas, dissolve, não somente limites culturais e políticos, como também os limites semióticos da comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 35).

Vivemos em um mundo em que a linguagem não é mais tão central na comunicação. Assim, cabe ressaltar que:

essa realidade é permeada por uma linguagem visual, que exige dos participantes uma nova maneira de ler para que possam se inserir em diferentes práticas, sejam estas relacionadas à educação, ao trabalho ou ao lazer. Cada vez mais, os textos assumem um caráter visual, agregando palavra e imagem (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p.105).

É importante afirmar que, tomando como base a escola - no caso desta pesquisa os cursos de inglês como língua estrangeira em instituições particulares de ensino - podemos também concluir que, conforme preceituam os autores, as formas de comunicação verbal e escrita também deixaram de ser vistas como único modo semiótico de comunicação e passaram a ladear vários outros modos, cabendo aqui ressaltar a ascensão das formas pictóricas de expressão, principalmente no material didático utilizado pelas instituições e professores.

Percebemos dessa maneira que a linguagem visual, aliada aos textos escritos e à linguagem, passou a ser também vista, como um modo de ratificar, ou de identificar elementos envolvidos na comunicação. O que ocorre é que com o avanço dos estudos relativos à Teoria da Multimodalidade, surgem necessidades prementes e que fazem parte da essência do meu trabalho de pesquisa dentro do universo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O primeiro aspecto está ligado à necessidade de reconhecer inicialmente que não existe forma de comunicação ou texto que seja essencialmente monomodal. Assim, cabe invocar as palavras de Kress van Leeuwen (2006) e retomar a ideia de que tanto a linguagem verbal quanto a escrita sempre foram e serão multimodais, conforme o exposto a seguir:

um texto falado nunca é somente verbal, mas é também visual, combinando com modos referentes às expressões faciais, gestos, postura e outras formas de representação. Um texto escrito, de maneira similar, envolve mais do que a linguagem: ele é escrito em algo, em algum material (papel, madeira, velino, pedra, metal, etc) e é escrito com algo (ouro, tinta, entalhes e gravações, pintura, etc); com letras formadas por tipos de fontes, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas, dentre outras; e com leiaute imposto em substratos materiais, seja em uma página, na tela do computador ou em uma placa polida de bronze (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 41)

Tal asserção corrobora os fins do presente trabalho e também a orientação da prática do professor de língua estrangeira que, atento a essas características, tanto da linguagem quanto da escrita, certamente poderá explorar esses meios semióticos a seu favor e com muito mais propriedade ao longo das suas aulas.

É importante pontuar que, atualmente, diante de uma era multimídia, a multimodalidade nos textos em geral vem ganhando destaque e isso não pode ser diferente dentro do contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O segundo aspecto diz respeito à ascensão dos textos imagéticos dentro do cenário semiótico atual. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) sustentam que a comunicação visual é a cada dia menos parte do domínio de especialistas, e permeia cada vez mais os domínios da comunicação do grande público. Na visão dos teóricos, o fato de um indivíduo não ser visualmente letrado poderá ensejar sanções sociais. Para eles, o letramento visual será uma questão de sobrevivência, principalmente dentro do ambiente de trabalho.

Na área de educação, os autores também defendem que professores em todos os lugares:

têm consciência do crescente papel da comunicação visual dentro das formas variadas de material didático, e eles têm se perguntado que tipos de mapas, tabelas, diagramas, imagens e formas de leiaute serão mais efetivos para o aprendizado. Para dar uma resposta a essa pergunta eles precisam de uma linguagem para falar sobre formas e significados dentro desse material visual" (KRESS;VAN LEEUWEN, 2006, p. 14).

Entender esse novo contexto semiótico e também estar aparelhado para lidar com a necessidade de múltiplos letramentos advinda de uma realidade tão nova e plural é, sem dúvida, um grande desafio para os professores no contexto da sala de aula do século XXI e também um dos meus desafios como professor e pesquisador.

Para Dionísio (2008), o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. A autora também discorre sobre a necessidade desse letramento, conforme se segue:

na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do 'signo visual'. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em conseqüência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONÍSIO, 2008, p. 137)

No âmbito do ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira percebo também que o desaparecimento de algumas barreiras no campo da comunicação e o advento da rede mundial de computadores favoreceram uma troca cultural mais intensa entre os falantes e aprendentes, assim como facilitaram o seu acesso ao insumo mais autêntico, o que gerou também alterações culturais e sociais

que se refletem nas formas de comunicação dentro do contexto de cada cultura e entre culturas diferentes.

Para a melhor compreensão desses fenômenos, Kress e van Leeuwen (2006) trazem uma série de hipóteses que, na minha opinião, devem ser familiares ao professor de língua estrangeira, pois poderão facilitar o seu planejamento rumo à promoção de diferentes tipos de letramento que serão basilares para que os alunos possam ter uma compreensão mais global do que é a comunicação em inglês e serem também conscientizados de toda a riqueza de suas nuances dentro de um panorama semiótico bastante diversificado. Seguem abaixo algumas das hipóteses enumeradas pelos autores como forma de entender a necessidade da multimodalidade dentro do conceito de letramento nos dias atuais:

- a) As sociedades humanas usam uma variedade de modos de representação;
- b) Cada modo de representação, tem de forma inerente, diferentes potenciais de representação e diferentes potenciais de criação de significados;
- c) Cada modo tem valoração social específica em diferentes contextos sociais;
- d) Formas diferentes de significar podem implicar diferentes potenciais de formação de subjetividade;
- e) Os indivíduos utilizam uma gama de modos representacionais, e portanto têm à sua disposição uma série de meios de fazer significar, cada um afetando de maneira diferente a sua subjetividade;
- f) Diferentes modos de representação não estão agrupados discretamente ou separadamente;
- g) Aspectos afetivos dos seres humanos e suas práticas, não diferem de outras atividades cognitivas, e portanto nunca são separadas de comportamentos de representação ou comunicação;
- h) Cada modo de representação tem uma história evolutiva em que o seu alcance semântico pode se apresentar de forma contraída ou se expandir ou seguir em direção a diferentes áreas de usos sociais para os quais são destinados;

Com base nesses conceitos e relevantes constatações, percebemos, portanto que:

os textos estão impregnados dos significados gerados diretamente por seus produtores, em todos os aspectos da sua forma. Assim, devem ser lidos com bastante atenção. Um texto requer ao menos o mesmo grau de trabalho do seu leitor e do seu produtor; mesmo quando o texto é aparentemente óbvio, pouco crítico, ou transparente. A escrita é a criação de um novo signo externamente - um texto - com recursos disponíveis para o escritor; a leitura é produzir um novo signo internamente a partir dos recursos disponíveis para o leitor" (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2005, p. 269)

Assim, dentro de determinado cenário semiótico, tanto a leitura quanto a produção de textos de modo mais abrangente, são formas de produção de significados.

Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997), o poder do leitor circunscrito às formas de texto por ele lidas, assim como o poder do produtor de determinado texto também é limitado. No entendimento dos autores, os leitores criam signos quando da leitura e os produtores dos textos o fazem também dentro do seu processo de criação das obras. Assim, afirmam que a leitura é ativa e transformativa, como também a produção do texto deve ser.

Dentro dessa perspectiva, invoco o entendimento de Paiva (2011) diante da constatação de que a narrativa é, por natureza, multimodal e multisensorial. Desse modo, dentro da visão do presente trabalho, o entendimento e a compreensão, no caso, das composições visuais, dependem da análise dos modos semióticos presentes no texto e de sua interação com os participantes envolvidos no processo de comunicação. Cada um desses recursos semióticos possui diferentes potenciais de gerar significados.

Iedema (2003), também ressalta a importância de mudanças ocorridas no âmbito dos papéis dos agentes envolvidos no processo de comunicação. O autor prossegue reafirmando uma tendência ou pré-disposição do ser humano moderno dentro de um processo que se aproxima da exploração de meios semióticos diversos para a compreensão ou expressão de uma mensagem. Para ele, o nosso panorama semiótico está cada vez mais povoado por práticas de discursos sociais e culturais complexos.

Podemos também concluir que uma leitura crítica e coerente a partir de um texto visual ou não, pressupõe também uma análise sociosemiótica do texto em

questão. Esse tipo de análise semiótica também propicia uma série de aspirações que, conforme Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2005), devem ser levadas em consideração quando falamos do conceito de leitura e dos letramentos múltiplos. Assim, os autores sustentam que esse tipo de análise tem a prerrogativa de:

elucidar quais os elementos do texto que podem propiciar leituras de diferentes tipos; mostrar que qualquer leitura deve ser baseada em elementos dos diferentes modos semióticos; demonstrar como esses modos podem ser utilizados de formas específicas na produção do texto; por uma elucidação do caráter sistemático do código visual, trazer à tona leituras que não seriam facilmente articuladas dada a ignorância do modo visual dentro do contexto social dominante (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2005, p. 281)

Esse conceito é bastante coerente com a proposta deste trabalho de pesquisa que, ao se basear na noção de que a natureza da experiência humana é essencialmente multimodal, chama atenção à necessidade de uma noção de leitura também plural. Vejo, dessa maneira, o surgimento de novas teorias de leitura e de produção textual a partir da GDV e, portanto a necessidade de um letramento multimodal que considera os efeitos da subjetividade. No caso da análise de textos pictóricos, a subjetividade dos participantes interativos e a sua interrelação com os recursos apresentados pela imagem.

Diante dessa perspectiva sociocultural dos letramentos, Theisen, Leffa e Pinto (2014), vislumbram a GDV como uma ferramenta que pode colaborar para a apropriação do letramento visual e a leitura ativa de imagens. Essa é também a minha visão diante deste trabalho de pesquisa, pois ao longo dos meus anos de docência, venho acompanhando o avanço inexorável da tecnologia e dos meios de comunicação em geral. Assim, diante da velocidade em que tais fenômenos podem ser observados, as minhas reflexões como professor e educador têm sido baseadas em como tais mudanças atingem a escola, ou melhor, a minha realidade dentro de um curso particular de inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, a minha forma de ensinar.

Também em outros contextos de ensino e aprendizagem, professores em formação inicial e em processos continuados se questionam sobre como a escola deve enfrentar esse novo percurso e como ela poderá transformar o que já existe em algo significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação (ROJO, 2009).

Nesse cenário, percebo o surgimento de uma preocupação mais genuína no que se refere aos multiletramentos. Para Rojo (2013), tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. Assim, podemos pensar em várias maneiras de trabalhar com o multiletramento e desenvolver as habilidades necessárias para instrumentalizar os alunos de língua estrangeira a produzir conhecimento e comunicação em um mundo pós-moderno, globalizado e conectado.

Dessa maneira, é mister verificar o papel da escola e do professor dentro desse contexto. É importante observar o que essas mudanças implicam para os letramentos na escola.

Rojo (2008) assevera que, assim como foi relativamente capaz de popularizar e democratizar os impressos, urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais). A autora questiona as práticas de letramento da escola moderna e sugere que "é também urgente que reveja suas práticas de letramento, pois os resultados - tanto escolares como em termos de indicadores de alfabetismo da população - ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população" (ROJO, 2008, p.10).

O pensamento globalizado e a experiência atual com o que chamamos de era das linguagens líquidas demonstram que "os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas" (ROJO, 2013, p. 8). Surgem assim novos desafios às abordagens existentes sobre o que conhecemos sobre letramento e a ideia da necessidade de multiletramentos.

Em contrapartida, a escola moderna ainda tem as suas raízes fincadas nas práticas escolares de letramento formal. De acordo com Rojo (2013), na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. A autora ainda defende que a prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão. Nesse cenário, fica evidente que o que o aluno dos dias atuais precisa aprender tem mudado radicalmente.

Diante desse paradigma, cabe ressaltar a importância do Grupo de Nova Londres, doravante denominado GNL, resultado da reunião de professores e linguistas que se encontraram em 1994 com o objetivo de discutir o futuro da pedagogia do letramento. O grupo, apesar dos diferentes perfis de seus componentes, concordou que profundas diferenças culturais e as constantes mudanças nos meios de comunicação significaram que a natureza dos letramentos estava mudando radicalmente (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 5).

Com base nos estudos e conclusões do GNL, surge o conceito de Multiletramentos, o qual, segundo Cope e Kalantzis (2000), engloba a multiplicidade de canais de comunicação e diferentes mídias, assim como a crescente relevância cultural e diversidade linguística. Ainda segundo os autores, a pedagogia dos multiletramentos tem o seu foco em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem estudada de forma apartada. Para eles, esse tipo de análise permite o surgimento de uma pedagogia em que a linguagem e outros meios de significação são recursos de representação dinâmicos que findam por ser constantemente ressignificados por seus interlocutores, com o objetivo de alcançar objetivos culturais variados. Desse modo, o grupo concluiu que, em contraponto ao contexto tradicional de uma forma de letramento baseada em um modelo formal, monolingual, monocultural, e estritamente governado por regras, deverá surgir uma abordagem mais ampla e que possa incluir uma multiplicidade de discursos.

Em relação a esse novo paradigma, Cope e Kalantzis (2000) trazem à tona questionamentos que em seu bojo refletem aspectos referentes ao conteúdo que deve ser aprendido pelos alunos dentro do contexto da modernidade, assim como a melhor maneira de trazer esses conhecimentos ao ambiente de aprendizagem de línguas.

Cada vez mais, a globalização e o estreitamento das fronteiras entre os povos exige que especificidades culturais e efeitos semióticos, sociais, epistemológicos e retóricos da comunicação visual sejam compreendidos em todos os lugares (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A contemporaneidade evidencia a valorização da imagem nos meios de comunicação e, dessa maneira, desvela a influência dos textos imagéticos nas relações sociais e na comunicação interpessoal.

A articulação da diversidade, também no contexto do letramento, promove a consequente pluralidade nas práticas discursivas que passam a exigir do professor,

e também do aluno, novos conhecimentos e habilidades para que tenham plenas condições de lidar com as múltiplas possibilidades de linguagem em diferentes contextos.

2.4.1 - O livro didático no mundo dos multiletramentos

Nos primeiros anos escolares, as crianças são constantemente estimuladas a produzir imagens e a ilustrar os seus trabalhos com desenhos e adornos aos textos por elas escritos. Segundo Kress e van Leewuen (2006), os professores tendem a tecer comentários acerca dessas ilustrações da mesma maneira como o fazem em relação à parte escrita dos trabalhos escolares, porém isso não ocorre dentro dos mesmos moldes. Assim, com base no que dispõem os autores, diferentemente do que ocorre com as tarefas efetuadas por escrito, os desenhos não podem ser "corrigidos" e muito menos submetidos a uma avaliação crítica e detalhada.

É fato notório que os desenhos são vistos essencialmente como uma forma de auto expressão e representações de caráter espontâneo, ao invés de serem avaliadas como algo que deve ser ensinado como caligrafia, ortografia ou sintaxe.

Nessa fase, os livros utilizados em sala de aula apresentam uma variada gama de cores e são recheados de ilustrações e desenhos. Os alunos são também estimulados a expressar as suas emoções e desejos por meios imagéticos e multicoloridos. Da mesma maneira, as paredes da escola e o ambiente educacional são inundados por gravuras e imagens que serão referências para os alunos de todo o trabalho realizado naquele período. Para os pais é também uma alegria perceber o desenvolvimento dos seus filhos que a cada dia produzem desenhos mais originais, mesmo que em muitas ocasiões a sua silhueta dentro da representação feita pela criança não condiga com a imagem que o adulto tem de si.

Com o passar do tempo, a importância e a ocorrência de imagens dentro do universo da criança passa a se tornar menos pessoal e mais especializada. Kress e van Leeuwen (2003) descrevem a trajetória do uso de imagens dentro do ambiente escolar nos últimos trinta anos e alertam para o fato de que à medida que o aluno avança para os últimos anos de sua educação primária, o uso das imagens e também a sua produção perdem o seu caráter de expressão e passam a ser encarados sob uma ótica mais técnica devendo apresentar funções especializadas.

Após um longo período de dominância do livro como meio central de comunicação, vivemos um momento em que a tela assumiu esse lugar (o termo “tela” é aqui abordado por Kress como uma forma de representar todos os meios de comunicação modernos e derivados da tecnologia da informação). Segundo o autor, “isso tem levado a mais do que um deslocamento da escrita. Isso nos leva para uma inversão no potencial semiótico. O livro e a página eram o lugar da escrita. A tela é o lugar da imagem” (KRESS, 2003, p. 7).

Kress (2003), porém, traz algumas objeções relevantes ao tema. Segundo ele, mais livros são publicados nos dias de hoje do que jamais ocorreu em toda a história. Isso parece uma contradição em uma época em que a internet parece ser o meio de comunicação e consulta mais difundido entre os seres humanos. Ele afirma porém que muitos livros de hoje seguem uma lógica diferente dos de outrora. Para ele, os livros atuais não são mais objetos que podem ser “lidos” considerando a acepção mais tradicional da palavra. Eles são recursos com os quais podemos interagir e que podem ser usados de forma prática para a realização de uma tarefa, por exemplo. Nesse sentido, os livros devem ter o condão de envolver os alunos em ações em torno de tópicos para que possam aprender fazendo.

Na era “do domínio da tela, a escrita aparece como um elemento sujeito à lógica da imagem. A escrita se adequa como e quando a lógica da imagem-espaco sugere” (KRESS, 2003, p. 6). O autor pontua também que isso não implica menor importância à linguagem escrita. Para ele, esse meio de representação é também essencial dentro da comunicação, mas, ao mesmo tempo, a maior evidência da linguagem imagética trouxe a consequência de reavaliarmos o lugar e o conceito da expressão escrita e o seu papel.

Guiados pela tendência dos novos letramentos, muitos educadores, em muitas partes do mundo, têm dado mais atenção ao papel da comunicação visual no material didático por eles utilizado. Porém, em muitos casos, esse uso ainda é incipiente, ou, por outro lado, não é consciente. Nesse sentido, podemos afirmar que:

apesar da ubiquidade de imagens no ensino de línguas, devemos perguntar se as imagens estão sendo abordadas meramente como uma ajuda ou suporte, ou como um componente significativo da comunicação em uma língua estrangeira, e como um meio de promover a competência comunicativa e a criatividade dos alunos. (DONAGHY; XERRI, 2017, p. 1)

As autoras seguem afirmando que, considerando o universo dos livros didáticos, de uma maneira geral, o uso de imagens deve ser conduzido no sentido de que o poder das imagens estimule o advento de ideias, discussões relevantes e criatividade, mas que esse tipo de abordagem ainda é pouco explorado na maior parte do material.

É verdadeiro afirmar que, em se tratando do ensino de idiomas, a abordagem voltada ao inglês foi a que mais se desenvolveu em nosso país e no mundo. Desde o início do século XX, com a criação do primeiro centro de Linguística Aplicada no Brasil, desenvolvido pelo Instituto de Idiomas Yázigí²⁵, até os modernos centros de línguas ligados a renomadas universidades brasileiras, percebemos um movimento de busca em relação ao aprimoramento das técnicas de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Sem dúvida, avançamos de forma pouco vista em muitos países. O que ocorre porém é que, mesmo diante de tanta evolução, muitos professores ainda sentem dificuldades em adaptar o material didático disponível no mercado às necessidades e habilidades do estudante de idiomas do século XXI.

Para Donaghy e Xerri (2017), alguns materiais incluem imagens com o objetivo de torná-los mais atraentes e mais comerciais, ou seja, apenas a título decorativo. Por outro lado, reforçam que o mercado editorial dos dias atuais tem também testemunhado o aparecimento de novas tendências e livros que trazem em seu bojo imagens com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos e desenvolver também a sua oralidade.

É importante afirmar que isso não é diferente no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil onde atuo há mais de vinte anos. Ao longo da minha carreira, vi inúmeras séries de livros sendo comercializadas e celebradas. Ao mesmo tempo, vi esse material ser descontinuado e, substituído por outros livros com promessas de que eram mais modernos e, durante algum tempo, "mais comunicativos". Percebo que, como outros países, o Brasil segue a lógica ditada pelo material e suas sequências didáticas. O tipo de abordagem pode, por sua vez, variar conforme a filosofia de cada instituição e os seus valores. Cabe ressaltar que defendo o uso dos livros existentes no mercado como forma de guiar os diferentes objetivos de cada professor e de cada instituição de ensino.

²⁵ <http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/236-instituto-de-idiomas-yazigi-espaco-historico-da-la-no-brasil>

Dentro desse contexto, o mundo atual exige um constante aprimoramento da característica que chamamos de letramento visual, ou seja, a cada dia, o indivíduo tem a necessidade de estar apto a interpretar também os estímulos visuais e sensoriais que fazem parte dos recursos imagéticos e estéticos a que é exposto no seu dia-a-dia.

Os alunos de cursos livres de língua estrangeira, no caso do presente estudo, ao se depararem com o livro didático começam um processo de construção de significados a partir de todos os recursos ali presentes. O meu estudo tem como objetivo trazer uma opção que venha a auxiliar o livro didático. Dessa maneira, enxergo o uso das imagens artísticas como uma forma de oferecer suporte ao livro dentro de uma sequência didática e assim propiciar uma leitura conjunta de todos esses recursos.

O objetivo é a utilização dos preceitos da GDV e as suas categorias como recursos para a análise crítica de obras artísticas e seus elementos visuais.

Acredito também que, mesmo sendo os textos multimodais parte do nosso cotidiano, eles ainda têm o seu potencial pouco explorado dentro das práticas educacionais, em especial, no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos livres, onde atuo como professor. Nesse sentido, julgo relevante trazer uma reflexão sobre o letramento do próprio professor dentro desse processo conforme se segue:

a reflexão sobre as práticas de letramentos visuais em contextos educacionais leva a pensar na mediação do professor, nem sempre preparado para trabalhar a leitura de imagens na sala de aula e, muitas vezes, descrente de sua relevância para o aluno. Qual a relação entre as informações verbais e visuais? Para realizar a leitura de imagens o professor necessita levar em consideração todos os itens presentes na composição da imagem e também conseguir explorar todos os recursos visuais. Nesse viés, a Gramática do Design Visual mostra-se como uma ferramenta muito importante para o professor guiar seus alunos na leitura dos aspectos multimodais presentes nos textos (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 114)

Ademais, é importante frisar que a familiarização com a teoria dos multiletramentos, pode, "em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas, e em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica" (NASCIMENTO; ET AL., 2011, p. 547). Além disso, tem o condão de alçar as imagens ao patamar de relevantes ferramentas de significação e de construção da realidade.

Dessa forma, e com base no quanto exposto, observamos a mudança de paradigma dentro das teorias de letramento existentes. Para Kress (2003), essa mudança teórica se deu exatamente a partir de uma teoria linguística para uma teoria semiótica. Em suma, de uma teoria que considera a língua isoladamente para uma teoria que pode ser igualmente aplicada ao gesto, à fala, à escrita, a objetos tridimensionais, à cor, à música e, no caso da presente investigação, à imagem.

É também de suma importância enfatizar que a perspectiva dos multiletramentos:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012, p. 13)

Assim, ao falarmos de produção e multiplicidade cultural dentro do universo do letramento multimodal invoco novamente a posição de Rojo (2012) que ressalta a visão de que a produção cultural atual é caracterizada por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridização que permite que cada pessoa possa também criar uma série de conexões culturais e sociais relevantes dentro da comunicação.

Ainda dentro do que define como prioridades para que os alunos em geral participem das várias práticas sociais que envolvem os multiletramentos, de maneira ética, crítica e democrática, a autora defende que a educação linguística deve levar em conta os letramentos multissemióticos "exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita" (ROJO, 2009, p. 107). Essa proposta ratifica os objetivos do presente trabalho já que levo em consideração a necessidade de conhecimentos e capacidades relativas a uma variedade de meios semióticos essenciais para a desenvolvimento das habilidades em língua inglesa e para a leitura de textos imagéticos.

Para Rojo (2009), trabalhar com a leitura e a escrita nos dias atuais consiste em algo muito mais amplo do que trabalhar com a alfabetização e os alfabetismos. Ela defende que ler hoje em dia é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas, ou seja, é focar os usos e práticas de múltiplas semioses, para produzir, compreender e responder a efeitos de sentidos em diferentes contextos e mídias. Nesse sentido também ratifica a necessidade dos letramentos críticos, ou

seja, abordar esses textos que são produto das diversas mídias e culturas sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Com base nesse entendimento, a multimodalidade traz em seu bojo a necessidade de capacidades e práticas de compreensão que são obtidas por meio dos multiletramentos e que são indispensáveis na construção dos significados dentro da leitura dos textos pictóricos.

Coscarelli e Kersch (2016), também reforçam a relevância da pedagogia dos multiletramentos ao afirmarem que abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramento contempla duas grandes perspectivas que abrangem, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentidos e o aumento da diversidade linguística e cultural em que se baseia a sociedade atual.

Nesse sentido, e com o objetivo de reforçar o conceito aqui adotado para os multiletramentos, cabe ratificar que:

multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p 41)

Dentro desse caminho de inovação e desenvolvimento da educação rumo a novos processos de letramento, me chamou a atenção o trabalho de Begoray (2001), no sentido de que já em 1998, algumas províncias canadenses²⁶ já teriam incluído nos seus currículos escolares as habilidades por ela denominadas "viewing" (visualização) e "representing" (representação) além das quatro habilidades comunicativas originais que incluem a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Assim, o quadro curricular comum canadense define a visualização como "o processo ativo de atender e compreender mídias visuais como a televisão, imagens publicitárias, filmes, diagramas, símbolos, fotografias, vídeos, teatro, desenhos, escultura e pintura"²⁷. Dessa forma, os aprendizes têm a oportunidade de analisar, apreciar e criticar textos visuais dentro de um contexto de aprendizagem. Por outro lado, a representação permite aos alunos comunicar as suas ideias por meio de uma variedade de diferentes mídias, estando ambas as habilidades relacionadas.

²⁶ The introduction of a new curriculum that mandates viewing and representing across western Canada (Governments of Alberta, British Columbia, Northwest Territories, Manitoba, Saskatchewan and Yukon Territory, 1998)

²⁷ <https://www.wncp.ca/media/44398/wcpinter.pdf>

Por fim, invoco as palavras de Cani e Coscarelli (2016) no sentido de afirmar que:

a perspectiva dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23)

2.4.2 - Os pequenos Kandinskys e o multiletramento

Como forma de concluir esta seção, gostaria de salientar que grande parte da presente pesquisa foi desenvolvida a partir de práticas de ensino de inglês para crianças. Há alguns anos, desenvolvi com algumas turmas infantis um projeto denominado "Pequenos Kandinskys". O projeto consistiu no estudo das formas geométricas com o substrato da obra de Wassily Kandinsky²⁸. Assim, como suporte ao material didático, onde os alunos aprendiam os princípios e vocabulário referentes às formas e cores, introduzi no contexto de sala de aula os quadros do artista para que os alunos pudessem lá identificar as mais variadas formas e sobre elas refletir fazendo associações. Posteriormente, deveriam recriar as obras sob o seu ponto de vista usando as suas cores favoritas.

Com base nesse trabalho e na experiência com o ensino de inglês para crianças, é bastante relevante mencionar a importância desses indivíduos como agentes sociais dentro dos processos de construção de significados e a necessidade de multiletramentos dentro do contexto de ensino e aprendizagem envolvendo crianças.

Nesse sentido, Mavers (2011) chama a atenção para a associação do universo infantil a um ambiente onde existe constante necessidade de aprimoramento, correção e preenchimento de lacunas, haja vista serem as crianças consideradas seres inacabados e em construção. Assim, a autora defende que encarar esses indivíduos também como agentes sociais pode gerar uma mudança de orientação e um novo entendimento sobre letramentos.

Mavers (2011), traz à tona a visão de que as crianças, mesmo sem a amplitude da experiência social inerente ao mundo dos adultos, também participam

²⁸ <http://tipografos.net/bauhaus/kandinsky.html>

das atividades sociais do dia-a-dia e dessa maneira são participantes ativos dos ambientes em que desenvolvem a sua comunicação. Para a autora, os papéis sociais, relacionamentos e interações são gerados a partir do dinamismo e do engajamento de pessoas entre si e isso inclui as crianças.

Nesse sentido, as crianças estão constantemente construindo novas formas de gerar sentidos. Com base nesse argumento:

elas participam das atividades sociais corriqueiras enquanto interagem na mesa da cozinha, trabalhando em sala de aula, brincando no parque, fazendo compras, dentre outras atividades - o que ocorre não é apenas um caso de determinismo social. As crianças absorvem, interpretam e respondem. Fazer o que é delas esperado envolve também esforços sociais e semióticos enquanto elas buscam entender o que é necessário naquela ocasião. As crianças não correspondem somente a cumpridores de ordens. O seu engajamento enquanto ponderam, obedecem, se opõem e negociam trocas com outros indivíduos sustenta, reproduz e também desafia discursos e práticas já estabelecidos (MAVERS, 2011, p. 3).

Para os fins do meu trabalho, invoco novamente a visão de Halliday (1978) que sustenta que a representação e a comunicação jamais serão desprovidas de ideologias. Assim, julgo que quando as crianças reproduzem obras de arte a que foram expostas, mesmo que tentem fazer uma cópia do que visualizaram, elas findam por, como produtores de signos, também inserir naquele contexto algo que se refira à sua experiência e valoração social.

Com base na visão de Mavers (2011), concordo que os textos, sejam eles escritos ou pictóricos, verbais ou não-verbais, são orquestrados em combinações de escolhas. Assim, sustento a visão de que essas seleções são relacionais, ou seja, são feitas como referência a questões ligadas às possibilidades disponíveis, processos de tomada de decisões, planejamento e organização, o que possibilita variações infinitas de como os significados podem ser explorados e relacionados na confecção composicional do texto.

Em suma, as interpretações que surgem por parte das crianças a partir da complexidade dos recursos semióticos disponíveis e da consistência do ambiente e das práticas sociais, poderão formar o conjunto que rege a sua habilidade de interpretar, avaliar, projetar e produzir comunicação.

No caso da minha pesquisa, essas formas de fazer sentido serão analisadas com base em desenhos feitos pelos alunos a partir da reprodução de pinturas a que foram expostos ao longo de uma unidade didática.

2.4.3 – Leitura e compreensão dentro de uma proposta de aula multimodal

Inicialmente, é importante frisar que este trabalho de pesquisa está ancorado à ideia de integração da multimodalidade dentro de um conceito de aula comunicativa. Desse modo, na visão de Almeida Filho (2002, p. 36):

o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Cabe realçar também que para o autor, o que mais caracteriza os métodos comunicativos é uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. Na visão de Almeida Filho (2002, p. 36):

dentro de uma aula comunicativa o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos na nova língua.

Dentro dessa perspectiva comunicativa, cabe ressaltar que o tratamento de imagens como textos visuais e seu conseqüente reconhecimento como gênero textual são de grande relevância para este trabalho.

A compreensão de textos pictóricos exige também uma abordagem condizente de leitura que, segundo Marcuschi (2008), ao discorrer sobre a ascensão de alguns gêneros textuais na modernidade, oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade e mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita. Na visão do autor, ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.

Assim, dentro deste trabalho, me interessa a visão de Marcuschi (2008, p. 228), quando afirma que:

ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

Acredito que a visão do autor possa também ser estendida aos textos visuais e considerada dentro de uma abordagem sociossemiótica, conforme já descrito neste capítulo. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 228), também pontua o seguinte:

antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não fruto puro e simples de sensações primárias.

Com isso, o autor reforça a ideia do social e das representações coletivas dentro da construção da comunicação. Assim, ele defende que por esse motivo nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte dos leitores, principalmente por conta de diferenças inter- e intrapessoais dentro dos processos comunicativos.

Invoco também, as palavras de Marcuschi (2008) no sentido de que compreender exige habilidade, interação e trabalho. Para ele o ato de compreender é muito mais uma inserção no mundo e um modo de agir sobre ele na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade.

No caso da compreensão da gramática visual, podemos vislumbrar o esforço dentro de uma perspectiva semiótica de interpretar os modos presentes nos textos pictóricos e a partir e de suas potencialidades construir sentidos.

Diante disso, considero importante definir, a esta altura, que tipo de compreensão busco explorar entre os discentes envolvidos na pesquisa por mim desenvolvida. Desse modo, realço o quanto disposto por Marcuschi (2008) acerca do que ele entende por compreensão e atividade inferencial.

Para o autor há dois modelos teóricos que tratam da compreensão que findam por preceituar que, por um lado, esse ato compreende a decodificação pura e simples da mensagem e que por outro lado, compreender é inferir. A segunda definição parece mais razoável para os objetivos deste trabalho e é também a posição à qual se filia o autor. Assim, para ele:

as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, como vimos, o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação (MARCUSCHI, 2008, p. 248)

Assim, segundo o autor, a possível contribuição das inferências na compreensão de textos é funcionarem como estratégias ou regras imbutidas no

processo. Para ele, não se pode definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear.

Dentro dos interesses dos multiletramentos e dos objetivos do presente trabalho, as inferências também têm grande relevância, pois “a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e fatuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Assim, também considero que a compreensão baseada na leitura de imagens é um processo complexo e que envolve inferências trazidas por conhecimentos pessoais e suposições advindas de outros tipos de letramento. Isso se dá, essencialmente porque as inferências são geradas “com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente”(Marcuschi, 2008, p. 252).

2.5 - RESSEMIOTIZAÇÃO: DAS PAREDES DO MUSEU PARA A SALA DE AULA

A cultura, sob todas as formas de arte, de amor e de pensamento, através dos séculos, capacitou o homem a ser menos escravizado (André Malraux).

Nas palavras de Malraux (2000), o museu é um dos locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem. Ao mesmo tempo, o autor defende que os conhecimentos humanos são mais extensos que os nossos museus. Ele inicia a sua obra "O museu Imaginário", afirmando que "um crucifixo romântico não era, de início, uma escultura; a Madona de Cimabue²⁹ não era, de início, um quadro; nem sequer a Atena de Fídias³⁰ era, de início, uma estátua" (MALRAUX, 2000, p. 11). Com esse discurso, o autor reforça a ideia de que todas as obras de arte eram a imagem de algo que existia, ou não existia, antes de serem obras de arte propriamente ditas. Ele assevera ainda que "só aos olhos do pintor a pintura era pintura; e, muitas vezes, era também poesia" (MALRAUX, 2000, p. 12). Diante dessa concepção, podemos concluir que determinados artefatos artísticos ao nosso redor estão muito mais presentes para nós como imagens de apreciação estética, do

²⁹ Ceni di Pietro (Giovani) Cimabue (1240-1302)

³⁰ Athena Parthenos (447-432 a.c)

que como, por exemplo, elementos de representação do sagrado. Assim, "um crucifixo romântico não se iguala a um crucifixo pintado, hoje, por um ateu de talento - que apenas exprimiria o seu talento. É uma escultura; mas, é também um crucifixo (MALRAUX, 2000, p. 234). Nesse caso, porém, representado de forma mais independente do que como seria visto dentro da liturgia de determinadas crenças.

Para Malraux (2000) o museu finda por estabelecer uma relação totalmente nova entre o espectador e a obra de arte a partir do momento em que essa peça é deslocada do seu contexto original que pode ser um palácio ou castelo medieval, ruínas de uma cidade grega, ou até mesmo uma longínqua gruta incrustada em áreas remotas da Ásia. Para ele, o museu é, sem dúvida, também uma expressão incompleta e inacabada do que cada obra pode representar no mundo das ideias quando distante do seu ambiente original ou da função para a qual foi produzida. Nesse contexto podemos afirmar que:

o museu suprime de quase todos os retratos (mesmo sendo eles de um sonho), quase todos os modelos, ao mesmo tempo que extirpa a função às obras de arte: não reconhece Paládio, nem santo, nem Cristo, nem objeto de veneração, de semelhança, de imaginação, de decoração, de posse; mas apenas imagens de coisas, diferentes das próprias coisas, e retirando desta diferença específica a sua razão de ser. O museu é um confronto de metamorfoses (MALRAUX, 2000, p. 12)

Dentro desse processo de recontextualização, o retrato uma vez pintado por um artista renascentista, por exemplo, deixa de ser o retrato de alguém e a imagem do santo católico tem abrandado o seu fervor devocional findando por serem ambos, de alguma forma, absolvidos de suas funções originais para firmar uma nova relação com o seu leitor/ observador.

Ao longo de sua obra, Malraux (2000), discorre sobre a progressiva intelectualização da arte à medida que o ser humano com ela convive em diferentes âmbitos da sua existência.

A este trabalho, particularmente interessa a visão do autor sobre como, deslocados de seu local original, objetos artísticos vieram a ser recontextualizados de diferentes formas no decorrer dos séculos.

Para Malraux (2000), o advento da fotografia colorida favoreceu o surgimento de um novo paradigma para as artes em geral e para os seus espectadores. A partir da implementação desses recursos, possibilitou a reprodução a cores da maior parte das obras magistrais e também a ascensão de muitas pinturas ditas secundárias e das artes arcaicas, por exemplo. Na visão do autor:

a fotografia, inicialmente um meio modesto de difusão destinado a dar a conhecer as obras-primas incontestadas àqueles que não podiam comprar gravuras, parecia dever confirmar os valores adquiridos. Mas, reproduz-se um número cada vez maior de exemplares, e a natureza dos métodos de reprodução age sobre a seleção das obras reproduzidas. A sua difusão é alimentada por uma prospecção cada vez mais sutil e cada vez mais extensa. Muitas vezes substitui a obra-prima tradicional pela obra significativa, o prazer de admirar pelo de conhecer (MALRAUX, 2000, p. 77)

Surge assim, um dos expoentes do trabalho do supramencionado autor, e um dos conceitos que servem diretamente a este trabalho que é a ideia da concepção de um Museu Imaginário, o qual veio a estabelecer uma nova relação entre as obras de arte e os seus espectadores-leitores. Nesse sentido, ele defende que uma obra, ao estar descolada do seu tempo, tem sim o seu valor histórico, e pode ser um espelho daquele período, mas é, acima de tudo, algo em transformação.

Para Malraux (2000), a metamorfose não é um acidente, é a própria vida da obra de arte que só pode ser experimentada sob a ótica do Museu Imaginário que é uma visão pessoal do leitor da obra baseada em suas próprias associações e experiências. Esse Museu é, dessa forma, criado dentro da concepção daquele que avalia a obra como um lugar imaginário que existe por si e que permite leituras infinitas de um mesmo objeto artístico. A arte é assim ressignificada pelo seu espectador, que tem liberdade para fazê-lo sob a forma de uma enigmática libertação do tempo. Isso se deu, principalmente, por conta da possibilidade de reprodução das artes que em muito contribuiu para a modificação do diálogo entre as suas diferentes formas de expressão.

O surgimento da fotografia propiciou diferentes nuances e muitas vezes formas bastante particulares e subjetivas de visualização de uma mesma obra. A depender do objetivo e da perspectiva do produtor daquela imagem, ele poderia optar por diferentes formas de enquadramento de uma determinada escultura, assim como pelo ângulo que deveria tal obra ser admirada, ou por diferentes nuances de luz, e dessa maneira muitas vezes comparar, classificar e até hierarquizar obras advindas de contextos diversos.

Por isso, Malraux (2000) conclui que quando, por exemplo, uma tapeçaria, uma iluminura, um quadro, uma escultura e um vitral medievais, objetos muito diferentes entre si, são reproduzidos numa mesma página, como comumente ocorre

em catálogos de museus ou livros sobre arte, perdem a cor, a matéria (a escultura, uma parte do seu volume), as dimensões, em benefício de um estilo comum. Assim, as obras também perdem a sua escala. A imagem de um Buda gigante pode ladear a fotografia de uma pequena estátua de uma divindade mesopotâmica dentro de uma mesma categoria de observação o que finda por sugerir a quebra de noções como a hierarquia e propor a possibilidade de rivalizar artes conhecidas como maiores com as ditas menores.

Diante disso, o autor assevera que o Museu Imaginário se apresenta de forma mais complexa e de maneira muito diferente do que constitui o museu real. Nele, as obras se libertam da servidão e passam a ter sentidos mais vivos e dinâmicos conforme se segue:

o museu imaginário não lhes restitui o templo, o palácio, a igreja, o jardim que perderam; mas, liberta-as da necrópole. Porque as isola; sobretudo, importa insistir, pela maneira como as ilumina. Nenhuma foto da Vitória de Samotrácia³¹ nos emociona tanto quanto a estátua (de resto isolada) que se ergue, como numa proa, ao cimo da escadaria do Louvre; mas, quantas esculturas nos atingem menos do que suas fotos, quantas nos foram reveladas por estas? A tal ponto que o museu começa a assemelhar-se ao Museu Imaginário: as estátuas cada vez menos agrupadas, cada vez mais bem iluminadas (MALRAUX, 2000, p. 106).

Ao mesmo tempo, Malraux (2000) sugere que no que diz respeito à pintura, que é sem dúvida o foco principal deste trabalho de pesquisa, a reprodução não rivaliza com a obra-prima, mas evoca-a ou sugere-a e não conduz à rejeição das obras originais, assim como na música o surgimento das gravações em discos, e posteriormente em CDs e outras mídias digitais, não extinguiu os concertos. O autor também sugere que as diferentes formas de reprodução levam o espectador a contemplar as obras que se tornam mais acessíveis e fazem com que elas não sejam esquecidas, mas pelo contrário sejam mais difundidas.

O autor, por outro lado, reforça a ideia de que não se pode olvidar que o museu é ordenado pela História e a nossa concepção da criação não pode deixar de atribuir importância à sucessão das obras. Para ele, como objeto de história a Gioconda situa-se entre Verrocchio³² e Rafael³³, e é semelhante a Alexandre³⁴, de quem resta apenas a glória e a transformação que impôs ao mundo antigo. Porém,

³¹ Vitória de Samotrácia (190 a.c) – Museu do Louvre

³² Andrea del Verrocchio (1435 – 1488)

³³ Rafael Sanzio (1483-1520)

³⁴ Alexandre Magno (356 a.c – 323 a.c)

completa afirmando que a Gioconda (ou qualquer obra capital) não morreu, foi Mona Lisa quem morreu. Dessa forma, o autor segue afirmando que:

a Gioconda é do seu tempo, e fora do tempo. A sua ação sobre nós não é da ordem do conhecimento; mas da presença. Amar a pintura é, em primeiro lugar, sentir que esta presença é radicalmente diferente da do mais belo móvel da mesma época; é saber que um quadro, a Gioconda, a Pietá de Villeneuve³⁵ ou A Jovem do Turbante de Vermeer,³⁶ não é um objeto, mas uma voz.(MALRAUX, 2000, p. 228-229)

Nesse sentido, e ainda segundo o autor, as obras de arte ressuscitam e são recriadas no nosso mundo da arte e não no delas. Por esse motivo, essa visão é para mim bastante elucidativa dentro do contexto de pesquisa em que me insiro, pois dentro desse cenário, a arte se apresenta como processo dinâmico e iterativo, ou seja, está em constante processo de produção e evolução tanto no que diz respeito à concepção do artista que a idealizou, quanto por parte do seu leitor/observador que, como espectador, caminha entre a leitura da obra e a participação na construção do seu significado.

Dentro da visão inicial do Museu Imaginário, percebemos a reconstrução do universo das artes dentro de livros e catálogos por meio da fotografia. Essa era até então, a única ideia do que era ser imaginário ou virtual. Nos dias atuais, percebemos que essa concepção é precedida pelo conceito da tecnologia de imagens e de todas as possibilidades oferecidas pelos avanços tecnológicos.

Com o advento da grande rede mundial de computadores e o declínio de veículos outrora tão marcantes, como a televisão e o rádio, a forma de acessar o texto e a imagem também foi radicalmente alterada. Por meio da internet, a grande mídia passou a ter maior facilidade de apropriação de imagens de arte, já que a rede acabou se tornando um infinito banco de imagens.

Na visão de Santaella (2005), há duas maneiras principais pelas quais esse fenômeno de apropriação pode ser realizado, a saber: pela imitação dos modos de compor as obras de arte e seus estilos ou pela incorporação da imagem artística mesclada à imagem do produto anunciado ou explorado.

A criação visual de determinadas marcas e produtos finda por ter a sua base no mesmo processo de criação de um artefato artístico ou em outras ocasiões o que vemos é que " a justaposição de uma obra de arte e um produto tem por

³⁵ Pietá de Villeneuve-lès-Avignon (Século XV)

³⁶ Vermeer (1665)

objetivo a transferência de uma carga de valores culturais positivos, como beleza, nobreza, elegância, riqueza, notoriedade, de que a arte foi se impregnando no decorrer dos séculos" (SANTAELLA, 2005, p. 42).

O surgimento da cultura digital, ou cibercultura, também impulsionou não somente a disseminação das artes digitais e interativas, como também a reinvenção de obras clássicas para diferentes contextos. Dentro desse paradigma, todo indivíduo com acesso à internet pode criar a sua coleção particular de imagens artísticas e com ela interagir de várias formas. Além disso, com o objetivo de atrair a atenção dos seus visitantes, a maioria dos museus contemporâneos tem investido em tecnologias de interação e na realidade virtual o que propicia um diálogo bastante particular entre os leitores/ observadores e as obras de arte.

Percebemos assim mais porosas as fronteiras intercambiantes entre as diferentes formas de expressão artística e a comunicação. Com base nesse pensamento, Santaella (2005) defende que a reprodutibilidade e a replicação massificada por meio de métodos maquinais de produção da imagem minou, de um só golpe, toda a estrutura valorativa das "belas artes". De acordo com a visão da autora, a mecanização destruiu definitivamente a sua mítica e popularizou o consumo de ideia da arte como acessível a todo ser humano interessado.

Diante de uma sociedade que consome arte o tempo inteiro chamo atenção para a necessidade de analisar as formas de constituição e recontextualização de textos imagéticos ou pictóricos advindos do contexto das artes plásticas, doravante denominado ressemiotização.

De acordo com Ledema (2003), o instituto da ressemiotização diz respeito a como a composição de sentidos muda em diferentes contextos, práticas e nos diferentes estágios dessa mesma prática. Além disso, essa teorização também questiona a escolha de determinados modos dentro de um sistema semiótico para concretizar algo em períodos de tempo específicos. Assim, o que chamamos comumente de ressignificação ou recontextualização assume aqui uma nomenclatura mais técnica e pertinente. Ao mesmo tempo, a teoria de Ledema (2001;2003) ratifica os avanços dos estudos dentro do campo da multimodalidade e dos processos sócio-semióticos da construção de sentidos na comunicação.

O autor supracitado argumenta que a análise multimodal é muitas vezes orientada para textos já prontos e considera a complexidade dos mesmos ou de representações como se apresentam, findando por negligenciar como surgem essas

construções e como elas se modificam por meio de processos dinâmicos. Assim, "essa visão alternativa favorece a lógica social-processual que rege como os significados materiais se transformam mutuamente" (IEDEMA, 2003, p. 30).

Iedema (2003), também pontua que a ressemiotização não é apenas a reificação de sentidos, mas um princípio que cria padrões análogos às diferentes esferas da vida social e dessa maneira parece reforçar uma série de processos sócio-organizacionais.

No presente trabalho a ressemiotização é abordada como um dos conceitos mais importantes dentro da proposta pedagógica aqui apresentada. Nesse sentido, a ideia central desta pesquisa é a de que o professor pode utilizar imagens artísticas ressemiotizadas para o contexto de aulas de inglês como língua estrangeira. Isso implica a transferência da obra do seu *locus*, ou contexto original, para a plataforma de uma unidade didática dentro de um currículo pré-estabelecido. Essa transferência de suporte gera, segundo Ferraz e Almeida (2016), a adequação de um programa didático às necessidades de um novo aprendiz, um leitor da Era Digital. Segundo as autoras, o perfil desse leitor demanda a necessidade de letramento multimodal e midiático, uma vez que os interlocutores estão extremamente expostos a diversas semioses que devem ser lidas para que compreendam textos em sua totalidade.

O trabalho de ressemiotização de elementos artísticos também tem como objetivo demonstrar como o professor pode favorecer o surgimento de narrativas a partir de cada aprendiz que passa a ter um olhar individual sobre o objeto artístico. As sugestões apresentadas por essa pesquisa também visam tornar o aluno apto a ressignificar e redefinir conceitos por meio do uso de noções inerentes a uma gramática visual e, a partir desse ponto, começa a criar.

De acordo com Álvares (2010, p. 30), "uma obra de arte é sempre elaborada duas vezes: uma pelo autor e outra pelo intérprete." Assim, ainda segundo a autora, por meio da arte, artista e espectador dão significados ao mundo." Essa alteridade produz relevantes construções sociais e culturais que findam por construir narrativas das mais variadas naturezas. Ainda segundo a autora, a arte alia cores, sons, gestos, palavras e apresenta combinações que são reveladoras do indivíduo e do mundo; constitui uma linguagem que faz a ponte entre o invisível e o visível, possibilitando assim a convivência com o indizível.

Segundo Ostrower (1990), a arte expande nossa visão de mundo, porque é conhecimento e, principalmente, um modo de praticar a cultura. A experiência estética proporcionada pela exposição a obras de arte é, sem dúvida, uma maneira bastante eficaz de socializar e propiciar a aprendizagem efetiva. A educação está imersa em diferentes estéticas multimodais e a capacidade de decifrá-las é o grande desafio dos professores do século XXI. Assim, devemos também observar que a ressemiotização sempre traz em seu bojo como os significados e a construção de determinadas representações podem ser modificadas com base no suporte em que são adotadas.

Iedema (2003) cita o trabalho de Mehan (1993) e aborda a preocupação do autor quanto à ressemiotização e a construção da realidade enquanto o texto atravessa e explora uma série de realizações e práticas diversas ao longo do processo. Dentro desse trajeto, à medida que a construção se desenvolve, elementos originais se tornam mais distantes da interação social que os gerou. Assim, dentro do contexto desta pesquisa, a partir do momento em que cada leitor/observador segue analisando as obras propostas como atividade pedagógica, o professor deverá valorizar dentro desse trabalho a produção de possíveis interpretações e a construção de visões individuais, em alguns momentos distantes das práticas interacionais que geraram o texto original, porém, em muitos casos, úteis ao contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A transposição entre diferentes meios semióticos, inevitavelmente, pode introduzir uma discrepância que vai de encontro ao significado original da obra, ou que, no mínimo, constrói um sentido que vai além do original. Essa transposição não diz respeito somente ao fato de encontrar semioses equivalentes para elementos do mesmo discurso em outro meio semiótico. Ainda segundo Iedema (2003), essa materialização em outro meio requer também, em muitos casos, o investimento em novos recursos e sua reestruturação deriva de diferentes conhecimentos e letramentos. Para ele, a ressemiotização abre portas para diferentes modalidades da experiência humana. Como forma de explicar esse conceito, o autor utiliza como exemplo a edição de 1999 do manual referente ao iMac³⁷, célebre computador pessoal produzido pela Apple. Ao discorrer sobre a nova configuração essencialmente visual do referido manual, o autor conclui que o texto não somente

³⁷ Modelo de computador Macintosh produzido e construído pela Apple inc., lançado em 1998.

deslocou o papel da linguagem tornando os seus sentidos mais visuais, como também reconfigurou o domínio do uso do novo computador por meio de um discurso e um complexo semiótico que manifestam transparência, acessibilidade, facilidade e, talvez, até um desejo maior por prazer por parte de seu usuário.

Assim, podemos concluir que o processo de ressemiotização e ressignificação em foco no presente trabalho não tem como objetivo apenas a translação de um tipo de significado em outro, mas busca investigar possíveis mudanças em uma semântica ideacional e envolver diferentes domínios da experiência humana, em particular aqueles diretamente relacionados à crescente demanda que surge da leitura de textos visuais e também da sua reinterpretação para os fins exigidos pela comunicação.

Cabe ressaltar que a presente proposta não tem como condão substituir o livro didático dentro do ambiente dos cursos livres, mas de apresentar uma proposta de interação entre o conteúdo por eles trazido e a utilização de obras de arte ressemiotizadas para esse contexto. Esta proposta ancora-se na tentativa de adequar o meio da sala de aula à realidade do nosso alunado que faz parte de uma geração essencialmente visual e que precisa de estímulos variados para se conectar à proposta tradicional das escolas de línguas.

A partir dessa proposta didática, o aprendente tem a possibilidade de explorar diferentes processos de expressão e negociação de sentidos. Almeja-se por meio desta dissertação contribuir para o atendimento, de forma mais prática e estruturada, da crescente demanda por multiletramentos.

Esta pesquisa também objetiva, por meio da ressemiotização, ver a ressignificação do texto visual "como apropriação de recursos expressivos oriundos de diferentes sistemas semióticos e repertórios culturais para a concretização de uma intenção discursiva dos sujeitos, em etapas sucessivas de determinada prática social" (BUZATO; SACHS, 2015, p. 364).

Em conclusão, o presente capítulo tem como o seu escopo principal descrever todo o alicerce teórico que embasa este trabalho de investigação apresentando também as razões que embasaram a escolha das referidas teorias. Assim, no capítulo 3 apresento a metodologia em que a pesquisa deverá ser desenvolvida.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: A ARTE E A SALA DE AULA

3.1 O PERCURSO DA PESQUISA

O presente capítulo é fruto de reflexões resultantes de uma prática de mais de vinte anos em sala de aula como professor de inglês. Cabe reforçar, entretanto, que é também produto de inúmeros medos, de duras constatações e inquietações diárias sobre a minha própria prática como educador e profissional do ensino. Essa é, portanto, a justificativa pessoal e motivação para a construção da presente investigação.

Inicialmente, devo afirmar que, para realizar esta pesquisa, uma das tarefas mais árduas foi, sem dúvida, abrir mão do papel antes exclusivamente desempenhado na função de professor, para assumir uma postura mais crítica e característica de um pesquisador na área de ensino. Este trabalho traz nuances dessas duas "identidades" que, ao longo do tempo e com a experiência, tendem a se fundir e gerar um profissional mais completo.

Os desafios da pesquisa são extremamente espinhosos, mas, ao mesmo tempo, convidativos e instigantes. Afinal, o seu objetivo primordial é sempre questionar, provocar e gerar reflexões que possam se transformar em sugestões e planos de mudança.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o contexto em que se insere a realização do presente trabalho de pesquisa. As seções seguintes têm a função de esclarecer o seu desenho, assim como a metodologia adotada nesta investigação e os seus pressupostos teóricos e analíticos. Tratarei também da apresentação do *corpus* escolhido, dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa, bem como dos procedimentos de análise adotados.

Nesse sentido, o meu objetivo é descrever uma proposta pedagógica multimodal para o ensino de inglês como língua estrangeira que tem como pressuposto o uso da arte, no caso a pintura, e investigar as percepções dos alunos com base na triangulação da Teoria da Multimodalidade e as metafunções da GDV, atreladas ao instituto da Ressemiotização e suas nuances refletidas nos multiletramentos.

Com base nesse lastro metodológico e diante da minha vivência como professor de língua inglesa em cursos livres, decidi investigar como a ressemiotização de imagens artísticas pode ser feita no ambiente de ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de sensibilizar o aluno diante da multimodalidade dos textos visuais em geral e de como essa percepção multimodal poderá suscitar e gerar letramentos múltiplos. Para realizar a presente pesquisa, também avaliei como a multimodalidade teve o condão de guiar uma nova concepção sobre planejamento de aulas de língua inglesa em cursos livres.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS PARTICIPANTES

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido em uma instituição particular de ensino de língua inglesa na cidade de Brasília, Distrito Federal. Para esta investigação, foi considerado um total de 52 (cinquenta e dois) alunos, divididos em quatro turmas integrantes da grade horária regular da escola. A carga horária aproximada de cada turma é de 180 (cento e oitenta) minutos por semana, tendo as aulas, em média, uma hora e meia de duração, ocorrendo às segundas e quartas-feiras nos turnos matutino e vespertino.

Para os fins didáticos deste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida com as turmas divididas em dois blocos, conforme a seguinte configuração:

- a) Turmas A e B: grupos formados por adolescentes entre 14 e 18 anos;
- b) Turmas C e D: grupos formados por crianças entre 8 e 9 anos;

Em ambos os grupos, os alunos já tinham contato com a língua inglesa por mais de dois anos. Dentro do perfil do bloco formado pelas turmas A e B, os alunos foram classificados dentro do nível intermediário de proficiência em inglês. Essas turmas são bastante participativas e os alunos somente utilizam o inglês como forma de comunicação. Alguns deles tiveram mais dificuldade para expressar as suas ideias de forma fluente e, por esse motivo, precisaram de mais tempo para produzir. A grande maioria respondeu bem às atividades desenvolvidas.

No caso dos grupos C e D, o perfil foi de alunos com menos habilidade de comunicação formal, mas com boa compreensão e extenso vocabulário na língua-alvo. Os alunos eram também bastante participativos, porém nem todos utilizaram

exclusivamente o inglês como forma de comunicação. Alguns ainda recorreram frequentemente ao uso da língua materna e, devido à dificuldade para usarem somente o inglês, incorreram em episódios de indisciplina e falta de interesse pelas aulas em geral.

3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

Por uma questão didática, esta pesquisa foi desenvolvida em etapas. A primeira consistiu da **confeção de 3 (três) planos de aula**, compatíveis com o conteúdo programático sugerido pelo livro didático utilizado pela instituição e com base no perfil dos grupos envolvidos na pesquisa, sendo plenamente facultado a mim, como professor, o uso de minha liberdade criativa quando da preparação das aulas e seus desdobramentos. É importante, inclusive, ressaltar que, dentro dos parâmetros adotados pelo centro binacional no qual a pesquisa foi realizada, o uso do elemento cultural no âmbito do plano de aula é valorizado e consta das orientações adotadas também para a avaliação do desempenho de professores quando observados nos processos de avaliação continuada e desenvolvimento profissional promovidos pela instituição.

Com o objetivo de implementar o uso de textos pictóricos dentro dos planos de aula, almejando a operacionalização de uma proposta multimodal de ensino e aprendizagem de inglês no meu contexto de pesquisa, escolhi imagens artísticas que, com base no seu potencial semiótico, foram relacionadas aos tópicos a serem estudados dentro da unidade didática.

Numa segunda etapa, o critério foi o de, com base na aplicação dos planos de aula, promover a **inserção da arte no contexto do curso** e, a partir do texto visual, explorar as suas potencialidades e relacionar essas percepções a diferentes perspectivas de formação de significado advindas das categorias analíticas da GDV.

A partir do conteúdo das discussões e percepções dos aprendentes, extraídas da observação das obras de arte, e com base na minha condução como mediador, por meio de intervenções pontuais e perguntas guiadas, a próxima etapa foi relacionar o conhecimento apurado aos objetivos da lição estudada dentro do conteúdo programático previamente estabelecido pelo curso. Em outras palavras, o terceiro estágio correspondeu à **compreensão das relações de sentido promovidas pelas inferências feitas pelos alunos** durante a leitura e

interpretação das imagens selecionadas para análise e os conteúdos de língua inglesa elencados para estudo nas respectivas aulas.

Por fim, esta dissertação visa descrever uma **proposta pedagógica** e proporcionar a professores e alunos ferramentas suficientes para que possam desenvolver habilidades ligadas às noções de letramento visual, de forma consciente e guiada. Além disso, com base na análise do *corpus* produzido no decorrer do trabalho, poderei avaliar a aplicação da Teoria da Multimodalidade dentro de atividades comunicativas empregadas ao longo de unidades didáticas e de como essa orientação multimodal dentro do meu contexto de pesquisa foi útil ao desenvolvimento de uma aula comunicativa.

O foco estará voltado para a compreensão de textos pictóricos e os seus efeitos no letramento visual e para os benefícios trazidos pela utilização dos princípios da Gramática do *Design* Visual no ensino de inglês como língua estrangeira.

Meu objetivo é apresentar uma análise sobre o uso da arte, no caso a pintura, a partir de duas obras de arte ressemiotizadas para fins didáticos e exploradas durante atividades comunicativas com base nas categorias da GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006).

No contexto em questão, os textos imagéticos são utilizados como insumo para a instrumentalização de atividades relacionadas ao conteúdo programático do curso, tendo como base o livro didático utilizado pela referida instituição.

O objetivo dos dois exercícios é analisar: 1) as inferências feitas pelos alunos em resposta aos textos pictóricos com base em atividades de *scaffolding*³⁸ e 2) as suas impressões e os percursos por eles utilizados na leitura de textos multimodais.

Para a análise dos dados da pesquisa, aplicarei a triangulação baseada nos aportes teóricos derivados da Teoria da Multimodalidade e a Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), da Ressemiotização (IEDEMA, 2001;2003) e dos Multiletramentos.

³⁸ Professor fornece níveis sucessivos de apoio temporário, que ajudam os alunos a alcançar níveis mais elevados de compreensão (<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/>)

3.4 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza:

- a) Bibliográfica;
- b) Qualitativa;
- c) Pesquisa participante;
- d) Pesquisa de campo;

De acordo com Lüdke e André (2015), para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse sentido, partimos sempre do estudo de uma questão que desperta o interesse do pesquisador e faz com que ele trabalhe com uma ou mais áreas do saber, objetivando a construção de um caminho metodológico para o enfrentamento do problema.

O momento da pesquisa é, sem dúvida:

uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de propostas aos seus problemas (LÜDKE & ANDRÉ, 2015, p. 2)

Para as autoras, a construção da ciência é um fenômeno social por excelência, disso decorre o fato de toda pesquisa fundamentar-se na consulta a outros textos, outras fontes anteriormente construídas sobre determinado assunto ou objeto como fundamento a partir do qual todo o novo estudo se organiza, ou seja, a pesquisa bibliográfica.

A realização deste trabalho é, indubitavelmente, fruto de uma série de questionamentos e inquietações advindas da prática em sala de aula e da busca de um arcabouço teórico e metodológico que possa sustentar algumas das práticas por mim já desenvolvidas durante o processo de ensino de inglês. Essa inquietação ancora-se em conhecimentos específicos já sistematizados e publicizados, a saber, sustenta-se em uma pesquisa bibliográfica, a qual consiste na produção de um texto teórico que resulta da leitura de textos acadêmicos advindos de diversas fontes:

livros, artigos científicos, periódicos especializados, dissertações e teses sobre o assunto em análise.

Seguindo a classificação proposta por Lüdke e André (2015), no contexto específico desta investigação, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa tem maior relevância e serve mais às finalidades do trabalho proposto. Isso se dá porque, segundo Gibbs (2009), os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural. Assim, para uma análise qualitativa, é necessária e vital a diversidade de dados.

Ao longo do curso de Mestrado, percebi que é cada vez mais evidente o interesse pelas metodologias qualitativas dentro da pesquisa aplicada. Acredito que o trabalho de Bogdan e Biklen (1994) findou por me trazer maior clareza no que diz respeito à metodologia mais adequada. Assim, posso afirmar que o meu trabalho tem em seu bojo o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, de acordo com as características descritas pelos autores.

Lüdke e André (2015) apresentam um resumo do quanto disposto por Bogdan e Biklen (1994) em seu manual **A pesquisa Qualitativa em Educação**. Assim, eu me utilizarei desses conceitos para sustentar a natureza qualitativa de minha pesquisa no presente trabalho. Para os autores, cinco características básicas configurariam esse tipo de estudo, sendo elas:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Bogdan e Biklen (1994) consideram o professor como o principal instrumento da prática da investigação. Para os autores, a pesquisa tem como o seu substrato o contato direto do pesquisador com a situação e o ambiente estudados. De forma bastante objetiva, o ambiente onde ocorre a presente investigação é a sala de aula, lugar que me é muito familiar e já há bastante tempo, conforme apresentado anteriormente.

Por fim, e não menos importante, esta investigação corresponde a uma pesquisa aplicada, que objetiva investigar e analisar hipóteses sugeridas por modelos teóricos, particularmente quanto ao fenômeno da multimodalidade. A questão central é a de que atividades que contemplam a multimodalidade e o letramento visual a partir de textos pictóricos ampliam a capacidade de leitura e compreensão desses textos. Nesse sentido, propõe-se como metodologia para a realização deste trabalho uma pesquisa teórica (bibliográfica) e prática (pesquisa participante). Assim, de acordo com Brandão (1990), a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela. Assim, para o autor é a partir daí que o pesquisador contribui para constituir simbolicamente o outro que investiga.

Nos últimos vinte anos, passei por diferentes contextos de ensino, vi gerações diferentes de crianças, jovens e adultos, observei tendências surgirem e esmaecerem no que diz respeito ao suposto milagre de aprender, também evolui, aderi aos novos meios de comunicação, percebi mudanças inexoráveis, me abati, redirecionei a minha carreira, porém só agora me voltei para a produção científica. Isso se deu essencialmente pela curiosidade que sempre me moveu e pelo crescente desejo de entender e sistematizar a minha prática. Dentro desse paradigma, percebi que, conforme sustenta Brandão (1990), a minha relação de alteridade com os meus alunos seria essencialmente a condição para o desenvolvimento da pesquisa a que me proponho com esta dissertação.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de investigação são o meio utilizado pelo pesquisador para coletar as informações a partir das quais ele extrairá os dados significativos para a realização da pesquisa. No caso em tela, o objetivo é investigar o uso da multimodalidade no ensino de língua inglesa, como recurso de significação da leitura de textos pictóricos por alunos aprendendo inglês como língua estrangeira.

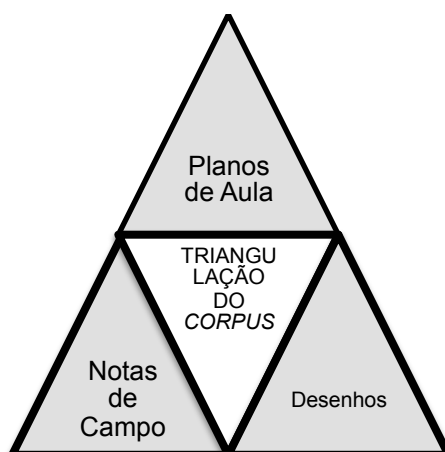
A coleta de dados foi realizada com base nas inferências dos alunos. Assim, como professor, além de interagir com os discentes ao longo das atividades, também gravei os relatos dos participantes e confeccionei notas de campo decorrentes das observações, com o objetivo de obter informações relevantes para

a sua posterior análise. As referidas notas tiveram caráter descritivo. O caráter descritivo capta o comportamento linguístico dos alunos ao serem expostos ao enfoque sugerido como proposta de ensino e as suas respostas aos estímulos do letramento visual.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A proposta desta seção não é que sejam os dados resumidos, mas analisados em sua diversidade, estudados, comparados para, finalmente, determinarem conclusões e sugestões pedagógicas. A triangulação foi a maneira escolhida para a análise do *corpus* e aplicação das teorias metodológicas.

Figura 29 – Triangulação do *corpus*



Fonte: elaborada pelo autor

Para Flick (2009), a triangulação é um conceito a que muito se recorre na pesquisa qualitativa quando se discutem questões de qualidade. Ele ainda defende que esse conceito não apenas constitui, para alguns, uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si (FLICK, 2009a; FLICK, 2009b) e de articular métodos quantitativos e qualitativos (FLICK, 2009a), como também representa o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do método único.

Acredito que a interação entre os dados obtidos por intermédio da triangulação é a mais eficiente, no sentido de avaliar o problema proposto e, a partir dele, proporcionar soluções ou respostas mais consistentes. O *corpus* será assim analisado: 1) por intermédio da triangulação dos **planos de aula** preparados a partir do material didático já utilizado pelo curso, acrescidos da proposta multimodal que

se consubstancia com a inserção de imagens artísticas ressemiotizadas dentro do contexto da matéria a ser explorada, e das **notas de campo** obtidas pela gravação das atividades realizadas e, portanto, das falas dos alunos que findam por sugerir percursos de ressemiotização da obra também por meio da linguagem. Também fazem parte do corpus **desenhos** realizados pelas turmas C e D, com o intuito de ressemiotizar e ressignificar as obras artísticas dentro do contexto didático e com base nas atividades propostas.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS: PARLA, MOISE, PARLA!

"Tudo começa num ponto".

(Wassily Kandinsky)

Para Kandinsky (1996), uma bela obra é a ligação regular de dois elementos, o interior e o exterior. Para ele, tal ligação confere a unidade do objeto artístico e, só assim, ele se torna sujeito. Dessa forma, o autor segue afirmando que a pintura é uma arte, e a arte em seu conjunto não é uma criação sem finalidade que cai no vazio. É uma força cujo objetivo deve se desenvolver e apurar a alma. Diante desse pensamento, compreendo que, acima de tudo, o objetivo da arte em sua essência é estabelecer relações para que seja finalmente interpretada e compreendida em todos os seus sentidos possíveis.

Com base nessa concepção, o presente trabalho visa investigar como o professor de inglês pode utilizar ferramentas que possibilitem a leitura e compreensão de textos pictóricos e a sua ressignificação em um contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, dentro de uma proposta multimodal e comunicativa.

Com base no *corpus* a seguir analisado, e em consonância com a metodologia proposta no capítulo anterior, analisarei a aplicação dos construtos teóricos descritos ao longo da pesquisa, adaptados à realidade da sala de aula de inglês como língua estrangeira.

Assim, este capítulo tem como objetivo principal descrever os passos da pesquisa por mim realizada e apresentar a análise resultante da aplicação de aulas dentro dos princípios preconizados pela Teoria da Multimodalidade.

É de suma importância frisar que diante das inferências coletadas, não somente por meio da linguagem falada e escrita, como também via desenhos desenvolvidos pelos discentes participantes da pesquisa, obtive os dados que me permitiram realizar a presente análise com base na bibliografia levantada sobre o tema e, sobretudo, pela aplicação desses construtos teóricos a todo momento ao longo das aulas.

4.1 PERCURSO DA ANÁLISE

A pesquisa de campo para a construção deste trabalho foi realizada entre os meses de julho e outubro de 2017. Apresento a seguir o percurso seguido nessa pesquisa, desenvolvida a partir de um enfoque comunicativo e multimodal, organizada na seguinte sequência:

- A) descrição de cada atividade (detalhamento dos **planos de aula** e da sequência de atividades dentro da aula analisada);
- B) considerações sobre as **notas de campo** realizadas a partir da observação participante, com o auxílio de gravações e registros das atividades desenvolvidas. Nessa seção apresentarei apenas excertos coletados a partir das inferências dos alunos, posteriormente, na seção própria para a análise apresentarei a sua interpretação.
- C) apresentação de **desenhos** confeccionados pelos participantes da pesquisa, sob a perspectiva de sua análise como textos multimodais.

A) Descrição das atividades

Foram confeccionados três planos de aula diferentes, dois utilizados para as aulas das turmas A e B, e outro para as turmas C e D. No caso dos primeiros grupos, utilizei duas imagens artísticas diferentes para desenvolver a análise multimodal.

No plano de aula 1, utilizei a obra “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci e no plano de aula 2, a pintura “Figura na Janela”, de Salvador Dalí. Em se tratando dos grupos C e D, utilizei novamente o quadro “Mona Lisa”, sob outras circunstâncias e com objetivos diferentes a serem explicitados mais adiante.

Cabe salientar que em todos os casos, os textos pictóricos derivados do mundo das artes foram inseridos como material de suporte ao livro didático utilizado durante a lição.

Descrevo os planos separadamente, a fim de melhor esclarecer o andamento de cada aula.

I) PLANO DE AULA 1 - TURMAS A e B

Com base no conteúdo programático, o objetivo da aula era revisar o uso dos verbos modais no passado para fazer deduções e especulações (*must have - could/ may/ might have - can't have*).

Com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e trazer um tom mais divertido e dinâmico à aula, utilizei como recurso o projetor conectado a um computador para exibição de imagens, além de aproveitar o material didático dos alunos, como suporte para a realização de exercícios de fixação.

Apresento a seguir as etapas do plano de aula:

Etapa 1: *warm up/ lead in* - o primeiro momento consistiu da análise da imagem da máscara do Rei Tutancâmon. O objetivo foi usar essa imagem artística para resgatar o que foi estudado na aula anterior, os alunos foram expostos à imagem da máscara e especularam sobre as suas características e sobre quem era o rei para quem ela foi feita na ocasião de sua morte. Assim, o grupo discutiu alguns desses aspectos e, posteriormente, procedi à mediação das especulações por meio de perguntas e *scaffolding*.

Etapa 2: na segunda etapa, os alunos visualizaram, também por meio da projeção em uma tela, artefatos antigos que consistiam em imagens de possíveis joias ou objetos do cotidiano de povos antigos feitos de ouro. Todas as imagens foram obtidas a partir do livro didático, porém, nesse caso, transferidas de suporte e projetadas em uma tela para que os alunos pudessem vê-las de qualquer parte da sala. Iniciei apresentando os objetos e perguntando sobre suas origens. Também solicitei uma definição de o que seria um tesouro, e os alunos passaram a ler em turnos os textos constantes no livro didático sobre achados arqueológicos de objetos encontrados na Inglaterra ao longo dos anos. Nesse momento, foram corrigidos os exercícios relativos ao conteúdo gramatical estudado na aula anterior. Os alunos usaram as estruturas para fazer especulações sobre os objetos localizados por arqueólogos ou por pessoas comuns e as suas possíveis funções à época de sua criação.

Etapa 3: após a discussão e correção de atividades no livro didático, comecei a indagar se elas representavam algum tipo de arte para os alunos. Posteriormente,

apresentei inúmeras palavras para que eles pudessem verificar a sua relação com o mundo da arte. O objetivo desse momento foi captar as impressões de cada aluno sobre o que era a arte para eles. Ao longo da atividade, posicionei-me como mediador e dirigi-lhes questionamentos na forma de perguntas abertas.

Etapa 4: em seguida, a cada aluno foi dado um papel onde deveriam informar qual a imagem artística de que mais gostavam, ou, já prevendo que muitos diriam que não tinham uma referência que pudessem mencionar como a sua favorita, que cada um deles pudesse mencionar a primeira obra de arte que lhe viesse à mente quando pensavam sobre o assunto. Após alguns minutos, eles foram divididos em grupos e discutiram as suas impressões.

Etapa 5: já contando com a possibilidade de que muitos mencionariam a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, e, também, haja vista sua relevância no mundo das artes plásticas, selecionei essa obra para que os alunos pudessem discutir suas características. Após a discussão sobre as suas obras preferidas, ou as mais difundidas, ainda de pé, foram convidados a admirar a pintura e sobre ela especular.

A atividade consistiu na observação da imagem de Mona Lisa. Iniciei, como mediador, suscitando a fala dos alunos sobre a obra, instigando-os com perguntas baseadas na Gramática do Design Visual. Visava trabalhar as impressões do aluno com o propósito de explorar as categorias da GDV e verificar o letramento visual do alunado.

Etapa 6: após a visualização da imagem, e com base nas informações discutidas, os alunos produziram frases sobre Monalisa, utilizando os elementos gramaticais referentes aos verbos modais no passado, com o objetivo de fazer deduções e especulações sobre a vida da mulher retratada por Da Vinci. Tudo isso a partir da discussão anterior e com base nos conhecimentos prévios e nos adquiridos ao longo da aula.

II) PLANO DE AULA 2 - TURMAS A e B

Com base no conteúdo programático, o objetivo da aula foi introduzir o uso do discurso indireto. Novamente foram utilizados recursos tecnológicos e o aparato visual disponível na instituição para a projeção da imagem artística e sua visualização por todo o grupo. Também utilizei o material didático adotado para o curso para realizar exercícios de fixação.

Apresento a seguir as etapas do plano de aula:

Etapa 1: *warm up/ lead in* - à medida que os alunos entravam em sala de aula eram convidados a visualizar a imagem "Figura na Janela", obra do pintor catalão Salvador Dalí.

O objetivo foi usar essa imagem artística para inicialmente trabalhar a produção textual dos alunos e as suas habilidades para contar uma história simples com base em suas impressões sobre o quadro. Nessa primeira etapa eles observaram o quadro e criaram um relato sobre ele.

Etapa 2 : os alunos foram orientados a interagir no sentido de compartilhar com os outros a sua narrativa e impressões sobre a vida da mulher representada no quadro. Assim, de pé, se deslocaram ao longo da sala de aula e conversaram com diferentes colegas sobre o que escreveram e ouviram também os relatos de seus pares acerca da mulher ali representada.

Etapa 3: após a atividade de interação abri espaço para discussão antes da análise dos textos individualmente. Dessa forma, guiei o debate que foi iniciado com perguntas simples e posteriormente segui fazendo perguntas mais pontuais baseadas nos meus conhecimentos da GDV e suas metafunções. O objetivo foi, novamente, analisar como os alunos percebiam a gramática visual orquestrada dentro daquela representação pictórica.

Etapa 4: posteriormente, pedi para que cada aluno lesse o seu relato e explicasse as razões que o levaram a pensar daquela maneira. A partir de cada leitura explorei, juntamente com o grupo, os aspectos visuais da imagem aprofundando as diferentes visões e interpretações sobre a obra e motivei a utilização de elementos relativos às categorias da GDV dentro das narrativas criadas pelos alunos.

Etapa 5: após a visualização da imagem, e com base nas informações discutidas, os alunos aplicaram os elementos da discussão e as informações trazidas pelos colegas utilizando o discurso indireto.

III) PLANO DE AULA 3 - TURMAS C e D

Com base no conteúdo programático, o objetivo da aula foi trabalhar as partes do corpo, em especial, as partes do rosto humano e revisar o vocabulário pertinente a essa matéria. Os alunos deveriam estar aptos a utilizar palavras como: *head, hair, face, mouth, eyes, eyebrows, nose, ears* (cabeça, cabelos, rosto, boca, olhos, sobrancelhas, nariz e orelhas)

Etapa 1: warm up/ lead in - os alunos, ao entrarem na sala de aula, se depararam com a imagem da Mona Lisa projetada numa tela. O objetivo foi usar essa imagem artística para resgatar o que foi estudado na aula anterior. Os alunos foram expostos à imagem enquanto eu iniciei a atividade especulando sobre as características da mulher representada. Segui mediando as especulações fazendo perguntas pontuais baseadas nos conhecimentos já adquiridos pelos alunos ao longo do curso e com base nas suas impressões e sobre Mona Lisa.

Etapa 2 : nesta etapa os alunos foram estimulados por meio de perguntas e frases a falar sobre os elementos da face do participante representado.

Etapa 3: após a discussão propus aos alunos que observassem uma sequência de fotos da Mona Lisa e apontassem o que mudava em cada uma delas. Dessa forma, eles foram convidados a ver imagens ressemiotizadas da obra dentro de diferentes contextos. Ela foi mostrada utilizando objetos como um violão, um livro, ou em contextos de filmes e situações cômicas. Assim, os alunos tiveram que observar as imagens e falar sobre os objetos e situações de acordo com as suas impressões.

Etapa 4: em seguida, a cada aluno foi dado um papel A4 para que pudessem desenhar a sua versão da Mona Lisa. Eles deveriam desenhá-la e criar um novo nome para a obra. Além disso, foram instruídos para, ao final do desenho, apontar as partes do rosto da figura representada da maneira que preferissem.

Etapa 5: após o momento dedicado à criação das releituras da Mona Lisa original, cada aluno recebeu uma fita para que pudesse afixar o seu desenho em uma das paredes da sala de aula onde se encontrava o mural para que fossem, em conjunto, exibidos e observados por todos os colegas. A partir da observação, cada criança foi convidada a apontar os seus dois desenhos preferidos e elencar as razões de suas escolhas.

B) Apresentação das notas de campo

Foram aplicadas e observadas 6 aulas, quatro nas turmas A e B, uma na C e outra na D. Especificamente, houve dois planos de aula diferentes aplicados nas quatro turmas (sobre Mona Lisa) e outro plano usado exclusivamente nas turmas A e B (sobre Figura na janela). Nesse processo, ocupei uma dupla posição, a saber, a de professor e a de pesquisador (pesquisa participante).

Como professor, após o planejamento das respectivas lições, apliquei os plano de aula às turmas envolvidas na pesquisa. Paralela e simultaneamente, como pesquisador, observei com olhar mais apurado a participação dos alunos, registrando as contribuições quanto ao objeto de análise deste trabalho, a saber, a descrição de uma proposta multimodal para ensino de língua inglesa por meio do uso da arte dentro desse contexto.

Apresento a seguir excertos das notas de campo registradas nas respectivas aulas e turmas.

1ª aula: MONA LISA

TURMA A:

And this lady was familiar to us
Professor: Where is she?
Aluno: She's small - the original is small
Professor: What would we say about her? Speculations - she must have...

She must have had a simple life
She's dressed with simple clothes
Her clothes are simple
She doesn't have a necklace
She's ugly - why - she doesn't have grace/ she doesn't have eyebrows

The frame - The frame represents something sophisticated.
There are many details/ materials/ Copper

She's not the most beautiful girl
I don't think she's a good person - she's dark
I guess she has a secret - why - she's like...her expression

She scares me!
The expression...you don't know if she's smiling
If she's feeling pain
If she's angry

Her eyes are saying something, but we don't know
Strong lines in her face.
She's chubby - she's not fat, but a bit chosen
She's very cute
Muita expressão definida
She can be pregnant - She could have been pregnant
We don't have evidence
Her hands are supporting her belly
You can imagine there was a baby.
I've never seen this chair.
Her position is not frontal/ a bit from the side.
Relationship with Leonardo
A friendly relationship.
She was not rich to pay Leonardo. It was a present.
Fire! There is no passion. She's not attracted by Leonardo.
She's comfortable with this situation.
She was comfortable with Leonardo.
She looks relaxed.
She's a daughter of a friend of Leonardo.
She wants to pee
She does not seem to be happy. She's trying to be neutral.
Some students think she's not comfortable.
Her expression does not look like she's happy.
She's trying to be neutral.
She's angry, but not with Leonardo.
Her hands seem to show she's comfortable.

At this time women did not use to be comfortable in the presence of men.

The hands show she's relaxed.

She's more reserved. She's a reserved person, but she's relaxed and comfortable with the situation.

She does not know what to do.

She has a poker face.

TURMA B:

What's your favorite piece of art - Class plan

Os alunos iniciam a atividade falando sobre os seus objetos de arte favoritos. Em seguida se levantam e iniciam a contemplação da imagem da Monalisa.

Past modals for deduction

She could be the painter

Leonardo could have painted himself - previous information/ background knowledge

She may be smiling. Is she smiling or not?

Yes/ no - a little

She's making a poker face.

She's suspicious

What do you see?

She must have been a simple woman.

Because of the clothes/ She doesn't any ornament.

She's looking at someone.

Os alunos têm dificuldade em admitir o olhar de monalisa direcionado a eles. O professor intensifica a pergunta. Alguns se perguntam a razão disso.

Faz com que os alunos se movam ao longo da sala para perceberem que o olhar da Monalisa segue os seus passos.

It's strange.

O aluno X tenta se mover dentro da sala. O professor reafirma essa ideia.

What is she asking you? What is she doing? What is the person telling you?

She's just staring.

Is this a friendly stare?

It's not a friendly stare.

Maria - It looks like she knows everything bad I've done.
She's a psycho.
Why? What makes you feel like that?
Because...Maria says : "I know what you have done"
The smile seems to say this.
Who was this lady?
Leonardo used to take Monalisa around with him.
Traits - Could she be a Brazilian woman?
No. She's a European woman.Because da Vinci was Italian.
The color of the skin is too white.
The image behind her is more like a cold place.
The background. There's a forest. The mountains. More like Europe.
Can she be Chinese? No..the eyes...the hair
Does she have Asian hair?
Could she be Brazilian? Because of the hair.
Why not? She does not look like a Brazilian.
Yes, Brazilians look like European.
There's too much clothes, Brazil is hotter. Not so familiar to Brazil.
What is the year of this painting?
I think she's not Brazilian because of the year of the painting.
Brazil hadn't been discovered.
What about the clothes? Do you see any peculiarities?
The clothes are too long.
The sleeves and the dress have different colors.
Related to the origin.
Her position - posture
She's seen from the side. Different position.
A chair. Where's da Vinci? What does it mean?
Is there a difference?
If she's looking at Leonardo, he's not in front of her.
Do you think there could be more people in front of Mona Lisa?
Does this position say anything?
In front it shows the person is equal.
The side shows the person is better than the others.
You don't care.
She's going to kill me. Why?

She's not facing the person.
 I do not mean superior, but she feels superior.
 More distant?
 Can be!
 After the video - she must have been pregnant.
 Clothes that were typical of pregnant women

TURMAS C e D: no caso dos grupos C e D não realizei gravações das atividades que antecederam os desenhos. Preferi avaliar apenas a resposta à atividade a partir dos textos pictóricos produzidos pelos alunos.

2ª aula: FIGURA NA JANELA

TURMA A:

Aluno 1 - She's looking for a better life.

Aluno 2 - She was cleaning. There's a cloth on the window. She's looking at the window thinking about a better life.

Aluno 3 - I think she's a very rich woman. Her dress and shoes are very sophisticated.

Aluno 4 - A girl thinking about a better life. She's thinking.

Aluno 5 - She's resting. Because of her position. The position of the legs and the feet. She's leaning.

She's not tense. She's thinking about life. Why we are here. Why do we confront?

If she's a rich woman, why is she looking at the window?

O aluno fica um pouco confuso, pois compara as roupas da mulher que julga elegantes com a casa que parece simples.

As paredes e a janela parecem mais simples. O reboco, a textura.

The wall looks older. It looks unfinished like a poor house.

A aluna fala que pode ser somente a cor.

Maybe she's a child and she's in the house of a friend.

She's visiting a poorer friend.

O professor pergunta sobre o contraste da parede e da janela.

The window is more lively. The color is more attractive.

Blue/ green.

What does the window represent? Something happy (ideal)

The walls are more classic. The walls are darker.

What do you think she can see from the window?

An island/ a boat/ a small boat

What does the boat represent? I guess it's liberty

Someone in the boat she likes/ She'll meet someone

How do you say liberdade? The boat represents freedom.

Maybe she's a princess. In the tower.

Where is this place? Can it be in Brazil?

It can be

Maybe Italy/ The ocean near the house can be Italy.

Or not! In Europe because of the clothes are typical from Europe.

Like Portugal

Aluno 1 - The ocean gives peace to her. She likes this feeling. That moment is unique and special. She can imagine a better life, house or the world.

Aluno 2- I wrote if I am the girl. Sometimes I just want to stay here for the rest of my life. Looking to the ocean out of the window with no problems, no stress, no worries. Just me and this calm wind. The water is so good. I wish I can jump on the ocean as they did, and finally feel in peace with myself.

Aluno 3 - I just wrote what I see there (more realistic). Different perspective. You can see a woman looking for the window. This woman must be at home. And outside the window there's a lake or the ocean. This woman looks like rich because her shoes and her dress look sophisticated. She looks thinking about anything.

Aluno 5 - Once upon a time, a woman was on her window, like everyday after the breakfast, but one time she saw a cat, a little cat. And the little cat went to a ship and the woman ran after the cat. She found gold, much gold. So she took the gold and ran...

Aluno 6 - in the image we can see a girl looking at the ocean and an island. In my opinion, she's thinking about her life. In the middle of the image we can see a boat. At the island we can see just trees there isn't a building or . The girl can be a rich person

because she has a beautiful dress and beautiful slippers.

I don't think she's rich. She can be wearing a uniform because the colors are very...I think she's a maid and this is her uniform.

What are the elements that indicate she's a maid?

"Have a cloth" and I think she was washing the window and then she stopped and said: I am gonna think about life! Why am I here?

I think it's pajamas after breakfast.

And her hair it's like...it's a mess!

Characteristics of a uniform - the stripes

The cut of the clothes - it's not tight.

Her shoes are more simple.

I use high heels in my house.

What's outside the window?

An island.

This is a high house. Not in the floor. Two floor house.

She's in a high position. The house is not very simple.

She sees the world from the window from the high perspective.

She could be a princess.

TURMA B:

Impressions:

Is this a photo or a painting?

It is a woman waiting for someone.

Or just imagining what is outside of the ocean. Its an island. There aren't many things to do.

Do you think she's tense?

She's calm. She's looking at the ocean.

Her legs. If she were tense she would be like that.

A woman maybe from the past. The wall seems worn out. The house is not very new.

She's probably looking at a boat. Her husband might be on the boat.

So you think she might be married.

She's waiting patiently.

She seems to be a European woman. I've never been to Europe, but I think...

The architecture is more like this.

Anything about the architecture or the design of the house?

The floor is wood. Maybe it represents a cold place or the house is very old.

In Brazil we don't have windows like this.

I don't know if it's correct...

There's no right or wrong answer. Remember perspectives.

She thinks about life outside the house.

She thinks what life outside the house is like. The house is for more simple people and the ocean represents life. Where everything is possible.

The teacher associates it with the great navigations meaning a new life.

She's on her pajamas. The clothes are kind of transparent.

She was sick because she couldn't leave the house - such a beautiful day.

Her hair. You see some white things in her hair. She's getting old.

30/ 40/ 50 years old.

This picture is a little bit sad. The colors. Dark colors. The wall.

It suggests something sad because she's looking at...I don't know. She can't go out.

She seems lonely.

She was not lonely because there was someone behind to paint her.

She's lonely because she's searching for something outside. Maybe her husband come back from a war.

What is outside?

Maybe a small city.

C) Apresentação dos desenhos

TURMAS C e D:

Figura 30 - Desenho 1 – Harry Lisa

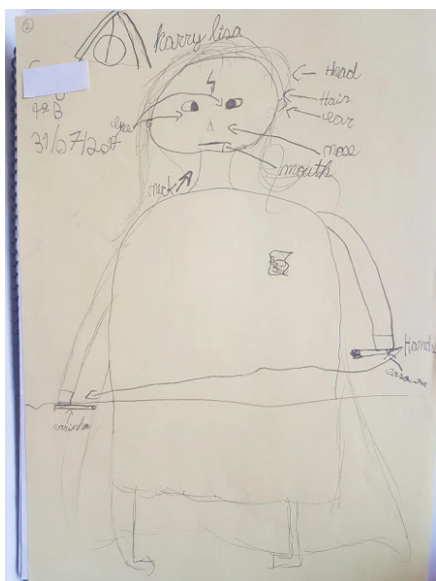


Figura 31 – Desenho 2 – Lego Lisa



Figura 32 - Desenho 3 – Mine Lisa



Figura 33 - Desenho 4 – Coca Lisa

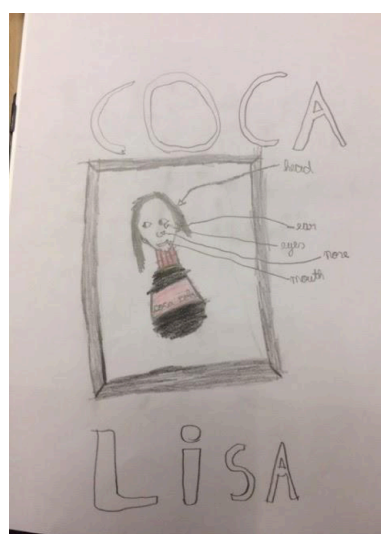
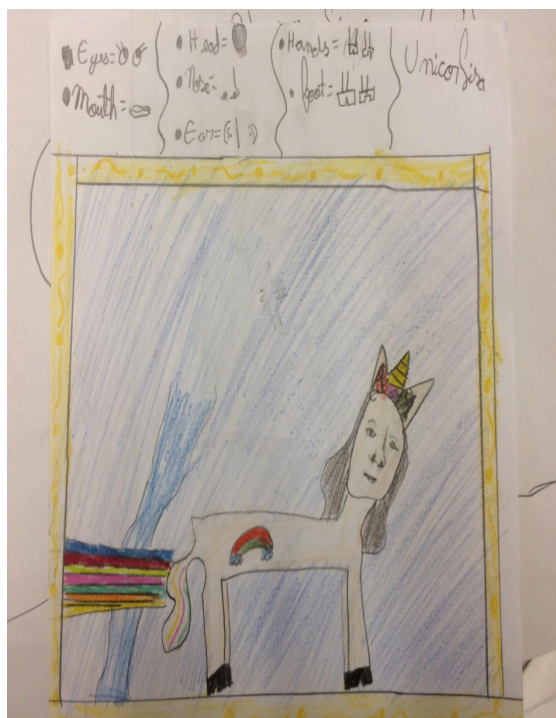


Figura 34 - Desenho 5 – Unicorn Lisa



(branco)

Figura 35 - Desenho 6 -Unicorn Lisa

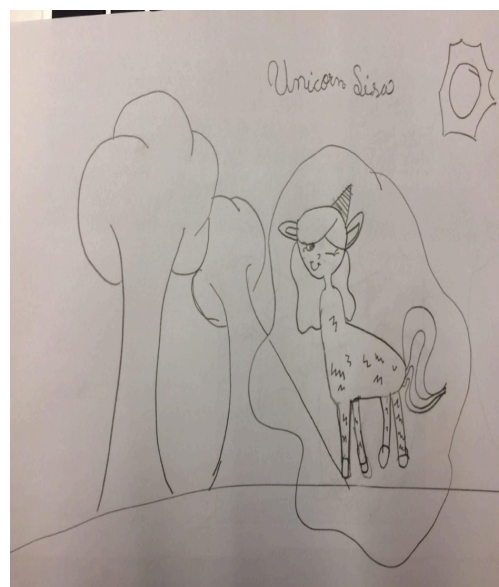


Figura 36 - Desenho 7 – Penguin Lisa

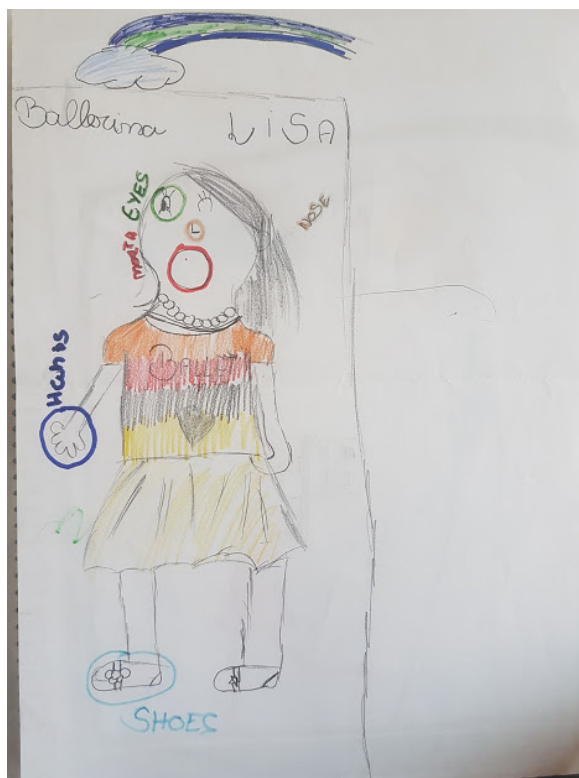


Figura 37 - Desenho 8 – Ballerina Lisa



Lisa

Figura 38 - Desenho 9



4.2 ANÁLISE DO CORPUS

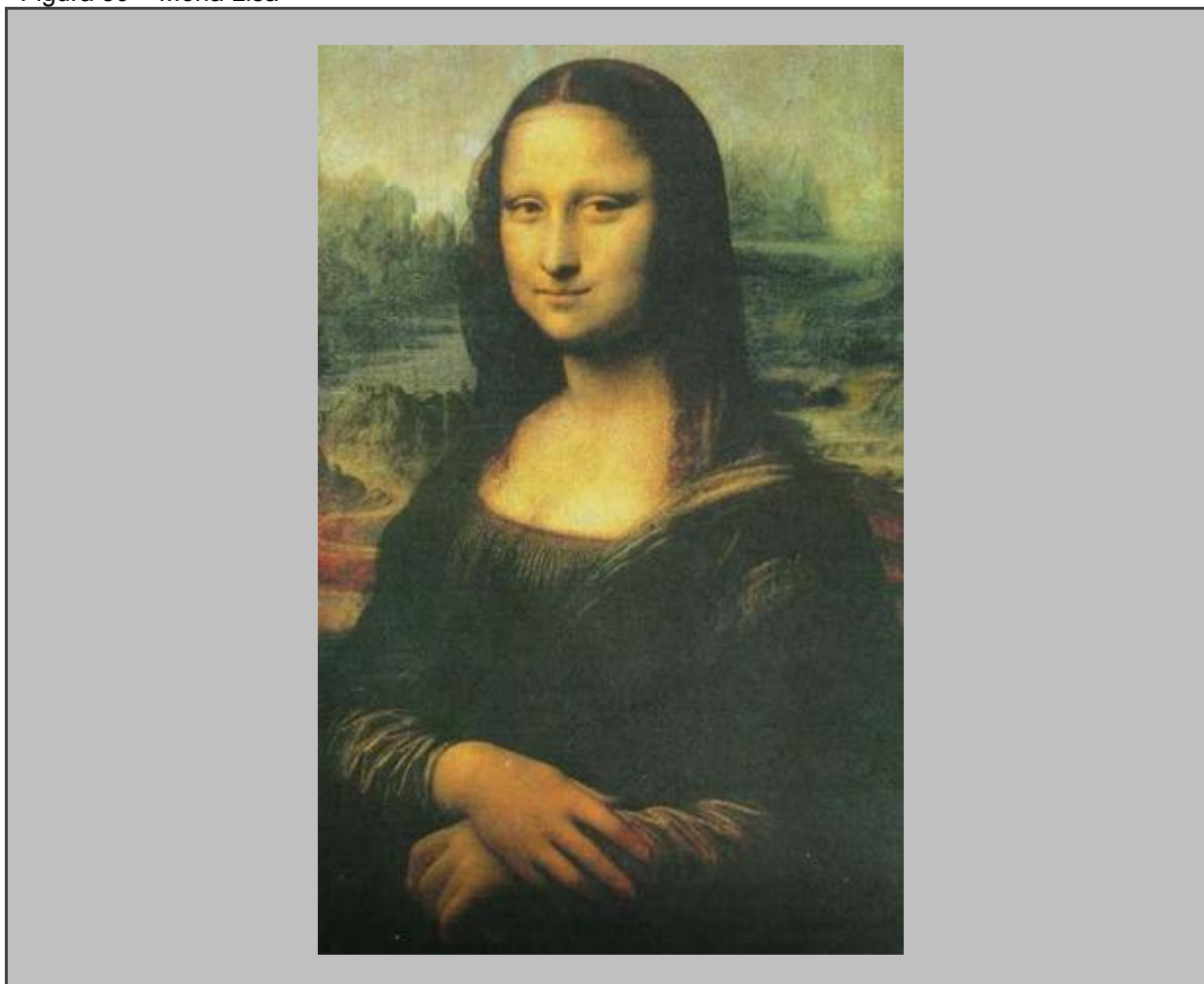
4.2.1 Análise do plano de aula e das notas de campo

Em todos os momentos da aula percebi o trabalho semiótico desenvolvido pelos alunos com o objetivo de significar as imagens e ler os textos pictóricos a eles apresentados, porém, com base no escopo do presente estudo, devo me ater à análise realizada a partir das impressões e inferências sobre as obras artísticas “Mona Lisa” e “Figura na Janela”, pintadas respectivamente por Leonardo da Vinci e Salvador Dalí.

Antes de proceder esse estudo analítico, reforço que o meu objetivo não é a apreciação estética da referida obra artística, porém a sua leitura, observação e compreensão a partir de uma perspectiva multimodal apoiada na triangulação da Teoria da Multimodalidade e as metafunções da GDV, atreladas ao instituto da Ressemiotização e suas nuances refletidas na necessidade de multiletramentos.

4.2.1.1 O sorriso de Mona Lisa - Turmas A e B

Figura 39 – Mona Lisa



Fonte: <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/mona-lisa-portrait-lisa-gherardini>

Com o objetivo de não fragmentar o *corpus* dentro do contínuo estabelecido para a análise, e com base no fato de que as notas de campo foram obtidas a partir da aplicação de planos de aula multimodais semelhantes, optei por realizar a análise a seguir utilizando os dois *corpora* (Turmas A e B) de forma conjunta.

Os registros que se apresentam a seguir decorrem da análise da dinâmicas da primeira e da segunda aulas, ministradas por meio da aplicação do plano de aula 1 às turmas A e B, cujo objeto de investigação foi a imagem de Mona Lisa ressemiotizada para fins didáticos.

Explorar o potencial semiótico de uma obra de arte como a Gioconda de da Vinci é como mergulhar em um mar profundo e cheio de mistérios e, por conseguinte, inúmeras descobertas.

A essa altura, é essencial reafirmar que, para o objetivo desta pesquisa, a Mona Lisa é analisada a partir da concepção de que ela é um texto multimodal e que, dessa maneira, realiza-se por uma série de códigos semióticos orquestrados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Por outro lado, parto aqui do princípio de que os alunos participantes desse estudo não têm conhecimento teórico sobre os construtos por mim utilizados para a pesquisa.

a) Visualização didatizada

Para iniciar a atividade, solicitei que os alunos se pusessem de pé e se dirigissem para uma posição mais próxima do quadro e, por conseguinte, da tela utilizada para a projeção. Na minha visão, esse tipo de disposição aproxima a experiência em sala de aula da que o aluno teria em um museu. Dessa maneira, percebo também como os alunos se portam diante de uma obra artística, a distância por eles mantida, a sua disciplina quanto ao fato de não poderem tocar o objeto em exposição, dentre outros fatores que já demonstram a sua experiência social diante de situações análogas às visitas a instituições museológicas.

Com os alunos já posicionados diante da tela, iniciei a visualização da Mona Lisa.

No início, perguntei onde ela estava e uma das alunas respondeu que ela se localizava no "Louvre" o que de pronto demonstra o seu conhecimento prévio sobre a imagem artística. É importante salientar que uma das primeiras falas diz respeito à comparação da imagem apresentada em sala de aula e a pintura original exposta no Museu do Louvre em Paris. Uma aluna começa afirmando que "she's small. The original is small" ("ela é pequena. A original é pequena"). Primeiramente, percebi que a aluna sugeriu que já esteve em contato com a obra original. Possivelmente em uma visita à França, mas preferi não entrar em detalhes sobre essa particularidade da sua experiência, até para que os outros alunos continuassem à vontade para seguir expressando suas ideias. Por outro lado, a aluna em questão pode ter tido como intenção demonstrar o seu conhecimento prévio sobre a obra. Essa fala também evidencia que, na transferência da Mona Lisa das paredes do museu para a sala de aula, um dos primeiros impactos causados ao observador/leitor é a alteração

nas suas dimensões. A escala em que apresentei em sala de aula aquela mulher tão conhecida por todos os alunos era bem maior do que a original pintada por Da Vinci.

A imagem ressemiotizada parecia mais grandiosa e possibilitou maior facilidade de visualização de determinados detalhes que não são normalmente percebidos em imagens de proporções menores. Uma das alunas finda por dizer: "my aunt said she's too small. You can't see her, especially with everybody in front" ("minha tia disse que ela é muito pequena. Você não pode vê-la, especialmente com todo mundo na frente"), provavelmente se referindo às possibilidades de leitura da imagem original e à informação de que a parte do museu que exibe a obra sempre atrai muita atenção.

Isso também fica evidente quando outro aluno afirmou: "I've never seen this chair" ("eu nunca vi essa cadeira"). Ele não chegou a desenvolver o raciocínio sobre o que aquela cadeira poderia mudar a sua interpretação sobre a Mona Lisa, mas pelo tom da fala percebi que isso poderia demonstrar que, dentro daquela perspectiva ressemiotizada de visualização, a imagem poderia ser lida/ observada sob novos prismas, incluindo a visualização de elementos antes não percebidos a partir dos quais seriam construídos novos significados acerca do texto imagético.

b) Percursos de ressemiotização

Nesse primeiro momento, observamos um processo que se estende ao longo de toda a aula que são os percursos de ressemiotização durante a atividade. Primeiramente, a ressemiotização ocorreu com a transferência da obra de Da Vinci para a sala de aula por meio do uso de sua imagem reproduzida a partir de um computador e projetada na tela. Os passos seguintes dizem respeito ao fato de os alunos observarem os modos semióticos presentes na pintura e transformarem esses elementos em linguagem a partir de princípios que podem ser associados à GDV.

c) A alteridade e a figura de Mona Lisa

Com o prosseguimento da atividade, percebi que um dos pontos que veio à tona foi o que Kress e van Leeuwen (2006), denominaram dentro da GDV de categoria dos participantes. Nesse sentido, os participantes interativos, no caso os alunos leitores/ observadores da imagem, logo perceberam que estavam diante de um participante representado sobre o qual deveriam discorrer. A grande maioria dos integrantes dos dois grupos estava bem à vontade com a imagem e pareceu que ela

lhes era bastante familiar. Não tive dificuldades em fazê-los falar. Apenas houve a necessidade de dirigir a atividade no sentido de que eles não parassem de expressar as suas opiniões e que pudessem também ratificar o quanto dito por outros participantes interativos justificando as suas posições por meios que pudessem ser relacionados à GDV. Essa sensação de conforto e familiaridade será abordada mais adiante quando trato do ângulo da representação e de elementos dele derivados.

Para guiar os alunos ao longo da atividade didática e para contextualizar o uso da imagem artística dentro do objetivo do plano de aula, reforcei a necessidade do uso das estruturas estudadas na aula anterior relativas aos verbos modais de especulação para que eles dissessem frases coerentes com o que viam.

d) Mona Lisa e a GDV:

No que diz respeito às metafunções descritas por Kress e van Leeuwen (2006), é importante mencionar que elas são observadas em várias nuances das falas proferidas durante as aulas de forma randômica. Porém, com o objetivo de apresentar esta análise de forma mais sistemática e didática, gostaria de iniciar trazendo algumas asserções sobre a metafunção representacional.

Percebi nas duas aulas realizadas com os grupos A e B que esse tipo de significado dentro da GDV é o que emerge logo que os alunos são expostos à figura na Mona Lisa.

Diante de excertos como "she must have had a simple life" ("ela deve ter tido uma vida simples"), "she must have been a simple woman" ("ela deve ter sido uma mulher simples"), percebi especulações sobre a condição social do participante representado. Dessa maneira, dei seguimento sempre perguntando as razões pelas quais aquelas opiniões poderiam ser justificadas. O meu objetivo era fazer com que eles explicassem e justificassem as suas ideias a partir da articulação dos modos semióticos presentes na imagem e por conseguinte utilizassem intuitivamente elementos da GDV.

Como forma de sustentar os seus pontos de vista os alunos afirmaram:

"She's dressed with simple clothes" ("ela está vestida com roupas simples")

"She doesn't have a necklace" ("ela não tem um colar")

"She doesn't have grace" ("ela não tem graça")

"She doesn't have eyebrows" ("ela não tem sobrancelhas")

"Her clothes are simple" ("as roupas dela são simples")

"Because of her clothes" ("por causa das roupas dela")

Tais assertivas reforçam a ideia de que os participantes interativos vislumbraram a imagem, em um primeiro momento, como uma estrutura de representação conceitual. De acordo com Jewitt e Oyama (2004), esse tipo de padrão retrata os participantes representados a partir de sua essência vista sob um ponto de vista mais genérico, estável e atemporal. Segundo os autores, eles não são vistos como fazendo algo ou desenvolvendo uma ação, mas sim como sendo algo, significando algo, pertencendo a determinado grupo ou categoria, ou tendo certas características ou componentes. Esse tipo de percepção, provavelmente, se deu por conta da minha condução da atividade, já que as primeiras perguntas foram direcionadas a partir da metafunção ideacional com o objetivo, justamente, de mediar a representação.

Diante da ausência de vetores, as estruturas conceituais findam por ter em sua essência a função de definir, analisar, ou classificar pessoas, lugares e coisas. Assim, com base no quanto afirmado pelos alunos acerca de elementos constitutivos da imagem, concluo que a figura da Mona Lisa foi, de forma preliminar, vista como uma estrutura simbólica.

Para Jewitt e Oyama (2004), esse tipo de estrutura define o significado ou a identidade de um participante representado. Dessa maneira, a identidade da mulher representada (portador) ou o seu simbolismo dentro do contexto social em que ela estava inserida à época da feitura do seu retrato, foi inferido pelos alunos pela identificação de atributos simbólicos como a aparente simplicidade de suas vestes, ou pela ausência de alguns desses atributos, como ornamentos, ou elementos que agregassem um ar mais glamuroso àquela mulher.

A conclusão da maioria dos alunos era a de que ela era uma mulher sem muitos recursos e de vida simples, provavelmente proveniente de uma classe social menos abastada.

Seguindo o posicionamento de que os significados representacionais dão conta de descrever os participantes da ação e com fulcro no quanto já dito sobre os atributos simbólicos associados ao portador, no caso, a Mona Lisa, segui com perguntas sobre que partes da imagem chamaram mais a atenção dos alunos. Assim, percebi que eles continuavam lendo a imagem a partir de suas partes.

Ao longo da observação, outros pontos relevantes surgiram quando da leitura desses atributos por parte dos grupos. Uma das alunas menciona que *"her hands are chubby"* ("as mãos dela são gordinhas"), e eu complemento chamando a atenção para determinado inchaço que poderia ser observado nas mãos da figura representada. De pronto uma das alunas afirma: *"she can be pregnant"* ("ela pode estar grávida"), evidenciando a possibilidade de estar Mona Lisa grávida no momento em que o artista a retratou. Essa afirmação surge com a análise do potencial semiótico vislumbrado a partir das mãos da participante representada, mas também exige da aluna conhecimentos prévios sobre as manifestações da gravidez no corpo da mulher. Para chegar a essa conclusão ela, não só fez uso da análise semiótica da imagem, como também acessou os seus saberes sobre biologia, provavelmente adquiridos em outras circunstâncias, como por exemplo nas aulas da matéria, o que deixa evidente o uso dos multiletramentos dentro dessa atividade multimodal.

e) Do visual ao verbal: arte e gramática

Complementei fazendo a tentativa de, mais uma vez, acionar o uso indutivo da gramática estudada nas aulas anteriores no contexto da aula, o que motivou o surgimento da frase: *"she could have been pregnant"* ("ela poderia estar grávida"). Pergunto a razão de não usarem o verbo modal "must", e um dos alunos afirma que esse termo não seria adequado porque, segundo ele: *"we don't have evidence"* ("nós não temos evidência"). Essa fala reforça a ideia da pluralidade de interpretações que podem ser inferidas a partir de um texto multimodal. Cabe ressaltar que nesse âmbito foi percebido pelo aluno que não existe apenas uma resposta certa ou interpretação para aquela situação. O texto visual oferece uma gama de possibilidades. Além disso, a mesma aluna chama atenção à posição das mãos da mulher na imagem quando afirma: *"her hands are supporting her belly"* ("as mãos dela estão apoiando a barriga"), o que aponta que a mulher pode estar amparando as mãos sobre a barriga denotando o seu estado gravídico. A partir desse trecho uma aluna complementa: *"you can imagine a baby here"* ("você pode imaginar um bebê aqui") enquanto outra afirma em português que ela apoia as mãos em uma simples cadeira discordando da ideia de que a mulher possa estar realmente grávida. Assim, a todo momento observei a negociação de sentidos durante a atividade de leitura multimodal.

f) Mona Lisa e os multiletramentos:

Em apenas um dos grupos uma possível gravidez foi aventada, no outro, a maioria dos alunos insistiu na ideia de que Mona Lisa era uma mulher rechonchuda. Esse tipo de assertiva é bastante comum quando falamos da arte renascentista e dos ideais de beleza que prevaleciam à época. Dessa forma, e, ainda, no caso da análise da Mona Lisa sob a perspectiva da metafunção representacional, fica evidente que sob essa lente, também são desenhadas as construções sociais dentro das representações. Assim, a maioria dos alunos concluiu não ter "La Gioconda" as características esperadas de uma mulher nobre ou abastada. Fica assim subentendido que uma mulher rica ao ser retratada deveria expor toda a opulência de sua condição social e exibir ornamentos e vestidos luxuosos, além de cabelos enfeitados e jóias.

Ao mesmo tempo, em alguns trechos coletados das falas dos alunos ao longo da aula, percebi outras nuances, tais como o fato de que, segundo uma das participantes da pesquisa: "*she was not rich to pay Leonardo. Maybe he gave her a present.*" ("ela não era rica para pagar Leonardo. Talvez ele tenha lhe dado um presente"). Com base nesse excerto, fica claro que a aluna tinha conhecimento da fama do pintor à época e que a mulher retratada por não corresponder aos padrões estéticos das mulheres da corte europeia do século XVI, certamente, não tinha recursos para arcar com a confecção do seu retrato por um artista tão renomado. Também fica evidente que, pelo fato de não saber quem era realmente aquela figura feminina, a observadora chegou a essas conclusões a partir da análise dos elementos do quadro. A partir dessas pistas visuais, acionou os seus saberes acerca da história e da arte.

Nas mesmas circunstâncias, dois alunos da turma B, ao serem indagados sobre a imagem dentro do contexto da língua alvo estudada, contribuíram com os seguintes excertos: "*she could be the painter.*" ("ela pode ser o pintor.") e "*he could have used his own face*"("ele pode ter usado o seu próprio rosto."). Diante do quanto exposto pelos alunos, sigo com a frase "*Leonardo could have painted himself*" ("Leonardo pode ter pintado o seu próprio retrato") com o objetivo de complementar o que foi dito. Quando pergunto o que fez com que ela dissesse que Leonardo poderia ser a própria Mona Lisa, a aluna apenas declara que leu essa informação em algum lugar. Em contrapartida, um outro participante diz: "*Leonardo used to take*

Mona Lisa around with him" ("Leonardo costumava levar Mona Lisa por onde ia"). Isso pode evidenciar inferências feitas a partir de outras leituras ou pelo contato com textos informativos sobre a história de vida do artista e sua relação com a obra mais célebre por ele produzida. Complementei afirmando que talvez o artista estivesse orgulhoso do seu trabalho ou quisesse mostrar a todos os quanto era bom e o quanto a sua pintura poderia ter o status de uma obra-prima.

Conforme a visão de Kress e van Leeuwen (2006), os significados interacionais se apresentam na forma das relações entre os participantes representados, entre os participantes interativos e os representados, e por fim, nas relações que se consubstanciam entre os próprios participantes interativos. De acordo esses conceitos, percebi a Mona Lisa como um texto multimodal que provoca sentimentos e percepções das mais diversas naturezas nos seus leitores/observadores. Assim, como definem Jewitt e Oyama (2004), imagens como essa podem provocar relações bastante particulares entre os observadores e o mundo dentro dos limites da imagem. Os autores seguem reforçando que os textos pictóricos interagem com os seus observadores e muitas vezes podem sugerir a atitude que eles devem adotar em relação aos participantes representados.

g) O que ela quer de nós?

Com base nesse arcabouço teórico, verifiquei que a forma de interação entre os alunos e a Mona Lisa, dentro do contexto das aulas observadas, se deu por meio do contato expresso pelo olhar de demanda do participante representado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A mulher representada dentro dos limites daquela tela olha diretamente para o seu leitor/observador. Sob essa perspectiva, os vetores são o próprio olhar da figura retratada. Nesse sentido, a Mona Lisa "faz contato" com os alunos e com eles parece estabelecer uma relação imaginária, conforme descrevem Jewitt e Oyama (2004). Em consonância com o quanto disposto por esses autores, os participantes representados podem demandar vários tipos de reações e sentimentos como, por exemplo, deferência, pena ou compaixão, assim como podem abordar os seus espectadores com um sorriso insinuante ou desestabilizá-los com seu olhar penetrante.

A perspectiva analítica que sugere um contato de demanda pode ser percebida em vários momentos da aula em inúmeros excertos coletados diante da livre expressão dos participantes interativos.

Cabe aqui ressaltar que alguns alunos da turma B tiveram dificuldade em perceber o fato de que os olhos da Mona Lisa, provavelmente por conta da técnica desenvolvida por Da Vinci, contemplam todos os que estão ao seu redor ao mesmo tempo. Nesse grupo, foi necessário fazer com que alguns alunos se deslocassem de um lado para o outro da sala na tentativa de verificar para onde a mulher direcionava o seu olhar para, por fim, constatarem que ela os fitava o tempo inteiro e onde quer que se posicionassem dentro daquele espaço.

Para ativar reflexões sobre a metafunção interativa, solicitei aos alunos que falassem sobre o rosto do participante representado. Na turma B, perguntei se ela estava olhando para eles. Muitos alunos se apresentaram reticentes sobre esse fato. Uma das alunas disse: *"it's strange."* ("é estranho."). Isso demonstra certa insegurança ou desconforto do grupo com a imagem no início da análise do texto sob a perspectiva do contato.

A grande maioria dos alunos dirigiu a atenção para os olhos da Mona Lisa e posteriormente para o seu suposto sorriso. Na turma A, as primeiras impressões a partir da interação com o texto foram de repulsa e de pouca identificação. Uma das alunas afirmou: *"she's ugly. She doesn't have grace."* ("ela é feia. Ela não é graciosa."). Dentro do grupo B, uma aluna se referiu à imagem afirmando: *"She's making a poker face."* ("ela está fazendo a cara de quem joga pôquer"), ou seja, ela não tem expressão. Essa última fala me chamou a atenção pelo fato de me parecer uma alusão aos conhecimentos da aluna sobre a conduta de um jogador de pôquer profissional que deve manter a frieza e não deixar que o seu oponente perceba qualquer evidência das suas expectativas sobre o jogo, ou pode também ser uma referência a uma das canções da cantora Lady Gaga³⁹, cujo refrão trata do assunto e se refere a pessoas que não demonstram as suas emoções facilmente. Assim, percebi evidências de letramentos que vieram a auxiliar na definição discutida no âmbito da Mona Lisa.

Ao longo da observação, os integrantes das turmas A e B tiveram interações diferentes com a obra de arte a eles apresentada. Isso demonstra o grande poder que essa peça pode ter no que diz respeito a todas as potencialidades de significação que pode gerar em diferentes contextos e sob óticas diversas.

³⁹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Lady_Gaga

Frases como: "*she's not the most beautiful girl*" ("ela não é uma das garotas mais bonitas."), "*she scares me*" ("ela me assusta."), ou "*she's a psycho*" ("ela é uma psicopata"), demonstram que os participantes interativos findaram por apresentar uma relação de estranhamento, temor e rejeição àquela imagem que foi por eles associada a sentimentos de suspeição e desconfiança. Também percebi que, por não corresponder aos padrões atuais de beleza ditados pela sociedade vigente, para muitos, Mona Lisa parecia uma mulher feia e sem os atrativos das celebridades e modelos que ditam as regras da moda nos dias atuais.

No decorrer da observação percebi que alguns participantes tenderam a usar a sua criatividade e se permitiram fazer elucubrações mais elaboradas sobre o que visualizavam ou liam naquele momento. Uma das alunas asseverou: "*it looks like she knows everything bad we've done*" ("parece que ela sabe de tudo que já fizemos de ruim") ou "*i know what you have done*" ("eu sei o que você fez."). Com o objetivo de explorar o potencial semiótico dessa afirmação perguntei a ela a razão disso e ela declarou que: "*the smile seems to say this*" ("o sorriso parece dizer isso"). Outra inferência foi ainda mais longe ao afirmar: "*she's going to kill me*" ("ela vai me matar"). Percebi assim um intenso contato entre a imagem e alguns alunos e a possibilidade de explorar inúmeras narrativas diferentes dentro de um mesmo contexto o que enriqueceu bastante aquela aula.

Por outro lado, algumas falas como: "*you don't know if she's smiling, feeling pain or if she's angry*" ("você não sabe se ela está sorrindo, se ela está sentindo dor, ou se está com raiva"), "*her eyes are saying something, but we don't know*" ("os olhos dela estão dizendo algo, mas não sabemos"), ou "*she wants to pee!*" ("ela quer fazer xixi"), podem demonstrar maior dificuldade por parte dos aprendentes em ler a expressão do participante representado ou mesmo evidenciar a polissemia dos modos semióticos disponíveis.

Em muitos excertos, todavia, percebi que Mona Lisa foi vista pelos leitores/observadores envolvidos na pesquisa como alguém que estava confortável com aquela situação a partir de assertivas como: "*she looks relaxed*" ("ela parece relaxada"), "*she was comfortable with Leonardo*" ("ela estava confortável com Leonardo"), "*her hands seem to show she's comfortable*" ("as mãos dela parecem demonstrar que ela está confortável"), ou "*she's been trying to be neutral*" ("ela está tentando ser neutra").

Algumas das afirmações acima podem também ser associadas a outra categoria dentro da metafunção interativa que é a distância social. Nesse caso, de acordo com esquema de Novellino (2011), apresentado no capítulo teórico, vemos a imagem artística apresentada em uma média distância a partir da sua cintura até a cabeça. Nessas circunstâncias, a Mona Lisa é mostrada ao leitor/ observador a uma distância tida como pessoal ou social.

De acordo com Jewitt e Oyama (2004), representações em um plano médio já sugerem algum tipo de relacionamento social, porém um pouco menos íntimo. Um dos alunos da turma, ao dizer: "*she's a daughter of a friend of Leonardo*" ("ela é filha de uma amigo de Leonardo"), acompanhado por outra aluna que afirma: "*there is no passion. She's not attracted to Leonardo*" ("Não existe paixão. Ela não está atraída por Leonardo", corrobora com essa noção de distância social, trazendo à tona a relação do produtor, também participante interativo, com o participante representado, pois não sendo eles íntimos, a distância da representação se manteve a título de um mero relacionamento social. De acordo com essas asserções, Leonardo e Mona Lisa dificilmente foram amigos ou mantiveram uma relação de maior intimidade. Isso também gera multiplicidade de interpretações no que se refere ao seu suposto sorriso, já que alguns alunos afirmam não saber se ela está sorrindo realmente ou se esconde algo do seu observador. Tais assertivas podem ser também interpretadas como indícios de multiletramentos já que vemos que o leitor/ observador começa a partir de um pressuposto de não apenas olhar uma vez para aquela imagem, mas sim de observá-la mais atentamente, muitas vezes, visualizando-a com mais cuidado e questionando-a.

Isso também se consubstancia a partir da análise do quadro com base nos pressupostos da atitude ou perspectiva adotadas pelo seu produtor. Conforme já explicitado no capítulo 2, a GDV prevê que dentro da categoria da atitude, o que deve ser levado em conta é essencialmente o ângulo pelo qual o participante representado é retratado no texto imagético. Assim, dentro desses parâmetros observamos que os participantes podem ser representados em um ângulo frontal, oblíquo ou vertical. Além disso, as imagens pictóricas também podem ser produzidas de forma a estarem alinhadas com o seu leitor/ observador a ponto de sugerirem algum tipo de identificação simbólica entre eles. No caso em questão, e diante do que disseram os participantes interativos, Mona Lisa é vista em um ângulo levemente oblíquo. O curioso é que mesmo eu só pude perceber tal fato a partir da

fala dos alunos durante as atividades. A figura feminina representada está realmente um pouco inclinada. A visão que temos dela não é frontal como muitos pensam. Uma das alunas declarou: *"I think Leonardo was in front of her, but she just do (sic) this."* ("eu acho que Leonardo está na frente dele, mas ela apenas faz assim"). Nesse momento a aluna se inclinou na cadeira e demonstrou estar posando como teria feito Lisa. Diante dessa afirmação perguntei, com base na GDV, que tipo de relação ela poderia ter tido com Da Vinci. Um aluno respondeu: *"yes, friendly, but not so close"* ("sim, amigável, mas não muito próxima") enquanto outro asseverou: *"I guess she could be a stranger"* ("eu creio que ela poderia ser uma estranha"). Em outro momento uma das alunas declarou que: *"it's more possible to be a friend because the expression is like she's comfortable with the situation"* ("é mais possível que seja uma amiga porque pela expressão ela parece estar confortável com a situação").

Ao discordar desse ponto de vista uma participante afirma: *"she's angry, but not with Leonardo"* (ela está chateada, mas não com Leonardo) e complementa, *"I guess you are angry, but not with the person"* ("creio que você esteja zangado, mas não com a pessoa"). Para ela, Mona Lisa parecia estar segurando as suas emoções para não deixar transparecer que poderia estar incomodada com algo externo ao momento da confecção do quadro. Ao final, a aluna demonstrou inquietação e disse em português: "ela não queria estar ali. É tipo quando você se encontra com os amigos dos seus avós, não sabe o que falar e fica com aquele sorriso". Nesse caso, ela transferiu o contexto do quadro para as práticas sociais relativas a pessoas de sua idade e comparou esse fato à situação da mulher representada.

A questão da perspectiva foi mais explorada no grupo B, diante de frases como: *"she's seen from the side"* ("ela é vista de lado") ou *"she's must be looking at someone because she's not focusing on the front"* ("ela deve estar olhando para alguém porque ela não está focando na frente"). Tais assertivas demonstram a visão de que Mona Lisa não está fitando a parte frontal do salão diante dela. Um dos participantes, dessa forma complementa que *"If she's looking at Leonardo, he's not in front of her"* (se ela está olhando para Leonardo, ele não está em frente a ela), *"he's apart"* ("ele está afastado"). Diante dessas afirmações comecei a tentar demonstrar a posição de Leonardo em relação à modelo e a indagar quais as possibilidades e as consequências do ângulo escolhido. Quando me coloquei numa cadeira em frente aos alunos uma das participantes replicou: *"in this position you think I am equal to you"* ("nessa posição você acha que eu sou igual a você"), mas

quando mudei a cadeira para uma posição um pouco mais lateral ela complementou: "*and if you do that you think you are better than everybody*" ("se você fizer isso você acha que você é melhor do que todos aqui"), *it's like you don't care* ("é como se você não se importasse"). Complementei que era como se eu estivesse posando.

Conclui perguntando se ela parecia mais distante e uma das alunas respondeu que isso era possível. Pelo que percebi, na visão dos alunos não ficou totalmente claro que a adoção de um ângulo oblíquo poderia partir do produtor do texto na tentativa de se distanciar do participante representado, mas apenas que o fato da mulher estar nessa posição denota o seu proposital distanciamento do pintor e conseqüentemente a existência de menos intimidade entre eles.

No sentido de provocar mais a comunicação perguntei se para eles ela era superior por estar naquela posição e uma das alunas respondeu: "*she feels superior*" ("ela se sente superior"). Conclui que ela achava que a mulher não era superior a Leonardo, mas que internamente a modelo achava o contrário.

Em suma, cabe destacar que conforme Kress e van Leeuwen (2006), quando analisamos a representação, principalmente de figuras humanas, as ideias de envolvimento, distanciamento, podem interagir com as de oferta como parece ser o caso da Mona Lisa, conforme já exposto.

Na visão de Jewitt e Oyama (2004), os potenciais de significação que surgem do que eles mesmos chamam de ponto de vista, pressupõem também algumas inferências quanto às atitudes subjetivas dos participantes representados.

Kress e van Leeuwen (2006), chamam a atenção para o fato de que tais atitudes não são sempre únicas e individualizadas, mas podem ser também comportamentos determinados socialmente. Nesse sentido, diante da afirmação: "*she's more reserved. She's a reserved person, but she's relaxed and comfortable with the situation*" ("ela é mais reservada. Ela é uma pessoa reservada, mas ela está relaxada e confortável diante da situação"), perguntei à aluna a razão pela qual ela presumiu tal fato e ela disse que teve essa impressão. Logo em seguida completou: "*at this time women did not use to be comfortable in the presence of men*" ("nessa época, as mulheres não costumavam ficar à vontade diante da presença de homens"). Tais inferências podem denotar que a participante interativa tinha conhecimento dos padrões e regras sociais da época renascentista e que de alguma forma Mona Lisa se mostrou diferente das mulheres do seu tempo, apesar

de se identificar com a postura delas como mulher mais recatada e reservada, conforme a sua representação imagética pressupõe.

h) Mona Lisa e o mundo real

Para Pinheiro (2016), a modalidade no texto imagético, vincula-se ao valor de verdade, o que pode ser representado de modo natural ou imaginário. Na análise do quadro da Gioconda o seu caráter naturalístico também deve ser mencionado. Assim, os recursos semióticos utilizados pelo seu criador correspondem à representação fidedigna à imagem de uma figura humana feminina conforme ela se apresentaria no mundo real. Diante desse fato, tentei fazer com que os alunos relacionem a participante representada à sua noção do que seria uma típica mulher brasileira. Assim, indago se, a partir da análise dos seus traços físicos ela poderia ser natural desse país. Com esses questionamentos também almejei ativar, mais uma vez, os significados representacionais atribuídos àquela mulher e relacioná-los ao conhecimento de mundo dos alunos visando agregar mais elementos culturais e derivados de outros tipos de letramento à leitura multimodal do quadro.

De pronto, um dos alunos respondeu: *"she's a European because Da Vinci is Italian"*("ela é europeia porque Da Vinci é italiano"). Outro participante complementou dizendo que: *"the color of her skin is too white"*("a cor da pele dela é branca demais"). Essas assertivas geraram alguma polêmica e insisti em falar sobre a diversidade observada entre os indivíduos que compõem o povo brasileiro apontando para o grupo e verificando que cada um tinha um biotipo diferente.

Um fator interessante dentro do perfil do grupo B é que tínhamos um integrante de origem asiática. Esse parentesco é bem próximo já que os seus pais vieram da Ásia, assim temos um caso de primeira geração a nascer no Brasil. Aproveitei essa característica e indaguei se a mulher poderia ser também asiática. Um dos alunos respondeu que por conta dos olhos e do cabelo essa possibilidade não era viável. Um dos participantes afirmou que: *"she doesn't look like a Brazilian"*("ela não parece brasileira") e um outro retrucou: *"yes, Brazilians look like Europeans"*("sim, brasileiros se parecem com europeus"), provavelmente fazendo menção à colonização portuguesa do nosso país e à proximidade dos traços físicos entre esses povos. Mais adiante uma aluna declarou: *"there's too much clothes. Brazil is hotter. Not so familiar to Brazil"*(" há roupas demais. O Brasil é mais quente. Não é tão familiar ao Brasil"). Isso demonstra o seu conhecimento sobre o clima

européu, mais frio em determinadas épocas o que exige uma quantidade maior de roupas para proteção.

De forma mais categórica, um dos participantes perguntou sobre o ano de conclusão do quadro, e, antes mesmo de uma resposta, afirmou: "*I think she's not Brazilian because of the year of the painting. Brazil hadn't been discovered*" ("eu acho que ela não é brasileira por causa do ano da pintura. O Brasil ainda não tinha sido descoberto"). Ao falar do ano em que "La Gioconda" foi pintada, complementei que o Brasil já estava começando. Percebi aqui um ponto relevante no que diz respeito aos multiletramentos exigidos para a compreensão da imagem e para a especulação sobre as suas origens e possíveis analogias a seu respeito. Também constatei indícios de multiletramentos conforme o quanto disposto por Housen (1999), quando os alunos passaram de um momento de apenas fazer associações pessoais e idiossincráticas para uma abordagem mais rica em asserções baseadas em suas convenções culturais.

i) As cores de Lisa

Dentro dos mecanismos de modalização da imagem em questão que inclui a utilização da cor, a contextualização a partir da perspectiva e profundidade, iluminação e brilho, percebi que esses elementos foram menos explorados, porém cabe ressaltar que foram também percebidos pelos alunos na análises.

No quesito cor, iluminação e brilho, nenhum aluno falou diretamente sobre os diferentes tons explorados no quadro, mas frases como: "*I don't think she's a good person. She's dark*" ("eu não acho que ela seja uma boa pessoa. Ela é obscura"), "*she doesn't have grace*" ("ela não tem graça") ou "*she does not seem to be happy*" ("ela não parece estar feliz") podem ser uma alusão ao uso de cores escuras e opacas na representação e à falta de adereços coloridos típicos de muitas mulheres representadas à época. Isso pode sugerir um ar mais solene à participante representada, pois a ausência de cores pode ser associada a esses sentimentos. Quadros multicoloridos, geralmente, sugerem um ambiente festivo e cheio de alegria.

No que tange à contextualização, ou seja, a ausência ou presença de um pano de fundo dentro da representação, com base em excertos como: "*the image behind her is more like a cold place*" ("a imagem atrás dela se parece mais com um lugar frio"), ou "*the background. There's a forest. The mountains. More like Europe*"

no fundo. Há uma floresta. As montanhas. Se parece mais com a Europa"), concluí que houve também atenção dos alunos a esses aspectos, apesar de não terem sido aprofundados no momento da atividade. Ao mesmo tempo, ficou claro que, com base no fundo apresentado, eles tiveram condições de traçar o contexto em que a mulher estaria inserida.

Reconheço que diante do fato de não terem os alunos conhecimentos explícitos sobre a GDV, seria responsabilidade do professor explorar em maior profundidade esses aspectos se lhe for conveniente. Nesse sentido, é essencial pontuar que a abordagem de determinados aspectos dessa gramática tem relação direta com o desenrolar da aula e com o tipo de insumo que é gerado pelos alunos a partir da leitura dos textos visuais. Optei por priorizar a prática dentro da metafunção interativa, haja vista ter sido nela focada a maior parte das intervenções dos alunos. Acredito que a natureza da obra e suas características particulares influíram para a tomada dessas decisões que foram por mim administradas ao longo da aula. Fica evidente assim, a necessidade de flexibilização do plano de aula por parte do professor diante das possibilidades de leitura e do caráter não linear da leitura de textos multimodais.

j) Mona Lisa e os significados composicionais

No que diz respeito aos significados composicionais, ou seja, da combinação do conjunto de elementos visuais do texto pictórico e sua organização em uma composição para que ela faça sentido, percebi que a centralidade e a saliência do participante representado dentro do quadro de Da Vinci foram os pontos mais importantes. Assim, Mona Lisa era a informação principal. Isso se explica pelo seu destaque no texto pictórico, determinado, por exemplo, pelas suas proporções em comparação ao lugar em que se encontrava e por sua localização no centro daquela representação imagética. Durante toda a atividade, a atenção dos participantes interativos estava voltada para ela e para o potencial semiótico dos modos que compõem a sua figura. Todos os outros elementos eram marginais e isso ficou evidente por não terem os alunos mencionado tais aspectos com tanta veemência. Foram registradas apenas duas menções ao fundo e à paisagem em que a mulher se encontrava.

Cabe, porém, uma menção a aspectos referentes ao valor da informação dentro da imagem que, de acordo com a GDV, se configura a partir de um plano de

polarização vertical. Como preceituam Jewitt e Oyama (2004), o topo da imagem representa o que é ideal, ou seja, a essência idealizada ou generalizada da informação. Assim, a análise apresentada pelos alunos sobre o ar misterioso de Lisa e as possibilidades que o seu olhar e rosto denotaram elementos do seu mundo interior e personalidade e pode ser contrastada com o que Jewitt e Oyama (2004) denominam de "real" que para eles representa informações mais realistas, como por exemplo, uma possível gravidez da mulher evidenciada pela análise do inchaço percebido por uma participante interativa ao observar mais minuciosamente as suas mãos, localizadas na parte inferior do quadro.

4.2.1.2 O sorriso de Mona Lisa - Turmas C e D

Os registros que se apresentam a seguir decorrem da análise das dinâmicas da primeira e da segunda aulas, ministradas por meio da aplicação do plano de aula 3 às turmas C e D cujo objeto de investigação foi a imagem de Mona Lisa ressemiotizada para fins didáticos.

Na primeira parte da aula, o processo de ressemiotização da obra do pintor Leonardo da Vinci ocorreu de maneira semelhante ao que pôde ser observado nas atividades com as turmas A e B. Assim, a imagem foi inserida no contexto da lição como um texto multimodal e dessa forma multissemiótico. O que ocorre é que alguns percursos semióticos foram realizados de forma diferente. Isso se explica pelo perfil do grupo que é essencialmente formado por crianças que ainda não dominam a escrita e a oralidade dentro do contexto da língua estrangeira. Com base nesse pressuposto, optei por seguir uma trajetória de ressemiotização diversa no sentido de que o texto pictórico, ou seja, a imagem do participante representado, no caso a Mona Lisa, fosse ressignificado por meio de desenhos confeccionados pelos alunos a partir de suas impressões. Além disso, e com o objetivo de contextualizar a imagem dentro da proposta do curso e do seu conteúdo programático, os alunos envolvidos na pesquisa foram incumbidos da tarefa de realizar esse processo sob a perspectiva de posteriormente também utilizar a obra artística como elemento complementar à sua prática pedagógica e ao material didático por eles utilizado.

Para a sistematização da análise, e com o objetivo de evitar repetições enfadonhas dentro desse processo, nesta etapa me ative à apresentação dos

desenhos confeccionados por alguns membros dos grupos e a sua abordagem sob o ponto de vista dos construtos teóricos já descritos neste trabalho de pesquisa.

É importante salientar que o desenvolvimento desta parte do meu trabalho, foi também um grande desafio para mim, pois adentrar o universo infantil e suas nuances é muitas vezes arriscado e difícil para a mente de um adulto. Relacionar conceitos tão sérios e profundos como os construtos abordados neste trabalho findaram por ser uma atividade prazerosa e encantadora ao longo da pesquisa.

a) A importância do ordinário:

Durante esse percurso percebi que muitas vezes o ordinário, visto sob a perspectiva de lentes mais apuradas, pode ser também extraordinário e significativo dentro do universo das turmas infantis. Assim, de acordo com Mavers (2011), o caráter ordinário de algumas atividades e práticas mascara a riqueza e a complexidade de elementos da rotina que muitas vezes passam despercebidos. Para ela, o que parece simples, feito sem esforço, produto de um erro, muitas vezes até desinteressante, pode se tornar intrigante. Isso se explica porque aprender requer um esforço semiótico e desde a mais tenra idade as crianças produzem diferentes tipos de textos e dessa maneira constroem significados.

Na visão de Mavers (2011), as crianças tendem a transportar recursos representacionais entre a escola e o ambiente doméstico, porém muitas das formas por elas usadas não são coerentes com gêneros textuais formais. Na visão da autora, esse fato deve ser visto não como uma dificuldade, mas como uma expressão de engenhosidade e criatividade, pois demonstra que as crianças se esforçam para utilizar todos os recursos à sua disposição no sentido de investigar formas, estruturas, discursos e gêneros que lhes serão úteis na comunicação com o mundo ao seu redor.

Com base nesse entendimento, reitero a ideia de ver as crianças como agentes sociais engajados na comunicação e dessa forma, interagindo e interpretando modos semióticos, também nos textos visuais e buscando criar para eles significados.

Para Mavers (2011), as representações feitas pelas crianças são motivadas a partir do princípio de que elas observam e participam de atividades de criação de textos dentro do seu universo comunicativo. Nesse âmbito, cada criança passa a acessar e se familiarizar com os processos de formação de sentidos e, a cada dia é

exposta a uma crescente variedade de recursos para esse fim. A interpretação, cada vez mais ampliada, dessas complexidades constitui o substrato para a sua capacidade de criar textos e também interpretá-los.

Para os fins didáticos desta dissertação organizei os desenhos em grupos com base em suas características individuais, conforme se segue:

b) Ressemiotizando o sorriso:

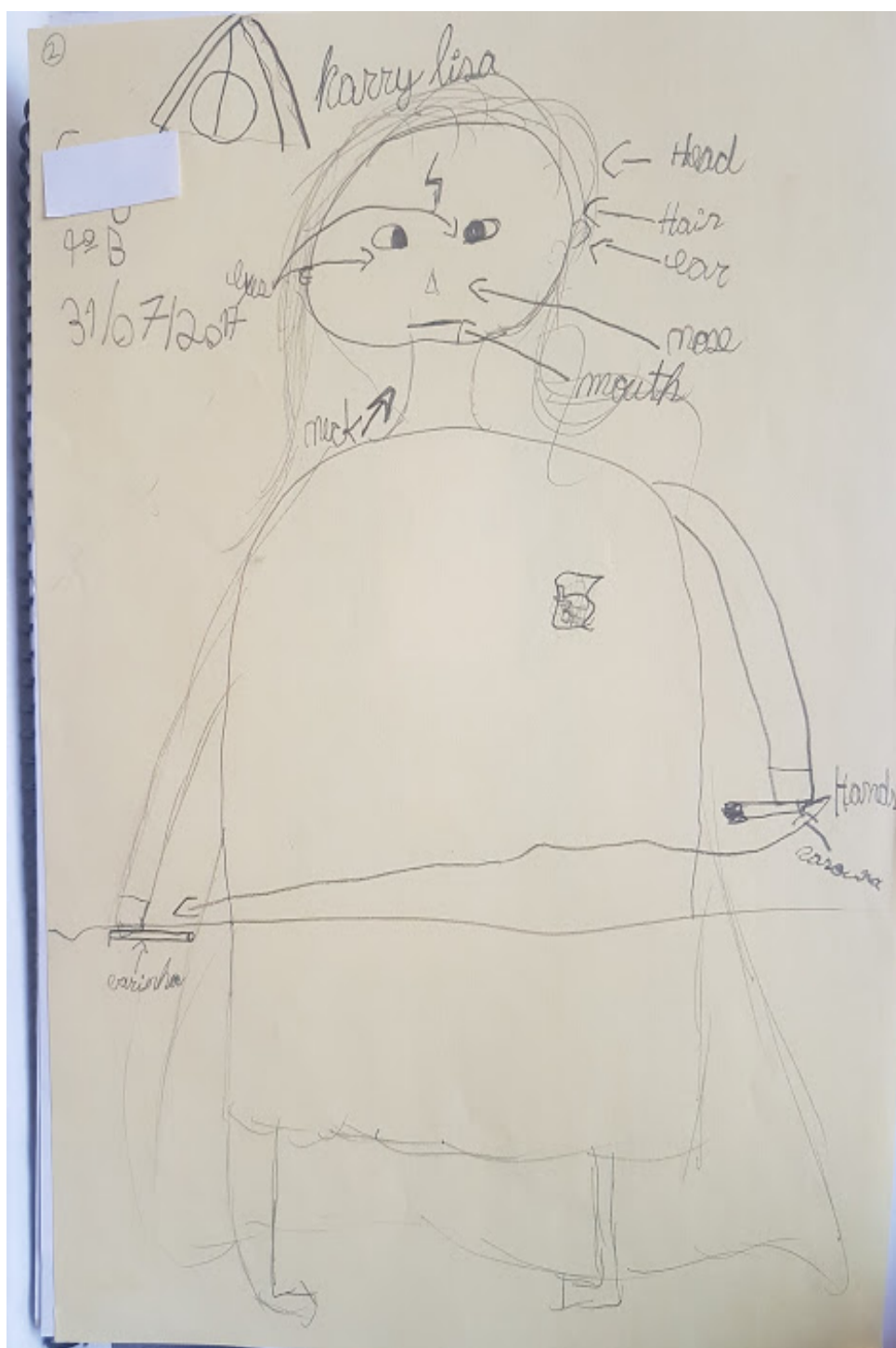
Partindo da análise de 9 (nove) desenhos feitos pelos alunos dos grupos C e D, podemos inferir que eles são ressemiotizações da obra de Leonardo da Vinci e que cada aluno teve a possibilidade de ressignificar a pintura de acordo com o seu entendimento dos modos semióticos inerentes ao texto pictórico original. Um dos aspectos mais marcantes desse processo, foram as relevantes referências culturais e sociais dentro das representações.

Ao longo da análise aqui desenvolvida, observei que as crianças basearam os seus desenhos em uma série de objetivos descritos por Mavers (2011). Esses objetivos giram em torno da possibilidade de resolverem problemas, de demonstrarem a sua aprendizagem de algo, de explorarem ideias e sentimentos, da criação de mundos imaginários, da possibilidade de cumprimentar outras pessoas, de planejar, ou até de documentar as suas experiências.

c) Lisa e os multiletramentos:

Ainda com base no entendimento de Mavers (2011), percebi que os alunos autores das representações da Mona Lisa demonstraram uma série de conhecimentos partilhados, advindos, provavelmente, do seu contexto de vida e de elementos culturais e sociais que fazem parte do seu mundo.

Desenho 1:



Desenho 2:



Desenho 3:

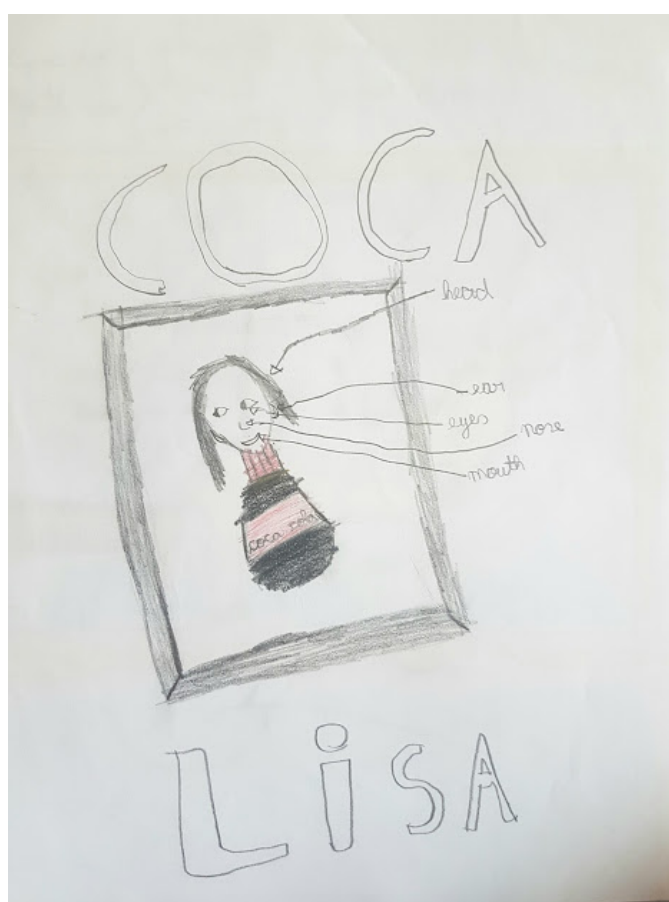


No grupo D, especificamente, percebi fortes influências ao que a geração atual denomina de "cultura nerd". No desenho 1, por exemplo, o aluno optou por representar Mona Lisa como "Harry Lisa", fazendo uma composição dos nomes da obra e do personagem Harry Potter⁴⁰. Já nos desenhos 2 e 3, Lisa foi associada a outros elementos da cultura das crianças que dizem respeito ao universo dos

⁴⁰ Personagem principal de uma série de fantasia criada por J.K Rowling

brinquedos Lego⁴¹ e do jogo Minecraft⁴². Dessa forma, também os seus nomes recontextualizados denotam essas escolhas conforme consta dos desenhos (Lego Lisa e Mine-Lisa). No caso do desenho 4, percebi também uma referência cultural, no caso em questão, à bebida Coca-cola⁴³. Assim, a figura da Mona Lisa foi ressemiotizada nesse contexto e denominada pelo seu autor de CoCa Lisa, fundindo a face humana com traços assemelhados ao da mulher no quadro de Da Vinci, porém trazendo atributos simbólicos da famosa bebida. Isso provavelmente demonstra relação com as aulas previamente ministradas onde os alunos foram expostos a comerciais do referido refrigerante para atividades pedagógicas. Dessa maneira, concluo que a intenção desse aluno ao produzir a imagem e usar os recursos semióticos que empregou, possam ter relação com a sua necessidade de demonstrar o que foi aprendido ao longo do curso, ou simplesmente, uma associação da arte a uma bebida de que ele gosta.

Desenho 4:



⁴¹ Brinquedo cujo conceito se baseia na montagem de blocos coloridos

⁴² Jogo eletrônico virtual

⁴³ Refrigerante gaseificado e marca de bebidas mundialmente famosa

Nos desenhos 5 e 6 os temas giram em torno da figura mítica do unicórnio⁴⁴ e, portanto de elementos do mundo da fantasia que faz parte do imaginário dessas crianças. Em ambos os casos, os autores dos textos imagéticos, também mantiveram as características humanas que compõem o rosto de Lisa, porém optaram por representar o seu corpo na forma em que se apresenta o corpo de um unicórnio.

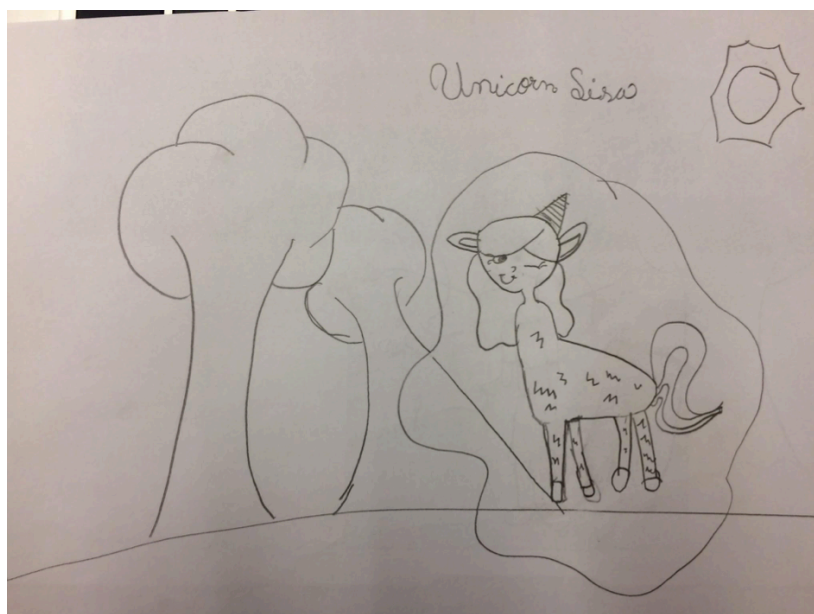
Já no desenho 7, o participante interativo, ao criar a sua "Penguin Lisa", optou por retratá-la como um penguin, mantendo apenas poucos elementos humanos na representação imagética. Isso sugere a proximidade e interesse dos alunos por esses temas e a sua necessidade de relacioná-los à figura artística dentro do seu percurso de ressemiotização.

Desenho 5:

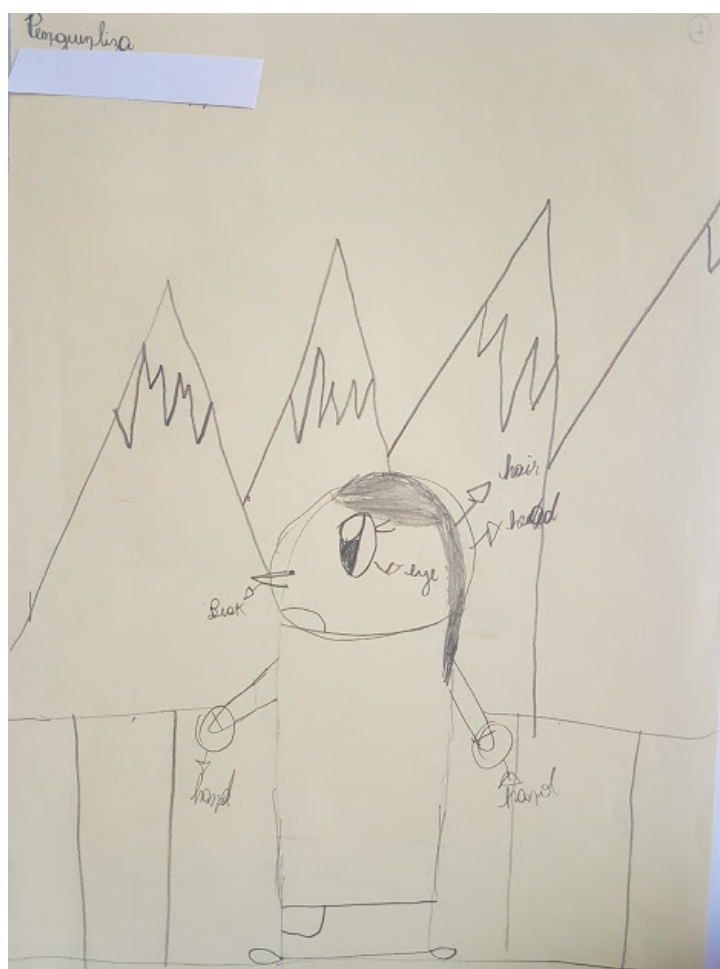


⁴⁴ Animal mitológico que tem a forma de um cavalo com um chifre em espiral

Desenho 6:



Desenho 7:

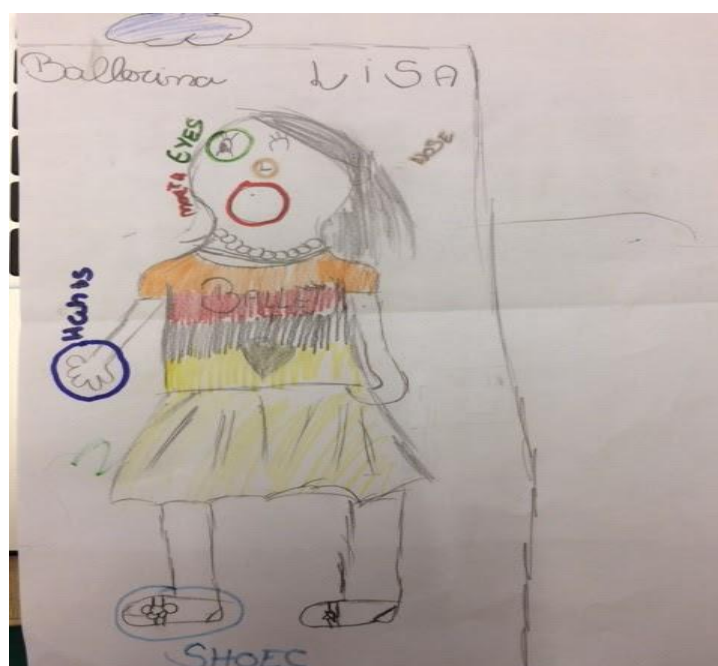


Seguindo o mesmo entendimento, vemos que nos desenhos 8 e 9 as escolhas semióticas de representação dizem respeito ao que as alunas gostam de fazer como atividades de lazer. Em ambos os casos, temos a "Ballerina Lisa" que apresenta a figura feminina envolvida com o universo da dança.

Desenho 8:



Desenho 9:



d) Mona Lisa e a GDV:

Dentro do que chamamos de metafunção representacional as diferentes Lisas, no caso dos desenhos 1, 2, 4, 5, 8 e 9, a partir de sua ressemiotização, podem ser classificados como estruturas conceituais analíticas, pois na segunda etapa da atividade proposta os alunos tiveram que nelas reconhecer as partes do corpo estudadas ao longo da unidade didática. Assim, com base no quanto disposto por Kress e van Leeuwen (2006), esse tipo de estrutura, relaciona as partes de um participante representado a um todo. O portador, que é Mona Lisa, tem os seus atributos possessivos analisados. Nesse sentido, os alunos examinam a face da mulher e identificam cada uma das partes que a integram.

Também, cabe salientar que os participantes interativos, nesse caso, os produtores das imagens (alunos), utilizaram alguns elementos simbólicos para justificar as suas escolhas semióticas, como por exemplo, a varinha e a cicatriz do mago Harry Potter, o tom de pele e a estrutura física presente nas figuras humanas do brinquedo Lego e o design visual do jogo Minecraft. Todas essas pistas visuais levam os leitores/observadores, que têm conhecimento dos seus significados, a fazerem inferências sobre esses elementos da cultura *nerd* dentro da sua produção textual, no caso por mim analisado textos pictóricos na forma de desenhos.

No que diz respeito aos significados no âmbito da metafunção interativa, com base no escrutínio dos desenhos, conclui que os produtores dos desenhos 1, 2, 3, 5, 6 e 8, mantiveram algumas das características do texto em sua plataforma original. Assim, a imagem da mulher representada continua tendo o caráter de ser um texto em que pressupõe a ideia de demanda fitando diretamente os seus leitores/ observadores. As diferentes Lisas se apresentam aos seus espectadores e com eles interagem convidando-os a analisá-las.

Já os desenhos 4, 7 e 9, seguem como imagens de oferta se dirigindo aos participantes interativos de forma indireta, sendo somente objeto do seu escrutínio de forma impessoal.

Quanto à distância social, os desenhos 1, 2, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam uma perspectiva diferente da que é concebida pelos autores das imagens 3 e 4. Assim, nos dois primeiros desenhos, a figura feminina é representada em um plano médio/ longo, onde ela aparece de corpo inteiro, o que pode denotar mais distanciamento por parte dos produtores. Na situação das imagens 3 e 4, percebi que a nova Lisa manteve as suas características originais, ou seja, foi retratada em um plano médio/

curto sugerindo, conseqüentemente maior proximidade ou distância social menos gritante entre o participante representado e os participantes interativos.

É mister também abordar a potencialidade das significações advindas das categorias referentes à atitude ou perspectiva com base no ângulo adotado pelos autores dos desenhos para construir seus significados por meio da representação. Assim, observei que nos desenhos 1, 2, 3, 4 e 8 o ângulo frontal foi escolhido o que também pode denotar uma relação de identificação e envolvimento entre os representantes interativos e as suas criações. Já nas imagens 5, 6, 7 e 9, observei a escolha de um ângulo oblíquo.

Nas imagens 5 e 6 os seus produtores optaram por manter as características humanas do rosto de Lisa, porém representaram o seu corpo na forma de um animal. Conclui que a tentativa de apresentar o animal em sua totalidade tenha motivado a escolha pelo referido ângulo, o que também pode inferir o distanciamento parcial em relação ao participante representado que finda por não mais ser tão humano.

No âmbito dos significados composicionais, me chamou a atenção a imagem 6, pois no que diz respeito ao valor da informação dentro do sistema dado/ novo observei que a floresta à esquerda foi representada pelo produtor da imagem como sendo o elemento dado e o unicórnio, dentro da sua condição de ser lendário, como o elemento novo ou a informação a ser questionada dentro de um plano de polarização vertical.

Ainda dentro dos domínios da metafunção composicional, percebi que dentro da categoria da saliência, em todos os desenhos, à exceção do 6 e do 8, a imagem de Lisa é colocada em destaque, ou seja, assume o primeiro plano dentro da composição visual o que evidencia a maior ênfase dada ao participante representado dentro do contexto em que está ele inserido.

Finalmente, a categoria do enquadramento se mostra essencial para o estudo dos textos visuais por mim escolhidos como *corpora* nesta seção da dissertação. Isso se dá porque esse recurso trata diretamente da noção de conexão ou integração de elementos que compõem o texto visual. Dentro dessa perspectiva, verifiquei que nos desenhos 3, 4, 5, 6, 8 e 9 as figuras ressemiotizadas a partir da Mona Lisa de Da Vinci, foram representadas com a manutenção da moldura que compunha a pintura original. Percebi assim, a intenção dos seus produtores de separá-las ou desconectá-las de um contexto maior, culminando com a divisão do

texto visual. Nesses casos, a figura da mulher representada segue como um quadro a ser exposto e apreciado. Por outro lado, nos desenhos 1, 2, e 7 não foi utilizada moldura. Assim, Lisa foi representada como alguém que fazia parte de um contexto e não como a personagem de uma pintura.

No caso do desenho 6, observei que o seu autor representou o unicórnio dentro de um tipo de moldura menos uniforme, na forma de uma nuvem, tendo enquadrado o participante representado como forma de retratá-lo como elemento estranho àquele ambiente e de apresentar a sua identidade em separado, provavelmente contrastando um ser irreal e fruto da imaginação com a imagem das árvores e da floresta que são elementos integrantes do mundo real.

4.2.1.3 - Os sonhos de Dalí

Figura 40 – Figura na Janela



Fonte: <https://abrildenovomagazine.wordpress.com>

Os registros que se apresentam a seguir decorrem da análise das dinâmicas da primeira e da segunda aulas, ministradas por meio da aplicação do plano de aula 2 às turmas A e B, cujo objeto de investigação foi a imagem "Figura na Janela" ressemiotizada para fins didáticos.

O quadro escolhido para esta atividade, pintado por Salvador Dalí em 1925 e hoje exposto no Museu Reina Sofia⁴⁵ em Madri, é uma pintura bastante peculiar dentro do conjunto da obra do pintor, pois à primeira vista parece uma representação bastante simplória em que sua irmã Ana Maria posa de costas em uma janela contemplando o mar de Cadaqués⁴⁶. Assim, esse texto multimodal difere bastante de obras resultantes de outros períodos criativos do autor, principalmente por não ter características surrealistas que são a sua marca registrada.

Reforço aqui o caráter didático da apresentação da obra de arte dentro do plano de aula, sem desprezar, por outro lado, o seu poder transformador e considerando que dentro de uma proposta multimodal de ensino de inglês por meio desse veículo, o aluno, além de desenvolver a sua competência gramatical, deve também ser estimulado a desenvolver o seu senso crítico e estético o que implica a sua exposição à observação de textos ricos em potencialidades de significação.

Dentro desse contexto e do perfil da obra a que foram expostos, novamente, percebi o trabalho envidado pelos alunos com o objetivo de decifrar e ressignificar os elementos presentes nessa obra de arte.

a) Da imagem ao texto:

Conforme exposto no plano de aula, a atividade com o quadro de Dalí se apresentou de maneira um pouco diferente da forma como foi desenvolvido o estudo com a Mona Lisa. Dessa vez, preferi que os alunos vislumbrassem a imagem a partir do local onde estavam sentados e que ressemiotizassem o texto pictórico em um pequeno parágrafo. Assim, antes de discutir os textos que foram produzidos nesse primeiro momento, preferi que eles fossem compartilhados com os colegas o que, ao meu ver, findou por enriquecer as discussões e as negociações no âmbito da comunicação.

Com base nos significados representacionais descritos pela GDV, observei que duas interpretações bastante diferentes surgiram a partir das intervenções e dos textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Com o objetivo de dinamizar esta análise transcrevo os dois primeiros textos a seguir:

⁴⁵ <http://www.museoreinasofia.es/>

⁴⁶ Município da Espanha na provincial de Girona, Catalunha

TEXTO - Aluno 1:

"You can see a woman looking for (sic) the window. This woman must be at home. And outside the window there's a lake or the ocean. This woman looks like (sic) rich because her shoes and her dress look sophisticated. She looks thinking about something."

TEXTO - Aluno 2:

"In the image, we can see a girl looking at the ocean and an island. In my opinion, she's thinking about her life. In the middle of the image we can see a boat. At the island we can see just trees. There isn't a building. The girl can be a rich person because she has a beautiful dress and beautiful slippers".

b) A mulher na janela e a GDV:

Ao proceder a análise dos textos escritos como ressemiotização da imagem, pude concluir que os alunos 1 e 2, perceberam o texto multimodal apresentado como estruturas narrativas de ação. Assim, quando os alunos afirmam: "*you can see a woman looking for (sic) the window*" ("vemos uma mulher olhando através da janela") e "*we can see a girl looking at the ocean and an island*" ("podemos ver uma garota olhando para o oceano e uma ilha"), eles definem o processo como uma narrativa de ação não-transacional.

Conforme preceituam Kress e van Leeuwen (2006), nesses tipos de processos narrativos o vetor emana do participante (ator), porém não aponta para outro participante. Os autores asseveram, portanto, que tais processos se assemelham aos verbos intransitivos na linguagem. Assim, segundo a visão dos alunos, no caso da mulher na janela, não fica claro se existe uma meta específica. Assim, a mulher é vista de costas e contempla elementos da paisagem como o mar e a ilha, mas diante da impossibilidade de ver o seu rosto não é verificada a existência de um vetor que direcionaria o seu olhar.

É importante salientar que as metafunções da GDV dificilmente são verificadas de forma isolada, assim, como aconteceu na análise da Mona Lisa, também na "Figura na Janela" de Dalí essas representações coexistem. Assim, além de especularem sobre a imagem como uma estrutura narrativa de ação, em diversos momentos, os alunos procederam o escrutínio da figura feminina

representada como uma imagem conceitual determinando a sua personalidade e especulando sobre o seu mundo interior a partir de elementos simbólicos presentes na pintura. Nesse sentido, Jewitt e Oyama (2004) relatam que uma série de acessórios podem conferir esses significados simbólicos ou atributos aos participantes representados. Nos textos acima mencionados, foram percebidos alguns desses elementos que almejam descrever a identidade da mulher. Quando os alunos 1 e 2 escrevem, respectivamente: *"this woman looks like she's rich because her shoes and her dress are sophisticated"* ("essa mulher aparenta ser rica porque os seus sapatos e o seu vestido são sofisticados"), e *"the girl can be a rich person because she has a beautiful dress and beautiful slippers"* ("essa garota pode ser uma pessoa rica porque ela tem um vestido e sapatilhas bonitos"), há indícios de que em ambas as situações eles se utilizam dos recursos semióticos retratados para falar da classe social da mulher a partir do seu vestuário que identificam como sofisticado e caro. Essa posição é ratificada em outros momentos da aula em excertos como: *"I think she's a very rich woman"* ("eu acho que ela é uma mulher muito rica"). Em todos esses trechos, os leitores/ observadores fazem uso de conhecimentos subjacentes à imagem para interpretar os signos visuais ali representados.

Com o substrato dos mesmos atributos, porém sob uma perspectiva oposta, outros participantes vislumbram aquela mulher com alguém de uma classe social menos abastada. Isso pode ser observado a partir de trechos como: *"I think her shoes are more simple"* ("eu acho que os sapatos dela são mais simples"), *"I don't think she's rich. She can be wearing a uniform because the colors are very...I think she's a maid and this is her uniform"* ("eu não acho que ela seja rica. Ela pode estar usando um uniforme porque as cores são muito...Eu acho que ela é uma empregada doméstica e que esse é seu uniforme"), *"the cut of the clothes. It's not tight"* ("o corte das roupas. Ele não é justo"), *"and her hair. It's like a mess"* ("e o cabelo dela. Está uma bagunça"). Nesses excertos a mulher é vista como uma serviçal que apenas cumpre as suas funções na casa, ou como uma mulher simples e sem vaidades, com roupas pouco ajustadas ao corpo e um cabelo sem ornamentos, o que poderia conferir-lhe um ar mais aristocrático. A menção ao uniforme pode sugerir o conhecimento por parte da aluna de que na casa de famílias mais ricas os empregados devem estar uniformizados, mas ao ser indagada sobre o que a levou a essa conclusão ela respondeu que: *"have a cloth (sic) and I think she was washing*

the window" ("tem um pano e eu acho que ela estava lavando a janela"). Assim, a partir de uma observação mais atenta a aluna percebeu a existência de um pedaço de pano no parapeito da janela, elemento que nem mesmo eu tinha levado em consideração, e a partir dessa pista visual construiu a sua ideia.

c) Contemplação e interação:

Dentro do universo dos significados interativos, ao abordar a relação ou vínculo estabelecido entre os participantes interativos (alunos) e o participante representado no texto imagético (mulher na janela), foi por mim percebido, a partir dos relatos coletados, que dentro da categoria do contato o texto visual findou por ser classificado como uma imagem de oferta. Esse tipo de interação indireta fica evidente em frases como: "*She's looking for a better life*"(ela está em busca de uma vida melhor"), "*She's looking at (sic) the window thinking about a better life*" ("ela está olhando através da janela e pensando em uma vida melhor"), "*a girl thinking about a better life*" ("uma garota pensando em uma vida melhor"). Nesses casos os leitores/ observadores observam a mulher representado de maneira impessoal e distanciada. Assim, pude concluir que essa imagem ofereceu informações aos representantes interativos, conforme reiteram Jewitt e Oyama (2004).

Nessa observação, fica evidente que, diferentemente do que ocorreu com a atividade envolvendo a Mona Lisa, o aluno não é em momento algum, objeto do olhar da mulher que contempla a vida a partir daquela janela. Ela está ali exposta para o escrutínio do leitor/ observador do quadro que age como um observador invisível. Para Kress e van Leeuwen (2006), todas as imagens que não apresentam participantes humanos ou a eles assemelhados fitando diretamente os participantes interativos podem ser classificadas como imagens de oferta.

A percepção dos alunos da escolha do produtor da imagem por construir essa representação dentro dos parâmetros de uma imagem que oferece ao seu leitor/ observador a possibilidade de apreciar, julgar ou analisar um participante representado, dentro do seu universo, sem que haja maior envolvimento entre ambos, gerou uma série de desdobramentos dentro da atividade de interpretação e decodificação do texto imagético em questão.

Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006) tal forma de contato dentro da metafunção interativa pode gerar o surgimento de uma barreira real e imaginária

entre os participantes e até um senso de desvinculação que faz com que essas situações sejam bastante diferentes das que envolvem imagens de demanda.

Grande parte dos leitores/ observadores apenas contempla a vida da mulher na janela e a partir desse tipo de visualização surgiram frases como: *"it suggests something sad because she's looking at...I don't know. She can't go out"* ("a imagem sugere algo triste porque ela está olhando para...eu não sei. Ela não pode sair") e *"she seems lonely"* ("ela parece triste"). Em ambos os casos notei que os observadores interativos se sentiam no papel de *"voyeurs"*, atentos à vida daquela mulher sem que ela percebesse a presença de quem a vigiava.

É, porém, relevante mencionar que um dos excertos demonstra uma visão um pouco diferente. Um dos alunos afirmou: *"she was not lonely because there was someone behind to paint her"* ("ela não estava solitária porque havia alguém atrás para pintá-la"). Diante desse trecho, inferi que diante daquela imagem de oferta, o aluno vislumbrou uma perspectiva além do quadro, ou seja, aquela imagem estava também sendo ofertada ao pintor que retratava a modelo enquanto ela posava na janela.

Por outro lado, dentro da categoria da distância social, a grande maioria dos participantes interativos visualizou a mulher representada como alguém mais distante da sua realidade. A sua representação por meio de uma média/ longa distância permitiu a sua visualização por inteiro e incluiu também elementos ao seu redor, descritos pelos alunos participantes da pesquisa, conforme apresentarei ao longo desta seção.

Ao mesmo tempo, a visão posterior da mulher e a disposição da janela em um ângulo frontal finda por confrontar esse possível distanciamento e possibilitar o estabelecimento de algum tipo de relação de identificação entre os participantes interativos e a mulher representada na janela. A partir dessa organização do texto, Kress e van Leeuwen (2006), mencionam uma possível vulnerabilidade do participante representado e o surgimento de uma relação de confiança contrastada com as ideias de rejeição e afastamento. Nesse sentido, o texto abaixo merece destaque:

TEXTO - Aluno 3:

" I wrote if I am the girl. Sometimes I just want to stay here for the rest of my life. Looking to the ocean out of the window with no problems, no stress, no worries.

Just me and this calm wind. The water is so good. I wish I can jump on the ocean as they did, and finally feel in peace with myself."

("Eu escrevi como se eu fosse a garota. Algumas vezes eu só quero estar aqui para o resto da minha vida. Olhando para o oceano pela janela, sem problemas, sem stress, sem preocupações. Somente eu e este vento calmo. A água é tão boa. Eu queria poder pular no oceano como eles fizeram e finalmente me sentir em paz comigo mesma.")

Na frase: "*I wrote as if I am the girl*" ("eu escrevi como se eu fosse a garota"), percebi que, mesmo diante de uma imagem de oferta, que subentende determinado distanciamento do leitor/ observador e do participante representado, a aluna se colocou na lugar da mulher e a partir da construção de um texto subjetivo e poético, expressou o seu ponto de vista sobre o que aquele participante representado poderia estar sentindo e vivenciando naquele momento de contemplação que se descortinava diante dos seus olhos.

d) Dalí e os multiletramentos:

Nesse momento também, de acordo com Housen (1999), há evidências de que o leitor/ observador parte de observações randômicas e pontuais para um tipo de percepção mais complexo, onde existe a presença de multiletramentos e da ressemiotização da imagem para um gênero poético provavelmente também baseado nos sentimentos e no mundo interior da aluna e do seu "eu" artístico e ideológico orquestrados a partir da sua experiência de leitura do texto multimodal a que foi exposta durante a aula.

Em um outro caso, uma das alunas escreveu o seguinte: "*once upon a time, a woman was on her window, like everyday after the (sic) breakfast*" ("era uma vez uma mulher que estava em sua janela como todos os dias depois do café"). A partir da análise da primeira parte da narrativa há indícios do uso das habilidades necessárias na contação de histórias e de elementos estruturais dos contos de fadas quando há menção da expressão "*once upon a time*" ("era uma vez"). Nesse caso, ao ressemiotizar a imagem artística para o gênero textual escrito, a aluna fez uso dos seus conhecimentos prévios sobre a estrutura narrativa de uma história infantil o que me pareceu bastante original e criativo.

Logo no início da atividade surgiu a seguinte pergunta: "*is this a photo or a painting?*" ("isso é uma foto ou uma pintura"). Tal assertiva denota que no que diz

respeito ao recurso semiótico associado à modalidade, o texto visual utilizado se apresentou como uma imagem altamente naturalística dentro da categoria de representação máxima e também da contextualização com fundo detalhado, sendo a imagem em algumas situações confundida com uma fotografia.

e) Mona Lisa e a mulher na Janela:

Diante de todos os aspectos desta análise, observei que, sem dúvida, a metafunção mais proeminente aos olhos dos alunos diz respeito aos aspectos composicionais do quadro "Figura na Janela", conforme discorro adiante.

Primeiramente, percebi uma grande diferença no que diz respeito aos sentimentos despertados pelo texto multimodal em comparação com a Mona Lisa. A figura da Gioconda despertou na maioria dos seus espectadores sentimentos mais soturnos e contidos. No caso da mulher debruçada no parapeito da janela, retratada por Salvador Dalí, percebi associações mais alegres a depender da parte do quadro a que os alunos se referiram. Em outras palavras, acredito que as cores da imagem, associadas aos seus aspectos composicionais, tenham sido determinantes para essas escolhas semióticas por parte dos observadores interativos.

Em se tratando do valor da informação, e das noções de ideal e real, associadas, respectivamente, ao topo e à base na representação, segundo a GDV, concluí que a partir de frases como: "*she's looking for a better life*" ("ela está procurando uma vida melhor"), "*she's looking at the window thinking about a better life*" (ela está olhando através da janela em busca de uma vida melhor), "*she's not tense. She's thinking about life. Why are we here? Why do we confront?*" ("ela não está tensa. Ela está pensando na vida. Por que estamos aqui? Por que confrontamos?"), os alunos compreenderam a parte superior do quadro, que inclui a janela e a vista a partir dela, como algo ideal. A mulher que ali se apoiava, estaria pensando no seu amanhã, fazendo reflexões sobre a sua vida, pensando em um futuro melhor, em uma vida ideal diferente da que ela tinha dentro daquela casa. Ela estava a sonhar em como seria a vida além daquelas paredes, além daqueles limites.

Diante desse escrutínio do imaginário daquela figura feminina, também percebi o advento de referências simbólicas quanto aos elementos que formam a parte superior da imagem. Uma das alunas do grupo B, declarou: "*the window is more lively. The color is more attractive. Blue, green.*" ("a janela é mais vívida. A cor

é mais atraente. Azul, verde"). Quando perguntei o que a janela poderia representar, ela disse: *"something happy"* ("algo alegre"). Percebi nessa fala a menção a sentimentos de felicidade e de oportunidade a partir da visão de uma janela como elemento simbólico no texto visual.

Ao observar que a exploração desses modos semióticos poderia ser bastante profícua, segui com perguntas pontuais sobre o que eles acreditavam que ela poderia ver da janela e o que esses elementos poderiam simbolizar. Diante das indagações, e dentro da perspectiva do que era ideal, um dos alunos afirmou: *"the boat represents liberty"* ("o barco representa liberdade") e outro complementou *"the boat represents freedom"* ("o barco representa a liberdade").

Em outro momento, um dos participantes declarou: *"the ocean represents life. Where everything is possible"* ("o mar representa vida. Onde tudo é possível"). Nesse extrato, percebi a correlação do mar com a ideia imaginária de paz e vida, de um oceano de possibilidades, o que denuncia o seu caráter simbólico evidenciado pelo aluno.

f) Era uma vez...

Uma das interpretações que me chamou a atenção foi a de uma aluna que disse: *"maybe she's a princess. In the tower"* ("talvez ela seja uma princesa na torre"). Assim, a partir da leitura ativa da imagem a participante interativa trouxe elementos de outros gêneros como o conto de fadas produzindo novos sentidos e significados dentro de outro contexto. Evidências de letramentos e suas perspectivas socioculturais se mostraram evidentes em vários trechos como: *"it's an island. There aren't many things to do"* ("é uma ilha. Não há muito o que se fazer por lá"), *"a woman, maybe from the past"* ("talvez uma mulher do passado"), *"her husband must be on the boat"* ("o marido dela deve estar no barco", *"maybe her husband come back from a war"* ("talvez o marido dela volte de uma guerra"). Em todos esses casos percebi uma tentativa de contextualizar a mulher dentro dos parâmetros e práticas sociais da época, em que mulheres se ocupavam dos afazeres domésticos, cuidavam da família, enquanto seus maridos saíam em busca dos sustento ou eram dizimados em guerras.

Por outro lado, e com base na parte posterior da pintura, depreendi que a visão de grande parte da classe era a que a realidade daquela mulher era bastante diferente do que ela almejava ao contemplar a paisagem através da janela. Diante disso, alguns questionaram a visão de ser a figura representada uma mulher rica por

conta das condições das paredes retratadas na parte inferior do quadro. Isso pode ser inferido em frases como: *"the wall looks older. It looks unfinished like a poor house"* ("a janela parece mais velha. Ela parece inacabada como em uma casa pobre"), *"the walls are more classic. The walls are darker"* ("as paredes parecem mais clássicas. As paredes são mais escuras"), *"this picture is a bit sad. The colors. Dark colors. The wall"* ("este quadro é um pouco triste. As cores. Cores escuras. A parede") e *"the walls seems worn out"* ("as paredes parecem gastas").

Quanto às categorias de dado e novo consubstanciadas pelas noções de esquerda e direita, respectivamente, não verifiquei elementos a serem mencionados a partir das falas dos alunos. Porém, a partir do quanto já exposto, pude concluir que a centralidade e a saliência da janela demonstraram o seu protagonismo dentro da representação.

O simbolismo dos elementos da casa também denotaram a necessidade de recorrer a outros letramentos. Isso pode ser observado com base em intervenções como: *"she seems to be a European woman. I have never been to Europe, but I think the architecture is more like this"* ("ela parece ser uma mulher europeia. Eu nunca fui à Europa, mas eu acho que a arquitetura é mais assim"), *"the floor is wood. Maybe it represents a cold place or the house is very old"* ("o chão é de madeira. Talvez ele represente um lugar frio ou casa é muito velha"). Nessas asserções, portanto, os alunos formam sentidos com base em noções de práticas sociais, aspectos econômicos, culturais e trazem elementos de suas histórias de vida e aspectos que constituem também a sua formação intelectual.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: *MAGNIFIQUE!*

“Nenhum olhar é estável, ou antes, no sulco neutro do olhar que traspassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem seu papel ao infinito.” (Michel Foucault)

Ao discorrer sobre o processo criativo percorrido por Velásquez para pintar a sua célebre obra “Las Meninas”⁴⁷, Foucault (1999) descreve como, na representação em questão, o artista estabelece uma relação com o leitor/ observador do quadro e os elementos nele presentes. Em seu relato, o autor também aborda a troca ocorrida entre os participantes representados e os interativos quando da leitura da imagem, afirmando que “nesse lugar preciso mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente”(FOUCAULT, 1999, p.5).

Destarte, é mister afirmar que ao longo do meu trabalho, busquei apresentar alguns exemplos dessa interação entre os participantes do processo de leitura/observação e de como o uso da arte dentro dos processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, estruturado nos moldes de uma aula multimodal, foi implementado dentro da proposta didática de um curso de inglês oferecido por um centro binacional na cidade de Brasília.

A proposta foi utilizar a Teoria da Multimodalidade e a Gramática do Design Visual para demonstrar que o aprendente teria a possibilidade de analisar, além do texto escrito, também os signos visuais e, partindo de uma perspectiva multimodal, alçar voos mais altos no sentido de compreender o texto visual e refletir criticamente e de maneira mais criativa sobre o que pode ser vislumbrado pela contemplação de uma obra de arte vista sob o prisma dos diferentes modos semióticos ali representados.

Assim, o cerne dessa ideia foi também trazer uma reflexão sobre a ressemiotização de representações imagéticas advindas do universo das artes para um contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e de sua contribuição para a ativação e verificação do letramento dos alunos envolvidos nas atividades comunicativas.

⁴⁷ <https://www.incinerrante.com/textos/las-meninas-segundo-foucault>

Ademais, para que esses processos de integração conceitual e percepções subjetivas viessem à tona na forma de comunicação, todo um trajeto teve que ser percorrido e esse caminho foi por mim descrito ao longo deste trabalho.

Diante da metáfora do sorriso de Monalisa, descrevi as minhas práticas pedagógicas com base em uma análise de como esse enigma poderia, atrelado ao suporte teórico por mim apresentado, permitir ao professor de língua estrangeira elevar a sua sala de aula a um patamar de questionamento e de descoberta sob a perspectiva do uso da arte e de uma abordagem multimodal de leitura e compreensão.

No decorrer desta jornada, vimos, inicialmente, Da Vinci “criar” a mulher. Em seguida, demonstrei como me propus a confeccionar a minha própria “tela”. Apresentei a paleta escolhida e os pinceis que adornariam o trabalho. Passei pelos belos cavaletes de cristal de Lina Bo Bardi e segui rumo ao Museu Imaginário e suas paredes invisíveis. Ultrapassados os limites do museu, a arte chegou timidamente à sala de aula. Em um primeiro momento, imperaram o espanto e desconfiança diante do olhar e do sorriso de Mona Lisa. Posteriormente, a mulher na janela e os seus sonhos cativaram os que a contemplavam. A partir daí, as cores começaram a surgir e inspirados pelos pinceis e cinzel do mestre Michelângelo, juntos exclamamos: “parla, Moise, parla!”. Nesse momento, o ponto, que era a origem de tudo, assumiu as suas verdadeiras formas e a possibilidade de ensinar e aprender sob uma perspectiva multimodal parece mais clara e melhor delineada.

Para que eu eu possa definitivamente dizer: *Magnifique!* Como diziam alguns pintores ou escultores ao terminar as suas obras, e dessa forma por aqui encerrar esta etapa, ainda preciso esclarecer alguns pontos relevantes. Perguntas que eu me fiz ao iniciar esta investigação e que me proponho a responder com base nas conclusões por mim alcançadas. Assim, repito abaixo as perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo 1, conforme se segue:

- 1) Como a ressemiotização de imagens artísticas pode ser aplicada no ambiente de ensino de línguas estrangeiras?
- 2) Como a multimodalidade pode guiar uma nova concepção sobre planejamento de aulas de língua inglesa em cursos livres?
- 3) O uso da arte, permeado por parâmetros multimodais, possibilita multiletramentos no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

Em relação à primeira pergunta devo afirmar que ela surgiu da necessidade de encontrar um caminho para transformar a arte em objeto didático, ou seja, em um instrumento de ensino.

Sendo assim, o meu objetivo foi utilizar a pintura para enriquecer as minhas aulas e com ela promover a comunicação em sala e, por conseguinte, a aprendizagem de inglês por meio da discussão e compreensão de textos pictóricos.

Para De Botton e Armstrong (2013), a arte tem também a função de suprir fragilidades humanas e gerar questionamentos úteis ao crescimento individual. Os autores descrevem sete funções básicas para a arte: rememoração, esperança, sofrimento, reequilíbrio, compreensão de si, crescimento e apreciação.

Durante todo o percurso do meu trabalho de pesquisa, refleti sobre essas funções e conclui que algumas delas devem ser consideradas como substrato para justificar o uso da arte dentro de uma perspectiva pedagógica e a sua ressemiotização para o ambiente de uma sala de aula.

Para de Botton e Armstrong (2013), escrever é a principal reação aos efeitos do esquecimento; a segunda é a arte. Diante dessa afirmação, reitero a importância da consciência artística no sentido de fazer com que o ser humano possa conservar a sua memória de determinadas experiências e compartilhar essas informações dentro do seu âmbito social. Percebi que é dentro desse processo de compartilhamento que a ressemiotização ocorre e que esse percurso pode ser seguido de diferentes formas dentro de uma mesma aula.

No caso das atividades por mim propostas, o processo de ressemiotização das obras artísticas aconteceu, inicialmente, como consequência da transferência de suporte que sofreram as obras adotadas no plano de aula. Assim, os quadros “Mona Lisa” e “A Figura na Janela” saíram das paredes do museu e passaram a figurar uma unidade didática dentro de um contexto comunicativo de ensino e aprendizagem de inglês e não de apreciação estética pura e simples.

Primeiramente, conforme advogam Kress e van Leeuwen (2006), determinadas formas de semiose, como por exemplo a pintura, envolvem uma série de fontes de significação. Porém, em muitos casos, como seguem afirmando os autores, esses modos semióticos são sistemas de formação de sentidos que podem ser usados de forma mais abrangentes e atribuídos não só à pintura, como também

à fotografia ou aos desenhos. Em contrapartida, outros modos semióticos são especificamente relacionados a determinadas formas de produção material.

No caso em questão, as obras ressemiotizadas para a aula foram apresentadas como fotografias dos quadros originais, o que já implica que os alunos não puderam, por exemplo, apreciar as pinceladas originais dos produtores das obras por conta da imprecisão das reproduções fotográficas que, por melhores que sejam, não conseguem apresentar o mesmo vigor expresso pela materialidade da obra original.

Concluo assim que os recursos semióticos originais não estavam disponíveis para os meus alunos por terem sido eles expostos a fotos dos quadros . Isso alterou as suas impressões sobre as obras, muitas vezes pela redução do impacto que poderia ser constatado ao contemplarem uma imagem original onde poderiam verificar de maneira mais apurada a técnica e a expressão do produtor ou pintor do quadro.

Santaella (2005), também trata do ressemiotização quando aborda a apropriação de imagens já existentes e descreve o seu deslocamento para contextos diversos. A autora considera o advento da Internet como um marco para a vulgarização da arte e imitação dos modos de compor as obras artísticas. Isso, sem dúvida, aproximou a arte das massas e, ao mesmo tempo, trouxe inúmeras outras funcionalidades e possibilidades de interpretação ao texto visual advindo da reprodução de grandes obras artísticas.

Em relação à recontextualização da arte e a sua utilização como objeto didático, invoco as palavras de Ferraz e Almeida (2016) quando asseveram a importância dessa transferência de suporte obtida pelos processos de ressemiotização que finda, segundo as autoras, por adequar um programa didático às necessidades de um aprendiz. Diante dessa afirmação, reforço a minha intenção de ressemiotizar a arte e oferecer aos meus alunos textos multimodais e polissêmicos dentro da perspectiva de uma aula comunicativa e integrada ao material didático adotado pela instituição onde se deu a pesquisa.

É importante também mencionar que a ressemiotização ocorreu em outros momentos da aula, conforme se depreende da análise dos dados apresentadas no Capítulo 4. Assim, os alunos ressemiotizaram as obras das quais foram leitores/observadores por meio da linguagem ou de desenhos e apresentaram as suas

inferências e compreensão sobre o que viram tendo como princípio a orquestração dos modos semióticos presentes nas pinturas.

A segunda pergunta de pesquisa se refere ao planejamento de aulas guiado por uma perspectiva multimodal e o seu *modus operandi* dentro do contexto de um curso de línguas.

A observação das aulas e a implementação de uma proposta de uma aula lastreada em parâmetros multimodais demonstrou o surgimento de sentimentos de identificação e alteridade, entre os participantes e as obras estudadas.

Considerar os efeitos dessa alteridade foi de suma importância para o meu trabalho didático com a arte no ensino de inglês porque para que a comunicação pudesse ocorrer, os alunos tiveram que ser estimulados a interagir de alguma forma com as obras de arte a eles apresentadas.

O embasamento teórico referente à LSF foi crucial para que eu pudesse ver o ensino e aprendizagem de inglês sob uma perspectiva sócio-semiótica. Nesse contexto, “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252). Nesses casos, o texto é produto de uma seleção contínua dentro de uma ampla rede de sistemas disponíveis que são orquestrados por metafunções. Retomando o quanto afirma Moura Neves (2016), essas funções nada mais são do que manifestações dos fundamentos do uso da língua que englobam entender o ambiente, influir sobre os outros e, por fim, a construção do texto como um todo.

A visão de que o texto é formado por várias unidades de significação e de que o texto visual tem também os seus modos específicos corresponde às bases da descrição de aula multimodal por mim apresentada. Destarte, as representações pictóricas estão realmente presentes na realidade do alunado e também no livro didático, porém, em alguns momentos a rigidez do material, além de outras questões provenientes de currículos escolares cada vez mais extensos, impede que esses recursos sejam explorados pelo professor.

A compreensão demonstrada pelos participantes da pesquisa e a sua exposição às representações imagéticas dentro de um ponto de vista textual foram, sem dúvida, os pontos marcantes desta pesquisa.

Considerar o gênero textual imagético na concepção dos meus planos de aula foi também um grande desafio. Isso se explica porque os planos eram apenas

guias quase telas em branco. Assim, a dinâmica da comunicação se consubstanciou essencialmente a partir das inferências dos alunos.

Partindo do princípio de que os alunos não tinham conhecimento sobre a GDV, era tarefa minha, ao mediar as inferências conduzi-las para as categorias escolhidas e guiar a discussão. Por isso, a todo momento me coloquei também como participante, em algumas horas provocando, em outras complementando, mas essencialmente intermediando a comunicação em sala de aula.

Concluo também que no decorrer da pesquisa, e à medida que consegui desenvolver as minhas funções de professor e pesquisador de forma mais equânime, adquiri mais segurança para ir além e explorar as categorias da GDV com mais propriedade. Isso fez toda a diferença dentro do meu trabalho. Ressalto, assim, a necessidade de que o professor de línguas interessado em basear as suas aulas em um enfoque multimodal tenha conhecimentos aprofundados sobre a Teoria da Multimodalidade e a Gramática do Design Visual.

Ao longo dos capítulos incluí alguns dos textos imagéticos por mim utilizados em outras aulas ou atividades como forma de sugerir maior variedade de exemplos para o meu leitor e de insumo para os professores interessados em usar imagens em sala de aula.

Cabe ressaltar que as atividades derivadas dos planos de aula apresentados nesta pesquisa são exemplos pontuais da minha prática, já que um trabalho de dissertação prevê apenas um recorte dentro de um vasto universo de aulas.

A escolha das referidas atividades se justifica pelo fato de que quando foram elas por mim idealizadas e planejadas eu já detinha maiores conhecimentos acerca dos construtos utilizados para os fins da pesquisa e dessa maneira tive melhores condições de analisar a minha própria prática à luz da Teoria da Multimodalidade e da GDV o que facilitou a sistematização e mediação das atividades conduzidas e detalhadamente analisadas ao longo desta pesquisa. Também ressalto o fato de que os referidos textos visuais foram escolhidos pelo seu potencial semiótico constatado diante do que os alunos produziram ao analisá-los.

Ao longo do semestre, utilizei outras obras artísticas em atividades diversas, porém cabe reconhecer que os resultados por mim alcançados nem sempre foram positivos. Em muitas ocasiões enfrentei o ceticismo de alguns alunos em relação ao uso da arte e a sua resistência às obras por parecerem, inicialmente, muito distantes

da realidade do século XXI, em que a maioria das crianças e adolescentes vive em função da tecnologia.

Também presenciei a indisciplina de alguns grupos de crianças e a necessidade de serem treinados em tomadas de turno e em como poderiam expressar as suas opiniões de forma mais ordenada.

Ao mesmo tempo, percebi que o meu trabalho trouxe contribuições relevantes para os grupos infantis. Muitos sempre rememoram a aula da Mona Lisa e de como a representaram, tanto de forma criativa como de maneira analítica indicando as partes do seu rosto e corpo. Assim, “ensinar arte para crianças ajuda-as a se delocarem de um egocentrismo, a exteriorizarem seu conteúdo interno e a socializarem a sua expressão”(ÁLVARES, 2010, p. 37).

Também percebi que conforme afirma Couros (2015), a inspiração é uma das principais necessidades dos estudantes de hoje. Assim, alavancar a curiosidade dos alunos trazendo-lhes inspiração é uma forma de empoderá-los e fazer com que possam aprender.

Nesse sentido, Almeida Filho (2002, p. 28) defende que:

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre.

Por fim, percebi por meio das inferências e relatos dos envolvidos na pesquisa que muitos deles se transferiram para o mundo apresentado pela pintura, trazendo suas opiniões e visões de forma criativa e autêntica.

A terceira pergunta que serviu como elemento norteador desta dissertação traz um questionamento sobre o uso da arte e as suas contribuições para o multiletramento num ambiente de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Com o objetivo de responder a essa pergunta, é importante iniciar afirmando que o cerne da minha proposta multimodal de aula foi favorecer a articulação argumentativa e a expressão por parte dos alunos envolvidos na pesquisa. Esse foi também o motivo pelo qual escolhi obras artísticas como textos. Assim, considero que a pintura tem o condão de trazer reflexões e autoconhecimento.

De Botton e Armstrong (2013), também afirmam que a compreensão de si é uma das maiores contribuições da arte para o ser humano. Para eles, todos temos estados de espírito que não conhecemos bem e que muitas vezes aparecem de

forma clara em representações artísticas e findam por promover reflexões valiosas. Assim, no que diz respeito a essa função da arte dentro da vida do ser humano, também defendem os autores que:

em outras palavras, uma parte esquiva e fugidia de nosso pensamento, da nossa experiência, é pega editada e devolvida a nós melhor do que era antes, de forma que enfim sentimos que nos conhecemos com mais nitidez. (DE BOTTON; ARMSTRONG, 2013, p. 44)

Nesse sentido, concluo que, conforme defendem De Botton e Armstrong (2013), a arte tem a capacidade de nos ajudar a entender a nós mesmos e, então, de transmitir aos outros o que somos e isso ficou demonstrado pelos excertos transcritos decorrentes da minha observação e baseados nas inferências feitas pelos participantes.

Pude perceber, também, que ao estabelecerem uma relação com a Mona Lisa de Da Vinci e com a mulher pintada na janela por Salvador Dalí os discentes tiveram condição de expressar suas ideias de forma mais fluida e agregar valor ao personalizar as aulas. Em outras palavras, eles utilizaram o texto visual como ponto de partida para trazerem as suas próprias vivências e exemplos para o ambiente de aprendizagem e isso foi feito de maneira natural e confortável dentro do processo comunicativo. Assim, constatei que o uso do texto visual e suas potencialidades gerou a produção e negociação de sentidos que foi muito além do quanto proposto pela imagem original e, como consequência desse esforço semiótico, conforme assevera Ledema (2003), demandou o investimento em novos recursos e sua reestruturação com base nos conhecimentos e diferentes letramentos constatados pela análise das intervenções dos alunos.

Em todas as aulas percebi o desenvolvimento dessa verdadeira profusão de interpretações e as suas nuances. Assim, com fulcro no que afirmam Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017), é possível ensinar o aluno a perceber que há possibilidades de significação, que se pode escolher uma ou algumas delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Nesse sentido, e aproveitando também as palavras de Ledema (2003), a ressemiotização abre portas para diferentes modalidades da experiência humana que implicam também a possibilidade de adentrar variados processos de comunicação e a ressignificação do texto visual em diferentes práticas sociais.

Ante o exposto, e com base na natureza multimodal da experiência humana, também concluo que ao produzirem as suas narrativas diante da interpretação e ressemiotização de textos visuais, os estudantes de inglês por mim pesquisados, não apenas descreveram tais textos, mas a eles agregaram novas dimensões de sentido, tendo sobre eles, conforme defende Paiva (2011), projetado sentimentos e construções metafóricas.

Para que esses multiletramentos viessem à tona, a utilização da atividade inferencial se fez essencial. Desse modo, ratifico o entendimento de que o processo inferencial:

diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas (MARCUSCHI, 2008, p. 256)

Dentro desse processo de compreensão por mim estudado no decorrer da pesquisa, constatei o trabalho semiótico dos alunos como uma atividade de seleção de informações, no caso modos semióticos, sua constante reordenação e reconstrução, e, conforme preceitua Marcuschi (2008), um sistema em que certa margem de criatividade é permitida. Para ele, assim como para mim, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. Assim, um texto permite muitas leituras, mas como também resumem Kress e van Leeuwen (2006), essas leituras não são infinitas. São porém, em sua maioria, plurais e polissêmicas o que ficou evidente nas atividades de leitura multimodal desenvolvidas durante as aulas pesquisadas.

Por fim, o crescimento é também uma função da arte que, por sua vez, se fez presente no decorrer da minha pesquisa. Assim:

se as imagens são responsáveis por instilar mal-estar na nossa alma, às vezes também nos oferecem antídotos. A arte tem o poder de nos causar aversão com o tédio e monotonia aparentes da nossa condição, mas também de nos reconciliar com ela (DE BOTTON; ARMSTRONG, 2013, p. 62)

Desde os meus primeiros passos na carreira de professor, percebi nos objetos artísticos grande potencial no que diz respeito à infinidade de sentidos que podem ser suscitados a partir de sua análise. As múltiplas interpretações possíveis, todos os seus paradoxos, ambiguidades e complexidade fazem da arte um instrumento poderoso a serviço da educação.

Com este trabalho finalmente comecei a trilhar um caminho de teorização e sistematização da minha prática pedagógica. Todo esse esforço acadêmico parecia, desde o início, uma tarefa hercúlea, mas que, ao longo do tempo, teve um desenrolar prazeroso e edificante, findando por descortinar habilidades e percepções até então desconhecidas para mim.

Ao longo do processo de coleta de dados e sua posterior análise com base nos construtos escolhidos como lastro de pesquisa, os medos e incertezas foram se transformando em poderosos *insights* e ideias. A dúvida deu lugar ao desejo de investigar a minha prática. Nesse ambiente de criação, a tela em branco foi começando a receber as primeiras pinceladas que, por sua vez, foram baseadas em tímidos esboços de ideias e de planos. E, então, a escolha da paleta se fez necessária. Que cores utilizar? Seria prudente usar o vermelho? Cor forte, carregada de sentimento e também polêmica em suas acepções, características marcantes daquele que educa? Ou seria melhor partir para a leveza e, em muitos casos, a neutralidade dos tons de azul, nesse caso, mais penderes para o contexto do olho clínico que deve ter o pesquisador? A essa altura, acredito que a paleta proporcionada pela integração da expressividade da arte contemplou todos os tons necessários para realçar esse objeto tão delicado e cheio de nuances que é a língua em si.

Os pincéis também tiveram que ser adequados para adornar da melhor maneira os contornos do trabalho em questão. Eles precisavam ser usados de maneira a reproduzir o ar luminoso da curiosidade dentro da investigação e, em algumas situações, também dar o tom sóbrio de que a pesquisa acadêmica carecia.

Com todos os instrumentos necessários em mãos, conduzi esses momentos de reflexão e criação que começaram com os pontos que, ao longo do caminho, viraram traços e finalmente se tornaram longas linhas e contornos de novos caminhos e trajetórias para alunos e professores, dentro do contexto do uso da arte em sala de aula para ensinar e aprender inglês.

Ademais, ao introduzir o estudante de inglês como língua estrangeira à beleza e simbologia da arte, seja ele adulto ou criança, o professor também acessa o mundo criativo desses indivíduos. Desse modo, “a criatividade é a essencialidade do ser humano no homem. Ao exercer seu potencial criador, trabalhando, criando, em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido”. (OSTROWER, 2014, p. 166).

É diante dessa visão que concluo, momentaneamente, o meu percurso e apresento este trabalho como uma reflexão para os meus pares e para todos os outros que se interessam pelo tema.

Reforço nesse momento que por dispor de alguns recursos técnicos dentro da instituição onde desenvolvi a pesquisa fiz bastante uso da tecnologia e do aparato visual disponível. Porém, afirmo que a falta desses elementos, não é, e jamais poderá ser utilizada como justificativa para que o professor não exponha seus alunos à arte em geral. Essa iniciação pode ser feita de inúmeras maneiras e por meio de uma miríade de recursos, muitas vezes simples. Assim, como professores, e dentro de contextos menos aparelhados, podemos usar impressões de imagens artísticas, imagens de celular, páginas de revistas ou de livros de arte, dentre outros. O que é importante é trazer esses conceitos para o ambiente escolar.

Vislumbro como desdobramentos desta dissertação a possibilidade de refletir mais profundamente sobre como a prática pedagógica dentro dos preceitos da multimodalidade pode ser desenvolvida e de como o professor de línguas pode se instrumentalizar para a utilização desse conhecimento em sua sala de aula de forma sistemática e guiada, mas ao mesmo tempo fluida e criativa.

Em tempos marcados por constantes mudanças, principalmente no que diz respeito à evolução e celeridade nos meios de comunicação, observa-se que o papel do professor também passa por transformações. Assim, transições são sempre marcadas por profundas reflexões por parte daqueles que seguem em busca de uma formação continuada e, acima de tudo, prezam pela autonomia e desenvolvimento de seus alunos, os quais devem estar preparados para "ler" o mundo e se apropriar do conhecimento disponibilizado, como ferramenta eficiente de leitura e significação da realidade.

Por fim, o discurso e a prática do profissional que atua no ensino de língua inglesa dentro do contexto dos cursos livres também necessita de adequação e precisa acompanhar as tendências que se apresentam de maneira tão marcante em tempos de pós-modernidade.

Em muitos casos falta treinamento e aperfeiçoamento por parte dos profissionais que guiam os processos de aprendizagem, favorecendo a manutenção de uma dinâmica de aulas que explora muito pouco a multimodalidade

Diante disso, é também importante frisar que esse trabalho didático multimodal pode ser desenvolvido com uma infinidade de textos visuais presentes

no cotidiano dos aprendizes, e não somente com elementos artísticos ou pinturas, como foi o caso da minha escolha. Isso pode findar por facilitar também a comunicação professor-aluno e aproximar as diferentes gerações presentes no ambiente escolar.

Figura 41 – Las Meninas (Diego Velázquez, 1656)



Fonte: <http://www.arteeblog.com/2016/04/analise-de-las-meninas-de-diego.html>

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. R. D. ***Lina Bo Bardi e a atualidade do cavalete de cristal***. 2015. 142 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, D. B. L de (org.), **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

ALMEIDA, D. B. L de (org.), **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ÁLVARES, S. C. **Educação Estética para Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2010

ANDRADE, C. D. **Arte em exposição**. Rio de Janeiro: Salamandra/Record, 1990

ARAÚJO, R. D. **Gramática visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE**. *Signum: Estud. Ling*, Londrina, n. 14/2, dez.2011.p. 61-84

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEGORAY, D. L. **Through a Class Darkly: Visual Literacy in the Classroom**. *Canadian journal of education*. 26, 2. 201–217, 2001

BO BARDI. **Crônicas de arte, de história, de costume, de cultura da vida**. *Diário de Notícias de Salvador*, Salvador, Bahia, n.5, s/p, 5 out 1958.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BÜHLER, R. D. A. **Gramática visual: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa**. 2009. 121.f . Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BUZATO, M. E. K.; SACHS, R. S. **Práticas hipermodais dos fãs de Glee no Tumblr: desviar para crer**. *Calidoscópio* Vol. 13, n. 3, p. 363-375, set/dez 2015.

CARMO, C. **O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional: multimodalidade e produção de sentido na dança-ritual de Oxóssi.** Curitiba: Appris, 2014.

CARMO, C. **Um olhar antropológico sobre a gramática do design visual: criando um espaço de interseção com a antropologia do movimento.** In. ALMEIDA, D. B. L de (org.), **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto.** Campinas: Mercado das Letras, 2017.

COPE, B; KALANTZIS, M (orgs.). **Introduction: multiliteracies: the beginning of an idea.** In. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features.** London: Routledge, 2000.

_____. **Changing the role of schools: multiliteracies: the beginning of an idea.** In. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features.** London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores.** In.COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F; Cani, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14

CANI, J. B.; COSCARELLI, J. V. **Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas.** In.COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F; Cani, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

COUROS, G. **The innovator's mindset.** San Diego: Dave Burgess Consulting, Inc, 2015.

DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA. **Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>

DE BOTTON, A; ARMSTRONG, J. **Arte como Terapia.** 1.ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014

DJONOV, E. **Children's website structure and navigation.** In. UNSWORTH. L. **Multimodal Semiotics: functional analysis in contexts of education.** New York: Continuum, 2008 (220-280)

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento.** In: KARXOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p.119-132.

DONAGHY, K.; XERRI, D. **The image in ELT: an introduction.** In. DONAGHY, K.; XERRI, D. **The image in English language teaching.** Malta: ELT Council, 2017.p. 1-12.

FERNANDES, J. B. C.; ALMEIDA, J. B. L. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In. Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog.** João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

FERRAZ, J. A.; ALMEIDA, C. C. L. **Ressemiotização de textos literários em livros diáticos de português brasileiro para estrangeiros: uma análise.** *RevLet - Revista Virtual de Letras*, v. 08, n. 01, 178-196, jan/jul, 2016.

FERRAZ A. J. A **Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas.** 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Bookman; 2009.

GOUVÊA, L. H.; PAULIUKONIS, A. L.; MONNERAT, R. **Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão de realidade.** In. MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.p. 49-68

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 2004.

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

IEDEMA, R. **Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital:an Unhealthy Business.** In van LEEUWEN,T; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis.** SAGE: London, 2001.

_____. **Resemiotization.** *Semiotica*, Toronto, 137 - 1/4, 23-39, 2001

_____. **Multimodality, ressemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice.** New South Wales, Sydney, australia: Sage Publications, 2003.

JEWITT, C; OYAMA, R. **Visual meaning: a social semiotic approach.** In: VAN LEEUWEN, T; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis.** SAGE: London, 2008. p. 134 - 156.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KANDINSKY, W. **Ponto linha plano: contribuição para a análise dos elementos picturais**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRESS, et al. **Literacy in the new media age**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003

_____. **English in Urban Classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2005

KRESS. **Multimodality**. In. COPE, B; KALANTZIS, M (orgs.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features**. London: Routledge, 2000 (179- 200)

_____. **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom**. New York: Continuum, 2001.

_____. **Multimodality: a semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R, VAN LEEUWEN, T. **Discourse semiotics**. In: VAN DIJK. T. A. **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997. p. 292-319.

KRESS, G. R. e VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2015.

MALRAUX, A. **O Museu imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTHIESSEN, C.; HALLIDAY, M.A.K. **Systemic functional grammar: a first step into the theory**. Higher Education Press, 1997.

MAVERS, D. **Children's drawing and writing: the remarkable in the unremarkable**. New York: Routledge, 2011.

MEHAN, H. **Beneath the Skin and between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation**. In. CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 241-268.

MOURA NEVES, M. H. **O texto na teoria funcionalista da linguagem**. In. Batista, R. O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 93-102.

NASCIMENTO et al. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens.** *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, jul/dez.2011. p. 529-552

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.** In: COPE, B; KALANTZIS, M (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** New York: Routledge, 2000 [1996]. p. 9 - 37.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira.** 2011. 243 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, T. L. M; DIAS, R. **Multimodalidade de ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais.** In. KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes, 2016 (79-108)

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa.** In. SZUNDY, P. T. C et al. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011. P. 159-174.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. **Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário.** *Delta - Revista de documentação de estudos em linguística teórica aplicada.* São Paulo. 21: Especial, 2005 (21-43). <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v21nspe/29250.pdf>> acesso em: 20/08/17

PINHEIRO, M.S. **Multimodalidade e letramento visual na sala de língua espanhola: análise de uma atividade de produção escrita.** *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n.4, p. 575-593, 2016.

ROJO. R. H. R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos Multiletramentos.** In: ROJO, R.H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 - 31.

_____. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos.** In. ROJO. R. H. R. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSADO, L. C. C, **A configuração discursiva nos quadros o violeiro e Chico violeiro, sob a perspectiva da GDV.** *Revista Memento.* v. 2, n. 2, ago.-dez. 2011.

SANTAELLA, L; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagem**. São Paulo: Melhoramentos, 2012
_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. São Paulo: Paulus, 2005

SANTOS, F. R. S; SOUZA, M. M. **A construção da realidade em imagens de editoriais: um olhar sobre o sistema da modalidade**. In. **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

SELVATICI, V. L.C.G. **Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE**. In. HEMAIS, B. J. W. **Gêneros discursivos e multimodalidade: reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes, 2015 (103-122).

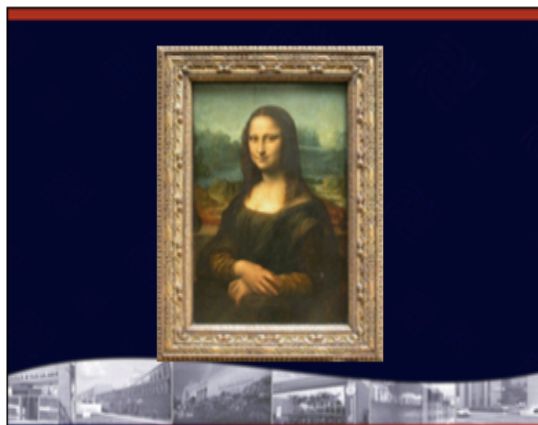
TEIXEIRA, C. H. E.T. **Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês**. In. In. HEMAIS, B. J. W. **Gêneros discursivos e multimodalidade: reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes, 2015 (151 - 170).

THEISEN, J. M.; LEFFA, V. J.; **A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais**. *Ciências e letras*, Porto Alegre, n. 55, jan/jun. 2014. p. 105-119.

ANEXOS

ANEXO 1 – MONA LISA EM DIFERENTES VERSÕES

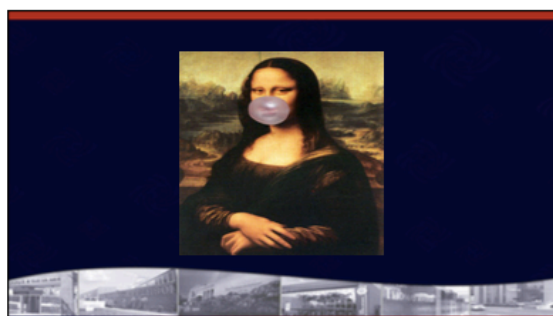
1. MONA LISA - TRADICIONAL



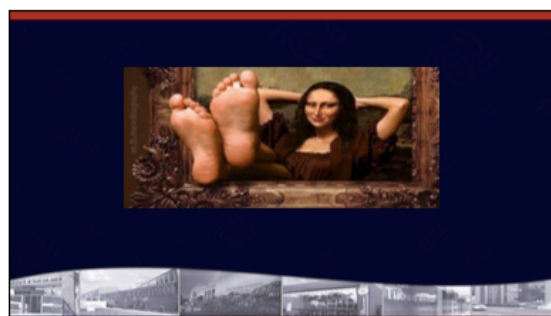
2. MONA LISA - GUITARRA



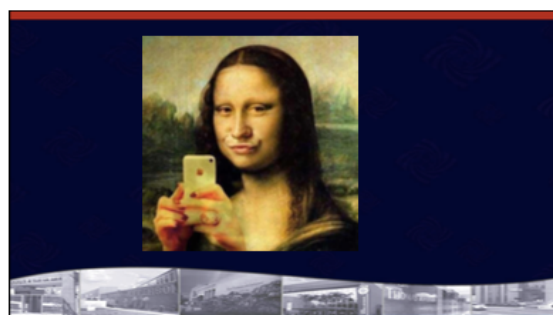
2. MONA LISA – BUBBLE GUM



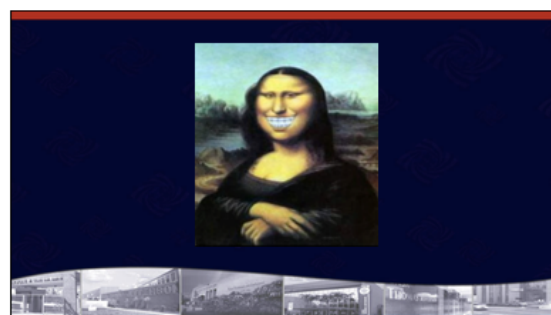
3. MONA LISA - RELAXADA



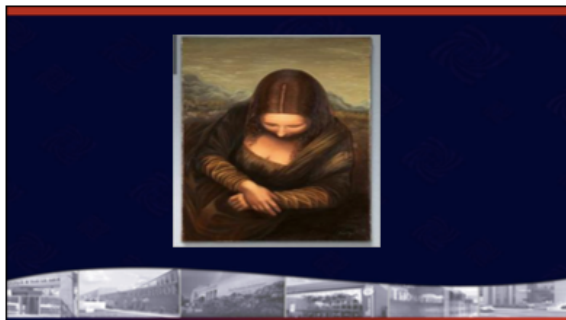
4. MONA LISA – SELFIE



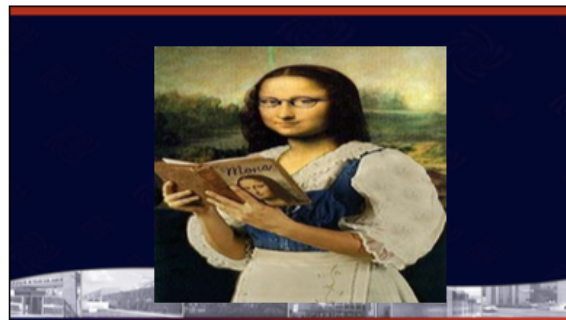
5. MONA LISA – TEEN (BRACES)



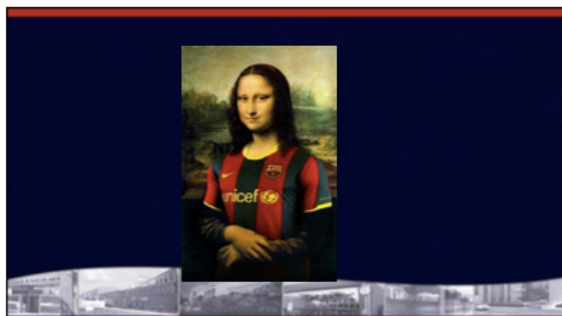
7. MONA LISA – TIRED



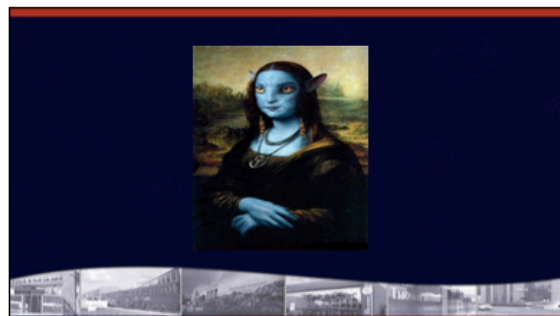
8. MONA LISA - READING



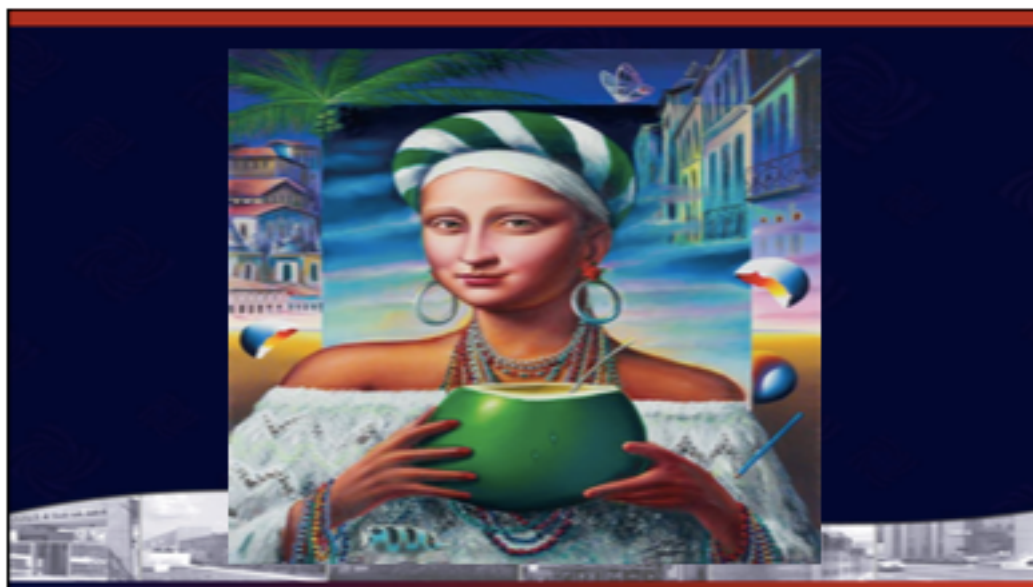
9. MONA LISA – SOCCER



10. MONA LISA - AVATAR



11. MONA LISA - BAHIA



Fonte: www.pinterest.com

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÕES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A Sala de Aula Além do Sorriso de Mona Lisa: a Multimodalidade e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo investigar como obras de arte podem ser utilizadas em sala de aula e contribuir para uma proposta pedagógica multimodal.

Os dados do presente estudo envolvem a coleta de excertos a partir das falas dos alunos em momentos relativos a algumas atividades em sala de aula para posterior análise.

As impressões dos alunos serão coletadas por meio de gravações de áudio ou notas feitas pelo professor. Não serão feitos vídeos ou fotos dos alunos envolvidos.

Além disso, em algumas turmas os alunos poderão produzir desenhos que serão utilizados, sem identificação dos seus autores, no trabalho de dissertação.

Eu, ISABEL F. VILLAS BOAS, atesto que fui informada dos objetivos desta pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que este Centro Binacional terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

O pesquisador **Luis Francisco Araújo Dantas** certificou-me de que os registros coletados serão utilizados apenas em sua dissertação de mestrado e em eventos e/ou revistas científicas. Ele também informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os resultados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e uso futuro.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contar com o pesquisador **Luis Francisco Araújo Dantas** pelo telefone **(61) 98214-6889**.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Isabel F. Villas Boas
 Assinatura do Representante da Instituição

01/07/2017
 Data

Luis Francisco Araújo Dantas
 Assinatura do Pesquisador

01/07/2017
 Data