



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

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: O TEXTO
MULTIMODAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

ROBERTO RODRIGUES FILHO

BRASÍLIA, 2018.

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: O TEXTO MULTIMODAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz.

ESPAÇO PARA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ROBERTO RODRIGUES FILHO

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: O TEXTO MULTIMODAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada para a obtenção do título de Mestre.

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

Profª. Drª Janáína de Aquino Ferraz – UnB (Orientadora)

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira – UnB (Membro interno)

Profª. Drª Carolina Queiroz de Andrade – UniCEUB (Membro Externo)

Profª. Drª. Cíntia da Silva Pacheco - UniCEUB (Membro Suplente)

Brasília, 27 de fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho a todas as mães negras e pobres que viram seus filhos crescerem profissionalmente por terem tido acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha família que desde o ano de 1992 e com poucos recursos, nunca desistiram de mim e sempre me deram a melhor educação possível. Meu eterno amor.

À minha digníssima mulher, Fernanda de Rodrigues Alves, que sem ela este processo também não seria possível. Obrigado por estar sempre comigo em todos os momentos de conquistas e de dor.

À melhor orientadora que qualquer pesquisador poderia ter. Janaína de Aquino Ferraz, aqui eternizo meu amor e minha admiração por você e agradeço por nunca ter desistido de mim mesmo em condições adversas. Meu muito obrigado.

Obrigado também a todos os professores que fizeram parte deste processo magnífico de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Conversas, leituras e exposições foram de grande valia em minha vida. Levarei para sempre.

Obrigado a CAPES pelos meses de assistência a mim concedida. Este apoio foi de fundamental importância no começo da minha jornada acadêmica. Por mais iniciativas assim.

Meu agradecimento a todos os funcionários da Pós-Graduação em Linguística Aplicada desta belíssima universidade por toda paciência em ensinar sobre como prosseguir e proceder e também por ouvir nossas lamentações.

Agradeço – imensamente – a minha amiga Sarah Santana, um exemplo em minha vida em época de graduação por sua garra e perseverança. Sempre levando a mim e outros amigos pela esperança de dias melhores.

Ao Professor Doutor Anderson Nunes da Mata que me trouxe à luz do conhecimento social. Um exemplo de luta e de perseverança em um ambiente adverso. Tem todo meu respeito, carinho e admiração.

Aos meus sogros que sempre respeitaram minhas escolhas e as escolhas de sua filha. Obrigado pela paciência e conselhos desde 2010.

Ao meu irmão e sobrinhos mais novos que, em sua ingenuidade, mostraram-me que é possível crescer e continuar com um belo sorriso. Amo-os.

Agradeço aos membros da banca por se mostrarem disponíveis a uma leitura atenta e colaborativa, com a qual, tenho a certeza de que terei contribuições valiosas para a pesquisa.

RESUMO

Com recentes ações do Brasil no cenário mundial como, por exemplo, a operação MINUSTAH, coordenada com a Organização das Nações Unidas (ONU), no Haiti, o país destacou-se como destino para o movimento de migração de refugiados, além dos estrangeiros que comumente vêm de outras nações. Esse aumento do número de migrantes por situações de catástrofe natural no país de origem, ou guerras, traz preocupações pertinentes, entre elas, o processo de ensino-aprendizagem da nova língua, como meio de inserção social no país de novo endereço, pois sem o conhecimento básico linguístico, estrangeiros serão sempre estrangeiros e o direito ao exercício de cidadania, em diversos contextos sociais, será naturalmente prejudicado. Entre as várias partes concernentes ao ensino de línguas, destacamos o material didático, que, como premissa, está no centro das práticas discursivas do ensino, pois é base para as aulas na maioria das situações. Assim, livros didáticos (LD) de Português Brasileiro como Língua Adicional (doravante PBLA) passam a ser nosso objeto de pesquisa, mais especificamente, textos multimodais destinados ao trabalho de leitura e compreensão de textos, pois entendemos que a competência em leitura e compreensão de textos é um ponto crucial no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em termos de inserção social, uma vez que são inúmeras as práticas discursivas que dependem desse conhecimento linguístico em uma sociedade como a brasileira por exemplo. A metodologia adotada é de base qualitativa (FLICK, 1998, DENZIN, 2006), segundo a qual o processo de interpretação e reinterpretação dos dados é a tônica da pesquisa, o que favorece a realização do estudo de caso, por meio da análise documental, aqui pretendido. Diante dessa perspectiva, este trabalho visa a analisar textos multimodais em livros didáticos de PBLA, adotados normalmente em cursos regulares para o público estrangeiro que vem para a cidade de Brasília. A base teórica é composta pela Teoria da Semiótica Social (KRESS e van LEEUWEN (1996 [2006]) e pela teoria do Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) (WILLIS, 1996). Esta pesquisa permite a observação de elementos que compõe o *layout* em livros de PBLA, bem como o direcionamento de escolhas e de estratégias aplicadas aos exercícios propostos. Com esses dados, podemos conhecer melhor a potencialidade de significação de imagens em textos escritos e assim levantar novos questionamentos sobre a escolha dos chamados materiais autênticos, como também obter dados que balizem o desenvolvimento de tarefas para fins específicos.

Palavras-Chave: português brasileiro; ensino de línguas; multimodalidade; tarefas.

RESUMEN

Las recientes acciones de Brasil en el cenário mundial como, por ejemplo, la operación MINUSTAH, coordinada con la las Naciones Unidas (UN), en Haití, el País se destacó como destino para el movimiento de migración de refugiados, además de los extranjeros que comúnmente viene de otras naciones. Este aumento del número de migraciones por situaciones de catástrofe natural en el país de origen, o guerras, genera preocupaciones pertinentes, entre ellas, el proceso de enseñanza/aprendizaje de la nueva lengua, como medio de inserción social en el nuevo país, pues sin conocimiento básico lingüístico, extranjeros serán siempre extranjeros y el derecho al ejercicio de la ciudadanía, en los más variados contextos sociales, será naturalmente perjudicado. Entre las varias partes que hacen parte de la enseñanza de lenguas, destacamos la producción de material didáctico, que como premisa, está en el centro de las practicas discursivas de la enseñanza, pues es base para las clases en la mayoría de las situaciones. Así, el Portugués Brasileño como lengua Adicional (PBLA) en libros didácticos (LB) pasan a ser la fuente de nuestro *corpus* de investigación, específicamente, textos multimodales destinados al trabajo de lectura y comprensión de textos, pues comprendemos que la competencia en lectura y comprensión en lectura y comprensión de textos es un punto central en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, en términos de inserción social, una vez que son innúmeras las practicas discursivas que dependen de este conocimiento lingüístico en una sociedad como la brasileña, por ejemplo. La metodología adoptada es de base cualitativa, (FLICK, 1998, DENZIN, 2006), según la cual el proceso de interpretación y re interpretación de los datos es la tónica de la investigación, lo que favorece la realización del estudio de caso, por medio del análisis documental aquí pretendido. Ante esta perspectiva, este trabajo visa analizar textos multimodales en libros didácticos de PBLA, aplicados normalmente en cursos regulares para el público extranjero que se traslada para la ciudad de Brasília. La base teorica es compuesta por la Teoría de la Multimodalidad (KRESS; Van LEEUWEN (1996 [2006])) y por la Teoría de Enseñanza de Lenguas por Tareas (ELT) (WILLIS, 1996). Esta investigación permite la observación de los elementos que compone el diseño en libros de PBLA, así como, el direccionamiento de las selecciones y de estrategias aplicadas a los ejercicios propuestos. Con estos datos, podemos conocer mejor la potencialidad de significación de imágenes en textos escritos y así levantar nuevos cuestionamientos sobre la selección de los llamados materiales auténticos, como también obtener datos que orienten el desarrollo de tareas para fines específicos.

Palabras-clave: Portugués Brasileño; Enseñanza de lenguas; Multimodalidad; Tareas

LISTA DE ABREVIATURAS.

PLE – Português como Língua Estrangeira

PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua (curso de graduação)

UnB – Universidade de Brasília

LE- Língua Estrangeira

LD – Livros Didáticos

AELIN – Aprendizagem e Ensino de Línguas

PBLA – Português do Brasil como Língua Adicional

TBLT – Task-BasedLanguageTeaching

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

ELT – Ensino de Línguas por Tarefas

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Participantes do Celpe-Bras

Quadro 02 – Característica do Texto Multimodal.

Quadro 03 – Objetivo Geral

Quadro 04 – Objetivos Específicos

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1	Iniciando os degraus.....	5
1.2	Processos em PBLA.....	11
1.3	Os multimeios no ensino de PBLA.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Introdução	16
2.2A	Multimodalidade	16
2.2.1	Texto Multimodal.....	19
2.4	Categorias de Análise (Gramática do Design Visual – GDV)	21
2.4.1	Participantes	22
2.4.2	Processos Narrativos	23
2.4.3	Enquadramento.....	24
2.4.4	Projeção e Saliência	25
2.4.5	Real e ideal.....	26
2.4.6	Dado e Novo.....	26
2.4.7	centro e margem.....	27
2.5	O livro didático de PBLA.....	27
2.6	Teoria das tarefas aplicada a textos multimodais em LD de PBLA.....	30
3	METODOLOGIA	32
3.1	Introdução	32
3.2	Pesquisa qualitativa.....	32
3.3	Análise documental.....	34
3.4	Estudo de caso.....	34
3.6	Definindo o Corpus de pesquisa.....	36
3.5.1	Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	37
3.5.2	Falar, ler e escrever... Português: Um curso para estrangeiros.....	38
3.5.3	Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	39
3.5.4	(Novo) Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros.....	40
3.5.5	Tudo bem? Português para a nova geração	40
4	ANÁLISE DE DADOS.....	42
4.1	Introdução	42
4.2	Análise do <i>corpus</i>	42
4.4	Análise dos textos multimodais em “Bem-vindo”	44
4.5	Análise dos textos multimodais em “Falar, ler e escrever...”	49
4.6	Análise de textos multimodais em “Muito Prazer”	53
4.7	Análise de texto multimodal em “Novo Avenida Brasil.”	56
4.8	Análise de texto multimodal em “Tudo bem?”	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	67

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A principal razão desta pesquisa é a análise multimodal em livros didáticos para o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA), também referenciado como Português como Língua Estrangeira. A diferenciação de nomenclatura será realizada ao longo do trabalho de forma a explicitar como a escolha do *corpus* de pesquisa nos guiou até o PBLA.

O ensino de português – especialmente PBLA – tem aumentando de forma exponencial diante do papel político assumido pelo Brasil em diferentes questões diplomáticas. Para exemplificar a importância desse papel, citamos que, no ano de 2017, encerrou-se mais uma missão de tropas de paz da qual o Brasil fez parte desde 2004, no Haiti, país situado na América Central.

A Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH). Trata-se da missão mais latino-americana da história da ONU, contando com a participação de 13 países dessa região. O Brasil é o principal contribuinte de tropas, com cerca de 985 militares (dos quais 15 mulheres) e 3 policiais no terreno¹. (BRASIL, 2004)

Esta participação brasileira, em uma ação internacional de auxílio humanitário, não só revela ao mundo o potencial estratégico do Brasil, como também desperta o interesse de outras nações em estabelecer parcerias, acordos e iniciativas políticas e econômicas de fortalecimento do estado. É nesse contexto que emergem espaços antes impensados para cooperação em diferentes áreas. Esta cooperação brasileira também lançou luzes sobre o Brasil como destino para refugiados de nações que enfrentam problemas com catástrofes naturais, guerras, etc, entre essas nações, destacamos os cidadãos haitianos, que têm chegado ao Brasil em condições de vulnerabilidade social e com a necessidade de aprender o português brasileiro, de forma a terem a oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho e construir uma nova vida. Segundo a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o fluxo migratório de Haitianos para o Brasil é o

¹Trecho retirado do sítio oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/142-minustah>

maior fenômeno migratório da década.²

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), estima-se que o número de haitianos refugiados ou semelhante saltou de 33.097 em 2010 para mais de 70 mil em 2014, sendo que no Brasil até 2015 já residiam, aproximadamente, 60 mil haitianos. É nesse ponto que destacamos o ensino de línguas, no qual o português brasileiro como língua adicional pode se tornar ação concreta de políticas públicas voltadas a refugiados. Outro fator que também demonstra a importância do PBLA é a criação do CELPE-BRAS, exame de proficiência em português brasileiro, que também propicia o aumento do interesse por nossa língua.

Mesmo que tenhamos citado, de maneira breve, exemplos de como o português brasileiro ganha novos espaços, passamos a entender que o ensino desta língua faz parte de um processo de grande importância em termos de internacionalização. Assim é que, em meio a tantas variáveis envolvidas nesse processo, selecionamos como objeto de análise: textos multimodais em Livros Didáticos (LD) de português brasileiro como língua adicional. Para chegar a esse recorte, apoiamos-nos na ideia de que a compreensão sobre como textos multimodais estão inseridos em LD é uma forma profícua de desvelar escolhas sobre a construção de conceitos no tocante às práticas discursivas de uma língua. Também entendemos que o ensino de línguas não fica limitado aos LD, mas ressaltamos que neles estão informações linguísticas e culturais pertinentes ao contexto social a que a língua remete (PINHEIRO, 2016, p.19)

Com isso, esta pesquisa busca analisar com base na proposta da Teoria da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006) e na proposta de Ensino de Línguas por Tarefas, conhecida originalmente como *Task-based Language Teaching* (TBLT) de Willis (1996) como estão inseridos os chamados textos multimodais em tarefas de leitura e compreensão de textos. Esse recorte do *corpus* de pesquisa nos apresenta vários desafios, pois os recursos semióticos em textos multimodais englobam o verbal e o não-verbal na construção de sentidos, o que naturalmente traz desdobramentos analíticos que devem convergir para o objetivo de entender como a combinação de diferentes semioses em textos e os enunciados das atividades propostas encaminham a leitura e a compreensão em uma perspectiva diferente da simples decodificação da escrita.

O texto possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se

²Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/> - acessado em 02/02/2018.

trabalhar com os diversos textos multimodais como anúncios publicitários, cartuns, filmes, músicas, reportagens, dentre outros. O que caracteriza os gêneros compostos por textos multimodais é a integração das diversas semioses. (BALDRY e THIBAUT, p. 31).

Esta linha de pensamento traz grandes possibilidades de aplicação no ensino de línguas, enquanto aluno da graduação da Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, doravante PBSL pela Universidade de Brasília –UnB, notei em diversas disciplinas que as produções autorais de LD fazem, por diversas vezes, usos de textos com imagens, sempre na ideia de que imagens ajudam no entendimento dos sentidos presentes na parte escrita dos textos, lembrando que o público-alvo desses livros são pessoas que não possuem o português como língua materna e, portanto, estão em plena fase de aquisição da nova língua. Deste ponto em diante, somado ainda a experiência como aluno de iniciação científica no Programa de Iniciação Científica (PROIC), foi reforçado o interesse em pesquisar como as imagens escolhidas e apresentadas nos LD são empregadas em atividades pedagógicas em PBLA.

[...]o ensino de Português foi institucionalizado em termos de formação em nível superior, na Universidade de Brasília (UNB), a partir da criação da primeira licenciatura em Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL). O curso foi implantado no primeiro semestre de 1998, de modo que a primeira turma graduou-se no primeiro semestre de 2001. Essa licenciatura diferencia-se das outras principalmente por adotar uma orientação curricular distinta e pelo fato de que os profissionais formados neste curso lecionarão Português Brasileiro a índios brasileiros que não têm essa língua como materna, a surdos que têm Libras como primeira língua, a estrangeiros, e a todas as comunidades que identifiquem a necessidade deste conhecimento. Esse esclarecimento é importante para destacar que a licenciatura em PBSL não representa um curso superior para estrangeiros (SILVA *et al*, 2013, p. 21)³

Já o Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) de Willis (1996) nos alerta para a promoção de situações de interação nas quais os aprendizes sejam levados a atingir os objetivos das tarefas apresentadas nos LD, por exemplo. Essas duas teorias nos embasam de forma complementar ao organizarmos a análise pretendida em um direcionamento no qual os recursos verbais e não verbais possam ser compreendidos dentro da proposta de aplicação dos LD selecionados. Esses aportes teóricos são melhor desenvolvidos ao longo do trabalho sempre com o intuito de realizar uma análise que esteja compatível com o objetivo traçado.

³ Trecho retirado do Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC-de-letas.pdf>

Determinar o objetivo geral e os objetivos específicos nos impõe a tarefa de definir como iremos, de fato, analisar os LD de PBLA e o que esperamos com essa proposição. Como a própria premissa do objetivo já nos sinaliza, iremos direto ao ponto, uma vez que buscamos construir até o momento uma exposição na qual nossos propósitos fossem apresentados em um continuum. Assim sendo, traçamos como objetivo geral:

Objetivo Geral:
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar à luz de duas teorias: da Multimodalidade e do Ensino de Línguas baseado por Tarefas, o conjunto formado por textos multimodais composto por imagem e escrita e destinados às tarefas de leitura e compreensão textual em Livros Didáticos de Português Brasileiro como Língua Adicional.

Quadro 01 – Objetivo geral.

Para chegar ao objetivo geral, também traçamos as estratégias de pesquisa em termos de objetivos específicos, segundo os quais determinamos etapas secundárias e necessárias ao que nos propomos executar. Com isso, temos os seguintes objetivos específicos:

Objetivos Específicos
1) Analisar os enunciados de tarefas de leitura e compreensão de textos que tenham textos multimodais compostos por imagem e escrita
2) Analisar as tarefas propostas sobre os textos multimodais selecionados à luz dos três requisitos descritos pela ELT de Willis
3) Observar como a inserção de textos multimodais nos LD de PBLA pode revelar parâmetros para o planejamento de tarefas de leitura e compreensão textual

Quadro 02 – Objetivos específicos

Escolher a abordagem qualitativa é saber que não há somente um caminho para desvendar os questionamentos, assim como não há somente uma resposta para diversas perguntas que construímos ao longo da exposição sobre o *corpus* de pesquisa, mas nos ajuda a ter caminho definido para a busca por resultados. As teorias selecionadas nos fornecem instrumentos de análise para os LD em uma perspectiva que a Linguística Aplicada nos aponta: a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Visto isso, definimos, então, nossas questões de pesquisa:

- 1) Os enunciados de tarefas remetem à leitura das modalidades que compõem os textos multimodais em seções de leitura e compreensão de textos?
- 2) As tarefas propostas sobre os textos multimodais selecionados preenchem a três requisitos descritos pela ELT de Willis? (Significado mais importante que forma; objetivo comunicativo atingido; resultado produzido)
- 3) A inserção de textos multimodais nos LD de PBLA pode revelar parâmetros para o planejamento de tarefas de leitura e compreensão textual?

1.1 Iniciando os degraus.

Os estudos e as pesquisas sobre o ensino de português como Língua Estrangeira ou como Língua Adicional tomam formas e proporções maiores cada dia que passa. Este contexto de pesquisa é algo que faz a academia pensar e olhar sobre o ensino de línguas em uma nova perspectiva. Entender a inserção do livro didático, no que tange ao processo de aprendizagem de uma nova língua e cultura, é um recorte que se mostra bastante produtivo e revelador.

A Universidade de Brasília mostra-se sempre na vanguarda de projetos que têm como foco o português como língua estrangeira, aqui referido como língua adicional. Como exemplo de ação institucional com esse direcionamento, citamos a criação do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) em 1990, posteriormente denominado de Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), e que mantém os seguintes objetivos:

1. Coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros, incluindo cursos regulares bimestrais e intensivos nos períodos de recesso;
2. Fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de Português para Estrangeiros;
3. Constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou podem ser cumpridas por estudantes da Universidade de Brasília ou por grupos de professores em serviço.⁴

⁴Trecho retirado do sítio oficial <http://www.neppe.unb.br/br/instituicao/nossa-historia>

Com a ampla chegada de pessoas de diversos países na capital federal, viu-se a necessidade de compreender a demanda que ali surgia, seja na esfera federal, seja na própria esfera acadêmica. Brasília, como capital do país, continua a receber diversas pessoas de vários países, e não somente diplomatas, como também um número crescente de refugiados. Em ambos os casos, há necessidade de material que lhes ofereça aporte desde os primeiros passos até níveis mais avançados do desenvolvimento da nova língua, e assim possibilitar a inserção nas práticas discursivas em português brasileiro.

É importante ter em mente esses processos, quando discutimos o que é preciso para o entendimento da dinâmica do ensino do português em uma perspectiva diferente da praticada no ensino regular, comumente chamado de língua materna, assim definida:

a Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco, trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. (SPINASSÉ, 2006, p.05)

Assim é que o objeto para este estudo, previamente mencionado, é o livro didático de português brasileiro como língua adicional, doravante LD de PBLA, no intuito de compreender a inserção de textos multimodais em atividades de leitura e compreensão de textos. Esse recorte descrito inicialmente dessa forma vem na direção do pensamento de que todas as escolhas no processo de ensino e de aprendizagem de línguas são demandadas pelo interesse em representar a realidade de uso de uma língua da maneira mais fidedigna possível. Muito se fala sobre autenticidade de materiais, o quanto é importante oferecer ao estudante insumo que os prepare para o efetivo uso da língua, como, por exemplo, o preenchimento de documentos oficiais ou o processo de procura de emprego. A clássica pergunta “Você fala Português?” será, sempre, o maior desafio deles nesta nova caminhada.

O ensino de PBLA é uma área em que há diversas variáveis, pois, a língua como organismo vivo enseja o uso de diferentes modalidades concomitantes, a saber: escrita, oral, imagética. Todas essas modalidades possuem regras intrínsecas de funcionamento, e ao estarem em conjunto passam a ativar nos falantes conhecimentos anteriores ao da própria experiência da nova língua e, muitas vezes, por meio do livro didático.

Por considerar o processo de aprendizagem uma negociação entre os participantes, não só em relação ao conteúdo a ser estudado, mas também em relação a sua implementação em sala de aula, vejo o livro didático como uma

consequência de todas as escolhas oriundas de uma ideia de planejamento que nele se refletem, um lugar repleto de pistas significativas sobre a formação discursiva de conceitos (FERRAZ, 2009, p.156)

Habilidades e/ou conhecimentos podem ser trabalhados em uma perspectiva multimodal que também depende da compreensão de prováveis diferenças culturais que devem ser levadas em conta na escolha de qual abordagem, quais métodos e quais técnicas poderão ser empregados nas atividades de leitura e de compreensão de textos, por exemplo. Essas atividades podem favorecer a diminuição do filtro afetivo do aluno, como vemos nas palavras de Krashen,

Os melhores métodos são, portanto, aqueles que fornecem "entrada compreensível" em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os alunos realmente querem ouvir. Esses métodos não forçam a produção inicial na segunda língua, mas permitem que os alunos produzam quando estão "prontos", reconhecendo que a melhoria vem fornecendo informações comunicativas e compreensíveis e não forçando e corrigindo a produção.⁵(KRASHEN, 1982, p.07)

Recuperar as bases para que tenhamos clareza do percurso a ser traçado nos dá a oportunidade de seguir de forma coerente a pesquisa e também de entender um pouco sobre o processo de produção de livros didáticos para estrangeiros que chegam ao Brasil. Este recorte de livros disponíveis no país ainda será revisitado em diferentes momentos de nossa exposição, especialmente ao apresentarmos o corpus de pesquisa.

[...] em relação à PLE, não se verifica esse tipo de influência. Analisando a produção editorial de PLE, podemos perceber um grande investimento em sua qualidade estética, combinado a uma propalada renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. Essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de 'qualidade', nem sempre verdadeira, mas altamente eficiente, se considerarmos o mercado para o qual é dirigido: usuários que constituem um grupo de poder aquisitivo mais alto, que podem pagar mais pelo adicional tecnológico' (CARMAGNANI: *Ibidem*, *idem apud* PACHECO, 2006. P.69).

Produção em massa de conteúdo sem qualidade pode ser a consequência de políticas linguísticas que abrangem este público que, de acordo com Pacheco (2006), é algo que também nasce do interesse mercadológico. Diante disso, é necessário que lancemos olhar atento para o conteúdo apresentado em livros didáticos de PBLA.

⁵The best methods are therefore those that supply "comprehensible input" in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are "ready", recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.

O NEPPE tornou-se um dos polos de aplicação da prova para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, doravante Celpe-Bras⁶, devido ao seu papel e a sua importância no cenário de ensino e de pesquisa de português para estrangeiros. Como o próprio nome já diz, essa certificação é a comprovação oficial de que o estrangeiro consegue exercer as competências linguísticas (fala e escrita) em português brasileiro adequadas para o uso no cotidiano.

Não diferente de outros exames de proficiência, o Celpe-Bras tem níveis de classificação, ou seja, quanto mais o estrangeiro pontuar na prova, maior o nível alcançado. Apesar de o Celpe-bras não ser o foco deste trabalho, é importante compreender o aumento significativo de inscritos para essa prova, pois os livros didáticos são, em grande parte, destinados à preparação de quem irá fazer este exame de proficiência. Também vale ressaltar que apesar de não nos debruçarmos de maneira mais profunda sobre as diversas razões que levam os estrangeiros a fazer o Celpe-bras, optamos por citá-las por meio de dados governamentais e de autores dedicados aos estudos de PLE, questões que podem estar relacionadas a esse exame de proficiência, pois o aumento crescente no número de inscritos é um forte indicador sobre o interesse internacional no português brasileiro. Segundo o próprio portal do governo brasileiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelas aplicações das provas, mostra que desde 1998 (ano inicial de aplicação) o número de inscritos subiu de 127 no primeiro ano para 12.695 no ano de 2016, como mostra o gráfico da figura 1 a seguir:

⁶Adaptação de trecho retirado do sítio: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>

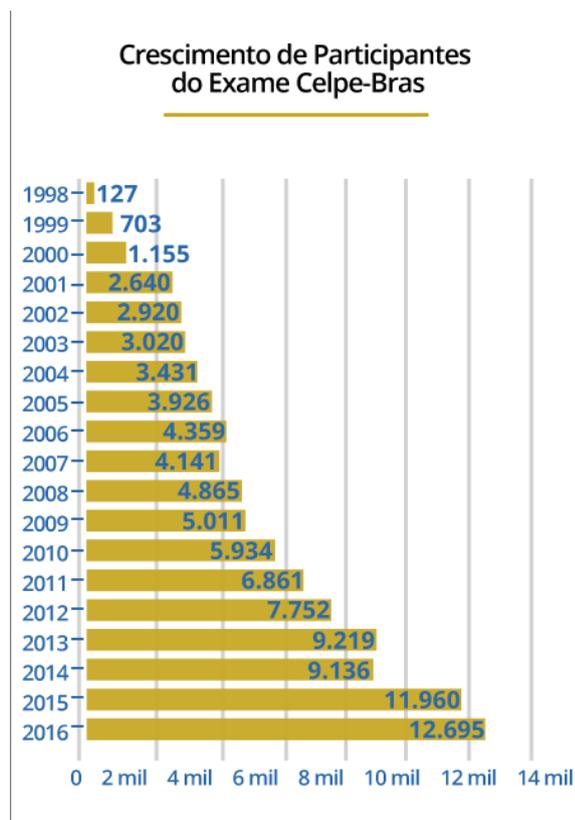


Figura 1: Indicadores de inscritos no Celpe-bras 1998-2016

Assunção (2015, p.14) já tentava compreender as razões pelas quais os estrangeiros tinham preferência pela cultura brasileira.

O progresso social do Brasil combinado com os avanços econômicos em meio à crise financeira e econômica global - com início em 2008 - fez com que o País atraísse os olhares de outras nações para a nossa estabilidade financeira, para nossa cultura e, conseqüentemente, para a nossa língua. Inúmeros estrangeiros vieram para o Brasil à procura de oportunidades de emprego, de estudo e de vida, pois aqui se instalaram várias multinacionais as quais fugiam também de uma crise fiscal.

Seria o progresso o grande motivador de tal demanda em aprender português? Tratando sobre economia global, o Brasil já não é referência há alguns anos e mesmo assim o número de inscritos tende a crescer em escala expressiva. Assunção (2015, p 17), mesmo sendo pesquisadora oriunda do português como língua materna, teve a preocupação de ver que a formação docente para o ensino de língua adicional tem um problema: a própria academia.

Sabendo-se que hoje, nos currículos da maioria dos cursos de Letras, não consta nenhuma disciplina relacionada ao Português como L2 ou LE que seja capaz de inserir e preparar o futuro professor para atuar no campo aplicado, outra motivação se fez latente. Assim, grande tornou-se a ânsia por adquirir mais conhecimentos sobre essa nova perspectiva do ensino de Português bem como de aplicá-los no contexto do ensino superior no qual trabalho há algum tempo.

Os cursos não tinham foco no ensino de português para estrangeiros. Então, afinal, quem o faz desde 1990? Ramos (2016, p.19) ainda demonstra essa preocupação ao afirmar que: “há senso comum, a ideia de que basta saber falar e escrever uma língua para que se tenha competência para ensiná-la, sobretudo em contexto denominado de língua estrangeira”. Essa constatação atual é o reflexo da falta de iniciativas sobre o assunto. Ramos ainda complementa.

A formação de um profissional na área do ensino de língua é relevante tanto quando se trata de primeira língua – L1, quanto para aquelas cujo estatuto é outro, como segunda – L2, língua estrangeira – LE/Adicional, embora se esclareça que cada uma delas exige um conjunto de procedimentos metodológicos, com conhecimentos linguísticos, técnicas e recursos diferentes [...]

Para se ensinar uma nova língua é necessário entender a real necessidade do aprendiz. O trabalho pedagógico não é o mesmo em L1 e L2. Os níveis são diferentes e as compreensões também. Não se ensina uma língua a quem já naturalmente fala (RAMOS, 2017. p.20). Os pais, por exemplo, não são usuários de práticas pedagógicas teorizadas no uso cotidiano da língua e obtêm êxito nos primeiros passos de seus filhos.

As diferenças entre os aprendizes são claras. Quando se aprende uma língua materna, não há contexto lexical anterior para aprendizagem. Todas as formas lexicais são novas e são corrigidas através do ensino formal com o passar dos anos. No ensino de uma língua estrangeira se faz necessário uma nova compreensão sobre as práticas pedagógicas. Para sintetizar, Ramos (2017, p.21) nos demonstra alguns pontos que diferenciam esse ensino entre L1 e L2, LA, dentre eles, destacamos especialmente o número 3.

3. O ensino de L2, em geral, é instituído em termos de séries, dividida em anos letivos, em que a faixa etária é considerada, sobretudo, quando se trata de ensino regular. Em LA, a organização é estabelecida em função do nível cognitivo, tradicionalmente, constituído por básico, intermediário e avançado, independentemente da idade, pois o que importa é o nível de conhecimento do aprendiz em relação a língua a ser estudada (Língua meta, língua alvo)

Níveis separam os aprendizes de uma LA e de L1, mas há algo que os assemelha no processo de aprendizagem: ambientação. Falar sobre o ensino de PBLA dentro do Brasil é um processo que tende a ser menos complicado, pois pode haver a compreensão de que o aprendiz tenha mais facilidade em aprender de forma autônoma. A autora define que ambiente de imersão é o ambiente no qual as práticas de uso das línguas são usadas dentro de um contexto pré-selecionado por um instrutor. O facilitador desta questão é o simples fato do estrangeiro já estar convivendo em solo brasileiro, o que dará a oportunidade a ele de continuar praticando em diversas outras esferas sociais.

Antes de tudo, é necessário compreender que neste trabalho consideramos importante tratar a todo o momento sobre a escolha de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) em lugar de Português como Língua Estrangeira (PLE). Esta escolha vem em consonância a grandes acadêmicos que adotam a nova nomenclatura. Não dando juízo de valor aos termos, mas apenas readequando aos tempos modernos no processo de ensino/aprendizagem.

Nicolaides & Tílio (2013, p.285 *apud* BRANDÃO 2017, p.232) já davam a nova compreensão sobre o uso de “língua adicional”. Para eles, as línguas adicionais não são superiores ou inferiores ou até mesmo substitutivas da primeira língua. A LA é apenas o termo mais neutro em relação à LE, ou seja, abrange o maior leque de aprendizes sem perder o seu real sentido, que é uma nova língua.

1.2 Processos em PBLA

Tratar sobre processos metodológicos no ensino de PBLA diz respeito, entre várias ações, aos conteúdos apresentados em livros didáticos da nova língua, aqui novamente recorremos a Ramos (2017, p.36) sobre três pontos que ela descreve: Abordagem, Técnicas e Recursos. Apesar de não ter como foco demonstrações e exemplificações sobre os três passos supracitados, fazemos essa menção a eles como possíveis parâmetros de inserção de textos multimodais em LD de PBLA.

Trazemos resumidamente o que Ramos diz sobre cada uma das três partes do que ela chama de “arcabouço metodológico”: Abordagem é a crença do instrutor sobre a prática em si. É a escolha que o instrutor tem sobre o tema a ser trabalhado. A abordagem em si tem reflexo na escolha das técnicas (mais adiante) em sala de aula. É a partir desse momento que o professor já sabe como irá tratar pedagogicamente a língua e seus objetivos. Técnicas são as estratégias de que ambos (professor e aprendiz) usam para se apropriarem da língua alvo. Como reflexo da abordagem, demonstram a concepção do professor referente ao que ele entende por língua.

São exemplos de técnicas, os exercícios de repetição, de imitação (cópias e ditados), de preenchimento de lacunas, de relacionar colunas, os diálogos (repetidos ou construídos), as discussões sobre os temas em momento de interação, etc. (RAMOS, 2017, p.36)

Os recursos nada mais são que os meios que o instrutor escolhe para a aula em si. Estes recursos variam também de acordo com cada abordagem, mas todos são multimodais por natureza. Na próxima seção, tratamos dos desdobramentos dessa característica multimodal: os multimeios.

1.3 Os multimeios no ensino de PBLA

Qual material ou materiais devem ser utilizados para o ensino de português para contextos específicos? Pergunta proposta por Ferraz (2017, p.51). É importante entender as diferentes modalidades da linguagem (oral, escrita, imagética etc) e como podem se apresentar dentro de sala de aula. O interesse do aprendiz é sempre conseguir competência comunicativa na língua em aprendizagem. Para que o nível de fluência do aprendiz seja satisfatório, ele precisa compreender e se utilizar desta língua alvo em diversas situações do cotidiano.

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/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 (ALMEIDA FILHO, 1993, p.48).

Passemos a entender melhor essas escolhas em termos de livros didáticos. O tratamento e as escolhas que observamos em LD de PBLA variam de acordo com o perfil traçado na obra.

O livro didático é considerado a fonte mais utilizada em um ensino formal, uma fonte de saber institucionalizado, um próprio *vero* saber fixo a ser decifrado, descoberto, explorado e transmitido aos alunos, um guia a ser seguido.[...]podem ser entendidos como uma gama de produtos desenvolvidos para uma determinada didática. (CORACINI 1999, *apud* BATISTA,M.C,2016, p.76)

Mas como tratar essa gama de produtos de forma homogênea, com foco maior na escrita, ou mesmo na oralidade? Em uma lógica isolada e monomodal? Por que levantar esse questionamento, uma vez que observamos atualmente livros repletos de recursos semióticos diversos como cores, formas e imagens? Vejamos pelo seguinte prisma: em um mundo tão avançado, cheio de tecnologias, onde os significados variam de acordo com as diferentes ferramentas hoje disponíveis, os livros didáticos apresentarem cores e formas diversas seria a garantia para que tenhamos uma leitura multimodal nas atividades neles propostas? O que uma pesquisa sobre a inserção de textos multimodais nesses livros didáticos pode nos revelar? Como a transição do analógico para o digital afeta os livros didáticos? Como continuar avançando e desenvolver os melhores recursos para usar no ensino de línguas?

tem se visto, na cultura ocidental, um distinta preferência pela monomodalidade. Os mais valorizados gêneros da escrita (novelas literárias, resenhas acadêmicas, documentos oficiais e relatórios, etc) vinham inteiramente sem ilustrações, e eram graficamente uniformes, densas páginas impressas. As disciplinas críticas e teóricas especializada que se desenvolveram para falar dessas artes tornaram-se igualmente monomodais: uma linguagem para falar sobre linguagem (linguística), outra para falar sobre arte (história da arte), outra ainda para falar sobre música (musicologia), e assim por diante, cada uma com seus métodos próprios, suas principais suposições, seu próprio vocabulário técnico, suas principais forças e próprios pontos cegos. (KRESS e van LEEUWEN, 2001, p.1)

Esta mudança de gerações e de recursos não é algo que ocorre de forma repentina. Mudar sem conhecer é poder se perder pelo caminho e como resultado pode prevalecer uma leitura parcial dos diferentes recursos semióticos presentes em um texto. Desafios

são importantes, mas é preciso compreender os passos e caminhos a seguir para que não haja involução, apenas em nome do novo.

Belmiro (2000, p.16) afirma:

O quadro que se configura nos fins dos anos 60 e na década de 1970 é de mudança de paradigma, o que pode ser detectado em vários aspectos. Educação & Sociedade, ano XXI, n 17 o 72, Agosto/00 tos da relação ensino-aprendizagem: o quadro passou a ser “de giz” (cor verde), não há o estrado em que se destaca a figura do professor e que enfatiza a relação de poder, nem os mapas, as borboletas envidraçadas e os pequenos bichos empalhados. Uns, abolidos; outros, destinados a lugares próprios. É o período de influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a transmitir em cores.

A afirmação de Belmiro vem em consonância ao ensino formal e pode nos ajudar a compreender o viés monomodal escolhido por parte de livros didáticos de PBLA. O século XXI traz a “era da digitalização”. Mas a partir de que momento podemos entender que o digital está, de fato, sendo usado em sua totalidade com todas as reais potencialidades?

O que falta dentro da própria academia é o olhar crítico, aquele que pode entender as reais características textuais em um livro didático. O papel das novas ferramentas dentro da sociedade é bem claro, mas seus significados e funcionalidades mudam de acordo com o momento. Essa dinâmica faz surgir novas ferramentas. A perspectiva de uma pessoa com novas habilidades tecnológicas é fascinante e chamativa, mas pede atenção ao que se propõe como atividades pedagógicas no que tange o aprendizado da língua nova em uma perspectiva multimodal.

Aos transferir essa noção para área do ensino de línguas, vemos a necessidade de preparar o professor para desenvolver materiais que atendam às especificidades de sala de aula, de seu público alvo. Ao mesmo tempo, verificamos a necessidade de um usuário crítico desses materiais, ou seja, alguém que conheça a potencialidade de significação de cada modalidade da linguagem. (FERRAZ, 2016, p.55)

Em outras palavras, Ferraz afirma que a formação docente é um passo fundamental para que as tecnologias sejam compreendidas como parte das práticas discursivas cotidianas. Fazer uma pesquisa com o foco no LD de PBLA no que se refere

aos textos multimodais neles presentes nos possibilita ver com mais segurança o que é considerado pertinente em termos de material autêntico de PBLA e também nos instiga a investigação sobre como as atividades propostas podem guiar a leitura na língua nova.

Para que tracemos desde o início até o fim desta dissertação um percurso que preze pela cientificidade da pesquisa, agora, passamos a apresentar a estrutura da dissertação, em linhas gerais e posteriormente em sua totalidade. Neste primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa em termos sociais e situacionais, bem como levantamos as teorias que serão desenvolvidas mais adiante, além das características multimodais e textuais sobre o corpus de pesquisa. Cada um desses pontos nos ancora na discussão já iniciada e mais adiante realizada na exposição teórica, metodológica e analítica sobre o material selecionado. No segundo capítulo, dedicamos espaço à revisão da literatura, colocando a Teoria da Semiótica Social lado a lado com a do Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), inserindo nessa revisão os LD em seu escopo conceitual. Dessa forma, acreditamos alinhar a revisão teórica à metodologia adotada e assim obtendo um plano de análise coerente com os objetivos geral e específicos a serem apresentados no capítulo 3, dedicado à metodologia de pesquisa. Nele, buscamos discorrer, esclarecendo, em detalhes, as razões da escolha pela abordagem qualitativa, além das categorias analíticas que julgamos adequadas. No capítulo 4, damos lugar às análises propriamente ditas. Neste momento, o enfoque é na aplicação da proposta aqui delineada: análise de textos multimodais selecionados em cada uma das obras previamente apresentadas. É neste capítulo que discutimos a relação: textos multimodais e tarefas de leitura e compreensão de texto em LD de PBLA.

Para finalizar o trabalho, as conclusões assim denominadas pelo rito acadêmico, não nos limitam a respostas pré-concebidas. Vemos neste espaço a oportunidade de apontarmos perspectivas didáticas sobre o material multimodal analisado de maneira a abrirmos espaço para discussões sobre o planejamento de tarefas e sobre como as características multimodais da linguagem podem nos servir de base para o ensino de PBLA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos da Teoria da Multimodalidade, na qual se insere a chamada Gramática do Design Visual (GDV). Alinhamos a essa revisão da literatura a Teoria do Ensino de Línguas com base em Tarefas (ELT) e culminamos com a construção do conceito sobre livro didático, seguindo assim uma espécie de bússola norteadora para a metodologia adotada e a análise empreendida nos capítulos seguintes.

2.2A Multimodalidade

Nossa revisão da literatura está guiada em uma lógica que favorece o foco em livros didáticos de português brasileiro como língua adicional, sempre na perspectiva de possibilitar novos caminhos para análise documental de LD, para além do descritivismo puro. O pontapé conceitual vem na definição de multimodalidade, que segundo o dicionário da língua portuguesa, é a “coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.”.⁷

Na mesma linha de pensamento, Iedema (2003), define a multimodalidade como percepção de que a língua não é somente a verbal, assim mesmo com o uso de linguagem não-verbal em ações do cotidiano a língua ainda permeia toda a comunicação. Iedema (2003) ainda disserta sobre o que denomina de ressemiotização, sendo este um movimento de transposição ou ressignificação de textos, o que nos faz entender a amplitude e a abrangência da língua como sendo naturalmente multimodal.

Não pretendemos adotar a ressemiotização como conceito chave, mas julgamos importante citá-lo como parte do que compreendemos em termos de multimodalidade. Entendemos que o processo de mudança de semiose ou processo de ressemiotizar é quando o processo comunicacional muda de plataforma, ou seja, tende a alcançar diversos objetivos ou contextos semióticos.

⁷*multimodalidade* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-01-31 23:46:44]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimodalidade>

Em consonância com esses autores, Lee (2017, p.47 *apud* Araújo 2016, p. 44) nos diz que:

multimodalidade é algo onipresente em nosso cotidiano, pois permite a construção de sentido por meio da associação do verbal com o visual. A multimodalidade, segundo os autores, é a forma da comunicação em diversos modos semióticos nas práticas linguísticas. Como exemplo de multimodalidade, citamos a emblemática *Monalisa* de Leonardo da Vinci. É uma obra que enseja muitas discussões a respeito dos significados possíveis acerca o sorriso da personagem, a leitura dos diferentes recursos semióticos empregados no quadro demonstra que para além da escrita, outros letramentos também são relevantes.

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a copresença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social (HEMAIS, 2010, p. 01). O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados. Vale um esclarecimento sobre a terminologia adotada por esses autores, pois optamos por traduzir de Kress e van Leeuwen (2006) o termo *modality* para modalidade, que seria o correspondente a modo ou semiose. Justificamos este expediente, baseados na ideia de que oscilar entre diferentes sinônimos pode não favorecer os processos analíticos adotados.

The term 'modality' comes from linguistics and refers to the truth value or credibility of (linguistically realized) statements about the world. The grammar of modality focuses on such modality markers as the auxiliary verbs which accord specific degrees of modality to statements, verbs like *may*, *will* and *must* the difference between *He may come* and *He will come* and their related adjectives G.g. *possible*, *probable*, *certain*) and adverbs (see Halliday, 1985: B5-9). But modality is not only conveyed through these fairly clear-cut linguistic systems (KRESS e van LEEUWEN, 1996 [2006] p. 155)⁸

Trabalhar com diversas modalidades é se propor a compreender o alcance plural de diferentes sentidos na língua, aqui contextualizados em textos multimodais em LD de PBLA. É na perspectiva da pesquisa linguística multimodal que podemos buscar outras formas de entender textos e vermos neles não apenas um modelo a ser seguido em produções textuais, como também a dinâmica de multimeios aplicados ao uso da língua.

⁸O termo "modalidade" vem da linguística e refere-se ao valor da verdade ou à credibilidade de declarações (linguisticamente realizadas) sobre o mundo. A gramática da modalidade se concentra em tais marcadores de modalidade como os verbos auxiliares que concedem graus específicos de modalidade para declarações, verbos como *o*, *maio*, *será* e *deve* a diferença entre *ele pode vir* e *ele vai com* e seus adjetivos relacionados *possível*, *provável*, *certo*) e advérbios (ver Halliday, 1985: B5-9). Mas a modalidade não é apenas transmitida através desses sistemas linguísticos claros [tradução própria].

The concept of modality is equally essential in accounts of visual communication. Visuals can represent people/ places and things as though they are real, as though they actually exist in this way, or as though they do not - as though they are imaginings, fantasies, caricatures, etc.⁹(KRESS e van LEEUWEN, 1996 [2006], p.156)

Os autores basilares da Teoria da Semiótica Social são Kress e van Leeuwen (2006), que nos guiam nos estudos sobre a produção de significados em uma esfera além da escrita, trazendo para o escopo dos estudos linguísticos outras modalidades de significação coexistentes à língua.

When a semiotic mode plays a dominant role in public communication, its use will inevitably be constrained by rules, rules enforced through education, for instance, and Introduction through all kinds of written and unwritten social sanctions. Only a small elite of experimenters is allowed to break the rules - after all, breaking rules remains necessary to keep open the possibility of change.¹⁰(KRESS e van LEEUWEN, 1996 [2006], p.02)

O trabalho multimodal no âmbito educacional é muito mais importante e adequado em uma sociedade pós-moderna, na qual as relações interpessoais mudam cada vez mais cedo, o que é claro se desdobra em novos conceitos. Nestes termos, os estudos em multimodalidade visam a investigar os principais modos de representação social em função dos quais um determinado texto é produzido, bem como compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico/modalidade. Dessa maneira, buscam-se abordar as particularidades de cada modo semiótico/modalidade, as regularidades de suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos (CARVALHO, 2014, p.46)

The key notion in any semiotics is the 'sign'. Our book is about signs - or, as we would rather put it, about sign-making. We will be discussing forms ('signifiers') such as colour, perspective and line, as well as the way in which these forms are used to realize meanings ('signifieds') in the making of signs. But our conception of the sign differs somewhat from that of 'semiology', and

⁹O conceito de modalidade é igualmente essencial nas contas da comunicação visual. Os visuais podem representar as pessoas / lugares e as coisas como se fossem reais, como se realmente existissem dessa maneira, ou como se não o fizeram - como se fossem fantasias, fantasias, caricaturas, etc.

¹⁰ Quando um modo semiótico desempenha um papel dominante na comunicação pública, seu uso será inevitavelmente limitado por regras, regras aplicadas através da educação, por exemplo, e Introdução através de todos os tipos de sanções sociais escritas e não escritas. Somente uma pequena elite de experimentadores pode quebrar as regras - afinal, as regras de destruição permanecem necessárias para manter aberta a possibilidade de mudança.

we wish therefore to compare the two views explicitly¹¹(KRESS e van LEEUWEN, 1996 [2006], p.06)

É importante fazer-se claro que a multimodalidade se transformou com o passar dos anos. Kress (2015, p.54) nos mostra que a multimodalidade não é uma teoria, mas é uma forma de domínio das ações na semiótica social. É uma forma prática de uso na pesquisa e uso, com isso, Kress (2015) nos afirma que a multimodalidade faz parte da própria semiótica social como um domínio, mas diferenciando linha de trabalho e ação e teoria, nesse caso, a Teoria da Semiótica Social.

Esses teóricos trazem à tona o que entendemos como plural em termos de língua. As várias formas de realização linguísticas estão sempre em atuação conjunta, o caráter multimodal é intrínseco à língua, mas pesquisar como os sentidos são produzidos de forma multimodal é que se mostra inovador. Quando falamos sobre ensino de línguas, entender a construção dos enunciados de atividades que tomam textos como base, é buscar ver como os textos multimodais estão sendo trabalhados em LD de PBLA e também compreender como essa inserção pode revelar parâmetros hoje usados para essas atividades. Na próxima seção, dissertamos sobre o conceito de texto multimodal.

2.2.1 Texto Multimodal

O conceito de texto multimodal é assim apresentado:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos os símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais. (ROJO, 2015, p. 108).

A integração de recursos compreende como diferentes sistemas semióticos entrelaçam-se para fazer sentido (BALDRY E THIBAUT, 2006, p.19). Conforme essa premissa, textos nunca são monomodais, pois recursos semióticos como o tipo, o

¹¹A noção chave em qualquer semiótica é o 'sinal'. Nosso livro é sobre sinais - ou, como gostaríamos de colocá-lo, de fazer sinal. Vamos discutir formas ("significantes"), como a cor, a perspectiva e a linha, bem como a forma como essas formas são usadas para realizar significados ("significados") na elaboração de sinais. Mas nossa concepção do signo difere um tanto daquela da "semiologia", e desejamos, portanto, comparar as duas visões explicitamente.

tamanho, a forma e a cor da letra, todos presentes na modalidade escrita, além da própria distribuição dos elementos na página contribuem significativamente para a construção dos sentidos. Assim o princípio multimodal é difundido em todos os textos, em maior ou menor grau. (PINHEIRO, 2016. p.35)

A construção do sentido permeia da primeira até a última escolha do autor para o gênero textual desejado. Com base nos estudos de Halliday, os autores, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) têm como objeto de estudo as composições dentro e fora dos textos. A escolha de cores, tipografias, formas de composição textuais, também fazem parte de uma leitura multimodal. Todas essas características permeiam a sociedade e fazem parte da construção da informação em todas as culturas. É uma característica comunicacional exclusiva da humanidade, visto que, somente, os humanos têm o poder de usar esses métodos de modalização de sentidos, usufruir e até potencializá-los (VIEIRA, 2010, p.10).

Ferraz (2015, p. 378) lista alguns pressupostos que caracterizam os textos multimodais da seguinte forma:

1) a produção ou leitura de textos sempre envolve conjuntos de modos semióticos;
2) cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente;
3) a maneira de ler os textos multimodais deve considerar os textos coerentes em si mesmos;
4) tanto os produtores quanto os leitores exercem poder em relação aos textos;
5) escritores e leitores produzem signos complexos – textos – que emergem do “interesse” do produtor do texto;
6) o “interesse” descreve a convergência de um complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos atuais e ações dos produtores dos signos sobre o contexto comunicativo;
7) o “interesse” em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriadas para expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado é motivada e não arbitrária

Quadro 02 – Características do Texto Multimodal segundo Ferraz (2015)

Tendo isso em mente, podemos concluir que mesmo os textos classificados como verbais não podem ser caracterizados como monomodais, pois neles constam vários recursos semióticos. Cada modalidade de uma composição textual carrega em si o emprego de recursos típicos, ou melhor definindo, próprios dela. Na modalidade escrita, por exemplo, está a letra, que difere em cor, tamanho e forma a depender das escolhas

do autor. Dessa maneira, pesquisar sobre esses aspectos pode trazer à tona pistas significativas sobre o que se acredita poder representar em determinado contexto.

Os textos multimodais combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som...) para produzir significados específicos do texto. Diferentes tipos de recursos são combinados para produzir um significado global textual. (BALDRY & THIBAUT, 2006)

Todas as formas de comunicação demonstram, em maior ou menor escala, as mudanças da linguagem. O texto acumula e registra as práticas do discurso que são resultados das próprias práticas sociais. Sendo assim, o texto multimodal nada mais é que aquele reproduzido por mais de um código semiótico (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.183).

Partindo do princípio da multimodalidade, o texto multimodal dá por encerrada a comunicação monomodal, na qual as análises não são focadas somente em uma modalidade. Para finalizar esta seção, trazemos o que Ribeiro (2014) diz sobre texto e como essa reflexão por ele apresentada nos instiga a investigar o contexto de ensino de PBLA.

O que é um texto pra você hoje? Esta pergunta nunca foi fácil de responder. Muitos linguistas se debruçaram sobre o texto como unidade de estudo, mas não tive o prazer de conhecer nenhuma resposta definitiva à questão. Também não vi um linguista assumir sua proposta de conceitualização como plenamente satisfatória. E há motivos para isso: os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos. Imaginem agora, que vimos admitindo que o texto é uma composição necessariamente multimodal? O que fazer? E como ficamos nós, que temos a tarefa de ensinar os alunos a lerem e a produzirem textos (RIBEIRO, 2014, p.30)

2.4 Categorias de Análise (Gramática do Design Visual – GDV)

Com o devido entendimento, a pesquisa qualitativa necessita de reais análises do aspecto humano que atendam e respondam aos questionamentos levantados. Com isso, escolhemos trabalhar com análise da Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN [1996] 2006) em consonância com a Teoria do Ensino de Línguas por Tarefas. Apesar de existirem diversas correntes de estudo sobre o discurso, trabalhamos com a teoria que acreditamos ser a mais adequada ao *corpus* de pesquisa, no tocante à natureza deste, e levar isso em consideração pode nos auxiliar na compreensão sobre a escolha de textos em LD.

Todas essas semioses constituem, de fato, significados. Kress e van Leeuwen (2006) indicam, inclusive, que a noção de semiose reside mesmo na noção de “signo” e é a essa compreensão das semioses, com seus significados e significantes, que chamam “Multimodalidade”. (ALMEIDA, 2014, p 53)

Dentro da Multimodalidade, há categorias que os autores (KRESS e van LEEUWEN, 1996) lançam para o tratamento de imagens, entre elas, destacamos algumas que usaremos em nosso *corpus* de pesquisa a serem explicitados a seguir

2.4.1 Participantes

Em breves palavras, “participantes” são todos aqueles que trabalham em torno do texto. É o nome usado para definir os elementos presentes dentro desta modalidade visual. São eles:

- a) Participantes representados: são os objetos que constituem a comunicação (lugares, pessoas, coisas, algo abstrato). “São os participantes sobre o qual está se falando, escrevendo ou produzindo imagens” (FERRAZ, 2011, p.35).
- b) Participantes interativos: são aqueles que, de fato, recebem a mensagem enviada, em termos de teoria, são chamados de *viewers* ou leitores de textos imagéticos. Para esta pesquisa, trabalharemos com o termo *viewer* (KRESS e van LEEUWEN, 2006), pois é o termo que melhor compreende a relação entre texto – atividades – e público-alvo.

Para melhor compreensão, dentro dos livros de PBLA, os participantes representados são aqueles que se encontram dentro do texto, seja ele verbal ou não verbal. Já os participantes interativos são aqueles que lêem o texto. Como neste trabalho estamos lidando com livros didáticos, são os instrutores e os alunos, que se encaixam neste último papel, pois a eles cabem a tarefa de interpretação dos textos multimodais.

2.4.2 Processos Narrativos

Processo narrativo é a conexão por vetores dos participantes da imagem, como Ferraz (2011, p.36) exemplifica “fazendo algo para o outro”. A autora também nos diz que esses vetores expressam ações; eventos dentro da imagem; processos de mudança e adaptações transitórias.

Estes processos variam de acordo com o que cada imagem apresenta. Entendamos melhor logo abaixo:

a) Processos de ação

Neste processo o vetor se apresenta juntamente com o participante da imagem, geralmente posto de forma mais clara e “saliente” (FERRAZ, 2011, 37).

Quando a composição de narrativa visual tem dois participantes, um é o “ator”, o outro é o “objeto”. O “objeto” é o participante para quem a ação é direcionada. O ator, em um processo transitivo, não é somente o participante que atua (como no processo não-transitivo), mas o participante que instiga o movimento. Assim, a estrutura transitiva imagética é similar à sua estrutura verbal, no qual o verbo necessita de um complemento como objeto direto ou indireto.

Ainda segundo Ferraz (2011), quando as imagens têm apenas um participante, ele sempre será o ator e que isso resultará em uma estrutura denominada por Kress e van Leeuwen (2006) de “não-transitiva”. Por estar sozinho, entende-se que essa ação “não-transitiva” não tem direcionamento vetorial.

b) Processo Reacional

É o processo no qual a vetorização tem como referência os olhos dos participantes representados. Segundo Ferraz, não há atores e objetos neste processo, mas agentes e fenômenos. Para caracterizar este processo, o agente tem de ser, necessariamente, humano ou animal. Necessita, neste caso, que tenha expressão facial clara. Já o fenômeno, pode ser compreendido por outro participante (representado ou interativo) para o reagente que está olhando.

c) Processo Classificatório

Nesse processo, são classificados os participantes pela reação que se estabelece entre eles. Classificatório são as representações dos participantes, segundo Ferraz (2011, p. 37), “de lugar na ordem estática, nos rótulos, e nas explicações verbais que os acompanham”.

d) Processo Analítico

No processo analítico, são envolvidos dois tipos de participantes: o todo e os atributos possessivos (as partes).

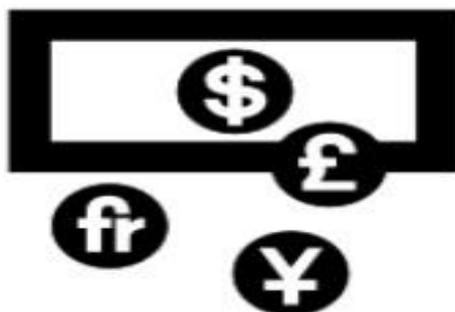
e) Processo Simbólico

O processo simbólico acontece, principalmente, em fotos. É sobre o que o participante é ou significa na imagem.

2.4.3 Enquadramento

Ferraz (2011, p.37) define que o enquadramento ou (*framing*) é “a presença ou ausência de divisão de molduras (*frames*) é realizada por elementos que criam divisórias, desconectam ou conectam elementos da imagem, compondo ou significando de forma conjunta ou não.”.

Pertence – dentro das categorias analíticas – à composição especial do espaço, onde há significado nas representacionais e interativos. Há três categorias, mas apenas trabalharemos com duas nesta pesquisa. A primeira é o enquadramento ou *framing*. Vejamos o exemplo a seguir:



Fonte: Multiletramentos: iniciação à análise de imagens (HEBERLE, 2011, p.544)

Neste exemplo, podemos ver como a moldura pertence ao espaço dando diversos significados a compreensão da imagem. Não só isso, cada figura que representa uma moeda diferente (libra, franco e yen) tem sua posição definida no todo da imagem. Esta escolha nos leva a interpretação sobre o valor de cada moeda. Quanto mais próximo ao espaço separado pela moldura (participante), mais valor essa moeda tem. Em termos de comparação, fica claro que a Libra tem o maior valor em comparação ao Yen, por exemplo.

2.4.4 Projeção e Saliência

Usando o mesmo exemplo anterior, o uso da saliência em textos não-verbais é uma forma de se denotar sentido a algo. Neste caso, vemos que todos os símbolos referentes a moedas têm o mesmo tamanho, diferenciado apenas pelo seu afastamento da moldura.

Outro ponto importante também usado nesta imagem foi a escolha das cores, que não estabelece diferença entre elas. Isto ocorre porque o autor deste texto imagético deu o mesmo grau de importância a todas elas.

Ferraz (2011, p. 38)

os elementos (participantes e sintagmas representacionais) são produzidos para atrair a atenção dos *viewrs*/ leitores por diferentes graus, como realizados por fatores tais como seu lugar em primeiro ou em segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (cor), diferenças de formas, etc.

É importante salientar que essas categorias não fazem parte apenas de textos verbais ou não-verbais presentes em livros ou produções para fins acadêmicos. Kress e van LEEUWEN dizem-nos que essas categorias são usadas em diversas situações com diversos elementos gráficos ou em qualquer meio, como, por exemplo: televisão, internet, aplicativos, computadores, etc.

2.4.5 Real e ideal

Para analisar textos multimodais, é preciso que entendamos cada elemento que constitui ao próprio texto, seja verbal ou não-verbal. O uso de recursos semióticos pode ser analisado de forma separada ou como um conjunto, para que todos os objetos tenham o real significado e a compreensão do participante interativo não seja comprometida.

Ainda dentro das categorias de análise, há diversos pares que descrevem a composição das imagens, mas para nossa pesquisa levamos em conta apenas o real e o ideal. Outro ponto importante, é que a análise de textos imagéticos desta pesquisa se dá apenas numa perspectiva ocidental. Como o próprio nome já diz, a multimodalidade permite diversas interpretações em diversas culturas.

As partes da composição de um texto imagético expressam os valores de informação de acordo com cada autor e com as suas escolhas. Neste caso, especificamente, os elementos posicionados na parte superior da página são apresentados como ideal e na parte inferior, o real. Assim como explica Ferraz (2011, p.39)

Na composição visual, alguns dos elementos constitutivos estão localizados na parte superior, e outros diferentes na parte inferior do espaço da *Picture* ou da página. Aquele que está localizado em cima (*top*) é apresentado como ideal o que está localizado embaixo (*bottom*) como real. O que está em cima significa que é apresentado como idealizado ou, generalizado, como ausência de informação. O real é, em oposição, a informação mais específica, mais detalhada.

Para clarear ao leitor leigo, casos em que ocorre esse tipo de diagramação com informações real/ideal, são típicos de anúncios publicitários em revistas, por exemplo. Nesse modelo de diagramação do *layout*, são usados elementos que enfatizam o uso idealizado de algum produto.

2.4.6 Dado e Novo

Este ponto dentro dos estudos de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) é compreendido como categorização que se relaciona com “valor da informação” de acordo como ela se enquadra dentro da própria página. Para compreendermos melhor, é necessário entender que o Dado e o Novo são categorias com base em uma perspectiva multimodal do ocidente, pois sabemos que por ter diversas modalidades, há também

diversas interpretações. Em um *layout*, o dado se refere a algo que o leitor já tem como informação. O novo, então, é a nova informação interpretativa do leitor. Em outras palavras, o dado (lado esquerdo do *layout*) está com a informação já conhecida pelo leitor e o novo (lado direito do *layout*) está com a nova informação.

2.4.7 Centro e Margem

O centro e a margem são partes que compõe o *layout*. Quando se constrói uma imagem, seus elementos e suas posições são definidos de acordo com cada grau de importância. Neste ponto, assumo o exemplo citado por Ferraz (2011), quando ela nos diz que “[...] muito utilizada pelos artistas e, hoje, mais pela cultura oriental, significa que aquilo apresentado centro é núcleo da informação a que todos os outros elementos em algum sentido são subservientes”. Em outras palavras, quanto mais importante o elemento é, mais ao centro ele está.

2.5 O livro didático de PBLA

Ensinar uma língua estrangeira é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem, o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem àqueles pressupostos nos livros, então, má sorte a deles (ALMEIDA FILHO, 2002, p.40)

Quando lidamos com o contexto de ensino e de aprendizagem de português brasileiro como língua adicional, há cuidados que devemos tomar em todo o processo, pois ensinar uma nova língua a quem já tem a própria se trata de um trabalho delicado. A língua deve ser vista não como instrumento, mas como materialização de enunciados que visam à comunicação plena na interação de seus sujeitos falantes (CONRADO, 2013, p. 32).

Ao tomarmos o livro didático como objeto de estudo, é preciso considerá-lo imerso em contexto sócio-histórico-político; por esse motivo, não há como distanciar-lo das ideologias que impregnam a sua constituição em um determinado espaço de tempo de produção, nem separá-lo de uma visão enquanto produto, resultado de um conjunto de coerções previstas em normas, disposições e determinações políticas, culturais e também mercadológicas (COSTA, 2017, p.54)

Quando tratamos sobre contexto sócio histórico, trazemos à tona práticas sociais diversas, incluído aí o uso dos livros didáticos, que por sua vez, muito tem a ver o ensino formal assim pautado: sala de aula+professor(a)+LD+aluno, o que define e permeia as práticas discursivas do ensino-aprendizagem. O uso dos LD como base para o ensino-aprendizagem de PBLA é, portanto um dos pontos de estudo sobre como os sentidos são construídos.

[...] a tradição não atravessa os tempos graças apenas à mera repetição da prática, pois, contraditoriamente, os movimentos de ruptura renovam as práticas tradicionais, sem necessariamente terem de abandoná-las. Nesse sentido, as práticas pedagógicas adquirem sentidos diversos no curso da história. Por exemplo, se, de um lado, a estrutura da composição dos diálogos repete-se com regularidade nos enunciados dos LD, por outro lado, distintas propostas de didatização desses diálogos são formuladas nos discursos dos LD. (COSTA, 2016, p. 52)

Como já dizia Conrado (2013), o processo de ensino-aprendizagem de PBLA pode ser bastante influenciado pelos livros didáticos, pois eles são feitos tanto para professore(a)s quanto para os aluno(a)s e lá já estão definido(a)s, ou pelo menos indicado(a)s quais métodos e técnicas serão usadas dentro de sala de aula. Essas orientações podem definir, inclusive, as competências que serão priorizadas dentro deste processo. Além do mais, há diversos fatores que podem complicar ainda mais o ensino de PBLA.

O livro didático é considerado a fonte mais utilizada em um ensino forma, uma fonte do saber institucionalizado, um próprio e *vero* saber fixo a ser decifrado, descoberto, explorado e transmitido aos alunos, um guia a ser seguido. (CORACINI, 1999 *apud* BATISTA 2016, p 76)

Não há registros de iniciativas de produção de LD em PBLA produzidos por brasileiros antes da década de 1940. Apenas nas décadas de 50 a 70, iniciou-se um movimento em torno dos LD com autores brasileiros, mas com editoras estrangeiras.

No início da década de 1980, cresce o número de produções de autores brasileiros e publicados no Brasil. Alguns destes livros compõem o *corpus* desta pesquisa e serão descritos no capítulo metodológico.

Em meio à discussão inicial temos de considerar o que o livro didático de português de português brasileiro faz parte de um conglomerado de outros materiais que podemos chama-lo de manual didático. Este é um conjunto de materiais que dão suporte a um determinado caminho didático. Como o livro didático é o carro-chefe desse conjunto, podemos considerar os demais como satélite. (BATISTA, 2016, p. 77)

A construção de materiais didáticos com a finalidade de preencher a lacuna aberta pela crescente demanda pelo PBLA fez com que não houvesse um conselho editorial pronto para avaliar os materiais. A demanda em nome do PBLA – também denominado PLE – torna-se cada vez mais vulnerável em termos de parâmetros que guiem os diversos tipos de exercícios e atividades inseridos em materiais didáticos. A diversidade de tarefas não chega a ser um problema à primeira vista, mas a organização e a adequação delas de acordo com competências comunicativas, importantes para a fluência do aprendiz pode ser um problema. Utilizar esses multimeios como ferramenta tem um papel importante dentro e fora de sala de aula.

Ferraz (2011, p.138) diz:

O ensino de segunda língua sempre teve como característica o emprego de multimeios para a aplicação de atividades diversificadas, mas o que procuramos ressaltar é como o emprego dos modos semióticos como cores e imagens em contato e aplicados em materiais didáticos podem direcionar a representação dos signos selecionados pelo(a) produtor(a). Dessa forma, pretendemos elucidar o papel das semioses envolvidas na composição dos textos multimodais presentes em um desses livros, além de verificar como a organização dos vários modos semióticos contribui para reproduzir os sentidos pretendidos aos olhos do(a) aluno(a) estrangeiro(a), seu(ua) principal leitor(a).

O processo de ensino-aprendizagem tem por base a negociação de conhecimento entre aprendiz e instrutor. Com a compreensão de que só existem os LD como base, ou seja, de onde se retira todo o conteúdo e se trabalham as competências, pode-se criar, então, situações adversas em que os aprendizes não consigam, de fato, exercitar sua nova língua.

Para que as habilidades linguísticas sejam desenvolvidas, mesmo em ambiente formal, é importante proporcionar ao aluno(a) o que se chama de “material autêntico” que funcione como amostra de aspectos culturais do contexto social em que uma língua se realiza, de forma que ele/a possa ter o domínio crítico necessário dos vários modos semióticos que o cercam, em outras palavras, prepará-lo(a) para uma interpretação eficiente de textos multimodais em sua língua-alvo. (FERRAZ, 2011, p. 139)

Com melhor conhecimento sobre suas reais potencialidades, entendemos, então, que os multimeios/materiais/livros didáticos, tornam-se uma fonte de pesquisa reveladora.

2.6 Teoria das tarefas aplicada a textos multimodais em LD de PBLA

Trabalhar com LD pode ser complexo devido a gama de opções linguísticas que professore(a)s e aluno(a)s têm à disposição. Devido a sua própria limitação em conteúdo, os LD buscam instigar o trabalho com a língua em uma espécie de simulação da realidade, de forma a prover contextos situacionais em que a língua alvo seja trabalhada o mais próximo possível do que é feito em ambiente de imersão. Ao vermos isso por esse prisma, é certo de que se trata de uma tarefa hercúlea, pois sempre haverá lacunas nesse processo de representação do real. Recuperamos aqui, o que Chomsky (1965) fala sobre a evolução do que chama de *performance*, conceito que difere do que o autor conceitua como competência. Para Chomsky *apud* Luce (2009, p.18) competência é tudo aquilo que o falante tem como conhecimento da língua e *Performance* ou desempenho é o uso situacional da língua. Para que o aprendiz não melhore apenas o seu desempenho, é necessário que haja espaço para um Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), proposto por Hymes (1972), segundo o qual, é possível o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para comunicação plena em diversas situações. Vejamos o que Luce (2009, p.18) nos fala:

Canale&Swain (1980), com base em Hymes, desenvolveram a noção de competência comunicativa que, segundo eles, consistiria de 3 tipos de competência: competência gramatical (relacionada às regras de gramática – e que se assemelharia à competência linguística de Chomsky), competência sociolinguística (relacionada às regras sociolinguísticas que determinam a propriedade dos enunciados em termos de forma e de significado) e competência estratégica (competência verbais e não-verbais usadas para compensar quebras de comunicação causadas por dificuldades das outras competências ou por outros motivos)

Como dito anteriormente, cada competência tem sua própria característica e também uma forma adequada de se desenvolver e o ECL foi criado para envolver os alunos com propósitos e tarefas dentro de sala de aula nas quais expressam contextos significativos e que os ajudem a praticar a nova língua tanto dentro como fora de sala de aula (HEDGE, 2000, p.71)

Dentro de vários enfoques que o ECL tem, há desdobramentos que se tornaram relevantes para o ensino de língua, dentre eles o Ensino de Línguas baseado por Tarefas (doravante ELT). O ELT visa à promoção de amostras e situações de comunicação autênticas. Willis (1996) define tarefa como atividades nas quais se usa a língua alvo

pelo aprendiz com um propósito comunicativo de fins específicos. A autora também nos diz que Willis compreende apenas tarefas que preenchem a três requisitos:

- Significado deve ser mais importante que forma.
- Objetivo comunicativo deve ser atingido.
- Um resultado deve ser produzido.

Esses tipos de tarefas podem ser facilmente propostas, pois, literalmente, incluem momentos em que a composição gramatical ganha espaço juntamente com a comunicação. Expor as informações solicitadas se torna o objetivo principal

Um exemplo de tarefa nos moldes de Willis poderia ser “programar um roteiro de férias em grupo”. Enquanto os alunos preocupam-se primordialmente em definir o plano (e não usar uma estrutura gramatical específica), há um objetivo a ser cumprido (definir plano e, por conseguinte, haverá um resultado ou produto da sua interação (o plano ou roteiro de viagem), que pode ser compartilhado com o grupo todo. (LUNES, 2009, p.25)

Este tipo de abordagem proposta por Willis (1996) busca desenvolver as competências comunicativas, não focando somente na forma, mas na função. Desse modo, torna-se mais eficaz o ensino de línguas com o uso de Livros Didáticos, por exemplo. Como disse Ferraz (2011) o livro didático é o elemento “provocador” que pode abrir trocas de ideias; opiniões; pontos de vista, pois traz em si, segundo ela, eventos e situação que retratam a cultura.

É corrente dizer que um dos objetivos dos cursos de língua estrangeira é ativar a competência comunicativa consciente na língua-alvo em uso concreto por parte do aluno, mas, como em grande parte dos casos, o processo de aprendizagem não se dá em ambiente de imersão, essa competência é trabalhada em ambiente de sala de aula e com a utilização de um livro didático — base para o curso. É desse livro, portanto, que se retiram as situações-alvo para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias no desempenho das tarefas exigidas. Para que as habilidades lingüísticas sejam desenvolvidas, mesmo em ambiente formal, é importante proporcionar ao aluno, melhor conhecimento da cultura dos falantes nativos da língua-alvo, de forma que ele possa ter o domínio crítico necessário para uma interpretação eficiente de textos multimodais em outra língua. (FERRAZ, 2011, p.3)

Ferraz, então nos mostra a importância de LD no ensino de línguas, assim como Willis nos mostra – através das tarefas – como o ensino pode ser algo comunicativo. A partir do momento em que se propõem tarefas com a finalidade de comunicação e desenvolvimento de práticas discursivas, abrem-se diversas oportunidades, como, por

exemplo, compreensão e descrição de ambientes na língua alvo, transformando o texto escrito em imagético e/ou oral.

3 METODOLOGIA

3.1 Introdução

No presente capítulo, buscamos discorrer sobre as etapas metodológicas que visam à apresentação do plano de execução da pesquisa desde a escolha do corpus até os procedimentos de análise de dados. Falamos aqui sobre a natureza da pesquisa qualitativa e os desdobramentos que dela surgem para o trabalho ao qual nos propomos.

3.2 Pesquisa qualitativa

Tratar sobre pesquisa em Linguística Aplicada e nas demais áreas das denominadas Ciências Humanas é um assunto, de fato, complexo. Conforme explica Michel (2005), o ato de pesquisar consiste em uma atividade por meio da qual se descobre a realidade. Partindo do princípio de que a realidade nem sempre é o que aparenta ser à primeira vista, pode-se afirmar que as formas humanas de busca por essa realidade não esgotam a verdade, tendo em vista que esta última é mais exuberante do que as primeiras. Assim, sempre existirá algo a ser descoberto na realidade.

Outro autor, Godoy (1995, p. 21) também defende que “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

Acrescentamos ainda o que diz Moura Filho (2000,p.6), quando afirma que a pesquisa qualitativa realça uma realidade socialmente construída, mantendo uma estreita relação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

Nesse sentido, apoiados nas palavras de Neves (1996), destacamos:

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A vertente qualitativa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação próxima entre o pesquisador, a pesquisa e as restrições que a moldam (MOURA FILHO, 2000). Essas pesquisas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas conferem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006).

A base da pesquisa qualitativa possui inerentemente multiplicidade de métodos (FLICK, 1998, p. 229). Entretanto, o uso de vários métodos, ou da triangulação (alternativa para a validação), manifesta tentativa de certificar intensa compreensão do fenômeno em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica.

Os processos de investigação da pesquisa qualitativa dependem, sobretudo, do pesquisador (concepções e valores). Conforme Chizzotti (2006):

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revela o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

O pesquisador tem papel primordial, pois é mais do que observador objetivo, e sim ator envolvido (LAVILLE; DIONNE, 1999). Ludke (1986) certifica que o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento em área específica e as novas evidências designadas com base na pesquisa. É válido ressaltar que na qualidade de pesquisador, a formação em uma licenciatura voltada para o ensino de português brasileiro como segunda língua naturalmente abriu caminhos para a pesquisa ainda na iniciação científica, e nessa oportunidade já tínhamos como objetivo o olhar sobre materiais didáticos. Hoje, já no mestrado, essa vertente permaneceu viva e se desdobrou dentro Teoria da Semiótica Social (KRESS e van LEEUWEN, 1996) e da

Teoria do Ensino de Línguas baseado por Tarefas (WILLIS, 1996), esta última conhecida ao longo das disciplinas de Linguística Aplicada no mestrado e que veio a somar o escopo teórico ora adotado. Por meio desses estudos, ampliamos a análise sobre livros didáticos de PBLA, que compõem o corpus de pesquisa.

Dessa forma, decidimos pelo viés qualitativo, pois é nele que as ciências humanas encontram lugar e é nessa proposta que temos a oportunidade de realizar um processo contínuo de interpretação e reinterpretação dos dados.

3.3 Análise documental

A pesquisa documental é utilizada em, praticamente, todas as ciências sociais (GIL, 2010).

Esse tipo de pesquisa apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, no entanto, enquanto a primeira se vale de documentos elaborados com finalidades diversas (autorizações, comunicação, assentamento), a segunda fundamenta-se em materiais elaborados por autores com o propósito de ser lido por públicos específicos.

No que se refere ao conceito de “documento”, ressaltamos que ele é bastante amplo. Pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar um fato ou um acontecimento (*id.*). Assim, conforme exemplifica o referido autor, um pedaço de cerâmica pode tornar-se um importante documento para um arqueólogo.

A modalidade mais comum de documento é aquela que se constitui por um texto escrito em papel, no entanto, a modalidade eletrônica está cada vez mais comum.

Conforme descreve Marconi e Lakatos (2011), as fontes de documentos seguem a seguinte classificação: a) Arquivos públicos, b) Arquivos particulares, c) Documentos jurídicos, d) Iconografia.

Para esta pesquisa, trabalharemos com a primeira classificação, tendo em vista que o objeto de estudo está publicado há vários anos e com fácil acesso por meios digitais, além do espaço em mídias analógicas (a versão impressa), sendo as duas destinadas ao uso educacional.

3.4 Estudo de caso

Dentro do espectro qualitativo, há diversas maneiras de se coletar dados. Como compreendido anteriormente, o *quali* trata daquilo que é de difícil compreensão e usar suas ferramentas para tal é entender que esses dados podem se modificar a qualquer momento e sua compreensão é também modificada, dependendo do olhar do pesquisador. É entendido – vulgarmente – como dois resultados com a mesma fórmula. Isto não quer dizer que dados analisados do mesmo *corpus* de pesquisa esteja errado, apenas quer dizer que as facetas vão se modificando de acordo com a mudança do corpo, característica comum em pesquisas que envolvam humanos.

Dentro dos estudos da linguagem é possível analisar diversas ações dentro do próprio ensino, pois podemos compreender diversas etapas do processo de aprendizagem. Desde a construção do saber do professor, até os resultados dos alunos. Para isso que isso ocorra, é necessário ter a consciência de que em uma só pesquisa não há como abarcar todas estas etapas, mas há como direcionar a análise para determinado aspecto sem que isso signifique parcialidade analítica, e sim direcionamento metodológico. Sabedores de que os LD estão no processo de ensino-aprendizagem como resultado de escolhas sobre representação da realidade de uso da língua alvo, trabalharemos com o estudo de caso, que pela nossa compreensão, assim melhor define o recorte da pesquisa.

Conforme exposto, o estudo de caso não se delimita apenas ao espectro da linguagem. A abordagem qualitativa nos permite compreender o outro em diversas ações. Vejamos a seguir o que André (1984, p.14) tem a nos dizer:

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com variações quanto aos métodos e finalidades. A origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (HAMEL, 1993). Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social objetivavam estudar um caso, geralmente problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento. Em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema.

Entender o que se pesquisa não é compreender o grau de importância dentro de um processo, e, sim, compreender o processo como um todo. Para que se chegue ao fim de todo processo de forma exitosa, precisamos entender de qual ponto de partida viemos.

Stake (1994, p. 236) também enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: "Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado". Uma questão fundamental, segundo ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso (ANDRÉ, 1984, p. 17)

Quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para coleta e análise de documentos, embora não deixe de considerar elementos novos, identificados no contato com o campo e que possam ser relevantes para a construção do caso. É possível, também, como afirma Stake (1995, p. 68) que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente.

3.6 Definindo o Corpus de pesquisa.

Traçar linha reta referente às novas pesquisas é sempre o caminho mais complicado. Entender que o corpo da sua pesquisa é algo móvel facilita em grande parte a percepção por parte do pesquisador.

Segundo Bauer & Aarts (ibidem, p. 44) *corpus* vem do latim e significa “corpo”. Ele está relacionado, no âmbito das ciências históricas, a uma coleção de textos. Conforme os autores, podemos definir *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (BARTHES, 1967, P.96 apud BAUER&AARTS, 2002, p. 44). Assim, os autores argumentam que Barthes estendeu a concepção decorpus de texto para qualquer outro material quando analisou não somente textos, mas, também, imagens, músicas e outros materiais como significantes da vida social. (ARAÚJO, 2017, p. 37)

Desse modo, *corpus* é o corpo escolhido pelo pesquisador para o desenvolvimento do seu trabalho. O pesquisador traça seu objetivo partindo do princípio da homogeneidade dos materiais coletados dentro de uma representatividade social.

Trabalhando com mais de um corpus distinto, é preciso categorizar um corpus próprio de textos, ou de imagens, ou de áudios etc., para que o pesquisador venha a realizar análises mais arbitrárias. Corpus na perspectiva linguística

compreende todo e qualquer material que carregue em si significação.
(ARAÚJO, 2017, p. 38)

Tendo essa compreensão, o *corpus* desta pesquisa é formado pelo conjunto de exercícios de leitura e compreensão de textos multimodais em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Adicional, como já mencionado em diversos momentos anteriores. Para a apresentação detalhada, descrevemos a estrutura dos livros em que se encontram os textos. Em uma segunda assertiva, apresentamos mais diretamente as seções nas quais se encontram tais textos, traçando assim um panorama sobre a organização de cada livro e da inserção dos textos nas tarefas de leitura e compreensão de textos, o que consideramos relevante para a análise que toma lugar no próximo capítulo.

Em um primeiro levantamento, somamos um total de 11 livros didáticos de PBLA disponíveis em escolas que oferecem cursos de português para estrangeiros, aqui assim referenciado por ser a forma anunciada por essas instituições, a saber: NEPPE, ICEPE, Vila Brasil e Escola Americana. Desse montante, foram selecionados 05 (cinco) livros de acordo com os seguintes critérios:

- 1) textos multimodais em que há o emprego de modalidade imagética e de modalidade escrita em sua composição localizados em seções exclusivamente destinadas às atividades de leitura e compreensão;
- 2) livros adotados em escolas destinadas ao ensino de PBLA em Brasília-DF.

Assim, chegamos aos seguintes livros:

- 1) Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação;
- 2) Falar, Ler e Escrever...Português: Um curso para estrangeiros;
- 3) Muito Prazer: fale o português do Brasil;
- 4) Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros e;
- 5) Tudo Bem? Português para a nova geração.

Na seção seguinte, descrevemos a estrutura e a proposta de cada um desses livros de acordo com as informações neles constantes.

3.5.1 Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

A primeira obra que escolhemos foi publicada no ano de 2004, em sua sexta edição, pela editora *Special Book Services Livraria* (SBS) no estado de São Paulo. Em sua apresentação, a autora - Maria Harumi de Ponce - descreve brevemente o objetivo

com a obra, em suas palavras o Bem-vindo! “é um livro feito ‘ao vivo e em cores’ para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa” (PONCE, 2004, prefácio)

Como ela mesma descreve, o livro é composto por 20 unidades com foco em expressões coloquiais mais usadas, focando também em dialetos regionais e muito, segundo a autora, de “vocabulário útil”. Aqui inferimos que as escolhas ali apresentadas são fruto da crença de que os textos são todos bastante representativos da realidade linguística brasileira. A assertiva sobre a utilidade do vocabulário nessa obra, inclusive define em muito a organização dos conteúdos.

A obra é separada em 05 (cinco) partes, tendo cada uma delas uma cor diferente que sinaliza temas específicos, essas partes são denominadas de grupos. O primeiro grupo foi denominado pela autora de “eu e você” e se refere à comunicação interpessoal e às competências do nível básico (falar sobre si mesmo, fazer perguntas simples etc na nova língua) .É bom salientar que todos os grupos são organizados nas seguintes seções: Aprenda; Estudo de; Enfoque; Psiu! e; Gramática.

No segundo grupo, denominado de “Brasil e sua língua”, a autora escolheu temas variados que vão desde as expectativas de quem deseja conhecer o Brasil, passando por “sonhos e desejos” até a chegada ao país para o aprendizado do idioma. Vale frisar que neste grupo o foco é voltado à percepção do estrangeiro sobre o Brasil.

No terceiro grupo, escolheu-se o nome de “A sociedade e sua organização”. Neste grupo, a opção temática traz situações cotidianas em que o aluno simula o processo de alugar uma casa, por exemplo. Outros contextos sociais são apresentados como o funcionamento dos serviços públicos no Brasil, especificamente, o sistema de saúde e o de educação. No quarto grupo, o tema escolhido é o mercado de trabalho e várias práticas advindas dele como: currículo, cartões de apresentação pessoal, tipos de trabalho, etc. No quinto e último grupo, denominado “Diversão e Cultura”, os temas abarcam vocabulário sobre animais e comidas típicas do Brasil, passando por artes, música e culminando em esportes.

Ainda é apresentado no livro, em separado dos grupos anteriormente descritos, um quadro com verbos e seus tempos e modos para consulta. Ponce, em sua exposição da obra, busca sempre destacar que a abordagem é comunicativa.

3.5.2 Falar, ler e escrever... Português: Um curso para estrangeiros

Este livro foi editado e produzido pela Editora Pedagógica e Universitária LTDA, do estado de São Paulo. Esta obra impressa teve a primeira edição no ano de 1999, de autoria de Emma Eberlein e Samira Abirad Iunes. Eberlein já produziu outras obras de PBLA e Iunes é Doutora em língua e literatura francesa pela Universidade de São Paulo (USP). O livro “Falar, ler e escrever”, segundo as autoras,

trata-se de: um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando a compreensão expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta. (EBERLEIN, IUNES, 1999, p.9).

Outro ponto exposto no prefácio é a relação da obra com o público-alvo. As autoras deixam claro que este LD é para alunos de diversos níveis desde que tenham, no mínimo, 13 anos de idade, mas que podem ser de qualquer nacionalidade.

Este livro também é conhecido por ser uma das únicas gramáticas de português para estrangeiros. A obra está organizada em 18 capítulos (unidades) e mantém temáticas similares a da obra anteriormente descrita, a saber: cultura, geografia, economia local.

3.5.3 Muito Prazer: fale o português do Brasil

“Muito Prazer: fale o português do Brasil” foi produzido e publicado no ano de 2008, no estado de São Paulo, Brasil, pela DISAL Editora. Tem como autora Gláucia Roberto Rocha Fernandes. Esta obra tem por objetivo capacitar aprendizes de qualquer nacionalidade e de diversas idades. A autora descreve que esta obra tem abordagem inovadora, mas não apresenta o que seria esse ponto de inovação destacado.

Fernandes descreve que em seu LD, nada se perde relacionado à comunicação oral e escrita do português falado no Brasil. Este LD vai do básico até o nível intermediário. A escolha de exercícios, de acordo com a autora, assim descrito na apresentação desse LD tem como principal objetivo: “fazer com que os alunos interajam uns com os outros e /ou com o(a) professor(a) por darmos grande ênfase à interação oral” (FERNANDES, 2008, p.17). Ao citar a presença do(a) professor(a) na interação pretendida, presume-se que não seja um livro para aprendizagem autônoma, mas para ser usado, provavelmente em sala de aula e com a ajuda de um instrutor capacitado.

O livro se divide em 20 unidades, entre as quais, há uma página de revisão dos conteúdos até então trabalhados, essa revisão é apresentada a cada 04 (quatro) unidades. Cada unidade é composta pelas seguintes partes:

- Panorama: que tem como objetivo contextualizar o assunto que será abordado na unidade.
- Diálogo: que tentam recriar diálogos da vida real na situação proposta.
- Construção do conteúdo: que são exercícios coordenados para treinamento da leitura e oralidade.
- Ampliação do vocabulário: como o próprio nome diz, são mais palavras para o treinamento do aprendiz.

Ao final do livro, mais tarefas de revisão são apresentadas e se dividem em compreensão e produção orais; e compreensão e produção escritas.

3.5.4 (Novo) Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros.

(Novo) Avenida Brasil tem como autores: Emma Eberlein O.F; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Samira Abirad Iunes e; Cristián Gonzáles Bergweiler.

Este livro foi produzido em São Paulo, em 2008, pela Editora Pedagógica e Universitária (EPU). Neste livro, os autores determinam como objetivo, dar apenas a iniciação ao português brasileiro. Logo em sua apresentação, os autores já define que os padrões de proficiência estão de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência (*Common European Framework of Reference for Languages*), sendo, portanto, contextualizado entre os níveis A1, A2 e, B1. No texto de apresentação, os autores dizem que o livro destina-se para estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender o PBLA. Não diferente de outras obras, o livro alega ter como foco a cultura, a língua, e aspectos da economia local. Lembrando novamente que o foco é na comunicação e gramaticalização dos aprendizes visando à proficiência da língua. Para que isso ocorra, os autores expõem que trabalham com uma nova metodologia que eles denominam de “racionalização da sequência verbal” cuja tônica é suavizar o modo indicativo, substituindo este pelo modo subjuntivo.

3.5.5 Tudo bem? Português para a nova geração

Para finalizar esta parte de apresentação do *corpus* de pesquisa, temos o livro didático “Tudo bem” editado e produzido pela Editora SBS, assim como o livro “Bem-vindo”, já descrito anteriormente.

Esta obra é primeira de 03 (três) livros da coleção. Dentro desta produção estão 10 (dez) unidades, das quais constam estruturas básicas da língua, vocabulário e expressões coloquiais ditas como úteis ao cotidiano, com foco na comunicação oral, natural e espontânea. Além disso, “Tudo bem?” destina-se a jovens a partir de 11 anos com interesse em aprender o português do Brasil. Dentro das 10 unidades há ainda “subtópicos” que dão diretrizes aos estudos, a saber: Aprenda; Enfoque; Solte a língua; O que é, o que é? e; Conectando-se. Não diferindo de outras obras, o livro se orienta de em tópicos que abarcam aspectos microlinguísticos e macrolinguísticos. A apresentação de conteúdo varia de um foco em tarefas conhecidas como drills (repetições), típicas da abordagem estruturalista, até simulações de contextos de uso da língua de uma forma mais próxima do que se entende como natural e explícita.

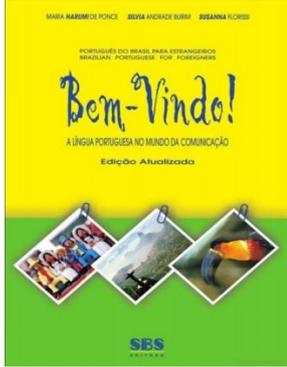
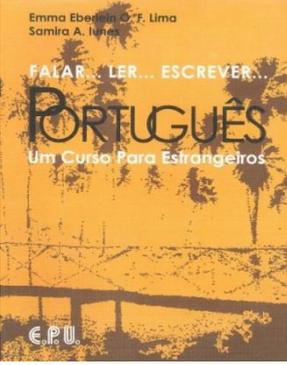
4 ANÁLISE DE DADOS

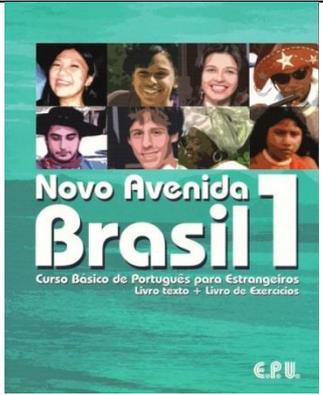
4.1 Introdução

Finalizado todo o processo de apresentação da teoria e da metodologia para esta pesquisa, podemos, assim, dedicar-nos ao cerne desta dissertação: a análise de dados propriamente dita. Para tanto, optamos por organizar a análise destacando AM cada conjunto de textos as categorias da GDV e os parâmetros da ELT sobre o que são tarefas. Acreditamos que essa organização favorece o processo de interpretação e reinterpretação dos dados como a abordagem qualitativa nos orienta, também acreditamos que assim o tratamento dos dados a que nos propomos nesta dissertação pode nos guiar em novos apontamentos para o ensino de PBLA.

4.2 Análise do *corpus*

Assim como dito anteriormente, escolher os livros para análise não é trabalho fácil, principalmente, em uma área, em que o discurso preponderante sobre a produção de material didático é a autenticidade da representação dos conteúdos. Assim, escolhemos livros didáticos de grandes editoras e com maior circulação em escolas de PBLA na cidade de Brasília. Apenas para fins de organização, rerepresentamos os livros, em ordem alfabética, no quadro a seguir:

Livro	Autores	Editora/Páginas	Capa
Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação	Maria Harumi Otuki de Ponce	SBS/ 220p.	
Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros.	Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes.	EPU/294p	
Muito Prazer - Fale o Português do Brasil.	Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes São Bento Ferreira; Vera Lúcia Ramos.	Disal/468p	

<p>Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros</p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima et al.</p>	<p>EPU/144p</p>	
<p>Tudo Bem? - Português para a nova geração. Volume 1.</p>	<p>Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R. B. Andrade Burim; Susanna Florissi.</p>	<p>SBS/155p</p>	

Quadro 05: Livros Didáticos de PBLA

4.4 Análise dos textos multimodais em “Bem-vindo”

Os textos multimodais apresentados na Unidade 3 do LD a seguir são representações de cartões de visita de duas pessoas. De acordo com a GDV, temos as seguintes categorias: **participantes representados**: Mauro e Paula, do primeiro, sabemos que se trata de gerente de vendas e da segunda, sabemos ser diretora, cada um deles trabalha em um ramo profissional diferente. Como chegamos a essas conclusões? O layout dos cartões de visita é definido pelo **Enquadramento**, definido pelo esquema de **Centro e Margem**. Como isso ocorre? O nome e o cargo da pessoa em cada cartão estão localizados no **centro** do texto, as margens formam a **moldura**, que define como mais relevante o que está no centro e ao que o **viewer (participante interativo)** deve estar atento, é assim que sabemos a função deste texto multimodal, no qual os recursos semióticos empregados nos guiam ao reconhecimento da função comunicativa que neles prevalece. Logo em seguida aos cartões de visita, está um bilhete, assim reconhecido também pela disposição e combinação dos recursos semióticos ali utilizados, neste texto

multimodal, analisamos, o recurso semiótico que mais se destaca: o **enquadramento**, que, neste caso, é demonstrado pela presença de **molduras (frames)** aqui realizadas por divisórias, que remetem às bordas de uma folha de papel, com destaque para a pequena dobra na ponta direita ao final da ‘folha’, como uma representação própria de bilhetes escritos à mão e esse elemento conecta o layout exterior do bilhete à mensagem nele escrita na parte verbal, na qual recursos semióticos típicos da escrita também fornecem pistas significativas sobre a relação entre emissor e receptor do texto. Assim, podemos verificar que os elementos dos textos multimodais compõem significados de forma de forma conjunta.

UNIDADE 3

Veja os cartões de visita de Mauro e Paula e o bilhete enviado por Mauro a Paula. Fale sobre eles respondendo as perguntas abaixo.

Eletrônica Brasil S.A.

MAURO CAMPOS DA SILVA
Gerente de Vendas

Praça Boa Esperança, 456
Tel. (57) 578-2840

Financeira Paulista S.A.

PAULA RAMOS DE AZEVEDO
Diretora

Av. José de Anchieta, 76 Tel. (32) 4792-4538

Querida Paula,

Podemos almoçar juntos hoje? Vamos nos encontrar no lugar de sempre, no Restaurante Veneza, às 11h?

Beijos com muito amor.

Mauro

P.S.: Não se esqueça de que amanhã vamos comemorar seu aniversário na minha casa, com um bolo e um jantar à luz de velas... Estarei em casa às 19h.

1. Quem é Mauro?
2. Quem é Paula?
3. Qual a relação entre os dois?

4. Qual dos dois tem o cargo mais importante?
5. O que vão fazer amanhã?

Figura 2 - Exercício 04 - página 25 - LD: Bem-vindo

Passamos agora ao exame da tarefa proposta para esses três textos multimodais: dois cartões de visita e um bilhete. Ao olharmos a construção da atividade, retomamos o que Willis (1996) apresenta como requisitos sobre o que vem a ser tarefa: 1) Significado deve ser mais importante que forma; 2) Objetivo comunicativo deve ser atingido; 3) Um resultado deve ser produzido.

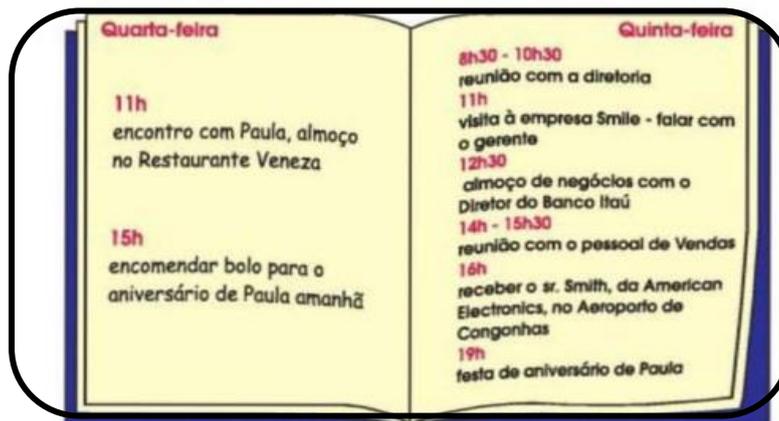
Quando buscamos a compreensão do primeiro objetivo da ELT, o enunciado pede que o participante interativo (aluno/a) responda a cinco perguntas que remetem ao conteúdo verbal dos três textos multimodais, no tocante ao reconhecimento sobre a identidade de cada um dos participantes representados na mensagem, a relação entre eles e que ações eles têm.

Em relação ao segundo objetivo proposto, para que o objetivo comunicativo seja atingido, é necessário assumir que o *viewer* tenha conhecimento anterior sobre os gêneros multimodais apresentados: saber o que é um cartão de visitas e saber o que é um bilhete, caso esse conhecimento não se faça presente, a atividade comunicativa pode ser prejudicada. É necessário compreender como o LD se desenvolve de acordo de cada nível. Nesse objetivo, especificamente, pode se ter problemas para execução da modalidade escrita, pois há diferentes culturas que podem estudar com o LD analisado e diversas compreensões sobre gêneros textuais e textos multimodais propriamente ditos.

Sobre o requisito 3: o resultado esperado é que o/a aluno/a seja capaz de responder às perguntas propostas em PBLA e de acordo com as expectativas do autor da tarefa, quais sejam: reconhecer a função comunicativa de cada um dos textos multimodais e relacionar as informações neles constantes para que novas sejam produzidas também em PBLA, fato que tem ligação direta o objetivo anterior. Para que haja a devida compreensão da imagem e texto, é preciso que haja o total entendimento sobre a situação do aprendiz para que não haja lacunas e possíveis desentendimentos, levando a não resolução do exercício.

Vejamos o próximo conjunto de textos no mesmo LD:

Analise a agenda de Mauro e responda as perguntas.



1. A que horas Mauro se encontrou com Paula na 4ª-feira?
2. Onde eles se encontraram? O que eles fizeram?
3. Ele esteve muito ocupado nesses dois dias?
4. Na quinta-feira, ele teve duas reuniões. Qual das duas foi mais longa?
5. (Faça outras perguntas a seus colegas.)



Nesta página, analisamos apenas a tarefa baseada na agenda de Mauro, texto multimodal base para o trabalho pedagógico. Em relação à análise segundo as categorias da GDV, o que destacamos é: participantes e enquadramento, projeção/saliência.

Mauro, mais uma vez, é o **participante representado**, uma vez que a agenda lhe pertence, o **participante interativo** é o/a aluno/a. O **enquadramento** fica por conta da **moldura** que remete às bordas típicas de um caderno ou agenda, aqui caracterizada pela disposição dos horários e às informações dos compromissos de Mauro. A **projeção e saliência** também se observam no contraste das cores, já que o segundo plano em cor amarela mais clara faz com que os horários em vermelho sejam projetados na leitura.

Também reforçamos o fato de que a leitura e compreensão deste texto multimodal só poder ser feita em conjunto. O uso da imagem para definir o quadro a formação de uma agenda, reflete a demonstração cultural formal do brasileiro. Essa escolha pode ter impacto positivo no que tange ao ensino de PBLA. O aprendiz começa a – ou já deveria – compreender passos do cotidiano do brasileiro. Ter a missão de escolher apenas um objeto ou ação para representar cultura é apenas mais um desafio para a construção do sentido dentro de um LD, seja em PBLA ou outra LE.

Visto as classificações acima expostas, tentemos compreender os objetivos de Willis para esse *layout*:

Para o objetivo número 01, o enunciado pede que o participante interativo (aluno/a) responda a cinco perguntas que remetem ao conteúdo verbal da agenda de Mauro, texto multimodal de base da tarefa, o próprio enunciado já informa que se trata de uma agenda, o que limita a leitura à parte verbal.

Para que o objetivo comunicativo seja atingido, é necessário assumir que o *viewer* também tenha conhecimento anterior sobre o que é uma agenda e reconhecer as características desse texto multimodal, mais uma vez, se esse conhecimento prévio não existir, a atividade comunicativa pode ser prejudicada, não completando segundo objetivo proposto na análise.

O resultado esperado é que o/a aluno/a seja capaz de responder as perguntas propostas em PBLA e de acordo com as expectativas do autor da tarefa, que, nesse caso, referem-se ao reconhecimento da função comunicativa do gênero multimodal, agenda, e a partir disso organizar as informações nela constantes e também produzir novas em PBLA.

Dentro do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) é necessário que haja a plena compreensão verbal e não-verbal de textos e exercícios. Algo que pode impedir que esses objetivos sejam alcançados é a não compreensão cultural por parte do aprendiz, mesmo que tenhamos por base a cultura ocidental, às vezes, o uso de objetos tem uso distintos em diversas culturas. O uso da língua-alvo, como propõe Willis, pode não resolver problemas de compreensão, caso seja trabalhada de forma vazia.

4.5 Análise dos textos multimodais em “Falar, ler e escrever...”

Texto narrativo

IDEAL

Brasília

Brasília é a capital do Brasil desde 1960. Construída em menos de 5 anos, ela está situada no coração do Brasil, país enorme, para tornar a sede do governo federal mais acessível a todos os brasileiros.

A mudança do governo federal do Rio de Janeiro, a antiga capital brasileira, para Brasília não foi fácil. Ninguém queria deixar a bela cidade do Pão de Açúcar e do Corcovado para ir viver no Planalto Central, numa cidade nova, isolada, sem mar, sem praia. Nem os funcionários públicos, nem os políticos...

No entanto, Brasília é agora, sem dúvida, o centro das decisões políticas do país.

Brasília é uma cidade diferente. Sua construção obedeceu a um plano-piloto. A base deste plano são dois eixos que se cruzam: o Eixo Rodoviário, no sentido norte-sul e o Eixo Monumental, no sentido leste-oeste. À noite, com suas luzes acesas, a cidade, vista do alto, parece um grande avião.

Os edifícios principais de Brasília têm linhas de grande beleza e são sempre uma surpresa para o turista. A Praça dos Três Poderes é o cartão postal da cidade. Nela, estão os edifícios do Congresso Nacional, do Supremo Tribunal Federal e o Palácio da Alvorada, o local onde reside e trabalha o Presidente da República. Há muitos outros edifícios de rara beleza em Brasília, como a catedral que, de longe, parece duas mãos postas em oração e o Palácio dos Arcos, sede do Ministério das Relações Exteriores — lindo, com seu jardim aquático.

Brasília é o resultado do trabalho combinado de três grandes artistas brasileiros: o urbanista Lúcio Costa, o arquiteto Oscar Niemeyer e o paisagista Burle Marx.

Nada se compara a Brasília e ela, por sua vez, não se integra a mais nada. É uma cidade única, diferente de todas as outras cidades do mundo. De todas. Realmente, Brasília é Brasília.



setenta e nove 79

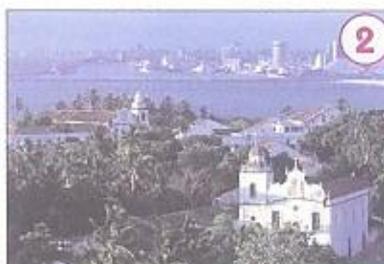
A. Responda.

1. Por que a capital do Brasil mudou do Rio de Janeiro para Brasília?
2. Compare a situação geográfica de Brasília com a do Rio de Janeiro.
3. Por que, à noite, Brasília parece um grande avião?
4. Fale sobre o Palácio da Alvorada, a Catedral e o Palácio dos Arcos.
5. Brasília é criação de três artistas. Fale sobre eles.
6. Brasília é única. Você concorda?

B. Examine as fotos e identifique o local em que foram tiradas.



[...] Porto de Santos, em São Paulo.



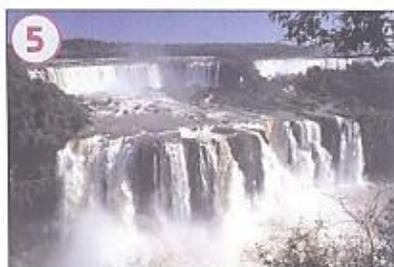
[...] Cataratas de Foz-do-Iguaçu, no Paraná.



[...] Gramado, Rio Grande do Sul.



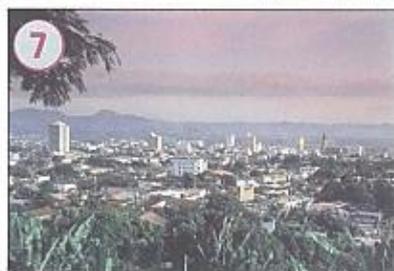
[...] Cidade de Montes Claros, em Minas Gerais.



[...] Prédio da Alfândega, em Manaus.



[...] Centro histórico de Olinda, PE.



[...] Ópera de Arame, em Curitiba, no Paraná.



[...] Calçadão numa das praias do Rio de Janeiro.

A análise da GDV neste texto narrativo sobre Brasília é marcada pelas categorias do **ideal e do real**. Essa organização composicional pede que observemos o *layout* completo da página, uma vez a folha é tomada por toda a atividade proposta. Os elementos a serem destacados referem-se à construção em uma lógica organizacional de **top e bottom**, na qual a parte de cima do texto, refere-se ao que é ideal, ou seja, em uma composição multimodal, tudo que está acima é idealizado ou generalizado em uma

exposição diferente das informações mais específicas, ou detalhadas localizadas no *bottom*, ou embaixo, correspondente ao que é real. Como podemos observar, a parte da modalidade verbal ocupa o ideal, o texto escrito, que é uma narrativa sobre a cidade de Brasília. Por que uma narrativa corresponderia a algo idealizado? Justamente por destacar aspectos positivos e romantizados em relação à capital do Brasil, nada remete a qualquer problema que possa haver na cidade.

Entre várias coisas ali narradas, podemos inferir que a intenção do autor foi a de recuperar a história da construção da chamada “nova capital” brasileira e todo o glamour a que ela remete. Os traços arquitetônicos são o destaque desta narrativa. Para corroborar a construção de sentidos em uma perspectiva multimodal, a parte de baixo, *bottom/real*, é toda ocupada pela modalidade imagética. Nessa construção visual, temos exatamente uma parte do que é descrito acima, sendo, portanto, a comprovação do que foi idealizado. O que nos foi apresentado? A Esplanada dos Ministérios, ponto turístico e emblemático dessa “nova capital”. Além de comprovar a beleza dos traços arquitetônicos tão aclamados na parte escrita, traz ao *viewer*, uma perspectiva real sobre a importância dessa cidade monumento.

Passemos agora ao exame do que concerne a ELT, em seus três requisitos já trabalhados nos textos anteriores.

Sobre o requisito 1: o enunciado pede que o participante interativo (aluno/a) responda a uma série de perguntas que trabalham tanto com informações do próprio texto, bem como com informações já conhecidas, ou como inferimos, que devem ser trazidas pelo(a) professor(a), uma vez que a leitura desse texto não tem em seu conteúdo as informações as quais faz referência.

Sobre o requisito 2: para que o objetivo comunicativo seja atingido, é necessário material complementar à leitura interpretativa proposta, conforme o já exposto no requisito 1. O que destacamos em relação ao objetivo comunicativo pretendido em termos de tarefa, são os desdobramentos relevantes para o ensino de PBLA somente alcançados por meio de amostras autênticas. Como se trata de texto narrativo de caráter histórico com informações facilmente verificáveis, inferimos que o produtor do LD inseriu esse texto multimodal por julgar relevante a autenticidade na perspectiva definida por Willis (1996) em relação ao propósito comunicativo de fins específicos.

Sobre o requisito 3: o resultado esperado é que o/a aluno/a seja capaz de responder da forma mais completa possível as perguntas propostas, utilizando a língua-alvo em situação de comunicação autêntica, no caso, uma narrativa. Assim o objetivo

principal desse requisito como descrito por Willis (1996) é promover uma interação compartilhada não somente em sala de aula, mas em ambientes de uso da língua.

De acordo com a GDV, as categorias de análise que se destacam se referem ao **centro** e a **margem**. Diferentemente do que observamos na tarefa anterior, a leitura aqui proposta está construída em um *layout* que promove uma leitura das **margens** para o **centro**. Como isso ocorre? As imagens enumeradas correspondem a pontos turísticos de diferentes cidades brasileiras, cabe ao *viewer*, reconhecer nas imagens apresentadas nas **margens** dessa página impressa o nome dos locais a que se referem, informação esta apresentada na modalidade escrita no **centro** do texto. Vejamos que o texto multimodal, assim denominado só faz sentido ao ser lido no conjunto das modalidades que o compõem.

Passemos agora a análise nos termos da ELT em seus três requisitos:

Se o significado deve ser mais importante que forma. O enunciado pede que o participante interativo (aluno/a) faça a correspondência entre as duas modalidades, imagética e escrita. Assim, os elementos simbólicos presentes nas imagens só podem ter o seu significado construído em conjunto com a modalidade escrita, o que nos revela uma perspectiva de interpretação diferente da apontada por Willis (1996) entre significado e forma. Aqui, o que prevalece é a própria dinâmica da composição multimodal, em uma leitura cíclica das modalidades envolvidas, como meio de entendimento dos sentidos apresentados.

Como o objetivo comunicativo deve ser atingido. As pistas significativas nas imagens enumeradas requerem conhecimento prévio do/a aluno/a sobre os pontos turísticos apresentados. Dessa maneira, o planejamento de aplicação dessa tarefa deve abarcar material complementar em aulas anteriores, sendo, portanto esta, uma atividade de fixação de conteúdo para que o objetivo comunicativo conforme pretendido seja alcançado. Mais uma vez é necessário entender se no desenvolvimento do LD houve a preocupação sobre o saber continuado do aprendiz sobre textos multimodais para a melhor compreensão e resolução dos exercícios.

Um resultado deve ser produzido, ou seja, devemos ter algum objetivo específico dentro do próprio exercício, cujo o entendimento é que saia de um ponto e se chegue a outro ponto, dessa forma o resultado esperado é que o/a aluno/a seja capaz de fazer a correspondência das imagens com a parte escrita. O que observar nesse sentido? Mais

uma vez, é esperada a operacionalização da língua-alvo em situação de simulação de significados a serem empregados em comunicação autêntica, no caso, a descrição de pontos turísticos. Assim o resultado como descrito por Willis (1996) é a leitura multimodal em PBLA em dois momentos específicos: primeiro, a leitura de imagens que remetem a locais do Brasil (o que pode ser entendido como textos imagéticos em língua adicional) e segundo, a leitura de textos escritos em PBLA, em uma perspectiva mais conhecida no âmbito do ensino de línguas.

4.6 Análise de textos multimodais em “Muito Prazer”

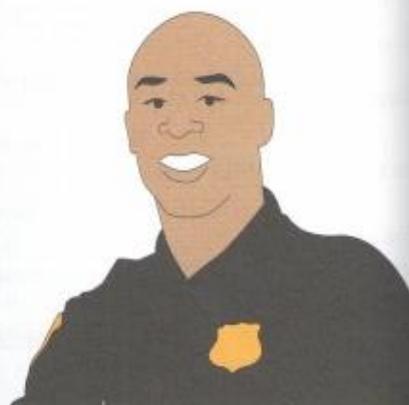
LEITURA

Minha rotina



“Minha rotina? Bem, durante a semana, eu acordo todos os dias às 6:45, tomo café e chego ao trabalho às 8:15. Começo a trabalhar às 8:30. Ainda bem que trabalho perto de casa! Eu sempre almoço no restaurante da empresa durante a semana das 12:30 às 13:30, depois volto para o trabalho e vou para a faculdade às 6:30 da noite. Chego sempre em casa às 11:30. Preciso de férias.”

Maria Rodrigues
assistente financeira e estudante



“Eu acordo às 7:00 da noite, tomo banho e minha esposa prepara o jantar. Janto e vou para o trabalho. Pego dois ônibus e chego ao trabalho às 9:30. Ainda bem que nesse horário não tem muito trânsito. Trabalho das 22:00 às 6 da manhã, mas esse horário é bom para mim. Além disso, trabalho três dias e posso folgar um.”

Pedro Gomes
segurança

A. Compreensão de texto.

1. Quem acorda antes das 7 da manhã? Quem acorda à noite?

2. Quem almoça todos os dias no restaurante da empresa?

3. Quem janta em casa?

4. Quem estuda à noite?

Nesta unidade, a GDV como Kress e van Leeuwen (1996) nos apontam, ajudam-nos a compreender melhor o uso dos signos na formatação e produção de textos multimodais em LD de PBLA. Assim, destaco as seguintes categorias aplicadas na análise deste texto: **participantes representados**: as pessoas sobre as quais a mensagem desse texto é construída. Como vemos na modalidade imagética, temos dois participantes apresentados que correspondem a Maria e Paulo, e suas respectivas profissões; **participantes interativos**: esses correspondem, mais uma vez, aos alunos e

professores, público-alvo deste LD, assim chamados de *viewers*. A composição textual também segue a lógica **ideal/real**, segundo a qual o ideal/*top*, a parte de cima do texto é composta por imagem, como já descrita, a ilustração dos **participantes apresentados**. Já o real corresponde à parte escrita, que contém a descrição sobre Maria e Paulo, já mencionados, e sobre os quais as atividades propostas são construídas. Percebamos também sobre a construção da identidade dos participantes apresentados. No primeiro caso, vemos a construção da rotina de Maria, cujo sua vida não é baseada em moldes conservadores. A ligação da figura feminina a algo incomum há algum tempo, mostra como os autores tiveram a preocupação em não associar sua vida à rotina doméstica, mas, sim, à rotina corporativa.

Preocupação essa que não se repete caso focuemos no segundo participante representado: Paulo. Vejamos que a sua representação gráfica é composta por dois pontos principais: uniforme e cor de pele. A função de segurança é algo considerado dentro da sociedade brasileira como algo aceitável. Quando construímos em nosso imaginário a figura do segurança, logo pensamos em pessoas com menos probabilidade ascensão social, ou seja, pessoas negras e pobres, fato que é confirmado no uso multimodal do exercício. Logo abaixo, a rotina é explicada de forma mais sofrida, isso ajuda a manter estereótipos sociais e demonstra que pessoas de cor escura tendem a ter empregos com menos qualidade.

Entendendo como se forma as formas multimodais, vejamos agora como a ELT se apresenta dentro desse mesmo conteúdo.

No que tange o requisito número um da ELT, precisamos que a forma seja menos importante que o significado, contudo, dentro destes exercícios, torna-se mais complicado não focar na forma de modo específico, pois o exercício parte da compreensão textual e sua resposta logo abaixo. A limitação de espaço para resposta nos traz a forma como algo mais importante, isso é mais compreensível no próximo requisito.

Como dito anteriormente, a forma se sobrepôs ao significado, pois se entendeu que a resolução do exercício é de simples compreensão textual, não havendo tantas inferências ao uso da imagem dos participantes representados. Ao analisar as imagens e textos, compreende-se que o uso das ilustrações é um ponto a mais, contudo, há de se entender complementemente o sentido por parte do aprendiz. Assim sendo, o objetivo comunicativo neste ponto é verbal com espaço físico determinado pela própria página.

Entendendo a dinâmica de todos os textos e imagens, vemos que o resultado pode ser facilmente alcançado, pois não há dificuldade na resolução para o aprendiz. Desse

modo, o resultado foi produzido, pois objetivo era compreender a responder as questões definidas logo abaixo.

4.7 Análise de texto multimodal em “Novo Avenida Brasil.”

D1 Quem procura o quê?

1. Leia os 4 textos à esquerda. Leia, depois, os anúncios e escolha, para cada pessoa, o local ideal.

a) José Salviano Tavares Filho, empresário mineiro. No momento, ele está fazendo planos para passar duas semanas na praia com a família, num ambiente doméstico, longe de atividades sociais.

b) Maricota Cajado Bastos, gerente, do Paraná. Neste ano, quer passar algumas semanas num bom hotel nas montanhas.

c) Arlindo Moreira de Freitas, médico aposentado, gosta de passar metade do ano na praia.

d) Ivo Azevedo, fazendeiro, do interior de Minas Gerais. Gosta de praia, reclama dos preços das diárias dos hotéis. Ele prefere não viajar e investir em bons negócios ou dinheiro que gastaria nas férias.

1 Sua casa na Bahia
SAPERAPETE FLAT SERVICE
O melhor negócio imobiliário do momento.
Um ótimo investimento para seu dinheiro. Todo ano, duas semanas inesquecíveis num paraíso de conforto. E livres o ano inteiro!
E mais:
• 70 apartamentos equipados com frigobar, TV a cabo, ar condicionado e telêfones.
• Todos os apartamentos com magnífica vista do terraço para o mar.
• Piscina aquecida coberta, bar, restaurante 24 horas, american bar, cinema, academia, equipe de lazer, internet.
• Toda infra-estrutura de um hotel 5 estrelas.
• Administração a cargo de Tour Hosts Ltda.
Compre seu título hoje e garanta duas semanas de férias perfeitas para você. E lucros o ano inteiro.

2 Hotel Recanto das Hortênsias
NAS MONTANHAS, O HOTEL MAIS SIMPÁTICO DO SUL DE MINAS
(135) 3371 4929
Logo com pedalarinho, piscinas, quadra poliesportiva, tênis, cavalos, charretes, salão de jogos, lancha, salão de convenções

3 TEMPORADA EM SANTOS
Mínimo 6 meses, mobil., T. qto., sala, coz., WC, Tr.
EXATA IMÓVEIS

4 SÃO SEBASTIÃO
Hotel posada Beira da Prinha
Aptos. frente praia, piscina, bar, deck, restaurante, sala de jogos e TV local hucólico.
Reservas:
São Paulo 3183-1034
São Sebastião
(124) 52-1750

5 Chales de Minas
Hotel Fazenda

6 ALUGA-SE APTO.
Praia Astúrias. Acomodações P/6 pessoas. Tratar fone HC

7 PRAIA BOISSUCANGA
Lindas chales frente ao mar, água cristalina, aluga-se para feriados ou férias. Tr.
SOL IMÓVEIS.

8 Aldeia de Sahy
Praia do Sahy
Lanchões para levar
(11) 5388-1771 São Paulo
(124) 5363-1366 São Sebastião

trinta e um **31**

Página 31 – LD: Novo Avenida Brasil

Analisando segundo a Gramática do Design Visual (GDV) como proposto por Kress e van Leeuwen (1996), conseguimos encontrar diversos textos multimodais LD “Novo Avenida Brasil”, contudo, para análise de acordo com as seguintes categorias que serão apresentadas, decidimos pelo uso de apenas *layout*. Desse modo, apresentamos as categorias encontradas, são elas:

Participantes representados: pessoas que foram descritas de forma detalhada de acordo com cada interesse, neste caso, viagens;

Participantes interativos: com a compreensão que o LD tem seu objetivo previamente traçado, os participantes interativos são aqueles que têm seu uso como base, ou seja, estudantes e professores de português como língua adicional.

Outro aspecto multimodal a ser destacado é relativo ao *layout* escolhido no que desrespeito a **projeção e saliência**, pois neste item inferimos a intenção dos autores no que tange as informações escolhidas para o exercício proposto. Com as informações do participantes, usa-se a diferenças das imagens para atrair a atenção do participante interativo, com isso, temos uma leitura complementar das imagens, ou seja, precisam estar juntas para que seu sentido seja completamente compreendido, assim, atenção do *viewer* é direcionada a correspondência entre a descrição feita sobre os participantes representados e os prováveis destinos que mais se adéquam a cada perfil.

Segundo a ELT de Willis (1996), destacamos:

Percebemos que Este item é amplamente contemplado no primeiro requisito da ELT, pois na leitura cíclica multimodal, percebemos que as escolhas dos textos imagéticos e verbais trabalham como um todo. Em uma percepção ocidental, a leitura é guiada da esquerda pra direita e de cima para baixo, contudo, a leitura foi guiada apenas pelo design escolhido pelos autores. Desse modo, não houve foco na forma, mas nas imagens e textos como um todo.

No segundo requisito, entendemos que a comunicação verbal pôde ser atingida, pois a leitura multimodal permitiu que os participantes interativos obtivessem êxito na compreensão textual dos gêneros textuais propostos o que gerou resultado esperado o que atinge o terceiro requisito da ELT

Neste ponto, ressaltamos que sem a leitura em conjunto das modalidades utilizadas (imagem e escrita) a aplicação do conhecimento em PBLA por parte do *viewer* não se fará presente, uma vez que é esperado como resultado a compreensão da relação perfil de viajante + destino adequado.

4.8 Análise de texto multimodal em “Tudo bem?”

UNIDADE 6

EXERCÍCIO 16.a. Relacione os personagens às descrições.

1. ()



a.

Bateu o recorde olímpico ao atingir 1.093 pontos em cinco Olimpíadas. Detém também os recordes olímpicos de maior média de pontos por jogo e maior número de pontos num só jogo. Em 1996, o Comitê Olímpico Internacional (COI) o condecorou com a Ordem Olímpica. Foi nomeado secretário municipal de Esportes de São Paulo em 1997.

2. ()



b.

Seu verdadeiro nome é Edson Arantes do Nascimento. Um dos maiores jogadores de todos os tempos, destacou-se por sua inteligência, sua finalização e sua habilidade no controle da bola. Foi o único jogador que participou de três vitórias da Copa do Mundo com a seleção brasileira, em 1958, 1962 e 1970. Em 1995, passou a ocupar o cargo de Ministro Extraordinário dos Esportes no Brasil.

3. ()



c.

Campeão do torneio Roland Garros e campeão em duplas do torneio de Bolonha em 1997, ano em que chegou a ser o nono do ranking mundial. Em 1998, conquistou os torneios de Stuttgart e Mallorca, na temporada de 1999, conseguiu a vitória em torneios de Monte Carlo e Roma.

EXERCÍCIO 16.b. Agora responda.

1. Eles são conhecidos também em seu país? Qual deles é o mais conhecido?
2. Qual é a modalidade de esporte que cada um deles pratica?
3. Você gosta de algum destes esportes?
4. Você pratica algum esporte?
5. Qual é o esporte mais popular em seu país?

Sobre a GDV de Kress e van Leeuwen (1996), destacamos as seguintes categorias analíticas: **participantes representados**, atletas de renome no Brasil e no mundo; **participantes interativos**: alunos(as) e professores(as), público-alvo do LD. Vale ressaltar que a escolha do produtor dos signos por essas personalidades, tidas como internacionalmente conhecidas, aponta para o pressuposto de que os *viewers* possuem esse conhecimento prévio.

Valor da informação: os participantes representados estão destacados ao centro do texto, o que remete a importância de sua leitura em termos de entendimento dos significados apresentados. Assim, esse destaque remete a composição da página como elemento de análise multimodal.

Em relação à ELT de Willis (1996), destacamos os seguintes aspectos:

Sobre o requisito 1: significado deve ser mais importante que a forma. Este ponto torna-se controverso, mais uma vez, já que nos pressupostos de inserção dos participantes representados, espera-se do *viewer* o conhecimento prévio sobre as personalidades esportistas brasileiras. Dessa forma, o planejamento e a execução desta tarefa depende de que a forma (na imagem) remeta ao significado (na escrita).

Sobre o requisito 2: objetivo comunicativo deve ser atingido. O enunciado requer, mais uma vez, por parte do *viewer* a correspondência do reconhecimento imagético, a descrição no escrito. O que prevalece, portanto, é o conhecimento multimodal em PBLA. Para que isso seja atingido, inferimos um papel ativo por parte do professor.

Sobre o requisito 3: um resultado deve ser produzido. O uso da língua-alvo, aqui correspondente ao PBLA depende de uma abordagem multimodal docente que possibilite ao *viewer* o entendimento das informações apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para darmos vazão ao que estudamos nesta pesquisa, recuperamos aqui o percurso até então traçado. A pesquisa nasceu da própria vivência ao longo da graduação da licenciatura em Letras – Português do Brasil como segunda Língua, que como dissemos logo no início desta dissertação, fez surgir o interesse sobre a composição de LD em PBLA. Somado a isso, vale ressaltar a importância da iniciação científica anterior ao mestrado, em um movimento que hoje sabemos ser fundamental para a formação de pesquisadores no Brasil, algo ainda longe do ideal.

A estruturação do texto até então nos proporcionou expor desde o início todos os degraus e as razões pelas quais esta pesquisa tomou a forma que agora tem. Quando dizemos que estamos iniciando os degraus, estamos também nos referindo a como nos sentimos acompanhando este processo de desenvolvimento em pesquisas em PBLA e suas possíveis ramificações.

Outro ponto importante que trouxemos, após diversos estudos em disciplinas de pós-graduação, foi a escolha por nossas bases teóricas, que nos guiam em vários momentos cruciais e garantem cientificidade ao trabalho. Os destaques então ficam para a Teoria da Semiótica Social (Kress e van LEEUWEN (1996 [2006])), pois entendemos que o conhecimento das diversas semioses e suas potencialidades geram grandes resultados. E a teoria do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELT) (Willis, 1996) que, por sua vez, também proporcionou que realizássemos uma reflexão crítica acerca da inserção de enunciados em textos multimodais de LD em PBLA.

Tomar consciência sobre o porquê da nossa escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa, segundo a qual os procedimentos metodológicos e as categorias analíticas empregadas serão sempre revisados, mostrou-se, como amadurecimento de alguém que, por vezes, questionou o caminho acadêmico. Ter essa consciência sobre o papel de pesquisador também ajuda a revelar a própria construção identitária de um antes aluno e agora professor iniciante.

O quarto capítulo, o de análise, cerne da pesquisa, foi desafiador e mudou ideias pré-concebidas sobre o *corpus* pesquisado. O detalhamento de informações gerais sobre cada uma das páginas selecionadas fez com que o olhar multimodal se fizesse presente. Para se construir respostas e concluir os trabalhos, é necessário que tenhamos os questionamentos que nos trouxeram até aqui.

Neste momento, de finalização da pesquisa, remetemos ao que Neves (1996) em sua sustentação sobre abordagem qualitativa destaca como relevante nas pesquisas sociais: o processo de interpretação e reinterpretação dos dados. Ao seguir essa orientação, somos levados a entender este espaço como o mais profícuo no tocante a reflexão suscitada pelas análises que fizemos no capítulo 4.

Para que tenhamos os objetivos e questões norteadores da pesquisa como guias dessas reflexões finais sobre o que foi proposto para esta pesquisa, apresentamos aqui, em sequência, as questões de pesquisa propostas, no intuito de apresentar nossas constatações baseadas em duas teorias maiores. A Teoria da Semiótica Social (KRESS e van LEEUWEN, 1996) e a do Ensino de Línguas em Tarefas (WILLIS, 1996).

- 1) Os enunciados de tarefas remetem à leitura das modalidades que compõem os textos multimodais em seções de leitura e compreensão de textos?

As análises realizadas em 05 diferentes LD de PBLA nos aponta a conexão entre os recursos semióticos de cada modalidade. Em vários momentos, foi possível observar que os enunciados propostos apresentavam a exigência sobre o conhecimento prévio do PBLA não somente em sua modalidade escrita, mas no entendimento e reconhecimento de elementos simbólicos presentes em imagens. O que isso releva? Revela que a comunicação sempre foi multimodal, mas assumir isso em termos pedagógicos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de línguas ainda se encontra em uma zona nebulosa de como os modos de representação cultural são verdadeiramente compartilhados.

- 2) As tarefas propostas sobre os textos multimodais selecionados preenchem a três requisitos descritos pela ELT de Willis? (Significado mais importante que forma; objetivo comunicativo atingido; resultado produzido)

Essa questão nos direciona a reflexão sobre a própria escolha dos textos multimodais nos LD de PBLA. Ao longo da apresentação dos autores de cada LD selecionado, foram expostas as características sobre a abordagem, o método e as técnicas que balizavam a obra ali descrita. Nessas apresentações, muito do que foi destacado teve relação com a autenticidade do material didático, no que diz respeito a temática dos textos e a própria fonte original de a cada um. Assim, em muitos momentos, observamos que os três requisitos foram atendidos, em outros, houve

lacunas, as quais não classificamos como falhas, apenas como resultados de crenças de quem produz textos e espera de quem os lê um conhecimento compartilhado para que o objetivo de comunicação seja atingido.

- 3) A inserção de textos multimodais nos LD de PBLA pode revelar parâmetros para o planejamento de tarefas de leitura e compreensão textual?

A pesquisa aqui realizada nos aponta alguns encaminhamentos e algumas reflexões que já se fazem necessárias no âmbito do ensino de línguas há muito tempo. Sobre as reflexões promovidas por meio das análises dos textos multimodais, é possível afirmar que não há neutralidade na escolha dos temas por parte dos produtores de textos, aqui entendidos como autores de LD de PBLA. A autenticidade pretendida por quem produz LD, na verdade, mascara razões que levam ao estabelecimento do que realmente é representativo. Ser autêntico no ensino de línguas significa exatamente o que? Com essa pergunta, iniciamos os encaminhamentos também promovidos por meio das análises multimodais. Textos multimodais, em LD de PBLA, que trazem em sua composição cores, formas, tamanhos, entre outros recursos semióticos, ao serem inseridos em seções de leitura e compreensão textual, não garantem por si só um trabalho guiado pela lógica multimodal. É no conhecimento do potencial significativo de cada modalidade e na relação dialética intrínseca à leitura do texto multimodal que podemos reconhecer sistemas de valores e de crenças que são negociados a todo o momento em uma sala de aula, onde são diversas as nacionalidades, e assim diversas são as leituras possíveis.

Tentamos, afinal, compreender como a elaboração de materiais didáticos lida com diferentes recursos semióticos e também como trabalham as reais potencialidades dos significados apresentados. Exercer tal tarefa se demonstrou complexa e, muitas vezes, desafiadora. A análise crítica sobre atividades revelou-se também complexa, pois com a falta de políticas linguísticas que norteiam o ensino de PBLA no mundo, poucos ainda são também, estudos que apontem parâmetros para as produções de LD em PBLA, em uma lógica na qual escolhas sejam balizadas não somente pela autenticidade, mas pelo trabalho em prol de uma leitura multimodal em Língua Adicional. Assim, finalizamos nossa discussão na esperança de que este trabalho inspire outros na mesma direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. C. L. **Textos Literário sem Livros Didáticos de Português Brasileiro Como Língua Estrangeira: uma análise multimodal.** Brasília, 2014, Programa em Linguística Aplicada, dissertação: 132 p.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua.** Campinas: Pontes Editores. 1993.

ARAÚJO, Ângela Sousa. **O ensino de Português como Língua Adicional na WEB: uma análise multimodal.** 2017.116 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ASSUNÇÃO, Kelly Carvalho. **Proposta Fundamentada de Níveis de Desempenho para Português como Segunda Língua.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015.128 f. Dissertação de mestrado.

BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. Introduction: multimodal texts and genres. In: BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook.** Equinox: London, 2006. p. 1-56.

BAUER, M.W. & AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos.** In: Bauer, M.W. & Gaskel, G. (eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA; NASCIMENTO; HEBERLE. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011

CANALLE, M. **From communicative competence to communicative language.**

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Edward Arnold, 1994.

CONRADO, R. S. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras.** Dissertação defendida em 30/01/2013. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 105p

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha. **Muito prazer: fale o português do Brasil.** Barueri, SP. DISAL, 2008.

FERRAZ A. J. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A. (et. al.). **Reflexões**

sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 109-145.

FERRAZ, J. A. **Discurso, identidade e gênero/** JosêniaAntunes Vieira, André Lúcio Bento, organizadores. Brasília: Editora Movimento, 2015. 448 p. Capítulo 4, p. 363-449

FERRAZ, Janaína de Aquino. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas.** 2011. 200 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERRAZ, Janaína; CASTRO, Giuliano. **Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva.** *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 141-162.

FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, Maria Medianeira de. **Gramaticalização e metafunções da linguagem: uma análise da expressão é que.** *DELTA*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 281-310, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000200005>

FLICK, U **An introduction to qualitative research.** London: Sage Publications. 1998

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford, Pergamon, 1982.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. (1996). **Reading Images: a Grammar of Visual Design.** Londres: Routledge -2nded.

KRESS, G. R. (2015). **Semiotic work: Applied Linguistics and social semiotic account of Multimodality.** In: *AILA Review* 28 (2015). Pág 49-71.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia.** Londres: Longman, 1983.

LIMA, Emma Eberlein O.F. **Falar...Ler...Escrever... português: um curso para estrangeiros.** São Paulo, EPU. 1999

LIMA, Emma Eberlein O.F. **Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros.** São Paulo, EPU. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

NUNES, Fernando Fidelix. **O uso de recursos semióticos em videocliques: novas perspectivas para a análise de discurso crítica**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ORTIZ ALVARES, Maria Luisa; GONÇALVES, Luís. **O mundo do português e o português no mundoafora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo** / Denise Gomes Leal da Cruz Pacheco. Rio de Janeiro, 2006.pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Armed/ Belo Horizonte.

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos. **Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. 2016, 130f. Dissertação de Mestrado. 2016

PONCE, Maria Harumide. **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**/ Maria Harumiotuki de Ponce, Silvia R. B, Andrade Burim e Susanna Florissi, -- 6, ed. atual, São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

PONCE, Maria Harumide. **Tudo bem? Português para a nova geração**/ Maria Harumiotuki de Ponce, Silvia R. B, Andrade Burim e Susanna Florissi, -- 6, ed. atual, São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004,

RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. **Materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de educação bilíngue no DF**. 2014. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROJO, R.H.R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sonia Ribeiro. **Português para falantes de outras línguas: materiais didáticos, formação de professorEs e ensino de gramática.** Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Língua – Volume 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da. **Diálogos em português brasileiro como língua adicional.** Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.t

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

ANEXOS

UNIDADE 3

Veja os cartões de visita de Mauro e Paula e o bilhete enviado por Mauro a Paula. Fale sobre eles respondendo as perguntas abaixo.



Querida Paula,

Podemos almoçar juntos hoje? Vamos nos encontrar no lugar de sempre, no Restaurante Venezia, às 11h?

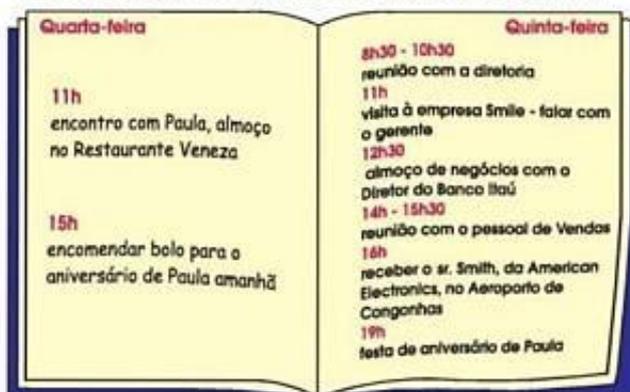
Beijos com muito amor.

Mauro

P.S.: Não se esqueça de que amanhã vamos comemorar seu aniversário na minha casa, com um bolo e um jantar à luz de velas... Estarei em casa às 19h.

1. Quem é Mauro?
2. Quem é Paula?
3. Qual a relação entre os dois?
4. Qual dos dois tem o cargo mais importante?
5. O que vão fazer amanhã?

Analise a agenda de Mauro e responda as perguntas.



1. A que horas Mauro se encontrou com Paula na 4ª-feira?
2. Onde eles se encontraram? O que eles fizeram?
3. Ele esteve muito ocupado nesses dois dias?
4. Na quinta-feira, ele teve duas reuniões. Qual das duas foi mais longa?
5. (Faça outras perguntas a seus colegas.)

EXPRESSÕES

- Por que é que você não foi à festa?
- É que eu estava com dor de cabeça.

- Quem foi que comeu o meu bolo?
- Desculpe, fui eu.

- Onde é que você foi ontem?
- Fui a Santos.

25

vinte e cinco



psiu!

Copyrighted material

Texto narrativo

Brasília

Brasília é a capital do Brasil desde 1960. Construída em menos de 5 anos, ela está situada no coração do Brasil, país enorme, para tornar a sede do governo federal mais acessível a todos os brasileiros. A mudança do governo federal do Rio de Janeiro, a antiga capital brasileira, para Brasília não foi fácil. Ninguém queria deixar a bela cidade do Pão de Açúcar e do Corcovado para ir viver no Planalto Central, numa cidade nova, isolada, sem mar, sem praia. Nem os funcionários públicos, nem os políticos...

No entanto, Brasília é agora, sem dúvida, o centro das decisões políticas do país.

Brasília é uma cidade diferente. Sua construção obedeceu a um plano-piloto. A base deste plano são dois eixos que se cruzam: o Eixo Rodoviário, no sentido norte-sul e o Eixo Monumental, no sentido leste-oeste. À noite, com suas luzes acesas, a cidade, vista do alto, parece um grande avião.

Os edifícios principais de Brasília têm linhas de grande beleza e são sempre uma surpresa para o turista. A Praça dos Três Poderes é o cartão postal da cidade. Nela, estão os edifícios do Congresso Nacional, do Supremo Tribunal Federal e o Palácio da Alvorada, o local onde reside e trabalha o Presidente da República. Há muitos outros edifícios de rara beleza em Brasília, como a catedral que, de longe, parece duas mãos postas em oração e o Palácio dos Arcos, sede do Ministério das Relações Exteriores — lindo, com seu jardim aquático.

Brasília é o resultado do trabalho combinado de três grandes artistas brasileiros: o urbanista Lúcio Costa, o arquiteto Oscar Niemeyer e o paisagista Burle Marx.

Nada se compara a Brasília e ela, por sua vez, não se integra a mais nada. É uma cidade única, diferente de todas as outras cidades do mundo. De todas. Realmente, Brasília é Brasília.



ANEXO 4 – PÁGINA 80 – LIVRO DIDÁTICO FALAR, LER E ESCREVER...

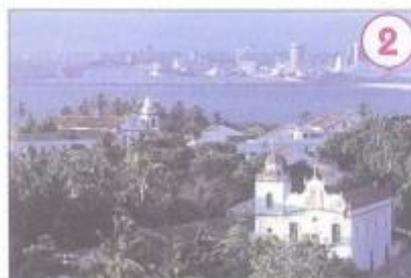
A. Responda.

1. Por que a capital do Brasil mudou do Rio de Janeiro para Brasília?
2. Compare a situação geográfica de Brasília com a do Rio de Janeiro.
3. Por que, à noite, Brasília parece um grande avião?
4. Fale sobre o Palácio da Alvorada, a Catedral e o Palácio dos Arcos.
5. Brasília é criação de três artistas. Fale sobre eles.
6. Brasília é única. Você concorda?

B. Examine as fotos e identifique o local em que foram tiradas.



[...] Porto de Santos, em São Paulo.



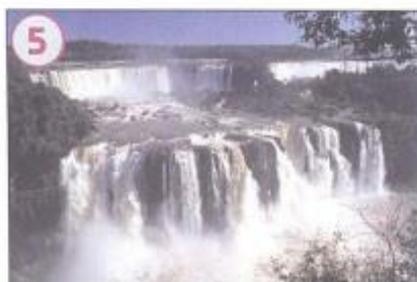
[...] Cataratas de Foz-do-Iguaçu, no Paraná.



[...] Gramado, Rio Grande do Sul.



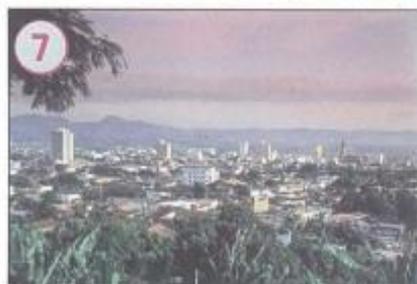
[...] Cidade de Montes Claros, em Minas Gerais.



[...] Prédio da Alfândega, em Manaus.



[...] Centro histórico de Olinda, PE.



[...] Ópera de Arame, em Curitiba, no Paraná.



[...] Calçadão numa das praias do Rio de Janeiro.

PÁGINA 98 – LIVRO DIDÁTICO MUITO PRAZER

UNIDADE 5 QUE SEMANA, HEIN?

A: À noite. Depois das 8hs. Você pode?

B: Acho que não. Eu estudo às quartas-feiras à noite.

A: Você não quer ir sábado?

B: Sábado está ótimo.

LEITURA

Minha rotina



“Minha rotina? Bem, durante a semana, eu acordo todos os dias às 6:45, tomo café e chego ao trabalho às 8:15. Começo a trabalhar às 8:30. Ainda bem que trabalho perto de casa! Eu sempre almoço no restaurante da empresa durante a semana das 12:30 às 13:30, depois volto para o trabalho e vou para a faculdade às 6:30 da noite. Chego sempre em casa às 11:30. Preciso de férias.”

Maria Rodrigues
assistente financeira e estudante



“Eu acordo às 7:00 da noite, tomo banho e minha esposa prepara o jantar. Janto e vou para o trabalho. Pego dois ônibus e chego ao trabalho às 9:30. Ainda bem que nesse horário não tem muito trânsito. Trabalho das 22:00 às 6 da manhã, mas esse horário é bom para mim. Além disso, trabalho três dias e posso folgar um.”

Pedro Gomes
segurança

A. Compreensão de texto.

1. Quem acorda antes das 7 da manhã? Quem acorda à noite?

2. Quem almoça todos os dias no restaurante da empresa?

3. Quem janta em casa?

4. Quem estuda à noite?

D1 Quem procura o quê?

1. Leia os 4 textos à esquerda. Leia, depois, os anúncios e escolha, para cada pessoa, o local ideal.

a) José Salviano Tavares Filho, empresário mineiro. No momento, ele está fazendo planos para passar duas semanas na praia com a família, num ambiente doméstico, longe de atividades sociais.



© Agência Brasil



b) Maricota Cajado Bastos, gerente, do Paraná. Neste ano, quer passar algumas semanas num bom hotel nas montanhas.

c) Arlindo Moreira de Freitas, médico aposentado, gosta de passar metade do ano na praia.



© Agência Brasil



d) Ivo Azevedo, fazendeiro, do interior de Minas Gerais. Gosta de praia, reclama dos preços das diárias dos hotéis. Ele prefere não viajar e investir em bons negócios o dinheiro que gasta na nas férias.



SUPERAPETE FLAT SERVICE Sua casa na Bahia

SOL AREIA MAR

O melhor negócio imobiliário do momento.

Um ótimo investimento para seu dinheiro. Todo ano, duas semanas inesquecíveis num paraíso de conforto. E lucros o ano inteiro!

É mais:

- 70 apartamentos equipados com frigobar, TV a cabo, ar condicionado e telefone.
- Todos os apartamentos com magnífica vista do terraço para o mar.
- Piscina aquecida coberta, bar, restaurante 24 horas, american bar, cinema, academia, equipe de lazer, internet.
- Toda infra estrutura de um hotel 5 estrelas.
- Administração a cargo de Tour Hôtels Ltda.

Compre seu título hoje e garanta duas semanas de férias perfeitas para você. E lucros o ano inteiro.

© Agência Brasil

Hotel Recanto das Hortênsias

NAS MONTANHAS, O HOTEL MAIS SIMPÁTICO DO SUL DE MINAS
(135) 3371 4929

Lugar com pedaleiro, piscinas, quadra poliesportiva, tênis, cavalos, charretes, salão de jogos, lancheria, salão de convenções

TEMPORADA EM SANTOS
Mínimo 6 meses, mobil., 1 apto., sala, coz., WC, Tr.
EXATA IMÓVEIS

ALUGA-SE APTO.
Praia Astúrias, Acomodações P/6 pessoas, Tratar tone -HC

PRAIA BOISSUCANGA
Lindas chalés frente ao mar, água cristalina, aluga-se para feriados ou férias, tr.
SOL IMÓVEIS.

Aldeia de Sahy

Praia do Sahy
Lanchões para levar
(11) 3086-1771 São Paulo
(124) 3261-1366 São Sebastião

SÃO SEBASTIÃO
Hotel pousada Beira da Praia

Apos. frente praia, piscina, bar, deck, restaurante, sala de jogos e TV, local turístico.

Reservas:
São Paulo 3893-1124
São Sebastião (124) 52-1750

UNIDADE 6

EXERCÍCIO 16.a. Relacione os personagens às descrições.

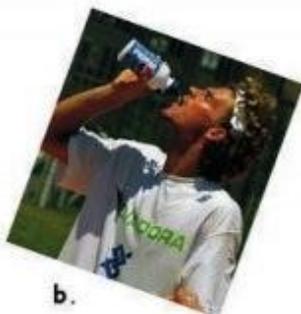
1. ()



a.

Bateu o recorde olímpico ao atingir 1.093 pontos em cinco Olimpíadas. Detém também os recordes olímpicos de maior média de pontos por jogo e maior número de pontos num só jogo. Em 1996, o Comitê Olímpico Internacional (COI) o condecorou com a Ordem Olímpica. Foi nomeado secretário municipal de Esportes de São Paulo em 1997.

2. ()



b.

Seu verdadeiro nome é Edson Arantes do Nascimento. Um dos maiores jogadores de todos os tempos, destacou-se por sua inteligência, sua finalização e sua habilidade no controle da bola. Foi o único jogador que participou de três vitórias da Copa do Mundo com a seleção brasileira, em 1958, 1962 e 1970. Em 1995, passou a ocupar o cargo de Ministro Extraordinário dos Esportes no Brasil.

3. ()



c.

Campeão do torneio Roland Garros e campeão em duplas do torneio de Bolonha em 1997, ano em que chegou a ser o nono do ranking mundial. Em 1998, conquistou os torneios de Stuttgart e Mallorca, na temporada de 1999, conseguiu a vitória em torneios de Monte Carlo e Roma.

EXERCÍCIO 16.b. Agora responda.

1. Eles são conhecidos também em seu país? Qual deles é o mais conhecido?
2. Qual é a modalidade de esporte que cada um deles pratica?
3. Você gosta de algum destes esportes?
4. Você pratica algum esporte?
5. Qual é o esporte mais popular em seu país?