

1. Introdução

As últimas décadas têm visto uma crescente preocupação com a questão visual em várias áreas do conhecimento (Kress & Van Leeuwen, 1996; Rose, 2001; Royce, 2002; Unsworth, 2006). O termo 'era visual' ou 'cultura visual' tem sido frequentemente utilizado para definir ou caracterizar a sociedade ocidental e sua insistência em privilegiar a imagem sobre as outras formas de linguagem¹. Segundo Rose (2001:1), “nós vivemos agora num mundo onde tanto o conhecimento como muitas formas de entretenimento são visualmente construídos, e onde aquilo que vemos é tão importante, senão mais, do que aquilo que lemos ou ouvimos”.²

Se compararmos publicações (jornais, revistas e mesmo livros didáticos) de três ou quatro décadas atrás, com aqueles lançados atualmente, a primeira diferença que se apresenta é a abundância de imagens que cobrem as publicações atuais, seja para atrair, ilustrar ou informar o leitor.

As imagens estão presentes, como meio de comunicação e de representação do mundo, em praticamente todas as sociedades humanas, mesmo que cada sociedade tenha modos diferentes de se relacionar com essas imagens. (Aumont, 1990).

Apesar de tamanho foco no visual, nem sempre se dedica às imagens um olhar mais atento. De fato, entre os pontos amplamente discutidos acerca da linguagem visual está a importância de se buscar letramento visual³ ou, segundo Royce (2002), a *competência comunicativa multimodal*, ou seja, a habilidade de compreender o potencial dos diferentes modos semióticos de fazer sentido, entre eles o visual.

Na verdade, segundo Messaris (1994)⁴, “em relação às imagens, as pessoas, na maioria das sociedades, estão confinadas ao papel de espectadores passivos da produção de outras pessoas” (*apud* Chandler 2002:219). Os objetivos do produtor

¹ Santaella (2002:XIV), mais radicalmente, afirma que “o mundo vem sendo crescentemente povoado de novos signos” e esta expansão faz “parte de um programa evolutivo da espécie humana”, e, portanto, é preciso aprender a dialogar com estes signos em nível mais profundo.

² Todas as citações, originalmente em língua inglesa, foram traduzidas por mim.

³ Neste trabalho, optei pela expressão *letramento visual* sempre que me referir à compreensão visual além da capacidade inata de ver e apreciar o que se vê.

⁴ Messaris, P. (1994). *Visual 'Literacy': Image, Mind and Reality*. Boulder, CO: Westview Press.

da imagem ou a função da imagem que acompanha um texto verbal nem sempre são analisados.

Quais são realmente as funções dessas imagens? Tal como questiona Kress, (2000:337):

Elas estão ali meramente para atrair o leitor, decorar, agradar? Ou elas têm papéis comunicativos completos [...], seja duplicando o que a linguagem escrita faz, complementando ou tomando para si tarefas que não podem ser feitas pela língua?

No entanto, o sistema educacional em geral ainda parece dar muito mais importância à aquisição da linguagem verbal, impedindo que haja não somente um envolvimento em relação a outras formas de representação, mas também a consequente formação de leitores críticos de todos os tipos de textos a que são expostos (Chandler 2002:219). No ensino, segundo Kress & Van Leeuwen (1996:15), ainda nota-se uma certa relutância ao uso de imagens nas várias áreas de conhecimento, especialmente nas séries mais avançadas quando os livros didáticos apresentam um número menor de ilustrações do que nas séries mais iniciantes, ou em forma de mapas, diagramas e representações com uma função técnica. Mesmo assim, para estes autores, os educadores têm demonstrado maior consciência acerca do papel da comunicação visual nos materiais de ensino e procurado encontrar aqueles materiais que pareçam mais eficientes para a aprendizagem (ibid.:12).

Segundo Kress (2000:337), apesar dos estudiosos de língua afirmarem que o que lhes interessa é a língua propriamente dita, um texto verbal apresenta outros aspectos e características que contribuem para o seu significado, tais como a fonte utilizada, a organização da página, que fazem dele um *texto multimodal*⁵. Não é possível, portanto, separar os modos de comunicação coexistentes em qualquer texto para compreender a sua linguagem.

No caso de livros infantis, Ramos & Panozzo (2004) vão além e defendem as linguagens visual e verbal como “constituidoras de um único texto”, ou seja, a ilustração não tem a função de unicamente complementar o texto verbal. Ela tem funções (descritiva, narrativa, estética, lúdica e outras) atuantes para a concretização do livro.

⁵ Kress & Van Leeuwen (1996) definem *textos multimodais* como conjuntos de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados.

Nos livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, as ilustrações são utilizadas cada vez mais desde a década de 70, quando do surgimento do método audiovisual e da abordagem comunicativa. As imagens ilustram lições, situações, introduzem novo vocabulário, situam o aluno no mundo falante de inglês através de fotos de pessoas famosas, acompanham leituras, porém sem objetivos claros de levar esse aprendiz a uma *competência comunicativa multimodal*, como prega Royce (2002)⁶. O professor pode ou não fazer uso destas ilustrações, valorizá-las ou não, utilizá-las ou não, numa preparação para a lição a ser dada.

Na realidade, o aumento de imagens nos livros didáticos de inglês não significa que o visual esteja sendo utilizado apropriadamente. A quantidade de imagens pode chegar a ponto de “sobrecarga semiótica”, segundo Ventola & Kaltenbacher (2003). Além disso, observa-se que os professores não recebem orientação, nos seus cursos de formação, de como interpretar estas imagens para, por sua vez, ensinar aos alunos a reconhecer e entender os significados visuais como parte de sua aprendizagem de língua.

As imagens chegam aos alunos como produtos acabados e óbvios. O aluno vê, sabe o que está vendo, pode descrever o que vê, mas em geral não é orientado para analisar e interpretar a imagem, indo além “dos poderes visuais inatos do organismo humano” (Dondis, 1997:227). Segundo esta autora,

aceitamos [o sentido visual] sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no nosso processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana (Dondis, 1997:6).

Para Arnheim (2004:“Introdução”) “temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos nossos sentidos [...], daí sofrermos de uma carência [...] de uma capacidade de descobrir significado no que vemos”. Na opinião de Ramos e Panozzo (2004), qualquer pessoa pode apreciar uma imagem ou uma obra de arte, gostar ou não do que vê. Mas esta percepção é diferente da capacidade para a crítica, habilidade que só é obtida através de exercício para educar o olhar. Através do exercício de análise podemos, segundo Jolly (1994, 2007), buscar autonomia nas nossas interpretações.

⁶ O cenário começa a mudar com alguns lançamentos já mais preocupados com a escolha das imagens e com a inclusão de atividades que contribuam para o letramento visual. Ver Goldstein et al. “Framework”, Richmond.

Ao propor um *letramento visual*⁷ para a formação de observadores menos passivos, em busca de uma inteligência visual, Dondis (1997:228) afirma, ainda, que podemos nos aproveitar dos métodos ensinados para ler e escrever, já que linguagem verbal e comunicação visual são sistemas paralelos de comunicação.

Sabemos, no entanto, que a verbalização ou uso de estruturas linguísticas numa leitura de imagens pode ser difícil porque, de certa forma, a linguagem visual diverge da linguagem verbal (Kress & Van Leeuwen, 1996). Às vezes não conseguimos expressar em palavras os efeitos que uma imagem produz (Stein, 2001). Por outro lado, nem tudo o que é expresso verbalmente pode ser representado visualmente. Cada modo semiótico tem seus meios próprios de expressão.

Dessa forma, segundo Kress & Van Leeuwen (2001), tanto a linguagem visual como a linguagem verbal, ambas realizam sistemas de significados. Os meios utilizados são, no entanto, próprios e independentes. A diferença entre estes meios não coloca a linguagem visual numa posição de menor importância na busca por letramento, especialmente quando se sabe do poder e sedução das imagens. Ao propor a idéia de *multiletramento*, o Grupo de New London, preocupado com as mudanças aceleradas no mundo, em especial no que concerne à linguagem e à diversidade cultural e linguística, tinha em mente também “a multiplicidade e integração de modos importantes de fazer sentido, onde o textual é também relacionado ao visual, ao espacial, ao comportamental, etc” (Cope & Kalantzis 2000:3).

Como professora de inglês - língua estrangeira (ILE) e já bastante envolvida num esforço para melhor aproveitamento das imagens encontradas nos livros didáticos para o desenvolvimento da fluência do aluno, percebi que outras questões vieram se somar ao reconhecimento da importância de levar o aprendiz à busca por letramento visual ou à *competência comunicativa multimodal*, nas palavras de Royce (2002).

Será que é possível associar a pesquisa sobre imagens à pesquisa sobre ensino de língua estrangeira, em especial o ensino de escrita em inglês? De que maneira a análise de imagens em sala de aula pode contribuir para melhorar o processo de escrita do aluno estrangeiro, se ele ainda precisa superar dificuldades

⁷ Dondis (1997:227) utiliza a expressão *alfabetismo visual*.

com a estrutura e vocabulário? Será que os elementos, detalhes e circunstâncias de uma imagem, se devidamente trabalhados, não podem despertar o conhecimento do aluno, propiciar *oportunidades de aprendizagem* (Allwright, 2003)⁸ e fazê-lo voltar a estruturas, itens lexicais e situações nas quais ele não pensaria se tivesse recebido um título ou um tema para escrever; portanto auxiliando na consolidação do material aprendido? Será que as imagens não podem também despertar o espírito crítico dos alunos, levando-os a perceber que as mensagens visuais ou verbais podem refletir as ideologias e diferenças dentro de uma sociedade ou a “ler por entre as linhas” (Kress & Van Leeuwen, 1996:13)? Como este aluno interage com estas imagens? Sua resposta é diferente à imagem fotográfica, à ilustração ou à pintura? É possível associar a conscientização sobre gêneros textuais⁹ ao uso de imagens em sala de aula? E como preparar o professor em formação para mediar mais essa habilidade?

Imagens trazidas pelo professor, ou tiradas do livro-texto, podem provocar no aluno, antes de qualquer análise, uma interpretação individual enriquecedora para o grupo de alunos que deve ser “protegida” e valorizada. De fato, um dos aspectos comumente abordados em discussões sobre “cultura visual” é a importância de como as imagens são vistas de diferentes maneiras por diferentes pessoas, “produzindo efeitos cada vez que elas são observadas” (Rose, 2001:11). Não existem verdades absolutas ou uma interpretação única de uma imagem e sim uma variedade de possíveis leituras, de acordo com as “práticas e formas de significado usadas e que significados elas parecem estar produzindo” (Hall, 1997¹⁰, *apud* Rose, 2001:2). Esta noção se alinha ao pensamento bakhtiniano de que o significado na leitura de textos é construído na interação entre escritor e leitor. Da mesma forma, os significados de uma imagem são criados numa complexa relação entre

⁸ Allwright (2003) preferiu o termo ‘*learning opportunities*’ para definir as oportunidades que podem surgir na sala de aula, ou fora dela, planejadas ou não, criadas por professores ou aprendizes. A noção de *oportunidades de aprendizagem* contraria a idéia de que aquilo que é de fato aprendido está relacionado ao que foi ensinado.

⁹ Neste trabalho utilizo a palavra ‘gênero’ como empregada nos estudos sobre gêneros discursivos/textuais, na área de ensino baseado em gêneros, em sua definição de ‘eventos comunicativos em resposta a situações recorrentes’ (Miller, 1994). Sob essa perspectiva, gêneros têm imprescindivelmente a linguagem verbal como característica, na opinião de Swales (1990). Em estudos sobre imagens, o termo ‘gêneros’ tem um significado mais abrangente, para designar gêneros de fotografia, de pintura (Rose, 2001), gêneros visuais no jornal, como a *charge*, a fotografia (cf. Medina, 2001). Para evitar o uso indiscriminado do termo que possa gerar ambiguidade, a imagem fotográfica e o desenho ilustrativo serão tratados como ‘tipos de imagem’.

¹⁰ Hall, S. (1997). ‘Introduction’, in S. Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, pp. 1-12.

participantes, segundo Sturken e Cartwright (2005:56). Estes participantes compreendem o produtor, o espectador, a imagem e o contexto social. Um significado dominante pode surgir dessa interação, mas novos significados podem ser criados em contextos e culturas diferentes cada vez que a imagem é recebida (Sturken & Cartwright 2005:47). Nessa interação, o espectador tem papel ativo, através dos processos intelectuais, psicológicos e sociais envolvidos (Aumont, 1990).

Finalmente, reunindo as questões acima discutidas num foco de interesse para este estudo, meu objetivo é rever a literatura sobre análise de imagens, procurar adaptá-la para a sala de aula de línguas e analisar o encontro do aprendiz com imagens ou *textos multimodais*¹¹ diferentes, em atividades de escrita em língua estrangeira que também tenham por objetivo o letramento visual, mas tendo em mente, especialmente, a validade pedagógica no ensino de línguas. Mais especificamente, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

- Como o aprendiz interage com imagens (ou textos multimodais) em atividades de escrita, ou seja, como ele olha e aproveita os elementos nelas presentes? Há (in)dependência? Envolvimento?
- De que maneira uma análise da sua produção escrita, associada a outros instrumentos de pesquisa, pode revelar a interação desse aprendiz com as imagens/TM?
- Que tipo de conhecimento este aprendiz adquire ao participar de uma análise de imagens/TM em preparação para a escrita? Há evidências de (1) oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira, de (2) letramento visual e de (3) consciência sobre gêneros textuais? Qual deles é mais perceptível?
- De que forma o gênero textual em foco no exercício de escrita, a própria imagem/TM e o contexto macro influenciam a resposta do aprendiz?

¹¹ Embora Kress & Van Leeuwen (1996) tenham utilizado 'texto visual', bem como 'imagens' na sua gramática visual, optei pelo termo *imagens* em oposição a texto verbal, sempre que me referir a imagens no sentido icônico e a *textos multimodais* ou *TM*, quando imagem e texto verbal estiverem presentes. Ver Capítulo 1.1 para explicação.

Embora a pesquisa envolvendo o uso de imagens, tanto no ensino em geral como no ensino de escrita em inglês, venha se tornando mais farta¹², observa-se uma lacuna nesta área em relação a estudos que abordem a interação entre o aprendiz e as imagens, com foco no trabalho escrito do aprendiz, especialmente em escrita em língua estrangeira. Desta forma, procurando preencher em parte esta lacuna, este trabalho visa rever a teoria acerca da análise de imagens a partir de uma abordagem voltada para o ensino de línguas e, através de três estudos de caso, descrever tipos de interação que são desenvolvidos no processo de análise de imagens ou *textos multimodais*, através de evidências no texto escrito e no discurso do aprendiz. A proposta não é fazer categorias, mas relatar atividades diferentes, envolvendo gêneros textuais e imagens/TM diferentes.

É também importante lembrar que este estudo não se propõe a criar um método de ensino de escrita em ILE para ser somado aos já existentes. O propósito pedagógico não é saber se o aluno aprendeu a escrever em inglês através de imagens ou textos multimodais, mas conhecer o que o seu uso em sala de aula pode acrescentar às atividades de escrita.

Num objetivo mais amplo, a pesquisa busca traçar uma abordagem ao conhecimento da resposta do aprendiz ao uso de imagens ou textos multimodais que possa contribuir para a elaboração de materiais de ensino voltados para o exercício da escrita em ILE. Busca, também, um caminho pedagógico que possa fornecer ao professor em formação, noções básicas sobre multimodalidade e a linguagem visual, uma vez que é através deste professor que o aprendiz se iniciará na análise de imagens ou textos multimodais.

O primeiro passo é conceber uma ferramenta que auxilie o professor nesta tarefa, ou seja, elaborar um modelo de análise de imagens/TM que, devidamente adaptado por cada professor à sua situação de sala de aula, contribua para o letramento visual em aulas de ILE e ao mesmo tempo se torne um recurso a mais no ensino da escrita. Para tanto, é igualmente importante recorrer aos estudos sobre diferentes tipos de imagens, em especial aqueles que serão o foco deste estudo - fotografia e desenho ilustrativo - para compreender as características de cada um que possam influenciar na resposta do aprendiz.

¹² No capítulo 2 faço uma breve revisão de trabalhos com foco na interface entre ensino e elementos visuais.

Tendo em mente que o ato de escrever constitui também um importante meio de aprendizagem da língua e não somente um mero instrumento de avaliação, o embasamento teórico para a presente pesquisa buscará, de igual maneira, suporte para a combinação verbal/visual na aprendizagem.

É importante, ainda, recorrer aos estudos sobre gêneros textuais, dentro do arcabouço teórico de ensino da escrita, para que a atividade de escrita tenha objetivos pedagógicos mais definidos e constitua uma introdução aos gêneros textuais mais frequentemente encontrados nos livros didáticos e materiais de ensino de línguas, através da interface imagem/gêneros discursivos.

Assim, três áreas de pesquisa estão envolvidas nessa questão e representam embasamento teórico interdisciplinar como ponto de partida para as atividades propostas neste trabalho: a teoria da multimodalidade, o ensino baseado em gêneros e a aprendizagem de língua estrangeira¹³. A integração destas áreas é sugerida na Fig. 1.

A teoria da multimodalidade, através de conceitos da gramática visual desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1996) e das metodologias de análises de visuais sugeridas por Rose (2001) fornece elementos para a escolha e análise de imagens/TM em sala de aula que criem oportunidades para o exercício da consciência visual, visando, portanto, o letramento visual.

Da área de ensino baseado em gêneros, o estudo toma a idéia de gênero como ação social (Miller, 1994; Bazerman, 1997, 2005) e inclui imagens/TM como ponto de partida para a conscientização sobre gêneros textuais.

A teoria da aprendizagem multimídia, postulada por Mayer (2001), de que a aprendizagem ocorre com mais eficiência através da combinação verbal/visual, fornece sustentação teórica para o uso de imagens/TM no ensino de línguas e a busca por oportunidades de aprendizagem.

Num segundo momento, já voltado para a análise dos textos escritos, busco suporte nas funções ideacional e textual da gramática sistêmico funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), e nos conceitos de *entidade tópica* e

¹³ Neste trabalho, optei por adotar um conceito de aprendizagem de língua que englobe os processos cognitivos e sociais envolvidos, dentro de uma visão de língua como fenômeno tanto individual, como social e interacional. Mais recentemente, esta perspectiva é denominada “visão ecológica”, por linguistas e pesquisadores da área (Van Lier, 2001; Kramsch, 2002). Sendo assim, preferi utilizar “Aprendizagem de Língua Estrangeira” ao invés de “Aquisição de Segunda Língua”. Para um resumo sobre a visão ecológica, ver Gardel (2006).

configuração tópica desenvolvidos por Brown & Yule (1983) em análise do discurso, bem como nos estudos de Aumont (1990) sobre percepção das imagens e no conceito de *modelos culturais* (Gee, 1999), como ferramentas para verificar o aproveitamento e dependência do aprendiz em relação à imagem/TM, as oportunidades de aprendizagem proporcionadas e o conhecimento tácito do gênero textual, bem como a influência deste e do contexto macro na resposta do aprendiz.

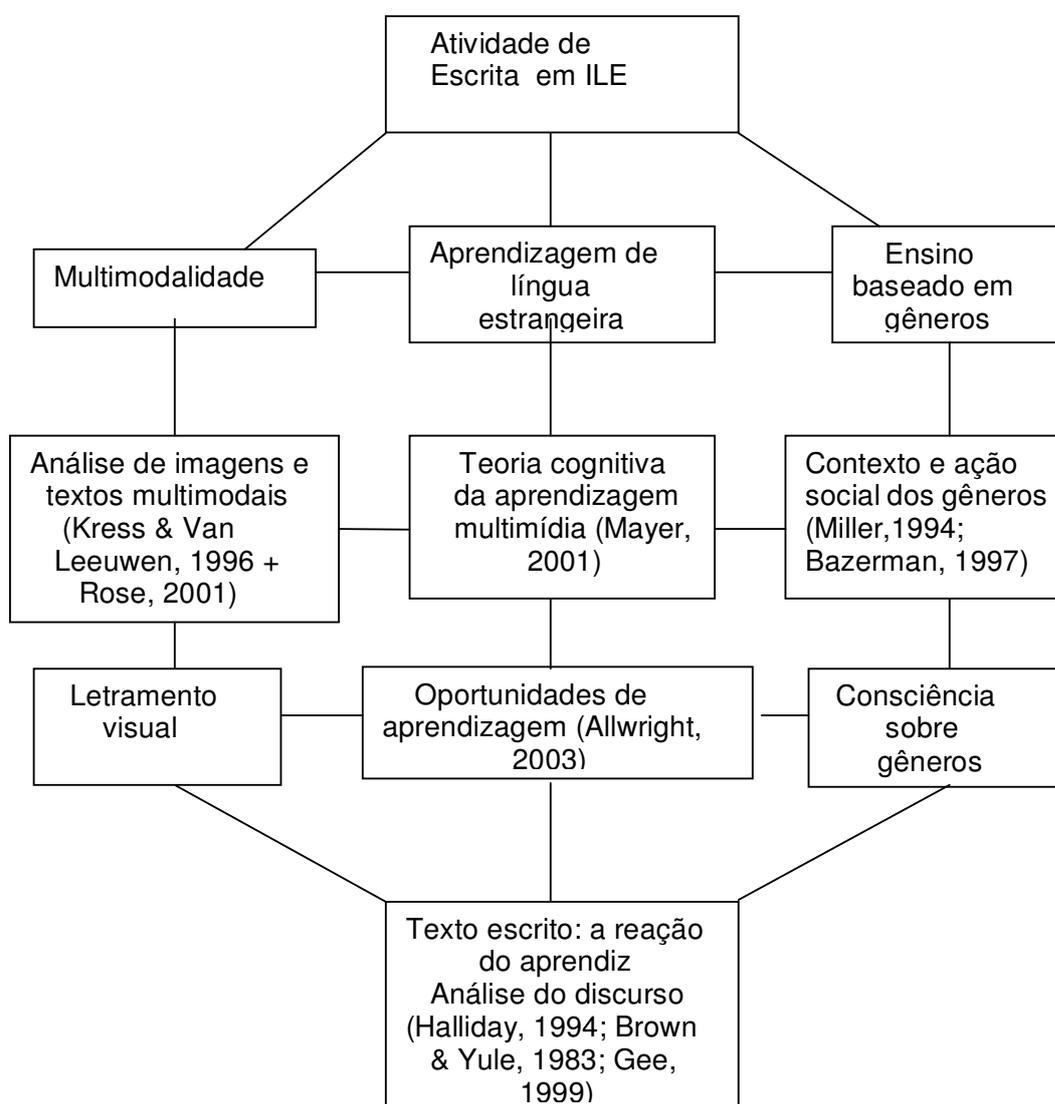


Figura 1 – *Integração de áreas na atividade de escrita*

Uma busca nos livros didáticos para o ensino de ILE, atualmente em evidência no mercado, nos mostra que a atividade de “*Writing*” está presente em praticamente todos os métodos, juntamente com as outras habilidades que estes métodos visam desenvolver no aluno, ou seja, de expressão e compreensão oral e de leitura. O exercício da escrita, no entanto, é geralmente uma das últimas atividades de cada unidade e aborda o tema proposto pela lição, variando no tipo textual e gênero em foco. O uso de imagens como gatilho para produção escrita é raramente encontrado, normalmente para a escrita de histórias nas quais uma sequência de ações leva o aluno à “legendar” as imagens.

Embora o principal foco da análise proposta neste estudo seja o texto escrito do aluno, a análise de uma imagem/TM pode proporcionar, também, um treinamento oral em inglês, uma discussão em que os participantes trocam idéias, como numa atividade de “pré-leitura” de textos verbais, quando os pontos mais importantes são analisados, inclusive com foco nos recursos léxico-gramaticais que o professor deseja ver sedimentados.

O presente trabalho está organizado em sete capítulos. O segundo capítulo “Da semiótica à gramática visual e à aprendizagem multimídia” compreende cinco seções voltadas para os aspectos teóricos no estudo de imagens. Na primeira seção, através de uma rápida incursão aos princípios da semiótica, procuro definir o conceito de imagem utilizado neste estudo, em oposição à linguagem verbal. Na segunda seção, meu objetivo é delinear os pontos principais abordados em análise de imagens e textos multimodais, segundo as metodologias de análise propostas por Rose (2001) e a gramática visual (Kress & Van Leeuwen, 1996), sempre com um olhar para o seu aproveitamento em aulas de línguas, procurando combinar letramento visual com a atividade de escrita em ILE. A terceira seção é dedicada à imagem fotográfica e à ilustração no livro didático, as duas formas de imagem analisadas neste estudo. Na última seção apresento brevemente a teoria de aprendizagem multimídia, segundo Mayer (2001).

No terceiro capítulo “O ensino da escrita em língua estrangeira – a inclusão de imagens/TM”, faço, na primeira seção, uma breve revisão das diversas abordagens defendidas no ensino da escrita em inglês ao longo das últimas décadas, em especial no que concerne o ensino da escrita em inglês como segunda língua e língua estrangeira (ISL e ILE, respectivamente). Em seguida, revejo as diferentes tradições que o ensino baseado em gêneros discursivos tem gerado, bem como o

conceito de gênero que utilizo neste trabalho, numa tentativa de incluir imagens e textos multimodais como coadjuvantes no processo de conscientização sobre gêneros em geral. Posteriormente, analiso o contexto brasileiro de ensino de ILE em relação a sua diferença dos outros contextos, ou seja, inglês como segunda língua e inglês para fins acadêmicos. O perfil do aprendiz que participa deste estudo é então apresentado, bem como a abordagem de ensino de escrita aqui sugerida para esse aprendiz.

Na seção seguinte faço uma breve revisão dos vários trabalhos que abordaram o visual em interface com o ensino, em especial com o ensino de escrita em língua estrangeira.

Os capítulos quatro e cinco compreendem o relatório das atividades realizadas em sala de aula que forneceram os dados para este trabalho. No quarto capítulo, “Três estudos de caso”, discuto, na primeira parte, a abordagem metodológica que norteia a pesquisa e, nas seções subsequentes, descrevo os participantes, o contexto da pesquisa e os instrumentos e procedimentos de análise dos dados. A seção seguinte é dedicada ao roteiro de análise elaborado para tentar responder, de maneira mais objetiva, às questões de pesquisa aqui colocadas. Na última seção do capítulo faço uma breve revisão dos conceitos que serviram de base para as análises.

No quinto capítulo, “As atividades: a análise dos dados”, as atividades propriamente ditas são descritas, partindo-se da análise da imagem/TM utilizada, o relato da discussão em sala de aula, a análise dos dados (textos escritos, relatório e questionários) e as considerações sobre os pontos relevantes observados nas análises.

No capítulo seis “Discussão sobre as análises”, revejo os pontos observados nas análises sob a perspectiva das questões propostas no trabalho e as três áreas de estudo que embasaram a pesquisa. O último capítulo “Considerações finais” é dedicado às implicações pedagógicas e questões que ficaram em aberto para futuras pesquisas.