

## 2. Fundamentação Teórica

### da semiótica à gramática visual e à aprendizagem multimídia

#### 2.1. Imagem como signo: recorrendo à semiótica

O objetivo desta seção é recorrer a noções básicas de semiótica, com o propósito de definir os conceitos empregados no trabalho, uma vez que a variedade de termos referentes à imagem como texto visual, ilustração, recurso visual, linguagem visual, pode incorrer em ambiguidade ou inconsistência ao longo do processo.

Mais recentemente, é consenso entre estudiosos (Kress & Van Leeuwen, 2001; Santaella & Nöth, 1997) que considerar a linguagem visual como sinônimo para as representações não verbais é deixar de observar todos os modos semióticos presentes concomitantemente em qualquer texto, seja ele, impresso ou não. Um texto escrito também é visual, não só no caso da poesia, onde a palavra e imagem se fundem mais facilmente<sup>13</sup>, como em qualquer texto impresso cujas escolhas tipográficas e de diagramação podem revelar e definir significados.

Minha escolha de nomear como *imagens* o material não verbal a ser usado nas atividades descritas nessa pesquisa fundamenta-se na classificação dos signos desenvolvida por Peirce (*apud* Santaella, 1983).

Se considerarmos que qualquer manifestação que visa fazer sentido ou representar idéias e conceitos é feita através de sinais (ou signos), podemos compreender semiótica numa definição mais ampla, como o estudo de “tudo o que pode ser tomado como signo” (Eco<sup>14</sup>, 1976 *in* Chandler, 2002:2). Signos não se referem somente à linguagem verbal, mas tomam a forma de imagens, sons, gestos e objetos. A semiótica nos ensina que o mundo em que vivemos é feito de signos e só através de signos e dos códigos que os organizam é que podemos compreendê-lo (Chandler, 2002: 2-14).

Segundo Chandler, duas tradições em estudos de semiótica surgiram paralelamente, embora de maneira independente: uma desenvolvida por Saussure, e por ele próprio denominada ‘Semiologia’, e outra concebida pelo filósofo Charles

---

<sup>13</sup> Ver Santaella & Nöth (1997: 59-71) para uma discussão sobre palavra e imagem, em especial na poesia.

<sup>14</sup> Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University Press/London: Macmillan.

Peirce<sup>15</sup>, ‘Semiótica’, mais voltada para estudos da lógica. Para Peirce, segundo Santaella (2002:8), o signo “é qualquer coisa de qualquer espécie [...], que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial”.

A maneira pela qual um signo representa seu objeto é diferente, dependendo da propriedade do signo. Peirce classificou esta relação entre o signo e o objeto que ele representa em *simbólico*, *indexical* e *icônico*.

O modo *simbólico* envolve convenções e graus de arbitrariedade, assim, o símbolo tem a propriedade de lei e a relação tem que ser aprendida. É o caso das línguas, alfabetos, números, bandeiras (Chandler, 2001:36-37). A bandeira brasileira ou o hino nacional, por exemplo, representam o Brasil por meio de uma convenção ou lei instituída para tal.

O *índice* envolve uma conexão direta com aquilo que é representado, embora não arbitrariamente. Esta relação pode ser observada ou inferida, como é o caso de fumaça como índice de fogo, sintomas de doenças, um telefone tocando, palavras indexicais como *este*, *esta* (Chandler, 2002). Segundo Santaella (2002:20), para um signo funcionar como índice, este “deve ser considerado no seu aspecto existencial como parte de um outro existente para o qual o índice aponta e de que o índice é uma parte”.

O modo *icônico* revela-se através da semelhança com o representado, ou seja, o signo sugere seu objeto por similaridade ou pelas qualidades que possui do objeto representado. É o caso de imagens figurativas, sejam elas fotografias, ilustrações, gravuras e pinturas, mas também de sons e gestos, portanto, qualquer manifestação que possibilite relações de comparação. Santaella (1983:64) explica, por exemplo, que mesmo uma pintura abstrata,

considerando-a apenas no seu caráter qualitativo (cores, luminosidade, volumes, texturas, formas) só pode ser um ícone [...], o objeto do ícone, portanto, é sempre uma simples possibilidade, isto é, possibilidade do efeito de impressão que ele está apto a produzir ao excitar nosso sentido.

Peirce classificou os *ícones* em três níveis de semelhança com seu objeto: *imagem*, *diagrama* e *metáfora*. Na imagem, a relação de semelhança é estabelecida na aparência; assim “todas as formas de desenhos e pinturas figurativas são

---

<sup>15</sup> Enquanto Saussure formulou sua teoria em torno do signo verbal, Peirce considerou signo como qualquer coisa que representa alguma outra coisa para alguém.

imagens” (Santaella 1983:65). Já o diagrama apresenta similaridade no nível de relações internas. Exemplos destes são os mapas e gráficos. A metáfora, por sua vez, aproxima o significado de coisas diferentes, através da identificação e similaridade entre estas coisas (*apud* Santaella, 2002:18).

Esta é uma classificação simplificada das relações entre signos e seus objetos representados com o objetivo de fundamentar o conceito de imagem utilizado neste trabalho e situá-lo na variedade de termos que povoam a área da comunicação visual em oposição à comunicação verbal. Estas relações são mais complexas se considerarmos que *índices* e *símbolos* podem envolver ou conter *ícones* e que imagens podem ser ao mesmo tempo *ícones*, *índices* ou *símbolos*. Segundo Santaella (1983:69), “na produção e utilização prática dos signos, estes se apresentam amalgamados, misturados, interconectados”. A autora defende a tese, por exemplo, de que “a função referencial, representativa das imagens figurativas, não é, em primeiro lugar, uma função icônica, mas indexical”, já que elas se referem, como no caso da fotografia, a um objeto existente na realidade (Santaella, 1997:144)<sup>16</sup>.

De qualquer forma, ao me referir a imagens, estou fazendo uso de imagens figurativas ou icônicas, no sentido básico descrito por Peirce, ou seja, quando o signo representa seu objeto por similaridade. Embora representadas em formas diferentes (fotografia e desenho ilustrativo), essas imagens evocam, imitam ou sugerem o próprio objeto imediato e são manifestações materiais destes objetos. Isso porque há, segundo Santaella (1997:15), o domínio imaterial das imagens na nossa mente. “Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais”. A natureza da imagem mental é amplamente discutida em ciência cognitiva (cf. Santaella, 1997:15-32) e foge ao escopo deste trabalho. É importante ter em mente, no entanto, que imagens como manifestações materiais surgem de imagens na mente de seu criador e ao mesmo tempo provocam a origem de outras imagens mentais.

Nas próximas seções reviso brevemente os trabalhos de Rose (2001) e Kress & Van Leeuwen (1996), estudos que forneceram elementos para a elaboração de roteiros de análise de imagens a serem adaptados para o ambiente de ILE.

---

<sup>16</sup> Para um estudo mais aprofundado da semiótica peirceana e as teorias que surgiram a partir dela, ver Santaella 1983, 2002 e Santaella & Nöth, 1997.

## 2. 2. As metodologias de análise de imagens

A elaboração de roteiros de análise de imagens ou *textos multimodais* para serem utilizados em atividades de escrita em ensino de ILE requer um estudo das propostas feitas por (1) Kress & Van Leeuwen (1996) através da gramática visual, bem como das metodologias sugeridas por (2) Rose (2001)<sup>17</sup>, com foco na *análise crítica* de imagens, para uma possível adaptação ao contexto de ILE. Embora estes trabalhos sejam destinados a especialistas e a estudantes universitários se iniciando na análise de imagens, eles fornecem *insights* em como proceder para abordar imagens/TM em outros ambientes pedagógicos como o de ensino de línguas.

Gillian Rose (2001), em *Visual Methodologies*<sup>18</sup>, acredita que, embora muitos trabalhos acadêmicos estejam interessados no aspecto visual, ainda há poucos guias para métodos de interpretação dos visuais. Segundo Rose, as imagens dão margem a produções de significados diferentes; não há verdades absolutas. Mas estas interpretações devem ser sempre justificadas através de uma metodologia. Sendo assim, o objetivo de seu livro é, através da apresentação de diferentes métodos, justamente auxiliar o pesquisador a desenvolver sua própria metodologia.

Rose afirma, ainda, que uma análise de imagens visuais deve abordar questões culturais e de poder, e, para isso, métodos qualitativos são mais apropriados do que os puramente quantitativos e constituem, portanto, a maior parte dos métodos sugeridos pela autora.

No primeiro capítulo de seu livro, Rose revê o conceito de 'cultura' e a importância da cultura visual na construção cultural da sociedade ocidental contemporânea através de uma revisão da literatura. A autora define cinco pontos principais abordados por estudiosos:

-apesar do debate em torno das diferenças entre o visual e a linguagem verbal ao criar significados de maneiras diferentes, há consenso que as imagens têm vida própria: "podem ser poderosas e sedutoras" (p.10).

---

<sup>17</sup> Jolly (1994) em "Introdução à análise da imagem" também propõe uma metodologia de análise da mensagem visual. Minha opção pelo trabalho de Rose (2001) se justifica pela abrangência de sua obra e possibilidade de adaptação ao contexto de ensino de língua estrangeira.

<sup>18</sup> Rose faz uso dos termos "visual", "imagens visuais", ou somente "imagens". Nesta revisão, procuro manter a nomenclatura utilizada pela autora.

-imagens refletem diferenças e categorias sociais como classe, raça, sexualidade.

-imagens proporcionam diferentes alternativas para o expectador, dependendo dos efeitos produzidos cada vez que estas são observadas.

-o contexto social (local, práticas, regras) também afeta como uma imagem é vista.

-leitores/públicos reagem de maneiras diferentes.

De acordo com a autora, uma abordagem crítica para interpretar imagens visuais deve:

-levar imagens a sério: elas não são somente reflexos do seu contexto – elas têm seus próprios efeitos (p.15).

-considerar as condições sociais e efeitos dos objetos visuais: estes produzem e dependem de inclusões e exclusões sociais.

-olhar imagens de maneira reflexiva, levando em conta o próprio contexto social, cultural, histórico.

Antes de introduzir as diferentes metodologias de análise de visuais, Rose lembra que os significados de uma imagem são produzidos em três ambientes: (1) *na produção da imagem*, (2) *na própria imagem* e (3) *na audiência*. Cada um deles pode ser analisado em relação a modalidades como: (a) tecnológica (desde o papel, tela até a televisão ou a internet), (b) composicional (conteúdo, cor, posicionamento) e (c) social (práticas, instituições e relações que envolvem uma imagem) (p.17). Rose exemplifica a análise desses ambientes e modalidades com uma foto tirada pelo fotógrafo Robert Doisneau<sup>19</sup>, em 1948 (Fig. 2).

No ambiente da *produção* os aspectos tecnológicos que envolvem uma imagem podem determinar sua forma, significado e efeito. No caso da fotografia em foco, por exemplo, estes aspectos tecnológicos incluem o tipo de câmera, filme, revelação, além da época em que foi feita. O efeito de verdade transmitido por uma fotografia está geralmente relacionado à tecnologia, embora Rose não concorde com essa idéia e afirme que a veracidade nas fotografias é mais uma questão de expectativa construída desde a sua invenção do que de tecnologia, ou seja, em

---

<sup>19</sup> Robert Doisneau (1912-1994) tornou-se famoso por retratar as ruas de Paris e seus personagens, capturando o real, mas sempre com um toque de humor (Gautrand, 2003).



Fig. 2 - Fotografia Robert Doisneau (1948)

geral esperamos que fotografias mostrem o verdadeiro, sem nos preocuparmos se elas foram posadas, ou mesmo montadas, como a tecnologia mais recente permite (p.19).

O aspecto composicional no ambiente de produção é relacionado ao gênero da imagem, pelas características em comum que certas imagens apresentam. Assim, o significado de certos elementos pode ser explicado porque eles são recorrentes em outras imagens do mesmo gênero. A foto tirada por Doisneau, por exemplo, tem características de 'fotografia de rua' (*street photography*), segundo Rose, ou seja, ela procura captar um momento único ou uma cena corriqueira, de preferência em lugares públicos como ruas, parques, praias.

A modalidade social no ambiente de produção está relacionada, para uns, aos processos econômicos nos quais a produção cultural está inserida, para outros, às indústrias que produzem visuais, às identidades sociais e políticas envolvidas na sua produção, ou ao próprio autor, seja ele fotógrafo, pintor ou escultor, e seus objetivos ao produzir seu trabalho. As intenções do autor, no entanto, segundo Rose, não tem gerado interesse em recentes trabalhos sobre interpretação de

visuais, seja pela opinião de que outros fatores na sua produção são mais importantes, seja pela importância dada à audiência na construção de seu significado (p.23).

A própria *imagem* produz significados através das modalidades tecnológica e social, mas, especialmente dos elementos relacionados à sua composição e organização espacial. Os tons em preto e branco, obtidos na fotografia de Doisneau, resultam da escolha do filme e técnicas de revelação (modalidade tecnológica). As práticas sociais, as condições econômicas do autor e o contexto onde suas fotos são veiculadas também determinam o tipo de objetos retratados (modalidade social). Mas é a própria imagem, através de sua composição, que cria seus próprios efeitos. Referindo-se a um estudo feito por Pollock<sup>20</sup> (1988), acerca desta foto, Rose menciona a organização espacial do olhar na imagem (entre participantes na foto e entre espectadores e foto)<sup>21</sup>, responsável pelo efeito de cumplicidade masculina criado (p.24).

Da mesma forma, aspectos tecnológicos, composicionais e sociais afetam os significados criados no ambiente da *audiência*. Observadores podem rejeitar um significado, acrescentar outros, modificar suas próprias interpretações, dependendo da tecnologia usada para a exibição da imagem, da maneira como seus elementos estão posicionados e das práticas e identidades sociais dos observadores, entre elas a maneira pela qual estes observadores desejam ser vistos pelos outros.

Rose conclui que as discussões sobre como interpretar imagens podem ser compreendidas como “debates sobre qual destes ambientes (*sites*) e modalidades é o mais importante para compreender uma imagem” (p.32).

A primeira metodologia descrita por Rose é a interpretação composicional da imagem. O foco é a própria imagem e o método depende mais do conhecimento acerca de arte (*connoisseurship*), numa tentativa de olhar a imagem em relação ao que ela realmente é. O analista concentra-se no ambiente da imagem, no que concerne a modalidade composicional (conteúdo e forma), com alguma atenção às tecnologias de produção. O objeto de análise é mais frequentemente a pintura artística e Rose denomina esta metodologia “*The good eye*”.

---

<sup>20</sup> Pollock, G. (1988). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art*. London: Routledge.

<sup>21</sup> Na seção seguinte, dedicada à gramática visual, este aspecto é discutido em mais detalhes por Kress & Van Leeuwen (1996), ao descreverem a função interpessoal nas imagens e a interação entre os participantes e observadores.

Os componentes ou elementos que se combinam numa imagem são, do ponto de vista composicional: conteúdo, cor, organização espacial, luz e conteúdo expressivo.

Uma análise do conteúdo nesta primeira metodologia procura responder o que a imagem mostra de fato. Embora seja fácil em relação a certas imagens, outras exigem mais tempo de observação. A cor pode variar em relação à tonalidade (as cores usadas), saturação (graus de pureza) e valor (alto ou baixo de acordo com o grau de claridade). Ela pode ainda ser analisada em relação à harmonia da combinação na imagem e o uso para sugerir distância, especialmente em paisagens. A organização espacial pode ser analisada dentro da imagem e fora dela, em relação a seu observador, como já mencionado anteriormente. O conteúdo expressivo de uma imagem está relacionado às sensações produzidas pela imagem, ou seja, os efeitos que o conteúdo associado à forma causam ao observador.

Segundo Rose, embora esta metodologia seja muito útil para uma primeira análise de imagens, a interpretação composicional não estimula a discussão sobre sua produção e diferentes interpretações ou práticas sociais envolvidas, havendo, portanto, uma necessidade de combiná-la com outras metodologias para não ficar restrita à opinião de conhecedores de arte, como no caso de pinturas.

A segunda metodologia descrita por Rose é a análise de conteúdo (*content analysis*) nas imagens. Ao contrário da análise de conteúdo proposta na análise composicional, esta é baseada em regras e procedimentos para a credibilidade da análise e compreende quatro passos: (1) a seleção de imagens que sejam relevantes e representativas para a análise, (2) a categorização para classificar as imagens, (3) a classificação (*coding*) e (4) a análise dos resultados.

A análise de conteúdo trabalha com técnicas quantitativas, assim, questões de contexto e significado relativo não são abordados. Os ambientes de produção e audiência também são ignorados, não exigindo reflexão por parte do pesquisador.

Outra metodologia (*Semiology*) compreende uma análise semiótica de imagens através de uma série de ferramentas analíticas para verificar como os elementos de uma imagem funcionam em relação a estruturas de significados mais amplos: códigos dominantes, ideologias, mitologias (p.99). A propaganda é um dos objetos de estudo preferidos neste tipo de análise, pela sua característica de

transferir significados entre objetos, pessoas e qualidades para o produto anunciado.

O foco principal da análise semiótica ainda é a própria imagem e os significados que seus 'signos' evocam; dessa forma o ambiente da audiência recebe pouca atenção. Um dos problemas da análise semiótica é que ela pode limitar, ou não questionar, os outros significados que a imagem pode produzir.

A quarta metodologia de análise de imagens, descrita por Rose, com foco na visão crítica, é a Análise de Discurso I. Esta metodologia, claramente apoiada no trabalho de Foucault, utiliza a noção de discurso para verificar a organização retórica e produção social das imagens, assim como de outros modos semióticos. Ela dedica atenção à própria imagem e às questões de poder e diferenças sociais veiculados através das imagens, uma vez que estas estão inseridas numa rede de intertextualidade. Ainda assim, o trabalho do analista é concentrado na própria imagem e pouca atenção é dada "às práticas sociais e instituições através das quais os discursos são articulados" (p.163). Esta atenção é dada por outra metodologia de análise de visuais também voltada para o discurso, a Análise do Discurso II.

Esta metodologia está menos interessada no ambiente da imagem. Ela utiliza métodos similares ao da Análise do Discurso I, mas está mais voltada para os recursos tecnológicos das instituições que cercam as imagens, como os museus e galerias de arte, e o poder destas instituições sobre o visitante.

Tendo em vista que cada uma das metodologias descritas por Rose tem seus pontos fortes e deficiências em relação a uma visão crítica das imagens, a autora propõe uma combinação dos diferentes métodos, mas alerta para o risco de generalizações sem consistência teórica.

Ao final de seu livro, a autora oferece uma lista de questões que cobrem os três ambientes (produção, imagem, audiência), onde os significados de uma imagem são produzidos. Estas questões forneceram elementos para a elaboração do roteiro de análise do texto multimodal utilizado na primeira atividade a ser relatada no capítulo cinco deste trabalho. Estas questões estão sintetizadas por Rose na Fig. 3.

Meu objetivo em descrever brevemente as diversas metodologias sugeridas por Rose está em apontar a variedade de abordagens que uma análise de imagens pode considerar. Como afirmado anteriormente, são análises indicadas para estudiosos da área, portanto seu aproveitamento em ILE representa adaptações que

podem guiar o professor e também servir como ponto de referência para verificar como o aprendiz abordou a imagem/TM na sua escrita, em especial quando o gênero textual da atividade é uma análise da própria imagem/TM.

Entre os pontos mais importantes, discutidos por Rose e que podem ser aproveitados no contexto de ILE, estão os ambientes e modalidades onde os significados de uma imagem são construídos. A escolha do material pelo professor, e do foco a ser dado na sua análise, deve levar em conta qual aspecto este

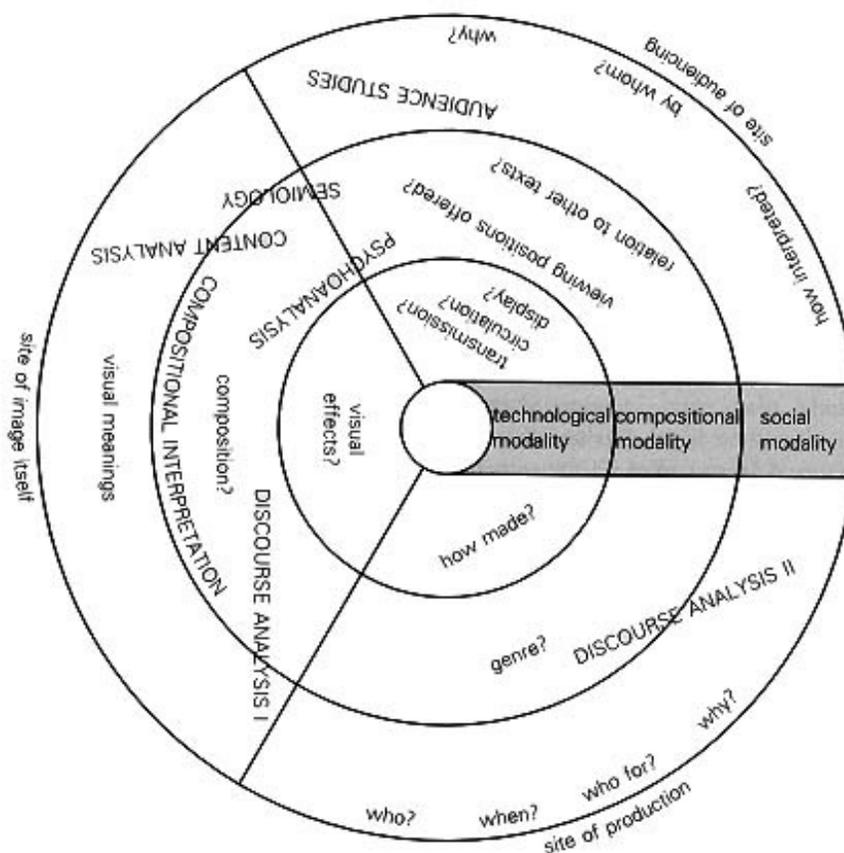


Figura 3 - Sites, modalidades e métodos para interpretar materiais visuais (Rose, 2001:30)

professor deseja abordar. Um grupo de aprendizes iniciantes dificilmente vai se sentir à vontade para discutir a produção da imagem, mas pode ser levado a uma análise composicional com foco no seu conteúdo, onde participantes, cor e posicionamento são importantes para um olhar além do que está simplesmente representado. Os conceitos sugeridos por Kress & Van Leeuwen (1996) em análise

de imagens podem fornecer outros elementos que enriqueçam a atividade. Na próxima seção faço uma revisão destes conceitos.

Como no caso do trabalho de Rose, não é meu objetivo fazer um estudo exaustivo de cada conceito. Vale sempre lembrar que, embora o uso de imagens e textos multimodais tenha por objetivo, entre outros, o letramento visual dentro de uma nova visão de letramento, o primeiro objetivo em ensino de línguas é o domínio verbal da língua estrangeira. Assim, o foco não é a metalinguagem utilizada por Kress & Van Leeuwen, mas uma adaptação para o uso em sala de aula de ILE e também para o professor em formação.

### 2. 3. A gramática visual

Em *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, Kress & Van Leeuwen (1996:1) propõem uma gramática visual cujo objetivo é concentrar-se na “maneira como pessoas, lugares e coisas presentes nas imagens são combinados para formar um conjunto significativo”. A preocupação maior é a produção de sentidos nas imagens e, desta forma, a intenção dos autores é verificar como produtores de imagens utilizam as estruturas composicionais já convencionadas ao longo da história para produzir significado.

Kress & Van Leeuwen afirmam que a noção de gramática visual é análoga à gramática da língua, mas isso não quer dizer que estruturas linguísticas e visuais sejam iguais. Se, por um lado, algumas coisas podem ser expressas tanto visual, como verbalmente, outras requerem um ou outro modo semiótico e ambos criam significados próprios (p.2).

A gramática visual pode, segundo os autores, auxiliar na democratização do *letramento visual* sem que haja interferência na criatividade. Não se pretende uma gramática universal (p.3), mas a teoria se aplica a todas as formas de comunicação visual dentro da cultura ocidental com possibilidades de variações regionais e sociais.

Kress & Van Leeuwen concebem a gramática visual como parte da teoria semiótica social, proposta por Halliday na Austrália, ou uma teoria semiótica social da representação. Representação por sua vez, é vista como um “processo” que depende do contexto de produção, bem como da história cultural, social e psicológica do seu produtor. Isto quer dizer que o ‘*signo*’ não é uma combinação

acabada de um significante e um significado, como normalmente descritos em *Semiologia* mas, sim, um processo de “fazer *signo*”, ou uma “conjunção motivada de significados (formas) e significantes (sentido)” (pp.5–7). Esta motivação depende especialmente dos recursos semióticos disponíveis no contexto para um indivíduo específico, além da subjetividade e interesse deste produtor.

A gramática visual apresenta-se, segundo seus autores, como ferramenta para análise visual para fins práticos e críticos. Práticos, no que concerne o papel da comunicação visual como coadjuvante em materiais pedagógicos e na democratização do design visual, antes nas mãos de especialistas. Críticos, como auxiliar na análise crítica do discurso, uma vez que a comunicação visual, e não somente o texto verbal, carrega mensagens que refletem ideologias e poder (pp. 12-13).

Kress & Van Leeuwen lembram ainda que, embora na escola a criança tenha menos contato com imagens do que com a escrita, à medida que ela avança no seu letramento, fora da escola as imagens estão presentes em todas as outras formas de comunicação. A escrita tem sido valorizada sobre outros tipos de comunicação e, desta forma, no argumento dos autores, a cultura ocidental se opõe ao aparecimento de um letramento visual, quando este pode ser uma alternativa à escrita e representar uma ameaça ao domínio do letramento verbal.

Com a finalidade de “olhar” imagens mais seriamente, os autores contrariam a posição de Barthes (1977) que via a necessidade de uma dependência entre imagens e textos verbais para definir o significado visual<sup>22</sup>, e consideram que “o componente visual de um texto é uma mensagem estruturada e organizada independentemente – conectada com o texto verbal, mas não dependente dele” (p.17). Como já mencionado anteriormente, linguagem verbal e comunicação visual, assim como outros modos de representação, criam significados, mas cada um independentemente, com formas específicas, possibilidades e potencialidades, limitações e valores nos diferentes contextos sociais.

Utilizando a moldura teórica concebida por Halliday (1994) para descrever as metafunções desempenhadas pela língua, Kress & Van Leeuwen afirmam que qualquer sistema semiótico, entre eles o visual, deve realizar três funções: (1) representar o mundo experiencial (função ideacional), ou seja, as estruturas

---

<sup>22</sup> Barthes (1977) descreve três possibilidades de relação entre texto e imagem: *ancoragem*, quando o texto dá suporte à imagem; *ilustração*, quando a imagem dá apoio ao texto; *relay*, quando outros significados são acrescentados para completar a mensagem (in Kress & Van Leeuwen, 1996:16).

constroem, verbal ou visualmente, a realidade material, os objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem; (2) projetar as relações entre falantes e ouvintes, escritores e leitores, expectadores e imagens (função interpessoal); e (3) fornecer recursos para a composição de maneira que os elementos interativos e representacionais formem um todo significativo (função textual), através de valor informativo ou ênfase entre os elementos do texto ou imagem (Unsworth, 2001).

### **a) A função ideacional**

Assim como Halliday ao propor o sistema de *transitividade*, dentro da função ideacional desempenhada pela língua, Kress & Van Leeuwen utilizam *participantes, processos e circunstâncias* para descrever como as imagens, mesmo as mais naturalistas, são estruturadas para representar o mundo experiencial. No entanto, cada modo semiótico, verbal ou visual, tem seu próprio meio de representar o significado: “O que é realizado na linguagem verbal por palavras da categoria de *verbos de ação*, é nas imagens realizado por elementos que podem ser formalmente definidos como *vetores*” (p.44). Isto não quer dizer, porém, que todas as relações podem ser feitas nos diferentes modos semióticos; cada um tem suas potencialidades e limitações.

Os autores alertam para o fato de que a estruturação visual não reproduz simplesmente as estruturas da realidade. As escolhas feitas revelam imagens da realidade que estão ligadas a interesses e ideologias do contexto de produção. Ao exemplificar como um livro de estudos sociais, australiano, ilustra as armas usadas pelos aborígenes, estáticas, impessoais, confrontadas com aquelas dos Britânicos, dinâmicas e pessoais, Kress & Van Leeuwen apontam como os aspectos ideológicos são transparentes. Da mesma maneira, crenças e estereótipos são reafirmados, como é possível verificar, em outro exemplo, a escolha feita em um livro texto de inglês (Fig. 4) . Na ilustração, a personagem que não sabe usar um aparelho celular é do sexo feminino e loira, enquanto aquele que conhece tudo sobre o aparelho é homem, de origem oriental.

Analogicamente à gramática funcional (Halliday) e sua orientação voltada para a função semântica dos participantes, Kress & Van Leeuwen fazem uso dos termos

---



Figura 4 - *New Interchange II*, 1992, Cambridge University Press.

que cada tipo de processo dá a seus participantes, mesmo quando imagens mais naturalistas são analisadas. Os autores classificam as estruturas visuais em (1) narrativas e (2) conceituais:

(1) *Estruturas narrativas*: a ação representada ou sugerida numa imagem é indicada por *vetores* ou linhas imaginárias, conectando os participantes, como afirmamos anteriormente. Estes podem aparecer de várias formas que indiquem movimento, seja “corpos, membros, ferramentas *em ação*” (p.57), ou elementos gráficos mais abstratos como linhas que indiquem direcionalidade em diagramas. Os vários processos que as estruturas narrativas podem representar incluem processos de ação, processos de reação, processos mentais e verbais, processos de conversão e simbolismo geométrico.

Processos de ação envolvem participantes como *ator* e *meta*. O *ator* é o participante mais saliente, do qual o vetor parte e *meta*, aquele para o qual o vetor é direcionado. As estruturas de ação podem ser *não transacionais*, ou seja, quando só o *ator* está presente, ou *transacionais*, quando *ator* e *meta* estão presentes, seja de maneira *unidirecional* (quando um vetor conecta dois participantes, ator e meta) ou *bidirecional* (quando os participantes se alternam como ator e meta). A Fig. 5 ilustra um processo de ação: o homem (*ator*) lava o carro (*meta*).



Figura 5 - *Inside Out*, Macmillan, 2003

Quando os participantes olham qualquer coisa, o vetor formado pela linha do olhar caracteriza um processo de reação. Neste caso, os participantes são *reacter*<sup>23</sup> e *fenômeno*. Se os dois participantes estão presentes na imagem, a reação é transacional. Uma reação não transacional acontece quando só o *reacter* está presente. Esta última é característica de imagens onde o participante olha para algum lugar não definido, fora da imagem.

Processos verbais e mentais, na gramática visual, envolvem *dizente/experienciador* e *enunciado/fenômeno*. O processo se caracteriza por um *balão de diálogo* (*thought bubble/dialogue balloon*) ou outro recurso que indique um vetor conectando os participantes pensando ou falando. Este recurso é muito comum em revistas em quadrinhos e, mais recentemente, em livros-texto escolares. A Fig. 6 ilustra um processo verbal em textos multimodais:

<sup>23</sup> Alguns dos termos criados por Kress & Van Leeuwen não tem correspondentes na lista de termos da gramática sistêmico funcional em Português aprovada pelas equipes da FLUL e do Projeto Direct da PUC-SP, entre eles *reacter*, *utterance* e *relay*. Na GSF o *reacter* é *senser* (experienciador) em processo mental de percepção; *utterance* corresponde a *verbiage* (verbiagem) em processo verbal. O *relay* como 'meta' de um processo de ação e ao mesmo tempo 'ator' de outra ação não aparece na GSF. No caso dos processos conceituais, algumas traduções feitas são de minha autoria.



Figura 6 - [www.centrinho.usp.br](http://www.centrinho.usp.br)

Processos de conversão são aqueles em que o participante *relay*<sup>24</sup> é *meta* de uma ação e o *ator* de outra, numa mudança de estado do participante. Este tipo de processo em estruturas visuais é típico de diagramas que representam eventos naturais como o ciclo da água, por exemplo, ilustrado na Fig. 7:

<sup>24</sup> Kress & Van Leeuwen alertam que *relay*, neste caso, tem significado diferente da função de relay na relação imagem/texto, concebida por Barthes, quando o texto complementa o significado da imagem.

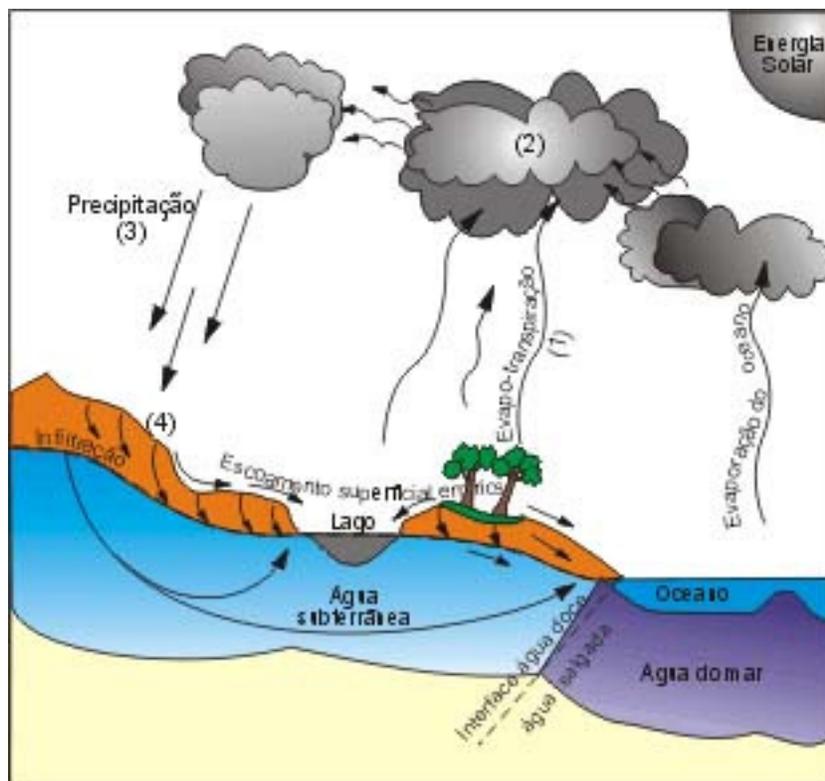


Figura 7 - [www.usp.br](http://www.usp.br)

Circunstâncias são participantes secundários nas imagens narrativas porque podem ser omitidas, embora isso signifique perda de informação. Elas aparecem nos processos em forma de *circunstâncias de locação (cenário)*, *circunstâncias de meio*, ou *circunstâncias de acompanhamento*. O *cenário* consiste o pano de fundo da imagem, o participante que localiza os outros participantes na imagem. Ele pode, também, ser analisado em termos de processos analíticos, como veremos nas narrativas conceituais, a seguir. O *meio* é a ferramenta por meio da qual as ações são realizadas nas imagens. Podem ser objetos ou qualquer outra forma de representação que indique seu uso no processo. O *acompanhamento* caracteriza dois ou mais participantes juntos, sem que haja um vetor conectando ou sugerindo transitividade e, por isso, também pode ser interpretado como processo analítico.

(2) *Estruturas conceituais:* diferentemente das narrativas, os participantes são representados “em termos de sua essência mais generalizada ou mais ou menos



Van Leeuwen (1996:93), o processo analítico é a “opção mais elementar no sistema de representação visual: o ‘isto é’ visual”. Mapas em livros didáticos são exemplos de imagens envolvendo processos analíticos. Não há presença de vetores ou simetria composicional, portanto, não representa ação ou processo classificatório. O processo analítico é estruturado quando ambos portador e atributos estão presentes e não estruturado quando só os atributos aparecem, como na representação das partes de um objeto, mas não do objeto completo.

Processos simbólicos representam em imagens o que o participante é ou significa. Podem ser *atributivos*, quando o atributo está presente na imagem como extensão simbólica do portador, ou *sugestivos*, quando o próprio portador constrói o significado simbólico. Na Fig. 9, a imagem do coelho sugere e simboliza “a tecnologia que parece mágica”:



Figura 9 - Capa Revista Veja, 17Jan.2007

Imagens, assim como as sentenças, podem consistir estruturas complexas, ou seja, conter processos analíticos ou de classificação *encaixados* em estruturas narrativas. Na Fig. 8, por exemplo, além do processo classificatório (pessoas que usam o telefone) há processo de ação transacional (pessoas falando ao telefone) e

vários processos analíticos onde cada participante é o portador em relação a atributos como cor, sexo, cor do cabelo, roupas.

A função ideacional nos remete à análise de conteúdo, dentro da primeira metodologia sugerida por Rose, na seção anterior. O que a imagem mostra realmente? Se voltarmos à fotografia de Doisneau, agora sob a perspectiva da análise proposta por Kress & van Leeuwen, há dois processos de reação transacionais acontecendo na imagem: o homem e a mulher (reacters) olhando quadros (fenômenos) diferentes. Outros participantes (os meninos na rua) fazem parte da circunstância de locação, mas eles próprios estão envolvidos em processo de ação (brincando). Não é possível identificar o que consiste o fenômeno no caso da mulher, ou seja, o que ela está olhando, e, na verdade, ele torna-se irrelevante na composição, como veremos na análise da função interpessoal.

Uma análise de imagens/TM em sala de aula de línguas pode limitar-se aos significados ideacionais presentes na imagem escolhida, seja esta uma estrutura narrativa, conceitual ou complexa. A verbalização destas estruturas, seus participantes, processos e circunstâncias pode significar oportunidades para revisão de conhecimento e introdução de novos itens lexicais, estruturas verbais, locuções preposicionais, além de discussões sobre as razões da escolha de tais elementos na composição da imagem/TM.

#### **b) A função interpessoal:**

Kress & Van Leeuwen distinguem dois tipos de participantes envolvidos numa imagem: os participantes representados (como descritos na seção anterior) e os participantes interativos, ou seja, aqueles que se comunicam pela imagem, o produtor e o espectador. A relação entre produtor e espectador de uma imagem não é imediata, portanto diferente da interação face a face. Ela é uma relação representada na imagem através do modo como os participantes representados são mostrados, mas ela reflete as escolhas deste produtor e os significados sociais que ele deseja transmitir. Os autores argumentam que estes significados são projeções da comunicação face a face, portanto, conhecidos de produtores e espectadores.

A interação entre os participantes representados de uma imagem e os observadores pode ser analisada em relação a *contato, distância social e atitude*.

O contato é estabelecido em forma de *demanda* (quando o participante representado olha diretamente para o observador) ou *oferta* (quando não há contato; o observador é o sujeito da interação e o participante na imagem é o objeto). Livros didáticos, segundo Kress & Van Leeuwen, utilizam ilustrações com os dois tipos de contato, porém com mais uso de *demanda*, especialmente nas séries mais iniciantes, para envolver o aprendiz e levá-lo ao assunto pretendido. Na Fig. 10, esse recurso é utilizado em propaganda.

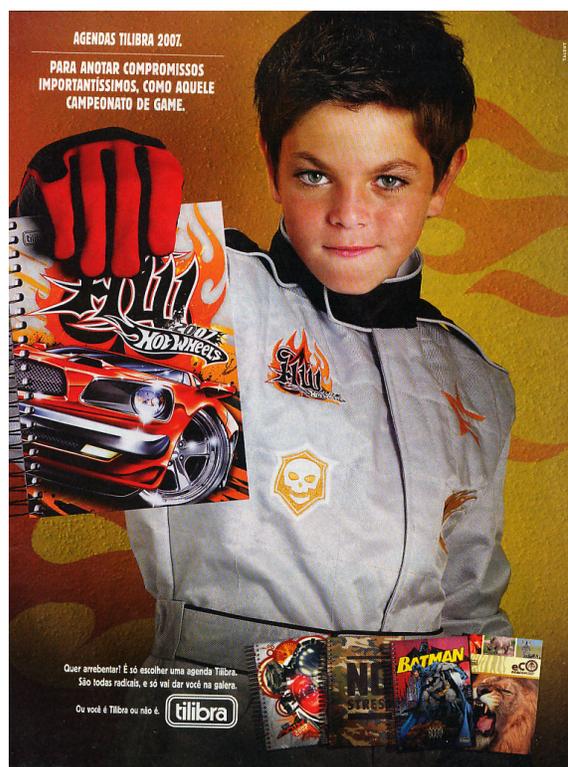


Figura 10 - *Super Interessante*, 13 Dez. 2006

A distância social é representada através da escolha de posicionar o participante perto, à meia distância ou longe do observador (*close-up*, *medium*, *long shots*) criando uma relação de intimidade ou distância entre eles. Este participante pode ser uma pessoa mas também objetos e ambientes. Vistos de perto, estes participantes sugerem que o espectador é parte da imagem; vistos de longe, sugerem que há uma barreira entre eles e que os participantes estão ali somente para serem observados.

A atitude consiste na escolha da perspectiva do observador em relação aos participantes. *Envolvimento* máximo é atingido quando o ponto de vista é frontal, em

oposição a ponto de vista 'oblíquo', que sugere desinteresse (*detachment*) por parte de quem vê a imagem. A relação de *poder* entre observador e participante é obtida através do ângulo que os participantes são retratados. Vistos de cima pelo observador, os participantes são representados como tendo menor poder, em oposição a maior poder sobre o observador, quando este vê os participantes de um ângulo baixo. Igualdade de poder é obtida quando o ângulo de visão do observador é o mesmo do participante representado.

Os tipos de interação brevemente descritos podem aparecer simultaneamente numa imagem, como é possível perceber na fig.10 onde, além de caracterizar demanda, a pouca distância sugere intimidade, o ângulo frontal confere envolvimento e o mesmo ângulo de visão aponta igualdade de poder entre participante e espectador.

Ainda dentro da função interpessoal, Kress & Van Leeuwen abordam a *modalidade* nas imagens. Este conceito se refere ao realismo ou credibilidade em relação à representação da realidade. No entanto, segundo os autores, mesmo dentro de uma cultura específica, os padrões que determinam o conceito de realidade nas imagens variam de acordo com o contexto e o propósito da representação visual (ibid:169 -170). Na área da ciência, por exemplo, um diagrama pode parecer mais 'real' do que uma fotografia, enquanto na pintura naturalista, quanto mais ela criar a ilusão de real, maior será o seu grau de credibilidade.

Os graus de modalidade na imagem naturalista são analisados em relação à cor<sup>25</sup>, contextualização, detalhe, profundidade, iluminação e brilho. A cor atinge seu maior nível de modalidade antes de atingir um grau máximo de saturação, quando ela já se torna exagerada, mais do que real. O mesmo acontece em relação aos outros marcadores de modalidade; o extremo indica baixa modalidade.

A análise de imagens/TM, baseada nos conceitos aqui mencionados, requer maior capacidade de expressão por parte dos aprendizes, mas pode enriquecer a discussão em torno de pinturas e também fotografia, como na análise da foto por Rose, na seção anterior. Voltando à foto de Doisneau (Fig. 2), do ponto de vista da função interpessoal, não há posição de demanda pelos participantes representados; o espectador, em posição frontal, à meia distância e igualdade de poder, controla a

---

<sup>25</sup> Na gramática visual, Kress & Van Leeuwen analisam 'cor' dentro da função interpessoal, porém em artigo de 2002, sobre a gramática da cor, os autores consideram que esta realiza as três metafunções simultaneamente: ela identifica pessoas, lugares, idéias (ideacional), interfere nas relações (interpessoal) e organiza a mensagem visual nos espaços, livros, revistas (textual).

cena, mas é envolvido pelo olhar do homem e torna-se seu cúmplice, reafirmando a análise de Pollock (1988) mencionada por Rose, sobre esta foto. O fato de não sabermos o que a mulher olha (o fenômeno) não é importante para o efeito que a foto causa no espectador. A organização espacial deste olhar nos leva à terceira função descrita por Kress & Van Leeuwen no estudo de imagens/TM.

### **c) A função textual:**

A função textual compreende os recursos fornecidos pelos modos semióticos “para a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos se relacionam um com o outro, como se integram num conjunto significativo” (p.181). A composição nas imagens envolve os significados através de três sistemas: *valor informativo, saliência e enquadramento*. Estes sistemas podem ser aplicados não somente em imagens, como também em *textos multimodais*, ou seja, aqueles onde mais de um modo semiótico é utilizado, formando um texto integrado. O ‘*layout*’ de um texto multimodal reflete as escolhas feitas pelo seu produtor na sua intenção de valorizar, salientar, atrair, e mesmo envolver o espectador.

O *valor informativo* refere-se ao posicionamento dos elementos no texto, criando significados diferentes dependendo das ‘zonas’ em que são colocados. Analogicamente ao que acontece na língua, segundo a perspectiva funcional, Kress & Van Leeuwen propõem que, considerando os lados esquerdo e direito na página, elementos de uma imagem ou texto multimodal que são colocados à esquerda são geralmente *dado*, isto é, algo que o espectador já conhece, portanto o ponto de partida. O *novo* aparece à direita, como o objetivo da informação.

A oposição entre ‘*top*’ e ‘*bottom*’ sugerem que o elemento na parte superior da imagem ou texto multimodal constitui o *ideal* e aquele na parte inferior, o *real*. Enquanto o *ideal* é apresentado como a “essência da informação” (p.193), o *real* contém informação mais prática.

A colocação de elementos no *centro* e *margem* não é muito comum nas imagens ocidentais, segundo Kress & Van Leeuwen. O elemento no centro consiste o núcleo da informação, enquanto os elementos na margem são auxiliares ou dependentes (p.206).

A *Saliência* em imagens ou textos multimodais é obtida através de recursos utilizados pelo produtor para chamar maior atenção do observador para determinados elementos. Ela “pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes, mais dignos de atenção do que outros” (p.212). A *saliência* pode ser “vista” pelo observador através do peso de um elemento na imagem ou texto multimodal. Este peso não é medido objetivamente. A interação entre os elementos dentro do texto determina o que foi colocado em *saliência*, através de tamanho, escolha de cor, contraste, foco, colocação no campo visual, perspectiva e até uso de fatores culturais específicos, como uma figura humana ou um símbolo cultural muito forte (p.212).

O *Enquadramento* envolve recursos que conectam ou separam elementos no texto, revelando de um lado unidade e de outro, diferença e individualidade. Estes recursos consistem de linhas que emolduram elementos, espaços entre os elementos, mudanças na cor e formato. A unidade é obtida através da ausência destes recursos ou através do uso de vetores.

A fotografia de Doisneau (Fig.2) pode ser analisada também em relação à *saliência* dada a alguns de seus elementos. Embora a mulher esteja no centro da foto, é o quadro, à esquerda, em primeiro plano, mais perto do espectador e alvo do olhar do homem, que se sobressai, reafirmando novamente a leitura feita por G. Pollock (1988) de que a presença da mulher é “negada na triangulação de olhares entre o homem, a figura da mulher-fetiche e o espectador” (*in* Rose, 2001:24).

Kress & Van Leeuwen abordam, ainda, outros aspectos relacionados à composição de imagens/TM, como as ferramentas e materiais usados para criar significados visuais (tinta, papel, tela, tela do computador) e as imagens tridimensionais (esculturas, brinquedos, modelos científicos). Meu interesse, porém, concentra-se na análise de imagens e textos multimodais impressos, em relação às três funções que eles realizam, assim, esta breve revisão focalizou somente os capítulos da gramática visual que desenvolvem conceitos sobre estas funções.

Há vários pontos de interseção nos trabalhos de Rose e Kress & Van Leeuwen que, combinados, representam suporte para a adaptação em ILE em forma de roteiros de análise de imagens/TM. Entre esses pontos, destaco a análise dos componentes da imagem do ponto de vista composicional, a primeira metodologia descrita pela autora. Esses componentes são o conteúdo, a cor, a composição espacial, luz e conteúdo expressivo. A análise de conteúdo está associada à função

ideacional descrita na gramática visual (estruturas narrativas e conceituais); a organização espacial está relacionada tanto aos processos de classificação (como os elementos estão posicionados, criando significados conceituais), como à função interpessoal (perspectiva produz um efeito entre espectador e imagem). A cor pode refletir a harmonia numa pintura (Rose), mas também o grau de realidade conferido a ela (Kress & Van Leeuwen).

Outros pontos de interseção são as metodologias que analisam a imagem em busca dos significados que indiquem questões de poder (Semiótica e Análise do Discurso I) e os próprios objetivos a que a gramática visual se propõe alcançar, ou seja, fornecer elementos para análises práticas mas também críticas das imagens (Kress & Van Leeuwen, 1996:12).

É importante salientar novamente que minha escolha pelas metodologias de análise sugeridas por Rose associadas aos conceitos descritos por Kress & Van Leeuwen foi feita tendo em mente o seu aproveitamento em ambiente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Outras metodologias e outros conceitos podem ser utilizados, assim como a validade ou não destas metodologias pode ser discutida e questionada. As análises de imagens/TM propostas neste trabalho, a partir destes conceitos, visam criar oportunidades de aprendizagem de língua e ao mesmo tempo despertar no aprendiz a consciência sobre as imagens.

Na próxima seção faço uma breve revisão sobre os dois tipos de imagem utilizados neste estudo: a imagem fotográfica e a ilustração no livro didático. A primeira está presente nos textos multimodais analisados nas duas primeiras atividades. A segunda é o foco da terceira atividade. A decisão de incluir ambas as formas de representação de imagens está relacionada ao objetivo de verificar se a resposta do aprendiz às imagens/TM é diferente quando imagem fotográfica ou desenho estão presentes.

## **2. 4. As imagens: fotografia e desenho ilustrativo**

### **2. 4.1. A imagem fotográfica**

As duas primeiras atividades a serem descritas neste estudo tiveram como ponto de partida textos multimodais onde a imagem presente em cada um deles é

uma fotografia. O primeiro texto é do gênero capa de revista em que a fotografia é elemento importante para atrair o leitor para o conteúdo da reportagem principal. O segundo texto é do gênero propaganda turística, veiculada em publicação destinada à gastronomia e, neste caso, a fotografia apresenta uma produção elaborada, também para atrair o leitor/consumidor. Tanto capas de revista como anúncios ou propagandas podem fazer uso de todo tipo de imagem, de acordo com o intuito do produtor ao procurar vender o produto em questão. Ao escolher incluir uma foto, seu objetivo e conseqüentemente a reação do leitor serão diferentes do objetivo e reação a outros tipos de imagens.

Ao propor a existência de três paradigmas no processo evolutivo de produção da imagem, Santaella & Nöth (1997:157) colocam a fotografia como parte do segundo paradigma, o *paradigma fotográfico*, aquele que

se refere a todas as imagens que são produzidas por conexão dinâmica e captação física de fragmentos do mundo visível, isto é, imagens que dependem de uma máquina de registro, implicando necessariamente a presenças de objetos reais preexistentes <sup>26</sup>.

Do ponto de vista da semiótica, como já afirmamos anteriormente, a fotografia funciona como ícone, na sua semelhança com a realidade, mas também como índice, na sua relação com a realidade (Santaella & Nöth, 1997:107).

Um dos mais importantes estudiosos da fotografia, Barthes<sup>27</sup> (1980:86 -130, *apud* Santaella & Nöth, 1997:109-112) considerava que a fotografia, ao contrário da pintura, se refere a alguma coisa não só possivelmente real, mas algo que realmente existiu. Ela é testemunha dessa existência. Isto não quer dizer que a imagem fotográfica seja a realidade, mas sua perfeita analogia. Barthes chega a afirmar que a fotografia é “uma mensagem sem código”, puramente denotativa (Barthes 1977:17). Porém, ele próprio reconhece que a fotografia contém também uma mensagem codificada (ideologia, normas), portanto conotativa, especialmente na propaganda e na imprensa, sendo assim, difícil separar o ideológico do literal, co-existência que ele próprio denominou o “paradoxo da fotografia” (ibid:19).

Na verdade, segundo Chandler (2002:163-165), Barthes foi mal interpretado quando afirmou a ausência de códigos na imagem fotográfica e se referia somente à

<sup>26</sup> Segundo Santaella (1997), o primeiro paradigma, *pré-fotográfico* compreende todas as imagens que são produzidas artesanalmente: o desenho, a pintura, gravura e escultura. O terceiro paradigma, *pós-fotográfico*, por sua vez, compreende as imagens sintéticas ou infográficas, criadas por computação.

<sup>27</sup> Barthes, R. *Camera lucida: Reflections on Photography*. London: Cape.

relação entre a fotografia (digitalmente) e a realidade que ela reproduz, e não à sua produção e recepção. Justamente por parecer reproduzir uma realidade, a fotografia esconde um significado construído e certamente codificado, portanto conotativo.

Para estudiosos que abordaram a fotografia, tais como Eco (1984)<sup>28</sup> e Berger (1984)<sup>29</sup>, o fotógrafo tem controle sobre a imagem que ele procura representar, a ponto de modificá-la, criando uma nova imagem ou distorcendo nossa imagem da realidade (*apud* Santaella & Nöth, 1997:109).

Nessa mesma linha, Bourdieu<sup>30</sup>, ainda em 1965, afirma que

a foto fixa um aspecto do real que é sempre o resultado de uma seleção arbitrária e, por aí, de uma transcrição: de todas as qualidades do objeto, são retidas apenas as qualidades visuais que se dão no momento e a partir de um único ponto de vista (*in* Coelho, 2008:12).

Rose (2001), como já visto anteriormente, exemplifica o caso da fotografia como recurso para mostrar o espontâneo e real, embora ela mesma afirme que a veracidade nas fotografias é mais uma questão de expectativa construída do que de tecnologia, ou seja, em geral esperamos que fotografias mostrem o verdadeiro<sup>31</sup>, sem nos preocuparmos se elas foram posadas, ou mesmo montadas, como a tecnologia mais recente permite.

A tecnologia é, no entanto, segundo Freund<sup>32</sup> (1976:8, *apud* Novellino, 2007:24) o elemento que confere poder à fotografia de parecer reproduzir fielmente a realidade externa, creditando a ela um status de documento<sup>33</sup>, constituindo-se, assim, ferramenta poderosa para influenciar idéias e comportamento. Sturken & Cartwright (2001) referem-se a esse status como o *mito da verdade fotográfica*.

Para Rose (2001:6) não há neutralidade na visão de mundo que a tecnologia fornece como transparente. Esta neutralidade também é questionada por Dubois (1994:42), quando este pergunta se é possível considerar documentos fotográficos

<sup>28</sup> Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of language*. Bloomington: Indiana Univ. Press.

<sup>29</sup> Berger, A.A. (1984). *Signs in contemporary culture*. New York: Longman.

<sup>30</sup> Bourdieu, P. (1965). *Um art moyen*. Paris: Minuit.

<sup>31</sup> Em relação a essa expectativa, Santaella (1997) faz uma correspondência entre os três paradigmas da imagem e os três conceitos (o imaginário, o real e o simbólico), desenvolvidos por Lacan, que estruturam o funcionamento psíquico: enquanto o paradigma fotográfico está para o real, o pré-fotográfico está para o imaginário e o pós-fotográfico está para o simbólico.

<sup>32</sup> Freund, G. *La Fotografía como Documento Social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill, 1976.

<sup>33</sup> Observa-se, mais recentemente, que em função dos recursos tecnológicos disponíveis para a montagem de fotografias, estas têm perdido seu status de “documento”. Machado (1993:15, *apud* Santaella & Nöth, 1997:139) afirma que “uma vez que agora se pode fazer qualquer tipo de alteração do registro fotográfico [...], todas as fotos são suspeitas e, [...] nenhuma foto pode legal ou jornalisticamente provar coisa alguma”.

como base para uma análise científica. “Estes não constituiriam antes a ilustração de um conceito estabelecido pelo cientista?”.

As várias fases do processo fotográfico podem ser comparadas aos ambientes (*sites*) descritos por Rose (2001), onde os significados de uma imagem são criados: na produção, na própria imagem e na audiência. Santaella & Nöth (1997:115), por sua vez, dividem o processo fotográfico em sete ingredientes: o fotógrafo como agente, diferente do pintor ou do cineasta, o gesto fotográfico, a máquina como meio, a foto em si, a relação da foto com o referente, a distribuição fotográfica e a recepção da fotografia.

Neste trabalho, um dos objetivos propostos é verificar como o aprendiz interage com imagens/TM diferentes ao escrever um texto em inglês e se esta reação é perceptível no seu texto. Com isto em mente, o papel de espectador, a recepção da fotografia é o ingrediente que nos interessa de fato, e de que forma a análise da imagem fotográfica em sala de aula, na atividade de pré-escrita, contribui para o despertar de uma consciência em relação aos outros ingredientes, como a produção da foto, o contexto, a foto em si e sua relação com a realidade, ou seja, os outros *sites* descritos por Rose (2001).

Em especial na propaganda, ou em outras formas de produção fotográfica, diferentemente do instantâneo, a fotografia vai refletir uma produção elaborada, onde as intenções do fotógrafo são mais voltadas para o efeito que ela poderá causar na audiência, conferindo-lhe maior poder de persuasão.

Na maioria das vezes essas fotos são posadas e não naturais. Através de técnicas fotográficas, o fotógrafo manipula significados. Há, portanto, um objetivo em cada elemento presente, seja na escolha dos participantes representados, na ambientação, nas cores, no posicionamento e enquadramento, como descritos por Kress e Van Leeuwen (1996) em *Reading Images*.

Além disso, por meio de recursos computacionais, o fotógrafo pode incluir outros elementos, ou seja, manipular a fotografia, de modo a conferir a sua pós-produção uma importância maior do que o ato criativo de fotografar (Vicente<sup>34</sup>, 1993, *apud* Santaella & Nöth, 1997:139). Um exemplo é a fotografia do texto multimodal usado na segunda atividade a ser relatada neste trabalho, o anúncio de Madri. Um olhar mais cuidadoso possibilita observar que uma fotografia feita em estúdio (turistas, garçom) pode ter sido sobreposta à outra (a cidade no fundo), criando a

---

<sup>34</sup> Vicente, C.F. (1993). “Fotografia eletrônica, uma reinvenção da fotografia”. *Irisfoto*, 462:48-49.

sensação da presença dos turistas em um restaurante aberto na região histórica de Madri.

As escolhas feitas pelo fotógrafo ou produtor da fotografia, sejam elas conscientes ou não, vão refletir o seu contexto cultural e revelar crenças, valores e atitudes (Novellino, 2007:41-42). Por outro lado, a interpretação da fotografia será diferente dependendo do contexto em que ela for reproduzida (Rose, 2001; Sturken & Cartwright, 2005) e virá impregnada com as crenças, valores e atitudes dos espectadores. Estes podem mudar sua interpretação de acordo com suas identidades sociais e as práticas sociais vigentes num ou noutro momento (Rose, 2001:26-27). Com certeza, a fotografia/anúncio ou capa de revista, analisada em sala de aula, será vista pelo aprendiz de inglês também como material didático e sua interpretação sofrerá influência da discussão em grupo e do direcionamento da atividade, pelo professor. Além disso, essa mesma fotografia poderá funcionar como gatilho para outras imagens, eventos e situações que o aprendiz trará de sua experiência anterior e com elas suas crenças e os modelos culturais vigentes no seu contexto.

#### **2. 4. 2. O desenho ilustrativo no livro didático**

A terceira atividade a ser relatada neste estudo teve como ponto de partida uma ilustração tirada do livro texto<sup>35</sup> usado em sala de aula. Por ilustração ou desenho ilustrativo me refiro às imagens feitas por designers, sejam eles co-autores do livro ou contratados pela editora para fazer o projeto gráfico do mesmo, seguindo as orientações do autor ou da própria editora.

Em livros didáticos, a presença de ilustração ou fotografia depende do conteúdo da disciplina para a qual este é produzido. Um livro de História provavelmente vai utilizar mais imagens fotográficas para documentar os fatos históricos, enquanto um livro de Matemática vai priorizar o desenho ilustrativo.

Livros textos para o ensino de inglês - língua estrangeira fazem uso abundante de fotografias<sup>36</sup>, mas também de ilustrações (desenhos) feitas por *designers*. Cada uma delas, fotografia ou ilustração, cumpre um papel diferente, enriquecendo o

---

<sup>35</sup> New Interchange III, Cambridge University Press, 2005.

<sup>36</sup> Ver o trabalho de Novellino (2007) sobre a função da fotografia no livro didático de ILE.

projeto gráfico através de variação na forma como o conteúdo é apresentado (Claro & Nojima, 2008).

As ilustrações, embora também constituam textos independentes e com linguagem própria, geralmente estão presentes nos livros didáticos de ILE para complementar o texto verbal, convivendo com ele, seja para explicá-lo, ilustrá-lo, ampliá-lo ou enriquecê-lo, ou seja, de grande potencial didático para que visual e verbal sejam trabalhados em conjunto. Elas permitem a associação de objetos, personagens, cenários, ações e eventos a seus correspondentes na língua estrangeira de forma mais explícita que a fotografia o faz, pois podem ser concebidas de maneira mais próxima àquela idealizada pelo autor do livro.

Ilustrações também são usadas nestes livros como recurso para pedir a participação do aprendiz em atividades, geralmente na forma de personagens que “conversam” com o leitor ou na forma de situações que estimulam a troca de idéias, visando fluência oral.

Enquanto a fotografia, ao dar apoio visual às atividades, procura trazer o mundo real para dentro do livro didático (Novellino, 2007), as ilustrações desenhadas funcionam principalmente como suporte para o texto verbal, de forma a complementar a informação. Ou seja, a ilustração está presente no livro didático de língua estrangeira, na maioria das vezes, para servir à linguagem verbal, mesmo que indiretamente, diferentemente de livros mais atuais de ciências, por exemplo, quando as imagens são o centro da informação e a linguagem verbal tem papel auxiliar (Kress & Van Leeuwen, 1996:38).

As ilustrações possibilitam, ainda, segundo Claro e Nojima (2008) o estabelecimento de um vínculo com o aprendiz, através de personagens e situações com os quais ele se familiariza e se identifica, aproximando-o, mais facilmente do conteúdo a ser compreendido. Mais recentemente, os livros didáticos publicados internacionalmente para o ensino de inglês procuram incluir ilustrações (e fotografias) que caracterizem os diversos contextos onde o livro é veiculado. O resultado nem sempre facilita esse vínculo desejado entre personagens representados e aprendizes, causando entre eles um distanciamento tanto cultural como de identidade <sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Ver o trabalho de Tilio (2006) sobre livros didáticos de Inglês e como estes livros representam sócio-discursivamente o mundo e os contextos culturais relacionados à língua alvo e sua relação com a identidade social dos aprendizes.

Uma das características das ilustrações em livros-texto de ILE é o seu traço caricato, em especial naqueles livros voltados para o público adolescente e de jovens adultos, como é o caso do livro-texto de onde foi tirada a ilustração analisada na terceira atividade. O desenho caricato traz humor ao ambiente de aprendizagem de língua estrangeira e está associado a uma outra característica da ilustração que decorre da própria finalidade pedagógica das imagens no livro didático: desenhos ilustrativos não têm a necessidade de parecer real como a fotografia. O empacotamento de informação visual (Fig.11) compromete a realidade daquilo que se pretende retratar, mas atende aos propósitos pedagógicos nela embutidos.

O perigo é quando estes desenhos aparecem em forma de estereótipos, como o caso mostrado na Fig. 4., uma vez que ilustrações, assim como outras imagens, transmitem idéias e valores de uma sociedade ou cultura.

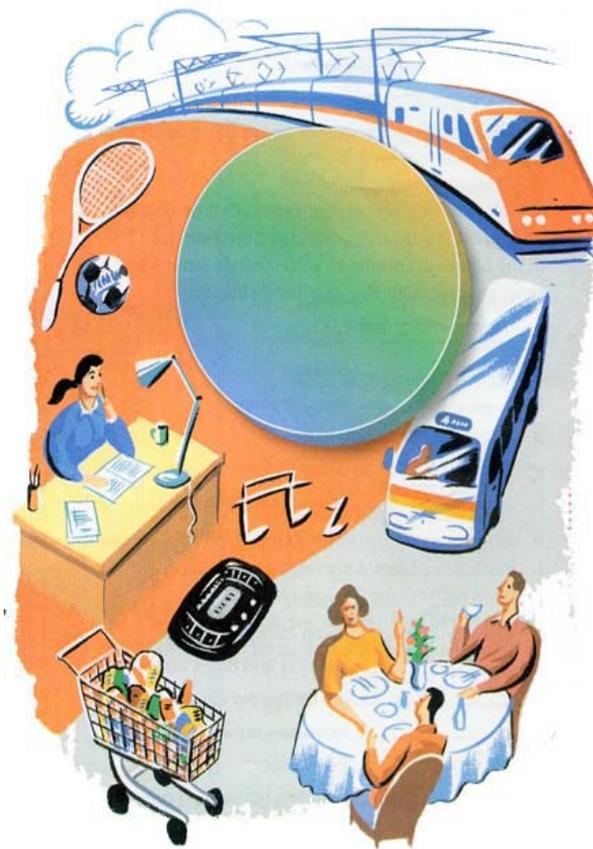


Figura 11 – *In Rhythm I*, pág. 11, 2005, Longmann

## 2. 5. A teoria da aprendizagem multimídia

A investigação acerca do uso de imagens e textos multimodais no ensino de línguas e, mais especificamente, na atividade da escrita em língua estrangeira, está também fundamentada na perspectiva postulada por Mayer (2001) e denominada por ele de “princípio multimídia”, ou seja, de que a aprendizagem ocorre com mais eficiência a partir de palavras e imagens ao invés de somente palavras (p.184). Este intercâmbio é defendido por Dionísio (2005:173), no ensino de gêneros. Segundo a autora há

a necessidade de um intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (Mayer), a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem.

O objetivo de Mayer é o estudo de como a aprendizagem ocorre na mente humana e, por conseguinte, como a elaboração de materiais de ensino deve respeitar o modo como a aprendizagem funciona.

O autor baseia sua teoria em três constatações: a primeira considera que o aprendiz tem dois sistemas ou canais diferentes para processar informação, um para material verbal (impresso ou oral) e outro para material visual (estático ou animado). Isso não quer dizer que a aprendizagem multimídia ocorra por exposição acumulada do material (*quantitative rationale*), mas, segundo Mayer, por complementação, já que palavras e imagens são qualitativamente diferentes (p.4)<sup>38</sup>. Desta forma, a compreensão ocorre quando o aprendiz integra mentalmente representações visuais e verbais. Os dois canais não são, portanto, equivalentes. Nas palavras de Mayer:

Embora o mesmo material possa ser descrito em palavras e representado em imagens, as representações verbal e visual resultantes não são equivalentes do ponto de vista informacional. Embora o verbal e o pictórico possam se complementar, eles não podem substituir um ao outro (p. 68).

Os estudos de Mayer (2001) se concentraram em casos de explicações científicas, de forma que, ao acrescentar ilustrações aos textos verbais ou animação à narração, pode-se auxiliar o aprendiz a compreender melhor essas explicações

---

<sup>38</sup> Kress & Van Leeuwen (1996) compartilham esta idéia ao afirmarem que cada modo semiótico tem suas potencialidades e limitações (p.31).

(p.78). Através de testes de retenção e testes de transferências<sup>39</sup> foi verificada uma performance melhor quando textos verbais e visuais foram utilizados (p.78). Seus estudos são apoiados numa visão de ensino centrada no aprendiz e que concebe o conhecimento como pessoalmente construído pelo aprendiz e não simplesmente transferido de uma mente para outra. O professor é o guia ou facilitador no processo de fazer sentido (p.12-15).

Outro ponto defendido por Mayer e, segundo ele, amplamente discutido em psicologia cognitiva, é que o ser humano é limitado em relação à quantidade de informação que pode ser processada de uma vez, em cada canal. Segundo ele, testes que medem a capacidade operacional da memória visual e verbal demonstram que ela pode variar dependendo de diferenças individuais, treinamento, carga cognitiva da mensagem, mas a limitação existe (p. 49). O ser humano é então forçado a selecionar as informações, fazer conexões entre elas próprias e entre elas e o seu conhecimento prévio.

O terceiro ponto diz respeito à participação ativa do aprendiz no processo de conhecimento em oposição à idéia de ensino como transferência de conhecimento. A participação ativa é realizada através de três processos, ou seja, selecionar material relevante, organizar o material selecionado e integrar o material selecionado ao conhecimento prévio. No caso de um ambiente multimídia (ou multimodal) estes três processos são desmembrados em cinco passos: (1) selecionar palavras para serem processadas na memória verbal, (2) selecionar imagens para serem processadas na memória visual, (3) organizar as palavras num modelo mental verbal, (4) organizar imagens num modelo mental visual e (5) integrar as representações verbais e visuais bem como o conhecimento prévio (p.54). Mayer afirma que esses processos não ocorrem sempre linearmente, mas a aprendizagem acontece quando os cinco processos são coordenados pelo aprendiz.

A teoria defendida por Mayer apresenta-se como suporte válido para a utilização de imagens e textos multimodais no ambiente de aprendizagem de línguas, aliado à crença de que a atividade escrita é mais do que simples meio de avaliação de conhecimento adquirido. Acredito que, através da atividade oral envolvida na análise das imagens/TM, cria-se oportunidade para que o aprendiz faça a integração verbal/visual dos elementos ali representados e a exercite no

---

<sup>39</sup> Os testes de retenção procuraram verificar como os alunos reproduziram, por escrito, uma explicação sobre o funcionamento de um sistema de bombas e freios. Os testes de transferência envolveram solução de problemas (p.72).

processo da escrita, quando este procura resgatar itens lexicais ou estruturas anteriormente associadas à imagem analisada.

Não é meu propósito, porém, neste trabalho, analisar em profundidade como cada um desses processos ocorre quando o aprendiz é apresentado a um material multimodal em preparação para uma atividade de escrita em ILE. Quando utilizo imagens ou textos multimodais, não estou fazendo testes de retenção, mas tentando verificar como este aprendiz interagiu com estes textos após a análise em sala de aula, como ele aproveitou os elementos representados e até que ponto a utilização deste meio semiótico criou oportunidades de aprendizagem pela combinação visual/verbal, enriqueceu a sua compreensão sobre o funcionamento do gênero abordado e contribuiu para seu letramento visual.

Parto do pressuposto de que a análise oral de imagens ou textos multimodais traz de volta o conhecimento adquirido e cria oportunidades para aprendizagem de forma mais natural. Ao mesmo tempo, ela introduz o aluno ao evento social e contexto que determinam o gênero, antes de uma análise mais detalhada do gênero em questão.

Este capítulo teve por objetivo revisar os conceitos na área de estudos das imagens que, combinados, serviram de base para a inclusão de imagens/TM nas atividades de escrita a serem relatadas neste trabalho. No próximo capítulo faço uma revisão da teoria acerca do ensino de escrita em ISL e ILE com o propósito de fundamentar a abordagem que norteia este estudo.