4. Três estudos de caso

Este capítulo tem por objetivo introduzir as três experiências realizadas com imagens e textos multimodais em atividades de escrita, em uma sala de aula de ILE, que forneceram os dados para este estudo.

Cada uma das atividades teve um propósito pedagógico em relação ao uso de imagens/TM. Todas elas, no entanto, visaram o crescimento do aprendiz em relação ao domínio da língua estrangeira, associado à busca por letramento visual.

Na primeira parte deste capítulo discuto as considerações metodológicas sobre as quais o estudo se apóia. Em seguida, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa. Na terceira seção, dedicada aos instrumentos e procedimentos de análise de dados, procuro detalhar as ferramentas selecionadas para a análise que faço do texto escrito do aluno e dos outros dados obtidos. A seguir apresento o roteiro de análise que me proponho utilizar. A última seção do capítulo é dedicada à revisão dos principais conceitos que nortearam a análise dos textos.

4.1. Considerações metodológicas

Este trabalho caracteriza-se como um *estudo de caso*, dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa⁵⁸. Este tipo de abordagem enfatiza, segundo Erickson (1986), a descrição e análise de eventos rotineiros, com o objetivo de buscar entender estes eventos. Alves (1991:57) afirma que “a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta”, propondo-se a preencher lacunas no conhecimento e buscando a compreensão de processos. Por isso são classificadas como exploratórias ou descritivas. Nestes estudos, o pesquisador pode se valer de uma teoria para analisar seus dados ou procurar desenvolver uma teoria a partir dos dados e análises feitas.

⁵⁸ Edge & Richards (1998:335) não consideram importante fazer a distinção entre pesquisa *qualitativa*, *naturalista* ou *etnográfica* “uma vez que estes termos se sobrepõem tão freqüentemente na literatura”. Alves (1991:54) prefere a denominação *pesquisa qualitativa* por abranger as múltiplas variantes *naturalista*, *pós-positivista*, *antropológica*, *etnográfica*, *estudo de caso*, *construtivista* e outras denominações que “refletem origens e ênfases diversas” e por ser mais utilizada na literatura. Flowerdew (2002:236-237) faz a distinção entre *métodos etnográficos* ou *qualitativos* e *etnografia* propriamente dita. Segundo o autor, muitos pesquisadores consideram que a etnografia tem “critérios e procedimentos muito específicos”.

Em geral, estudos de caso focalizam um contexto através de uma variedade de fontes de informação e objetivam a análise de diferenças individuais, em geral negligenciadas por pesquisas quantitativas (Ludcke & André, 1986).

O contexto, nesta pesquisa, é a sala de aula de língua estrangeira, onde, segundo Van Lier (1994:341), as atividades desenvolvidas são os dados verdadeiros para estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas. Ao procurar compreender o encontro de meus aprendizes com imagens e textos multimodais, em atividades de escrita em língua estrangeira, coloco-me na posição de professor pesquisador, portanto participante na situação que investigo.

O trabalho de Ivanic (1997) serviu como inspiração para a metodologia utilizada neste trabalho no que concerne a análise individual da produção escrita de aprendizes. Em seu livro *'Writing and Identity'*, a autora analisa a produção escrita de alunos maduros reingressando à universidade⁵⁹. Ao invés de realizar uma análise quantitativa de elementos, Ivanic procurou olhar os textos mais localmente, em busca de detalhes e amostragens em relação ao uso destes elementos que parecessem mais interessantes para responder às questões de identidades que ela buscava nos textos escritos e entrevistas realizadas com os alunos. Seus dados incluíram ainda observações referentes a visitas feitas às casas dos alunos, bem como entrevistas com os professores que avaliaram as composições. Segundo Ivanic, “análises detalhadas de amostras podem ser mais reveladoras do que contagens globais de categorias abrangentes” (p.118). Estas análises foram feitas com base nas ferramentas de análise do discurso da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1994) e da análise crítica do discurso.

Neste trabalho, a análise que faço busca combinar ferramentas da análise de discurso e métodos etnográficos. Flowerdew (2002:237) afirma que métodos etnográficos são baseados em observação e questionamento. Entre os métodos citados pelo autor estão a observação, o questionário, a discussão em grupo, a biografia e o diário. Destes, optei por questionários semi-estruturados, relato escrito e gravações das aulas em áudio. O texto escrito do aprendiz será, no entanto, o principal foco de análise.

Na próxima seção apresento os participantes e o contexto da pesquisa e em seguida detalho os instrumentos e procedimentos de análise dos dados.

⁵⁹ Ivanic (1997) abordou o aspecto da identidade na escrita de alunos maduros retornando à universidade após longo período fora das salas de aula, uma vez que os conflitos sofridos por estes alunos, ao escrever, revelavam mudanças no discurso e posições de sujeito diferentes.

4. 2. Os participantes e o local da pesquisa

A análise da interação entre o aprendiz e a imagem/texto multimodal através do estudo de caso com apenas três participantes pode se revelar pouco representativa, se tomarmos como referência o grupo de aprendizes de língua estrangeira como uma comunidade discursiva. Assim, é preciso esclarecer que não se pretende, neste trabalho, criar taxonomias que só um trabalho quantitativo, aliado à pesquisa qualitativa poderia possibilitar. Por outro lado, segundo Flowerdew (2002:238), em diversos casos uma análise individual pode revelar muito sobre a cultura abordada. No caso do contexto de ILE, o autor sugere que, ao usar três participantes, por exemplo, deve-se escolher aprendizes com níveis de proficiência diferentes ou representativos de áreas diferentes.

Desta forma, a seleção dos participantes para este estudo levou em conta, entre outros fatores, a frequência de trabalhos realizados e o grau de dificuldade apresentado pelos referidos alunos na aprendizagem da língua inglesa, como será relatado na descrição dos participantes.

Os aprendizes participantes deste estudo são alunos e pesquisadores da área de Bioquímica de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro. Estes alunos assistem a aulas de língua inglesa, em regime particular, divididas em duas sessões de noventa minutos por semana⁶⁰.

As aulas são ministradas durante o período de trabalho ou permanência do aluno na universidade, assim, não seguem a rotina normal de uma escola de línguas devido à dificuldade em relação à frequência, disponibilidade de salas de aula, férias profissionais, ou seja, causas para interrupções frequentes no desenvolvimento do trabalho⁶¹.

O objetivo das aulas é, no entanto, o mesmo das escolas de línguas que visam as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira e não somente com foco em uma das habilidades, caso mais frequente dos cursos ditos instrumentais. Apesar de serem membros da comunidade acadêmica do departamento de bioquímica da universidade, estes alunos buscam o conhecimento geral da língua estrangeira, de maneira que possam atuar dentro e fora desta

⁶⁰ No último ano (2008) o tempo de aula foi reduzido para noventa minutos por semana.

⁶¹ Entre as dificuldades encontradas, nem sempre é possível terminar um livro didático dentro do tempo previsto.

comunidade, sem se limitar aos gêneros discursivos mais frequentes na sua comunidade.

Três alunos foram selecionados para este estudo: André, Nara e Alice⁶².

André (27 anos) é doutorando de bioquímica e frequenta as aulas de inglês desde a formação da turma, há quatro anos, quando ingressou no laboratório de contração muscular como estagiário, com bolsa de iniciação científica. As provas de inglês requeridas para a seleção de mestrado o fizeram buscar aulas particulares no local de estudo, uma vez que o tempo de permanência na universidade tornaria difícil a frequência a uma escola de línguas. Procura comparecer às aulas e cumprir as tarefas solicitadas. Durante as atividades em sala de aula, André tem demonstrado muita objetividade em suas participações orais, característica também presente em seus textos escritos.

Nara (42 anos) é técnica de laboratório em um dos laboratórios de bioquímica da universidade e também frequenta as aulas desde a formação da turma. Assim como André, procura estar presente às aulas e cumprir tarefas, até com dedicação maior, pois demonstra consciência de uma dificuldade maior em aprender a língua estrangeira. A interferência do português é a característica mais evidente na sua produção oral e escrita em inglês.

Alice (20 anos) é graduanda de biologia em uma universidade particular e faz estágio no laboratório de contração muscular da universidade pública como bolsista de iniciação científica, objetivando a entrada no programa de mestrado, no próximo ano. A aluna havia frequentado aulas de inglês em outra escola e utilizado inclusive o mesmo material didático, o que possibilitou uma transferência sem problemas de adaptação ao novo contexto. Demonstra muito interesse e talento para o aprendizado da língua estrangeira.

Os três aprendizes completaram os três primeiros livros da Série *Interchange* (Cambridge University Press), portanto estes se encontram no nível intermediário de proficiência.

⁶² Os verdadeiros nomes dos alunos foram substituídos para preservar a identidade dos mesmos.

4. 3. Em busca da metodologia: instrumentos e procedimentos de análise de dados

A idéia inicial do trabalho era fazer um estudo longitudinal com alguns alunos, de maneira a verificar o progresso feito na escrita, a partir de atividades que buscassem o letramento visual. As dificuldades surgidas em função da rotatividade de alunos e frequentes ausências me levaram a reorganizar a pesquisa e a selecionar somente três alunos e atividades realizadas no período de pouco mais de um ano.

Por outro lado, em função das inúmeras possibilidades que a análise de imagens oferece para um ensino de gêneros mais contextualizado, optei por abordar diferentes gêneros e analisar a interação do aluno com a imagem ou texto multimodal ao lidar com um gênero em particular, considerando seu envolvimento com o texto após análise em sala de aula, as pistas linguísticas que indiquem essa interação, o conhecimento adquirido neste processo e seu conhecimento tácito do gênero em questão.

Meu propósito não é fazer um estudo comparativo entre a escrita a partir de imagens com a atividade de escrita a partir de um tema, a fim de verificar a eficiência de uma sobre a outra⁶³. Como afirmado anteriormente, não se trata tampouco de um estudo longitudinal para verificar o desenvolvimento da habilidade de escrita em ILE. Ou seja, não quero entender o processo de escrita, mas sim verificar de que maneira a discussão sobre a imagem ou texto multimodal está presente no momento da escrita e de que forma o texto do aluno e as outras fontes de informação evidenciam isso.

Como já dito, o texto escrito do aluno será o principal foco de análise, tendo, porém, como referência a imagem ou texto multimodal selecionado. A triangulação de dados será feita com as respostas aos questionários semi-estruturados, o relato escrito e/ou as gravações das aulas em áudio. A esses, somam-se minhas observações e notas das discussões em sala de aula.

⁶³ Ver o trabalho de Castaño (1998) sobre a pesquisa nos meios e materiais de ensino, em especial o uso de computadores, televisão e vídeos. Segundo o autor, a pesquisa nos meios de ensino não evidencia superioridade de um meio sobre outro. Matthewman (s.d.) também comenta que o uso indiscriminado de tecnologia não assegura desempenho melhor.

Na análise dos textos, utilizo o arcabouço da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1994, Halliday & Matthiesen, 2004), que explica a linguagem como realizadora de três funções ou metafunções: expressar o que acontece à nossa volta, ou seja, retratar a nossa experiência (metafunção ideacional), expressar significados interacionais (metafunção interpessoal), e organizar significados ideacionais e interpessoais de forma coerente (metafunção textual).

Dentro deste arcabouço, minha atenção é voltada, primeiramente, à função textual e ao conceito de *tema* como primeiro constituinte da oração para tentar identificar as *entidades tópicas* e a *configuração tópica* (Brown & Yule, 1983) do texto do aprendiz.

Sob a perspectiva da função ideacional e seu sistema de transitividade, busco verificar os elementos ideacionais (*participantes, processos e circunstâncias*) que o aprendiz incluiu no seu texto e sua relação com os elementos ideacionais da imagem/TM.

Visando ainda verificar como o aprendiz “olhou” a imagem/TM após a análise em sala de aula, faço uso da noção de *dupla realidade perceptiva da imagem*, como explicada por Aumont (1990). O conceito de *modelos culturais* (Gee, 1999) possibilita examinar até que ponto o aprendiz trouxe o contexto macro para o seu texto.

O objetivo é tentar responder às questões propostas na introdução deste trabalho, ou seja, agora mais objetivamente, procurando envolver as três áreas de estudo que embasaram as atividades aqui relatadas: multimodalidade, aprendizagem de língua e ensino baseado em gêneros:

a. Que tipo de interação o aprendiz estabeleceu com a imagem/TM? Como ele a percebeu? Seu texto e as outras fontes de informação evidenciam dependência e aproveitamento do evento e dos elementos representados? Há pistas que apontam a influência do tipo de imagem analisada (fotografia ou desenho ilustrativo), nessa interação?

b. A que oportunidades de aprendizagem de língua este aprendiz foi exposto ao participar da análise da imagem ou *texto multimodal* em preparação para a escrita? É possível encontrar traços no seu texto, e no seu discurso, de aprendizagem real de língua e de enriquecimento lexical?

c. Como o aprendiz trabalhou com o gênero textual abordado e de que maneira o gênero influenciou na sua leitura e interação com a imagem/texto multimodal? De que maneira o contexto macro influenciou sua resposta à imagem/TM e ao gênero textual escolhido para a atividade de escrita? Há pistas linguísticas que evidenciam esta influência?

A primeira questão busca examinar a relação entre o aprendiz e a imagem ou texto multimodal, através da análise da *configuração tópica* (Brown & Yule, 1983) de seu texto. A análise procurará examinar a *progressão temática* (Halliday, 1994, 2004) no texto com o objetivo de desvendar os elementos ou *entidades tópicas* que mais envolveram o aluno neste processo de inferência para, então, sugerir o *tópico* de seu texto. Neste processo, o objetivo é tentar determinar, também, sob que perspectiva o aprendiz olhou a imagem/TM (Aumont, 1990) durante a escrita, o grau de dependência/independência, e a influência do tipo de imagem (fotografia ou ilustração) nessa relação.

A segunda questão, por sua vez, envolve uma análise das escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelo aluno, tendo como referência a análise oral feita em sala de aula e a imagem ou texto multimodal propriamente ditos. A utilização de elementos ideacionais presentes no texto motivador, ou discutidos durante a análise em sala de aula, pode sugerir enriquecimento lexical propiciado pela combinação verbal/visual, como defendida por Mayer (2001), ou pelos recursos disponíveis no próprio texto multimodal, resgatados pelo aprendiz ao escrever, seja explicitamente, ou por meio de colocações que evidenciem a aprendizagem. É importante mencionar que as três atividades a serem descritas não tiveram como objetivo o ensino de estruturas gramaticais específicas e, portanto, a análise dos textos não vai buscar evidências de aprendizagem gramatical. Tendo como base o que afirmamos no capítulo dedicado ao ensino de escrita, de que seja dada ao aprendiz a oportunidade de expressar-se sem limitar-se a estruturas conhecidas, a análise dos textos terá como prioridade evidências de enriquecimento lexical, mas servirá também como diagnóstico das dificuldades encontradas pelo aprendiz, tanto em

relação a estruturas gramaticais, coesão, organização de idéias, bem como o conhecimento tácito em relação ao gênero, objetivo da terceira questão⁶⁴.

Para tentar responder à terceira questão vou procurar elementos no texto e no discurso do aprendiz em relação ao seu conhecimento do gênero textual selecionado para a atividade. Como afirmado anteriormente, as atividades descritas não visam ensinar gêneros textuais, mas sim um estímulo à conscientização sobre gêneros (Skulstad, 1999). O objetivo aqui é verificar o conhecimento tácito do aprendiz e analisar de que forma a escolha do gênero influenciou o tópico de seu texto. Em outras palavras, procuro empreender uma análise da leitura que o aluno fez do texto multimodal, associou a seus conhecimentos tácitos, experiências de vida e ao contexto macro para definir o tópico de seu texto, tendo em mente a imagem/TM e o gênero textual escolhidos. Neste processo verifico que *modelos culturais* (Gee, 1999) estão implícitos na escrita do aprendiz. Acredito que, ao escrever na língua estrangeira, o aluno pode manter-se no papel de aprendiz ou envolver-se com a atividade, expondo, consciente ou inconscientemente, suas crenças. As pistas no seu texto podem indicar até que ponto a imagem/TM o envolveu.

Várias atividades com imagens foram realizadas no período de 2006 a 2007. Devido à dificuldade descrita acima em relação à regularidade de frequência às aulas e cumprimento das tarefas de produção de texto, optei por selecionar os trabalhos escritos dos três alunos que participaram de todas ou quase todas as atividades. Para este estudo, três atividades foram selecionadas.

A seleção destas deveu-se às diferenças em relação à imagem ou texto multimodal utilizados, ao gênero textual verbal abordado e ao objetivo da atividade. Como os livros didáticos mais recentes de ensino da língua inglesa contêm imagens fotográficas bem como desenhos (ilustrações), as atividades envolveram a análise de dois textos multimodais (uma capa de revista e um anúncio de publicidade) onde a imagem é fotográfica, e uma ilustração (desenho) tirada do livro texto.

Por outro lado, a seleção dos gêneros textuais verbais para as atividades de escrita teve objetivos diferentes, não se limitando a gêneros que fazem parte da vida acadêmica dos aprendizes. Na primeira atividade (análise da capa de revista) os alunos tiveram liberdade maior para analisar, descrever, comentar ou criticar o

⁶⁴ O uso de imagens ou TM pode, no entanto, ser direcionado para um ensino mais contextualizado de estruturas gramaticais, especialmente em níveis iniciantes. Este não foi o objetivo das atividades aqui relatadas, em função do perfil dos aprendizes, como descrito na seção 3.3 do terceiro capítulo.

texto multimodal. O foco foi dado à análise em sala de aula e à reação do aprendiz a um primeiro contato com imagens/TM.

Na segunda atividade, o gênero (notícia de jornal) foi sugerido pelo contexto do anúncio com o objetivo de levar o aprendiz à conscientização sobre gêneros como formas retóricas presentes nas situações diárias. Já na terceira atividade, houve direcionamento para o gênero (carta ao editor/do leitor), uma vez que cartas fazem parte do *conjunto de gêneros*⁶⁵ em inglês com os quais os alunos têm contato, durante o curso de pós-graduação.

Portanto, cada atividade descrita no trabalho apresenta características, fontes de informação e objetivos pedagógicos diferentes e, embora as questões no roteiro de análise proposto tenham sido elaboradas para efeito de organização da análise, a intenção foi relatar a variedade e buscar, nessa variedade, pontos em comum dentro da análise que o estudo pretende fazer.

O gráfico abaixo (Fig.12) apresenta as atividades, os gêneros em foco e respectivas fontes de informação, com base nas quais será feita a análise:

	Imagem / TM	Gênero Textual	Fontes de informação			
			Texto do aluno	Relatório escrito	Questi-nário	Gravação
1	Fotografia/Capa revista	Livre	X			X
2	Fotografia/Propaganda	Notícia	X	X	X	
3	Ilustração /LD	Carta	X		X	X

Figura 12 - As atividades e fontes de informação

⁶⁵ Por *conjunto de gêneros* Bazerman (2005) define a coleção de espécies de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Segundo os próprios alunos, o “conjunto de gêneros” em inglês que fazem parte de suas atividades como alunos de pós-graduação incluem especialmente *abstracts*, cartas de pedidos para utilização de artigos, cartas a universidades, *posters* e mais raramente, artigos científicos apresentados em congressos internacionais. Embora cartas ao editor/do leitor não façam parte deste conjunto, preferi abordá-las na atividade em função do contexto da ilustração.

4. 4. Roteiro de análise

Com o propósito de tornar mais objetiva a análise, antes de chegar à interpretação propriamente dita, procurei desenvolver algumas questões de análise que contemplassem os objetivos propostos tanto para a análise individual dos textos como para uma comparação entre as percepções e reações dos aprendizes.

Interação com o texto multimodal:

- A percepção da imagem/TM (Aumont): Como o aprendiz “olhou” a imagem?
- Entidade tópica: qual o ator principal (conceito, pessoa, local) ao redor do qual o texto é construído? Ele está explícito no texto? Ele está saliente no texto multimodal?
- Configuração tópica: é possível definir um tópico para o texto do aprendiz a partir da estrutura temática? Quais os temas mais ativados?
- Em que medida o tópico se relaciona com o que é representado na imagem ou texto multimodal analisado? Os participantes representados no texto multimodal que mais chamaram a atenção do aluno coincidem com a entidade tópica no texto escrito?
- A dependência/independência do texto multimodal: o texto serviu como suporte, inspiração? O aprendiz tentou aproveitar ambos os recursos, verbais e visuais, no caso de texto multimodal, em sua escrita?
- A imagem/TM poderia (ou não) acompanhar o texto escrito, e vice versa, como ilustração, extensão, explicação?
- É possível verificar a influência da imagem (fotografia ou ilustração) na interação do aprendiz com a imagem/TM?

Conhecimento de língua: oportunidades de aprendizagem:

- Que participantes representados no texto multimodal estão presentes no texto do aprendiz?
- Há escolhas léxico-gramaticais que se colocam com elementos do texto motivador? Participantes, processos, circunstâncias?

- Há colocações lexicais (relações de expectativa entre itens lexicais) sugeridas pelo texto multimodal ou pelo contexto ali representado?
- Quais as maiores dificuldades sentidas pelo aprendiz para desenvolver seu tópico?
- O aprendiz fez uso do dicionário? Como ele resolveu problemas quanto a expressar claramente suas idéias? Ele retornou ao texto durante o exercício de escrita?

O gênero textual e o contexto macro:

- Conhecimento tácito do gênero: o aprendiz demonstra conhecer as características do gênero?
- É possível perceber uma organização retórica adequada em relação ao gênero selecionado?
- O aprendiz recorreu a exemplares do gênero para elaborar seu texto?
- Em que medida o gênero textual influenciou na escolha do tópico de seu texto e na sua interação com a imagem ou texto multimodal?
- É possível detectar na relação tópico/gênero elementos que evidenciem o cenário macro (imagens vividas, modelos culturais), trazido pelo aprendiz ao seu texto? Há pistas linguísticas apontando estes modelos?
- Há evidências no texto ou no discurso do aprendiz que apontem consciência visual?

4. 5. Os conceitos

Nesta seção reviso brevemente os conceitos que serviram de base para a análise dos textos escritos pelos aprendizes. Do ponto de vista do estudo de imagens, explico o papel do espectador como descrito por Aumont (1990) e a idéia de *dupla realidade perceptiva* das imagens. Do ponto de vista da análise do discurso, apresento os conceitos de *entidade tópica* e *configuração tópica* (Brown & Yule, 1983), a partir da *organização temática* do texto (Halliday, 1994, 2004). Finalmente, com o objetivo de fundamentar a influência do contexto macro na interação com imagens/TM, apresento o conceito de *modelos culturais* (Gee, 1999).

4. 5. 1. Tematização, entidade tópica, configuração tópica

Em análise do discurso, Brown & Yule (1983) sugerem o termo *fluxo de tópico* ou *configuração tópica* (*topic framework*) para se chegar ao tópico ou o que “está sendo falado ou escrito num determinado texto” (p.73). Os autores partem do pressuposto de que não existe uma única e verdadeira interpretação do que seja o tópico de um fragmento de discurso e sim, uma possível paráfrase de uma sequência de enunciados (p.74). O fluxo de tópico observa não só o texto em si, mas soma o contexto situacional e o conhecimento prévio associados às pistas contextuais ativadas no discurso.

Dois outros conceitos são utilizados numa análise da configuração tópica de um texto: os conceitos de *tematização e entidades tópicas*.

Dentro da função textual, descrita pela perspectiva sistêmico-funcional como aquela que organiza a mensagem, *Tematização* é a análise do primeiro constituinte de uma sentença (ou oração), o *Tema* (Halliday, 1994, 2004). Ele pode ser uma única palavra, uma frase, ou mesmo uma oração inteira, mas que representa o ponto de partida numa sentença, o resto da sentença (*rheme*) é sobre o Tema (Halliday, 2004:64). É o Tema que “estabelece a cena para a própria oração e a posiciona em relação ao desenvolvimento do texto” (*ibid*:66).

Segundo Halliday, o falante ou escritor escolhe o Tema de acordo como deseja organizar seu discurso para o ouvinte ou leitor, ou seja, de que ângulo ele deseja fornecer a informação.

A análise da organização temática, ou sequência de Temas em um texto, permite verificar de que forma o texto está estruturado, como a mudança de Temas indica mudança na mensagem e como o desenvolvimento ou progressão temática leva ao significado pretendido pelo autor, permitindo, assim, a sua configuração tópica e possível tópico, como sugerido por Brown & Yule (1983).

Através da análise dos padrões cumulativos e sequenciais de Temas, podemos descobrir (1) até que ponto as mensagens são adequadas ao propósito ou tópico principal, (2) se o texto tem um *design* transparente e (3) se o autor antecipa o que o leitor espera saber (Butt *et al* , 1997:102).

A tematização pode ser baseada em tópicos, mais frequente em textos narrativos e expositivos, em oposição à tematização interacional, típica de textos

conversacionais e de opinião (inclusive a prosa jornalística), onde é o autor/falante que aparece mais frequentemente tematizado (Brown & Yule, 1983:141-143).

A maneira como o autor tematiza seu texto revela que entidades discursivas ele quer destacar e colocar em evidência, influenciando, assim, na interpretação do que se segue. Neste processo, o autor “elege” seu ator principal ou *entidade tópica* (Brown & Yule, 1983:137). Esta pode aparecer tematizada ou se manter ativa no texto, explícita ou implicitamente, mesmo que o autor tenha escolhido tematizar outros elementos. Um texto pode apresentar mais de uma entidade tópica, dependendo do propósito comunicativo do autor.

No caso de textos escritos a partir de imagens ou textos multimodais, sua progressão temática pode apontar quais entidades tópicas foram eleitas pelo autor e podem refletir seu envolvimento com os participantes representados, revelando a sua percepção ou ponto de vista em relação a eles.

4. 5. 2. A dupla realidade perceptiva das imagens

Um dos objetivos deste trabalho é verificar, através da análise da produção escrita do aluno, como ele olhou e interagiu com a imagem ou texto multimodal estudados ao escrever seu texto e até que ponto a análise em sala de aula influenciou esta percepção.

Em seu estudo sobre a imagem, visando abordar desde os desempenhos do olho até a imagem propriamente dita, Aumont (1990/2007) separa *percepção* de *interpretação* da imagem, embora o próprio autor considere que “a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado” e que, portanto, “além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura)” (p.15, 77).

De qualquer forma, ao falar sobre a percepção das imagens, Aumont retoma o conceito desenvolvido por Pirenne⁶⁶ (1970) da *dupla realidade perceptiva das imagens* como um “fenômeno psicológico fundamental” ao vermos a superfície plana, em duas dimensões e, ao mesmo tempo, a representação tridimensional que as imagens podem oferecer ao olhar. A idéia de dupla realidade está no fato de que

⁶⁶ Maurice Pirenne (1970). “Vision and Art”, Handbook of Perception, Vol. 5, pp. 434-490; Optics, painting and photography, Cambridge University Press.

o olho percebe o espaço plano e o espaço em profundidade e, de certa forma, os dois parecem reais.

Ao explicar como funcionam essas duas realidades, Aumont afirma que elas não são idênticas, pois a imagem como superfície plana “é um objeto que pode ser tocado, deslocado e visto, enquanto a imagem como porção de mundo em três dimensões existe *unicamente*⁶⁷ pela vista” (1990:63).

Embora a percepção da dupla realidade das imagens seja uma capacidade inata, Aumont acrescenta que, em geral, a criança demora um pouco mais para perceber a bidimensionalidade das imagens e vê mais facilmente a profundidade nelas, sugerindo que esta capacidade se desenvolve com a idade e experiência. Na opinião de Pirenne, o olho escolhe o que quer ver, mas a escolha mais natural é perceber a realidade tridimensional da imagem.

Neste estudo, a partir do contato do aprendiz com a imagem/TM e a resposta a ela no seu texto escrito, é possível adaptar a distinção entre a realidade bidimensional da imagem e a percepção de uma realidade tridimensional, sugerida por Aumont, como um dos critérios de análise do envolvimento desse aprendiz com a imagem trabalhada. Embora saibamos que essa percepção ocorre também simultaneamente, este pode escolher abordar a imagem vista de fora, ou seja, bidimensionalmente. Ao fazer isso, seu foco estará na produção, objetivo ou efeito que a imagem terá causado. Ou então, pode escolher olhar a imagem tridimensionalmente, focalizando somente o conteúdo ali representado ou sugerido. E pode, ainda, combinar as duas perspectivas numa análise mais abrangente.

Mesmo no caso de gêneros textuais somente sugeridos pelo contexto da imagem ou texto multimodal, como na segunda atividade descrita neste trabalho, o aprendiz pode, através de seu texto, mostrar evidências de como preferiu olhá-la (o).

4. 5. 3. Modelos culturais

Já foi mencionado que as imagens produzem efeitos diferentes cada vez que elas são observadas (Rose, 2001, Sturken & Cartwright, 2001). Sua leitura e interpretação dependem do seu contexto de produção, dos elementos da própria imagem e especialmente do contexto no qual ela é recebida. O espectador traz da

⁶⁷ Grifo do autor.

sua experiência convenções previamente estabelecidas, outras imagens familiares e as particularidades do momento de observação. Embora o produtor de uma imagem tenha um significado ou mensagem a ser transmitida para o espectador (em especial no caso da propaganda), ele não tem controle sobre esse significado ou mensagem (Sturken & Cartwright, 2001:46).

Meu outro interesse em relação ao papel do aprendiz/espectador interagindo com imagens em atividades de escrita em ILE reside em procurar revelar que tipos de associações, ideologias, mitos ou modelos culturais⁶⁸ esse aprendiz traz para sua interpretação e seu texto escrito.

Modelos culturais compreendem pensamentos, pontos de vista e crenças transmitidos e adquiridos pela experiência e compartilhados por um grupo social. Estes modelos são, segundo Gee (1999:59-60), nossos “primeiros pensamentos ou assunções óbvias sobre o que é típico ou normal”, ou como filmes ou vídeo tapes de experiências antigas na mente.

Modelos culturais não são significados abstratos e genéricos; do contrário, são situados em contextos específicos e, portanto, nem sempre perceptíveis, a não ser que estes contextos sejam comparados com outros contextos (pp.62-64). Um exemplo da característica local destes modelos é a dificuldade sentida por imigrantes em se adaptarem à cultura do novo país, causando conflitos em relação aos seus próprios modelos.

Como são transmitidos historicamente, modelos culturais podem ser adquiridos ou abraçados consciente ou inconscientemente, tanto para julgar nossas ações e a dos outros, como para guiá-las, em forma de “atitudes apropriadas” (1999:68).

Sob a perspectiva dialógica da linguagem, concebida por Bakhtin, podemos associar o conceito de modelos culturais às vozes que povoam o discurso de qualquer falante. Modelos culturais estão na mente e no mundo de textos e práticas sociais, não explicitamente representados, mas fazendo a mediação entre o cenário micro (o texto/a interação) e o cenário macro (em nível das instituições) (Gee, p.58).

Neste trabalho, a análise de pistas linguísticas no texto do aprendiz que sinalizem modelos culturais implícitos no seu discurso pode sugerir como o seu

⁶⁸ Sturken & Cartwright (2001:21) preferem a palavra ‘ideologia’ para definir o conjunto de valores e crenças implícitos nas sociedades em geral. Barthes usou o termo ‘mito’, em referência aos valores culturais (significados conotativos) escondidos nos significados tidos como naturais ou literais (denotativos) (apud Sturken & Cartwright: 19).

contexto e o contexto macro o influenciaram na sua leitura, interpretação e aproveitamento das possibilidades que a imagem/TM proporcionou. Pode apontar, ainda, como já afirmado, a atitude deste aprendiz ao escrever e até que ponto a imagem/TM e a discussão em classe o envolveram, fazendo-o expressar-se mais livremente do que na condição de aprendiz.

Do ponto de vista pedagógico, em níveis mais adiantados, tentar identificar que modelos culturais estão em evidência no texto do aluno pode fornecer elementos ao professor de como auxiliar esse aprendiz a identificar esses modelos, de maneira a ter controle sobre sua identidade discursiva também na língua estrangeira, uma vez que quem escreve sempre transmite mensagens sobre si mesmo (Ivanic & Camps, 2001).

Este capítulo teve por objetivo apresentar as atividades que forneceram os dados para a análise proposta neste estudo. Na primeira seção abordei os pressupostos metodológicos que embasaram a pesquisa. Em seguida, o contexto, os participantes da pesquisa e os instrumentos e procedimentos de análise de dados foram descritos, bem como as questões de análise que serão utilizadas. A última seção do capítulo foi dedicada à revisão dos principais conceitos que guiaram a análise dos textos.