

4 ASPECTOS MULTIMODAIS NO QBI

No capítulo precedente, observamos que o resultado do trabalho docente na realização da atividade de EILE, em que o QBI atua como instrumento mediador, corresponde “*a um texto com características multimodais*”⁴². A utilização desse artefato tecnológico proporciona, mediante a interação entre os elementos envolvidos, seja em nível individual (Leontiev, 1978) ou coletivo (Engeström, 1999), a *síntese* dos mesmos, encapsulada em um *texto com múltiplas propriedades e modos de significação*. Segundo Kress *et al* (2001, p.7):

Em uma concepção *multimodal*, esse processo [de síntese] ocorre graças à multiplicidade dos modos [comunicativos] envolvidos e, dada a materialidade dos modos [o poder que cada um possui na realização de semioses], isso acontece através do envolvimento dos vários sentidos [visão, audição, etc.], engajados na percepção de um mundo moldado semioticamente.⁴³

Wysocki (2004, p.123) complementa esse raciocínio e contextualiza essa situação multimodal, ao reconhecer que:

Todos os dias, deparamo-nos com *textos que trazem embutidos em si palavras, desenhos, cores, gráficos, fotografias, animações, som, vídeo e etc.* Às vezes, esses textos estão em uma única página ou em uma tela [em nosso caso, o QBI] e, às vezes, temos que navegar por muitas páginas ou telas para compreendê-los.⁴⁴

Nesse sentido, em termos da Teoria da Atividade, a força resultante (síntese) do conjunto de ações e operações da atividade docente, que envolve a autoria do sujeito-professor (motivação e intenção), manipulação do instrumento mediador (QBI) e orientação ao objetivo da atividade (EILE) abrange, essencialmente, a criação de *um signo complexo*: todos os seus elementos devem ser pensados sistematicamente, organizados sócio-semioticamente e distribuídos

⁴² “... multimodal texts [which include, simultaneously,] visual, written, spoken, performative, sonic, and gestural elements”. Stein (2000, p. 333).

⁴³ “In a multimodal conception this process occurs through the multiplicity of modes involved and, given the materiality of the modes, it happens via the involvement of the various senses which are engaged in the ‘taking in’, the apperception of the external, semiotically shaped world”.

⁴⁴ “Every day we encounter texts that hold together words, drawings, colors, charts, photographs, animations, sound, video, and so on; sometimes these texts are a single page or screen, and sometimes we have to navigate through many pages or screens to gain sense of what the texts’ creators hope to achieve”.

de modo esquemático, desde a elaboração até a exposição no ambiente de sala de aula. Em nossa pesquisa, a questão centra-se na habilidade do sujeito-professor em representar o objeto de ensino, a língua inglesa, com o auxílio do QBI, ou seja, trabalhar na composição de um *flipchart* que, para nós, compreende um *texto multimodal*, “cujos significados são compreendidos através de mais de um código semiótico”.⁴⁵

Assim, conforme o apresentado nos parágrafos anteriores, o QBI *orienta a formação de textos de natureza multimodal* através de uma característica típica dessa ferramenta tecnológica: *seu aspecto integrador*. De acordo com Marcuschi (2002, p.13):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de *reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem*, o que dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Sob essa ótica, ingredientes textuais (palavras, sentenças, textos, etc.), imagéticos (desenhos, fotos, pinturas, gráficos, textos em cores diferentes, etc.), sonoros (arquivos de áudio de acordo com o tópico a ser estudado, músicas, etc.) e até mesmo dinâmicos (inserção de links para páginas da *web*, efeitos de transição entre páginas, vídeos, movimentação e reposicionamento de objetos, etc.) podem ser incluídos concomitantemente, organizados didático-pedagogicamente e manipulados interativamente pelo sujeito-professor em suas atividades. Betcher & Lee (2009, p.8) ressalta que o QBI facilita a integração e o uso imediato de todas as tecnologias pré-existentes, aumenta o poder de utilização de cada uma delas e promove a “*convergência digital*”⁴⁶ de todos esses elementos “em uma única plataforma”⁴⁷. Segundo os autores:

Os QBIs podem ser utilizados de modos completamente interativos, sendo capazes de *integrar recursos digitais como textos, imagens, áudio, vídeo, arrastar objetos e, claro, uma coleção infinita de recursos da web*. Conceitos podem ser explorados, dados podem ser manipulados, cenários podem ser

⁴⁵ “... multimodal texts ... whose meanings are realized through more than one semiotic code”. (Kress & Van Leeuwen, 1996, p.183).

⁴⁶ “... digital convergence”. (Betcher & Lee, 2010, p. 10).

⁴⁷ “... they [QBIs] are able to pull all ... digital experiences together into one place in the classroom.(Ibid., p. 12).

aperfeiçoados... Uma vez que os recursos estejam disponíveis em formato digital, as possibilidades são quase ilimitadas⁴⁸.

Em virtude da multiplicidade de recursos e opções que o QBI viabiliza, o desafio em sua utilização consiste na melhor forma de organização e exposição do conhecimento, tarefa com que o sujeito-professor se depara constantemente. Conforme ressalta Stein (2000, p.333), “a exploração de questões práticas e conceituais relacionadas à *representação* e à *atividade de criação de significados* na atmosfera de sala de aula são pontos centrais em nosso trabalho como professores”.⁴⁹

Assim sendo, abordaremos esses elementos nos itens subsequentes.

4.1 Representação e criação de significados

O momento de elaboração de uma aula apresenta-se como um *processo de concepção*, uma atitude *consciente, intencional e não passiva*, sobre a melhor maneira de utilização dos quase infinitos recursos que o QBI (ferramenta mediadora) disponibiliza, de tal modo que o produto final (síntese) se apresente em um formato coeso, coerente e a representação de seu conteúdo tenha em seus itens constituintes o favorecimento da criação de significados para que o objetivo da atividade de EILE seja atingido da forma mais eficaz possível.

Em vistas do acima exposto, a sala de aula configura-se como um ambiente propício ao empreendimento de *estratégias retóricas*, ou seja, dentro do vasto leque de opções disponíveis para estruturação e organização do conhecimento a ser ensinado, ao sujeito-professor cabe o papel principal na tomada de decisões e escolhas sobre como melhor moldar o objeto de ensino: “deve-se trabalhar na construção de entidades significativas e em como relacioná-las”,⁵⁰ e dispô-las *funcionalmente*.

⁴⁸ “... IWBs can be used in fully interactive ways that are able to bring together digital resources like text, images, audio, video, ‘dragable’ objects and, of course, a seemingly infinite collection of resources from the web. Concepts can be explored, data can be manipulated, scenarios can be tinkered with... when all one’s resources are available in digital form, the possibilities are almost endless”. (Betcher & Lee, 2010, p.8).

⁴⁹ “Central to our work as language and literacy teachers is the exploration of conceptual and practical issues in relation to representation and the activity of meaning making in classrooms”.

⁵⁰ “This shaping is founded, primarily, on the construction of entities and the relationship between them...” (Ibid., p.18).

A representação perpassa pela incorporação de valores semânticos essenciais a essas entidades, de acordo com o tema a ser trabalhado, em paralelo com o estabelecimento das redes de relações que viabilizem a significação dos elementos linguísticos a serem expostos, de forma que suas funções dentro do sistema da língua inglesa sejam idealmente perceptíveis. Segundo Sturken & Cartwright (2001, p. 12):

A representação refere-se ao uso da linguagem e de imagens para criação de significados... Esse processo acontece mediante os sistemas de representação, como a linguagem e mídias visuais, que possuem *regras e convenções* sobre como são *organizados*”⁵¹.

Além desses elementos, outros recursos semióticos como *as ferramentas complexo-dinâmicas* do QBI entram em cena para a construção do significado. Por conseguinte, no que tange o recorte empreendido pelo sujeito-professor no momento de autoria, além dos conteúdos didático-pedagógicos e aspectos concernentes à língua inglesa que irão compor o produto final da representação multimodal, as possibilidades de criação que o QBI oferece devem ser pensadas e repensadas, haja vista *cada escolha* resultar em textos com características semânticas distintas. Nesse ponto, Kress & Van Leeuwen (1996, p. 183-216) argumentam sobre a existência de pelo menos três fatores integrantes na composição de um texto multimodal e que, dependendo de como forem manipulados, promover-se-ão semioses distintas. São eles: *valor informacional, saliência e enquadramento*.

De acordo com os autores, o *valor informacional*⁵² refere-se ao *posicionamento dos elementos*, isto é, a maneira como cada item composicional pode ser disposto na tela (lado esquerdo x lado direito; canto superior x canto inferior; centro da tela x margens laterais; etc.), o que confere a cada um deles certo grau de maior ou menor relevância informativa.

⁵¹ “Representation refers to the use of language and images to create meaning... this process takes place through systems of representation, such as language and visual media, that have rules and conventions about how they are organized”.

⁵² “Information value: the placement of elements endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, center and margin” (Kress & Van Leeuwen, 1996, p.183).

O segundo fator apresentado, denominado *saliência*^{53,54}, abrange as estratégias de captação de atenção por meio do posicionamento de elementos em diferentes *níveis ou camadas* (primeiro plano x fundo da tela), *tamanhos* (pequeno x médio x grande) e *contraste* (diferentes cores, tamanhos, formas). Desse modo, a composição de uma página acaba por envolver diferentes níveis ou *estratos*, criando uma hierarquia entre os elementos, ao ponto de alguns receberem mais visibilidade que outros.

Por fim, o *enquadramento*^{55,56} tange a presença ou ausência de *dispositivos delimitadores espaciais*, que promovem a *continuidade x descontinuidade* dos itens de uma imagem, cor ou formato de um objeto. Além disso, *linhas divisionais* normalmente organizam as informações em blocos na tela e ressaltam as relações estabelecidas entre seus constituintes. Nos parágrafos seguintes, a título de exemplificação e ilustração, apresentaremos de forma breve como esses aspectos podem ser conjugados com o auxílio do QBI. Obviamente, o que desenvolvemos nessa seção constitui apenas uma sugestão, um recorte de como operacionalizar o QBI. Lembremos que caberá ao sujeito-professor a escolha das ferramentas e recursos que melhor lhe sirvam na execução de suas atividades. Isso posto, vejamos como fazê-lo.

Imaginemos, por exemplo, o momento inicial de elaboração de uma aula. Pretendemos criar a página de apresentação com informações básicas de contextualização de um tópico e/ou aspecto gramatical da língua inglesa a ser ensinado. Conforme a tela inicial encontra-se desprovida de quaisquer informações, estando somente presentes os recursos oferecidos pelo QBI para manipulação da mesma, podemos incluir, por exemplo, a *data, um cumprimento/uma saudação, a unidade e lição a serem estudadas, as referidas*

⁵³ “The elements are made to attract the viewer’s attention to different degrees, are realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in total value (or color), differences in sharpness, etc.”(Ibid., p. 183).

⁵⁴ “... the composition of a picture or page also involves different degrees of salience to its elements. Regardless of where they are placed, salience can create a hierarchy of importance among the elements, selecting some as more important, more worthy of attention than others” (Ibid., p. 212).

⁵⁵ “The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connect elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense” (Ibid., p. 183).

⁵⁶ “Framing can be realized in many different ways ... pictures ... frame lines... by discontinuities of color or shape ... or simply by empty space between the elements” (Ibid., p.216).

páginas e, se desejarmos, o nome do docente. A Figura 9 a seguir ilustra a tela inicial e a Figura 10 trata das sugestões dadas anteriormente.

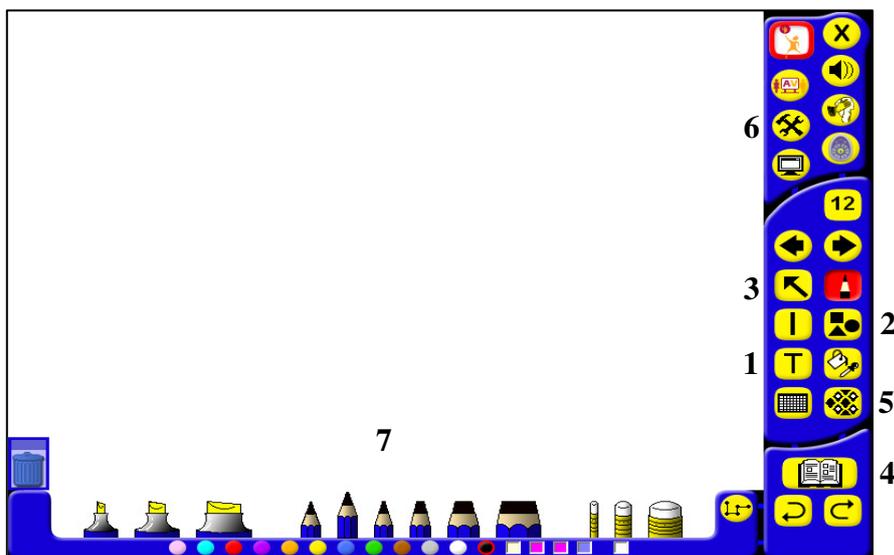


Figura 9 - Tela inicial apresentada ao professor no começo de elaboração de uma aula.



Figura 10 - Exemplo de utilização de recursos textuais e imagéticos oferecidos pelo QBI.

De acordo com a Figura 9, observamos que os recursos oferecidos pelo QBI encontram-se na parte inferior e na lateral direita da tela em branco e incluem:

- a) Ferramenta para edição de textos (1);
- b) Formas geométricas (triângulos, quadrados, etc.) (2);

- c) Ponteiro para arraste e movimentação de objetos (3);
- d) Biblioteca de imagens (4);
- e) Biblioteca de fundos de tela (5);
- f) Itens complexo-dinâmicos (calculadora, cronômetro, captura de imagens, filmadora, dentre outros) (6);
- g) Pincéis para escrita direta no QBI (marca textos, canetas em cores diversificadas, borracha) (7)⁵⁷.

A Figura 10 carece de explanações mais detalhadas. Lançando mão dos três aspectos sugeridos por Kress & Van Leeuwen (1996, p.183-216), quais sejam: *valor informacional*, *saliência* e *enquadramento*, podemos verificar que:

- 1) O *valor informacional* encontra-se no posicionamento dos elementos: *a data* no canto superior esquerdo, o que favorece uma leitura da esquerda para direita; *a saudação*, localizada abaixo da data, mas com um alinhamento centralizado, estimulando a interação com os alunos; *unidade, lição e páginas* em lugar de destaque, haja vista tanto o alinhamento horizontal quanto o vertical terem sido centralizados, fator este que promove a contextualização sobre o conteúdo a ser estudado, além de situar o aluno com relação ao cronograma de estudos; *o nome do professor* na parte inferior da tela, em alinhamento centralizado;
- 2) A *saliência* evidencia-se: no tipo e estilo de fonte utilizada; diferentes cores para informações específicas; hierarquia de constituintes, sendo os itens textuais dispostos no plano superior (*foreground*) e a imagem situada no plano inferior (*background*);
- 3) O *enquadramento* diz respeito ao recorte e posicionamento da imagem ao fundo, limitando seu escopo, além da disposição das informações textuais em blocos distintos, os quais estão circunscritos pela cor da fonte escolhida. Observa-se também que a imagem escolhida desempenha uma função similar a de um quadro de avisos.

⁵⁷ Nesta seção, procuramos apresentar as ferramentas mais típicas do QBI. Maiores detalhes sobre outros recursos viabilizados pelo QBI podem ser obtidos em: <http://www.prometheanworld.com>.

Finalmente, relacionando-se as informações apresentadas nas Figuras 9 e 10, nota-se que apenas um pequeno número de recursos dos muitos oferecidos pelo QBI foi necessário para criar uma rede de relações e significados em apenas uma página do *flipchart: a ferramenta para edição de texto e a biblioteca de fundos de tela*. Desse modo, de acordo com a necessidade apresentada ao professor no momento de elaboração de uma aula, outros elementos podem ser incluídos, adaptados e manipulados ao objetivo da atividade de EILE.

Além dos aspectos desenvolvidos nos parágrafos acima, outras questões se interpõem no processo de criação de um *flipchart*. Uma delas concerne às múltiplas possibilidades de significação no escopo comunicativo que residem na língua inglesa dentro de seu universo cultural, uma vez que a mesma representa um modo específico de interpretar e ver o mundo. Assim, no EILE, *a transmissão de informações de cunho sócio-cultural torna-se parte integrante do processo*. A outra questão essencial está em pensarmos como esse olhar é *manifesto em termos linguísticos, levando-se em consideração itens léxico-gramaticais em contextos situacionais pré-determinados*, pois, no momento de elaboração de uma aula, sabe-se de antemão o conteúdo a ser trabalhado e suas funções dentro do sistema. Finalmente, a maneira como essas informações podem ser representadas e ter suas redes de relações visualizadas através da utilização do QBI como ferramenta mediadora constitui, a nosso ver, o desafio principal com o qual o professor deverá lidar. Todas essas questões serão, portanto, devidamente exploradas ao longo deste capítulo.

O primeiro ponto a ser considerado é perceber que os textos multimodais criados com o auxílio do QBI também devem apresentar características sócio-culturais dentro do objetivo da atividade. Consequentemente, *“o design desses textos fica restrito pelos gêneros, linguagens e práticas discursivas valorizadas no contexto sócio-cultural e educacional”*.⁵⁸ (Stein, 2000, p.333). Kress *et al* (2001, p.18) oferece um olhar mais apurado sobre o tema, ao sugerir que:

A construção do conhecimento é empreendida por meios retóricos; as [diferentes] formas de conhecimento são compreendidas graças ao uso de *molduras retóricas* [os gêneros], identificadas por arranjos e mudanças textuais específicas [de acordo com o contexto situacional]. Desse modo, as molduras retóricas são

⁵⁸ “The design of such texts is constrained by the genres, languages, and discursive practices that are valued within the broader sociocultural... context of education...”.

formas socialmente produzidas para se entender de que maneira a construção do conhecimento é realizada. Elas são o resultado de epistemologias específicas que surgem em condições sociais onde são consideradas relevantes⁵⁹.

Desse modo, os gêneros existentes no escopo de nossa pesquisa, especialmente os de natureza pedagógica, *atuam como instrumentos contextualizadores e orientadores durante a elaboração e execução de uma aula*. Como bem salienta Devitt (2000, p.181): “Gêneros são construções sociais dinâmicas, um artefato de mudança cultural com funcionalidades *retóricas e sociais*...”⁶⁰. Eles basicamente:

Classificam as atividades e as interpretam, podendo ser utilizados para entender, localizar, identificar e rotular as ações do dia a dia. Os gêneros indicam para o que as pessoas devem atentar, são instrumentos que iluminam as formas de interação social e as premissas básicas para comunicação⁶¹.

Além disso, devido às características multimodais presente no QBI, esses gêneros “emergem como híbridos ou *misturas de outros gêneros*, concretizando-se, *simultaneamente*, em diferentes formas, funções e características”⁶² (Anson, Dannels & St. Claire, 2005, p.172). Conseqüentemente, os gêneros no ambiente de sala de aula, circunscritos a nossa investigação, constituem-se de naturezas múltiplas: *são gêneros multimodais*. Essa constatação, entretanto, ficará mais aparente nos parágrafos seguintes, no momento em que trabalharmos os gêneros pedagógicos típicos à atividade de EILE.

Retomando a linha de raciocínio no início do parágrafo anterior, Bazerman (2005, p.32-34) apresenta uma organização sistêmica desses ambientes multimodais, que pode ser integrado ao sistema da Teoria da Atividade utilizado nesse trabalho. O autor teoriza os gêneros como *parte* dos processos de *atividades*

⁵⁹ “We suggest that the shaping of knowledge in this way is achieved by rhetorical means; the shapes of knowledge are realized by rhetorical framings which are identifiable by specific, textual shifts and combinations. As such we view rhetorical frames as socially constructed ways of realizing the otherwise abstract shaping of knowledge. The rhetorical frames are themselves realizations of specific epistemologies which arise from and are produced by social conditions in which they become relevant”.

⁶⁰ “... genre is a dynamic social construct, a changing cultural artifact with rhetorical and social functionality”.

⁶¹ “We draw on the notion of *frame* in our analysis of the rhetorics of the ... classroom. Frames both classify activities and interpret them, while serving to locate, perceive, identify and label the everyday”... the frame indicates what people should attend to; it is the part of the premises of communication... devices which illuminate frameworks of social interaction”.

⁶² “[Genre] emerge as ‘hybrid’ or blends of other genres, simultaneously realizing different forms, functions, and characteristics”.

socialmente organizadas, ou seja, eles emergem nas interações sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. São, essencialmente, parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Portanto, eles devem ser vistos “como expectativas compartilhadas entre um grupo de pessoas sobre como certas ferramentas podem ser utilizadas concomitantemente para que os propósitos compartilhados sejam atingidos”⁶³.

Em nosso caso, e de acordo com as configurações que desenvolvemos no capítulo anterior através das propostas de Leontiev (1978) e Engeström (1999), o agente individual nesse sistema corresponde ao *sujeito-professor*, a comunidade em jogo são os *professores da instituição de ensino*, a *ferramenta* representa o QBI e o propósito diz respeito ao *EILE*. Nesse momento, por conseguinte, devemos verificar *como os gêneros se incluem nas ações e operações individuais e coletivas no escopo da Teoria da Atividade*.

De acordo com o exposto em Bazerman (2005, p.32-34), a caracterização, configuração e o enquadramento dos gêneros nessas situações podem ser elucidados por meio de dois conceitos: *conjunto de gêneros* e *sistema de gêneros*.

O primeiro corresponde à coleção de tipos de gêneros que *uma pessoa*, em um determinado papel, tende a produzir. Em nossa perspectiva, esse conjunto abrange a participação do sujeito-professor na elaboração, por exemplo, de *flipcharts*, planos de aula, exercícios de revisão, atividades extras e materiais multimídia, como vídeos culturais, clipes de música, etc. Faz-se também relevante enfatizarmos que todos esses itens podem ser naturalmente incluídos em uma única plataforma – o *flipchart*, devido ao manuseio do QBI.

O segundo conceito trata dos diversos conjuntos de gêneros utilizados *por pessoas* que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses gêneros. Assim, dentro da instituição de ensino analisada em nosso trabalho, há a criação e circulação de inúmeras atividades de sala (exercícios de fixação e revisão, *slides*, arquivos no formato *flipchart*, materiais multimídia, etc.) que vão ao encontro das expectativas da comunidade de docentes na realização de suas tarefas. Além disso,

⁶³ “... be seen ... as shared expectations... among some group(s) of people of how certain tools may be used to act together to accomplish shared purposes, to further the object [objective]/motive on the activity system” (Russel, 1997, p. 7).

de acordo com as informações supracitadas, verificamos que *tanto* o conjunto *quanto* o sistema de gêneros podem ser equacionados ao sistema de atividades da sala de aula, conforme o representado graficamente no capítulo anterior (*vide* páginas 44 e 47): *a atividade de ensino individual* (Leontiev, 1978) e *coletiva* (Engeström, 1999). O sistema de gêneros, entretanto, remete-nos a uma hierarquia mais complexa, ou seja, *tange os gêneros que se inter-relacionam e interagem uns com os outros, coordenando e orientando as ações docentes*, em um cenário específico, aqui entendido como o moldado pela Teoria da Atividade. Novamente, é essencial reforçarmos que todas essas ações são devidamente direcionadas ao uso da ferramenta mediadora, o QBI. Consequentemente, pode-se dizer que “os gêneros servem muito mais como um suporte para explicar o processo de seleção e produção de textos”⁶⁴, que aqui estão circunscritos à ambiência multimodal: “formas materiais que combinam modos visuais, escritos, falados e gestuais de diferentes maneiras”⁶⁵.

As contribuições de Bazerman (2005) nos permitem atualizar as representações dos agenciamentos *individual* e *coletivo* que desenvolvemos no capítulo precedente. As Figuras 11 e 12 a seguir ilustram essa reformulação:

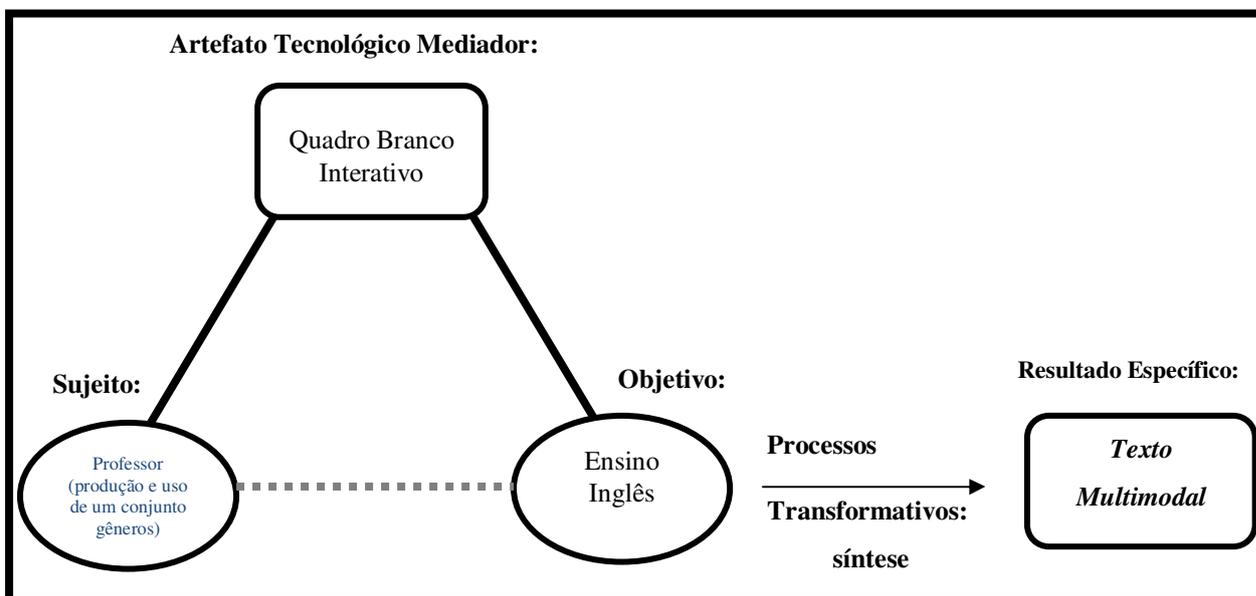


Figura 11 – Organização da atividade de ensino de língua inglesa mediada pelo QBI em que o *sujeito-professor* faz uso de um conjunto de gêneros para orientá-lo em suas tarefas.

⁶⁴ “We see genre as an aid to explaining the process of selection of the text and of the production of texts...” Kress *et al* (2000).

⁶⁵ “... texts by which we mean the material forms combining visual, written, spoken and gestural modes in different ways”. (Ibid.)

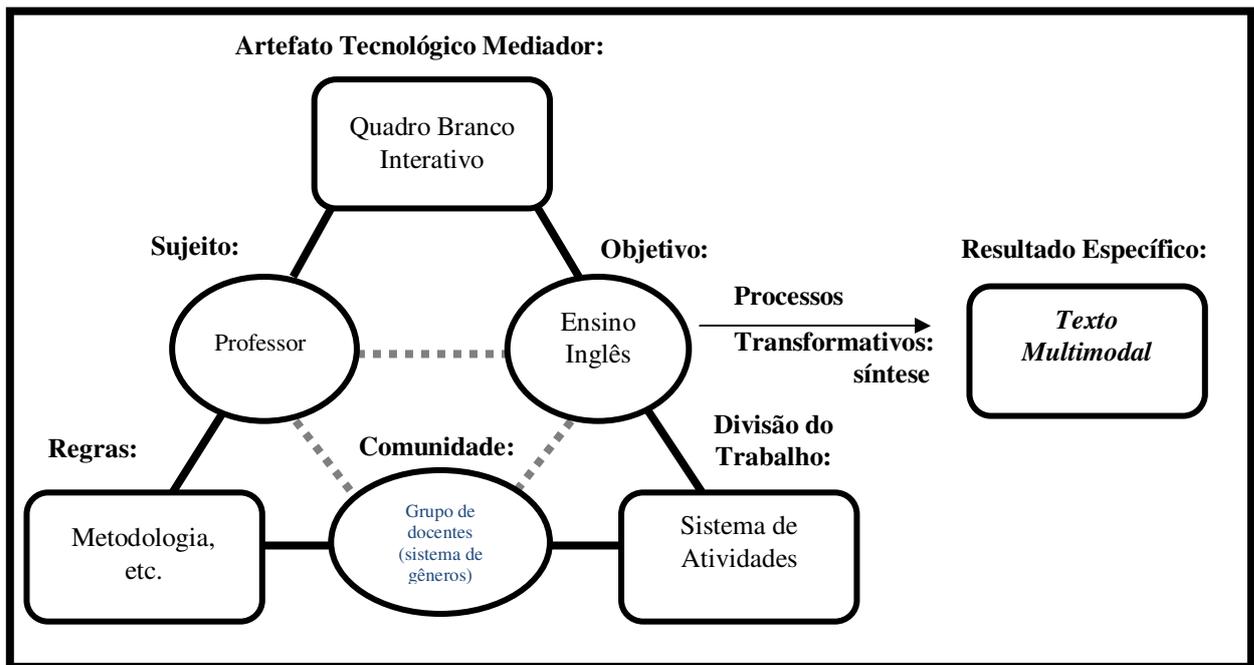


Figura 12 – Atividade de EILE sob a ótica de um agenciamento coletivo, com a inclusão dos sistemas de gêneros e sistema de atividades.

De acordo com as Figuras 11 e 12, as inter-relações entre os itens constituintes de cada orientação, seja ela *individual* ou *coletiva*, permanecem as mesmas. Entretanto, esse novo recorte proporcionado pela inclusão do *conjunto* e *sistema de gêneros* merece um tratamento diferenciado, haja vista os mesmos funcionarem como *retores* para orientação dos docentes na estruturação e organização de suas atividades. Isso posto, entendemos que, para a contextualização das informações presentes na Figura 11, por exemplo, foi necessário o uso dos seguintes gêneros pedagógicos típicos de EILE:

1. Manual do professor: orienta o sujeito-professor na manipulação do material didático, sistematizando os conteúdos a serem ensinados, além de contextualizar os objetivos do curso, apresentar a estrutura organizacional das lições, recursos disponíveis (CD, livro do aluno, atividades multimídia, etc.) e princípios metodológicos;
2. Livro didático: material adotado pela instituição de ensino, com atividades e exercícios especialmente desenvolvidos para o EILE;
3. Planos de aula: uma sequência didático-pedagógica sobre como atingir o objetivo de EILE. Normalmente, expõe os objetivos de uma lição, o

vocabulário e habilidades linguísticas a serem trabalhadas, aspectos fonológicos enfatizados e sugestões/materiais extras;

4. Esquema de trabalho: plano organizacional sugerido pela instituição de ensino para orientação do docente ao longo de um período pré-determinado (um semestre, por exemplo).

Entretanto, conforme o produto final exposto nas Figuras 11 e 12 acima – *o texto multimodal* – apresenta-se estruturado em componentes de naturezas diversas, tendo sido orientado pelos gêneros pedagógicos característicos como os supracitados, o foco nesse instante volta-se justamente para a criação de significados, mais especificamente, no que deve ser levado em consideração nas particularidades de cada item composicional e nas potencialidades que cada um possui dentro do sistema, de tal modo que as redes de relações entre eles seja a mais harmônica possível e garanta a eficácia comunicativa do objeto representado (EILE), uma vez que os múltiplos modos de significação em uma única plataforma dão ao texto final características multimodais.

Conforme sugere Kress (2000, p. 337), “hoje já não é mais possível compreender a linguagem e seus usos sem um entendimento do efeito de todos os modos de comunicação que estão co-presentes em qualquer texto”⁶⁶. Assim, além de pensarmos na multiplicidade semântica promovida por modos comunicativos distintos, devemos também levar em consideração a maneira como os gêneros auxiliam e orientam o sujeito-professor na execução de seus atos retóricos, cuja força resultante abrange um texto inerentemente multimodal.

Trabalharemos essas questões nas seções seguintes.

4.2 Modos comunicativos e suas *affordances*

As primeiras considerações sobre a organização do conteúdo composicional para representação do conhecimento específico a ser trabalhado em sala de aula são devidamente norteadas pelos *gêneros multimodais e pedagógicos*, haja vista eles ajustarem o foco do sujeito-professor na realização do conjunto de

⁶⁶ “It is now no longer possible to understand language and its uses without understanding the effect of all modes of communication that are copresent in any text”.

atos retóricos. Eles orientam as escolhas dos itens constituintes do texto multimodal que representarão o objeto de ensino levando-se em consideração, simultaneamente, o tópico da atividade, a interação entre os participantes do discurso, os ingredientes textuais, imagéticos, sonoros e complexo-dinâmicos, almejando-se a produção de um texto coeso e coerente. Os gêneros em questão, essencialmente, “... *modelam as estratégias para essa ocasião*”⁶⁷.

Entretanto, durante esse processo reflexivo, o sujeito-professor depara-se com elementos diversificados; itens que, de acordo com a arquitetura composicional que possuem, suas *affordances*⁶⁸, favorecem instâncias comunicativas distintas na criação de significados durante a atividade de EILE. Segundo Braga (2004, p. 148), “cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis”. Nesse sentido, pensar na natureza desses objetos torna-se uma questão essencial na compreensão de dois fatos vitais em nossa investigação, quais sejam: de que forma o produto final da atividade estrutura-se em um texto multimodal e como o mesmo organiza-se sócio-semioticamente, dado o recorte proporcionado pelos gêneros.

Royce⁶⁹ (2002, p. 191) destaca que a comunicação feita através da tecnologia computacional (e aqui consideramos o QBI como veículo mediador na interação entre o sujeito-professor e os alunos) aumentou o uso concomitante de textos, sons, vídeos e imagens na criação de significados, ao ponto de se argumentar sobre a impossibilidade de compreensão de um texto, ainda que unicamente de seus aspectos linguísticos, sem uma ideia clara da maneira como esses outros elementos possam vir a contribuir (ou efetivamente contribuem) para o seu significado como um todo. É justamente esse questionamento, sobre os possíveis papéis desempenhados por entidades composicionalmente diferentes na criação de significados, a mola-mestra para o entendimento do processo de estruturação e construção de um texto multimodal. Assim, o ponto de partida para

⁶⁷ “Genres shape strategies for occasions” (Frow, 2005, p. 14).

⁶⁸ As *affordances* representam o que é possível comunicar de acordo com a estrutura composicional que as constituem. Por exemplo, *texto* e *imagem* abarcam instâncias comunicativas distintas, ou seja, cada um *permite* uma maneira de interação com seus interlocutores. Conforme ressalta Kress (2000), “the semiotic modes of writing and of image are distinct in what they permit, that is, in their *affordances*” (os modos semióticos textuais e imagéticos são distintos no que tange o que eles permitem comunicar, ou seja suas *affordances*”).

⁶⁹ “Communication through computer technology has increased the intermingling of text, audio, vídeo, and images in meaning making to the point that ... it is now impossible to make sense of texts, even of their linguistic parts alone, without having a clear idea of what these other features might be contributing to the meaning of a text”.

compreendermos a dinâmica existente nesse cenário consiste em, inicialmente, contextualizarmos a tarefa docente, apontando os recursos de que o sujeito-professor lança mão e os instrumentos sócio-culturais que viabilizam suas escolhas na elaboração de uma aula.

Com relação aos primeiros, Stein⁷⁰ (2000, p. 333) sugere que uma das reflexões importantes seja a reconceitualização da ideia de representação em sala de aula, de forma que esse ambiente deve ser visto como um espaço semiótico que disponibiliza uma matriz de recursos para criação de significados e produção de textos com elementos múltiplos. Sob essa ótica, não só *as linguagens oral e escrita entram em cena*, como também outros tipos: *visuais, sonoras, gestuais e performativas*. Por conseguinte:

Os recursos disponibilizados ao sujeito-professor fazem parte de um arcabouço sócio-cultural moldado e organizado ao longo do tempo, estruturado em uma variedade de sistemas comunicativos denominados *modos*, meios de comunicação distintos, [cujas funções são articuladas de acordo com as necessidades de uma determinada comunidade discursiva]. Cada modo oferece diferentes potenciais comunicativos, *affordances*, e *possui características inerentes ao material que o compõe*.⁷¹

No que está circunscrito a nossa investigação e também de acordo com o autor supracitado, ao sujeito-professor são viabilizados três modos para que o mesmo os opere, organize e molde a estrutura composicional do objeto de ensino: *“linguístico, acional e visual”*⁷².

O *modo linguístico* é composto pelo discurso oral e escrito, abrange os procedimentos verbais em sala de aula, como o diálogo com os alunos, comandos, explicações e contextualização de itens léxico-gramaticais, questionamentos e elicitación, por exemplo. O *modo acional* inclui as ações performativas do sujeito-professor no ambiente de sala de aula, que incluem gestos, direcionamento para as atividades de sala de aula, manipulação do QBI (ferramentas complexo-

⁷⁰ “A starting point for addressing this challenge is to reconceptualize representation in the classroom... the process begins with conceptualizing classrooms as semiotic spaces in which human beings who are the agents of their own meaning making produce multimodal texts...”

⁷¹ “We use *medium* (and the plural *media*) to refer to the material substance which is worked on or shaped over time by culture into an organized, regular, socially specific means of representation, i.e. a meaning-making resource or *mode*.... The inherent characteristics of the material used by a culture for making meanings, with and out of which it shapes the different media, has its effects on what meanings can be made: the matter of *affordances*...”. (Kress *et al*, 2001, p. 15).

⁷² “... speech/writing... action... visual...” (Ibid., p. 27).

dinâmicas, por exemplo) e de outros recursos (material didático, *realia*, etc.), organização e disposição dos alunos em sala. Por fim, o *modo visual* abrange o uso de imagens, figuras, gráficos, diagramas, textos em formatos e cores diferentes, efeitos de transição, vídeos, etc. Todos esses aspectos (modos linguístico, acional e visual) são pensados durante a elaboração de uma aula e fazem com que o texto produzido com o auxílio do QBI carregue em si uma estruturação múltipla e interacional entre os diferentes modos comunicativos, resultando em um texto com características multimodais. Consequentemente, as escolhas para organização textual, conforme mencionamos em parágrafos anteriores, correspondem à tarefa reflexiva de moldar o conhecimento em sala de aula. Kress *et al* (2001, p.16-17) enfatizam esse fato, ao constatarem que:

Portanto, a seleção dos modos pelo professor pode ser vista como parte do processo retórico. Cada modo oferece ao retor (professor) maneiras diferentes de representar o conhecimento [em nosso caso, a língua inglesa]. O processo de organização desses modos em um evento comunicativo envolve uma consideração sobre o que está para ser comunicado e como isso pode ser feito dadas as especializações funcionais que cada modo viabiliza para ... a sala de aula, os interesses do comunicador [professor] e sua percepção sobre o público [alunos]. Em suma, os modos comunicativos entram potencialmente na criação de significados ... tanto em relação ao conhecimento quanto em relação ao público...⁷³.

Com referência aos instrumentos sócio-culturais, aqui vistos como os gêneros multimodais e pedagógicos, ainda segundo Kress *et al* (2001, p. 21): “as ações retóricas são motivadas por interesses, experiências e valores que o sujeito-professor possui, em conjunto com questões político-educacionais a níveis escolares, nacionais e legais”⁷⁴.

⁷³ “In this way, the selection of modes by the teacher can be viewed as a part of the rhetorical process. Each mode offers the rhetor (teacher...) different ways of representing the world as ‘knowledge’. The process of organizing these modes into a communicative event involves consideration of what is to be communicated, and how this can best be done given the functional specialisms of each mode available within the ... classroom, the interests of the communicator, and her or his (constant adjusting) sense of the audience. In short, the mode of communication enters potentially into the shaping of meaning, both in relation to knowledge ... and in relation to audience ...”.

⁷⁴ “We see the task of shaping knowledge in the... classroom as happening over time and motivated by the interests, experiences and values of teachers, school policy, national policy and legislation”.

Entretanto, são as intenções do sujeito-professor que motivam a elaboração das aulas que, no final, exemplificam e expressam seus objetivos. Nesse ponto, seus atos retóricos – as negociações que levam a cada escolha – correspondem a um processo dialético, a partir do momento em que itens sócio-semióticos co-ocorrem com as estratégias pedagógicas, sob um viés *orientado pelos conjuntos e sistemas de gêneros existentes na comunidade*, além do uso complementar dos *modos de comunicação* operantes em sala de aula. Vejamos, portanto, como a combinação desses dois elementos, gêneros e modos comunicativos, articulam-se na produção de um texto multimodal. Pretendemos, inicialmente, apresentar as configurações dos gêneros pedagógicos citados anteriormente para, na seção seguinte, exemplificarmos visualmente como o sujeito-professor tem suas ações orientadas na construção de um *flipchart* tendo em mente os modos comunicativos utilizados em cada instância na elaboração e execução de uma aula.

Consideremos o Livro do Professor⁷⁵ como ponto de partida. Uma das orientações vitais inclui os princípios referentes à metodologia de ensino adotada pela instituição, fundada principalmente sobre os pilares do método *Comunicativo*⁷⁶. Portanto, ao se pensar na elaboração e execução de uma aula, esses critérios devem ser levados em consideração e abarcados discretamente no texto multimodal a ser produzido. Segundo Celce-Murcia (2001, p.8), os princípios inerentes à abordagem comunicativa são:

1. Assumir que o objetivo do ensino de línguas tem como referência *a habilidade do aprendiz em se comunicar na língua-alvo*;
2. Assumir que o conteúdo de um curso de línguas incluirá *noções semânticas e funções sociais* e não somente estruturas linguísticas;
3. Os alunos *normalmente trabalham em grupos ou pares* para prover (e, se necessário, negociar) significados em situações em que uma pessoa tem a informação que as demais não possuem;

⁷⁵ Escolhemos como material didático um dos livros da série *Connexion*, Volume 4, da Editora Learning Factory. Mais detalhes sobre essa obra podem ser obtidos em: <http://www.learningfactory.net/index.asp>

⁷⁶ Uma segunda perspectiva metodológica que fundamenta os princípios pedagógicos na elaboração do material didático concerne o *Lexical Approach*. Entretanto, daremos maior enfoque aos pilares do Método Comunicativo.

4. Os alunos frequentemente se engajam *em atividades de dramatização* (“role play”) para ajustarem o uso da língua-alvo em diferentes contextos sociais;
5. Os materiais e as atividades de sala de aula normalmente são autênticos para que possam refletir as situações e exigências da vida real;
6. As habilidades [linguísticas] são integradas desde o início. Uma determinada atividade deverá incluir exercícios de *fala, audição, leitura e escrita*;
7. O principal papel do professor está em, primordialmente, facilitar a comunicação;
8. O professor deve ser capaz de utilizar a língua alvo fluentemente e adequadamente.

Ao estudarmos a sequência de princípios supracitada, somos capazes de entender como os modos comunicativos têm suas instâncias orientadas: os princípios 1, 2 e 8 podem ser equacionados à esfera *linguística*, o que inclui os discursos oral e escrito, tanto pelo sujeito-professor quanto pelos alunos; os princípios 3, 4, 6 e 7, por exemplo, determinam como devem ser as configurações *acionais* em sala de aula; finalmente, o princípio 5 guia o sujeito-professor com relação à elaboração e utilização de materiais que atendam às exigências da metodologia, sendo dois de seus principais recursos o próprio QBI e o material didático fornecido pela instituição de ensino.

Somado ao acima exposto, o Manual do Professor também apresenta de forma sistemática: a) os objetivos e tema de cada lição; b) uma esquematização com os procedimentos e o tempo previsto de execução de cada atividade; c) o vocabulário a ser ensinado e revisado; d) quais habilidades linguísticas serão enfocadas em cada momento da aula; e) os recursos multimídia disponíveis para facilitar tanto o trabalho docente quanto para estimular a participação dos alunos; f) as devidas orientações sobre o dever de casa; g) como os modos comunicativos se inserem em etapas específicas durante uma aula.

Façamos, portanto, uma exemplificação visual da integração dos gêneros pedagógicos e princípios metodológicos através do uso dos recursos viabilizados pelo QBI. Ainda explorando o conteúdo do Manual do Professor, tomemos como

lição-exemplo a seção 4.c – *Don't you agree?*. Na página 48 desse material, encontramos a seguinte tabela sobre os objetivos gerais da lição em estudo:

AIM(S) OF THE LESSON	
1) Asking and giving opinions	
2) Vocabulary	Nouns: bullying, car theft, curfew laws, drug taking, drink driving, mugging, shoplifting, vandalism; Expressions: In my opinion; as far as I'm concerned; I'm absolutely convinced that; as I see it; I strongly believe that; I reckon; I tend to think that;
3) Grammar	<i>First and Second Conditional</i> (recycling)
4) Pronunciation	Word Stress
5) Skills	Listening to a conversation; Speaking: asking and giving opinions, talking about future hopes and plans;
6) Recycling	Expressions for agreeing/disagreeing; First and Second conditionals;

Tabela 5 – Exemplo de uma tabela-resumo com o conteúdo específico a ser ensinado em uma lição.

Conforme a Tabela 5 expõe, todas as informações concernentes ao *objetivo da lição* (1), *conteúdo vocabular e de expressões linguísticas* (2), *ênfase gramatical a ser trabalhado e/ou revisado* (3), *aspectos inerentes à pronúncia de certas palavras* (4), *habilidades linguísticas em jogo* (5) e *conteúdo previamente ensinado a ser revisado* (6) são fornecidas ao sujeito-professor para que ele elabore o plano de ação que melhor atinja o propósito de suas atividades.

Uma vez que um dos objetivos da lição está em se trabalhar a habilidade linguística em inglês de *Pedir e Dar opiniões* (1), um possível exercício de *warm-up* que contemple *simultaneamente* essa ideia e os princípios do método comunicativo seria uma atividade de *speaking*, por exemplo. Entretanto, para que a mesma seja elaborada, deve-se ter em mente o *tópico discursivo* da lição, o que está evidenciado pelo vocabulário sobre *tipos de crimes* (2). Por fim, retomando os itens que integram um texto multimodal – *valor informacional, saliência e enquadramento*, temos as seguintes sugestões iniciais para a lição em jogo, expostas nas Figuras 13 e 14 a seguir:



Figura 13 – Uso de recursos imagéticos para contextualizar e facilitar a compreensão dos alunos sobre o tópico da lição sob análise.

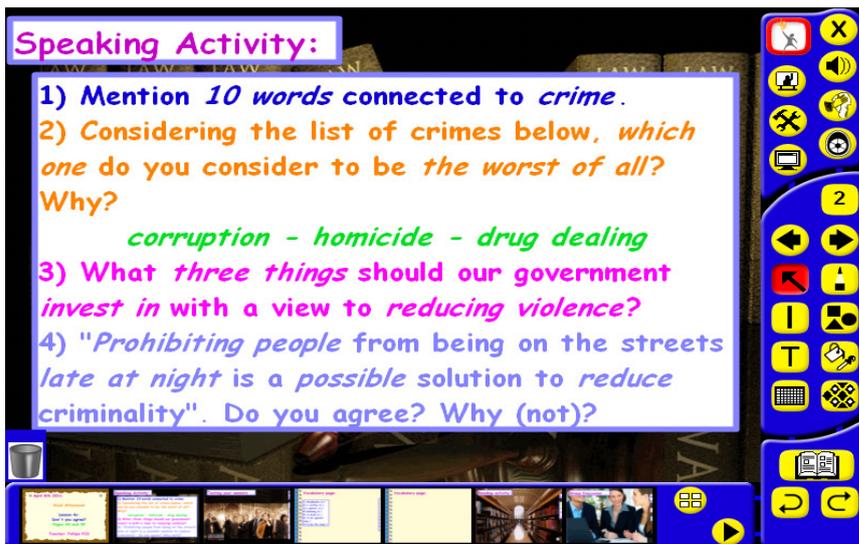


Figura 14 – Combinação de recursos *visuais*, *enquadramento*, *saliência* e *linguísticos* em consonância com a abordagem comunicativa e os modos comunicativos inerentes à sala de aula.

Analisemos as figuras que acabamos de apresentar.

O uso de uma imagem na Figura 13 serve de recurso e estímulo para participação dos alunos em sala, reforçando os Princípios 1, 5, 6, 7 e 8 do método comunicativo: o professor pode manipulá-la e perguntar aos alunos o que eles pensam sobre a mesma, o que ela sugere, a relação estabelecida entre os constituintes da figura (sua *materialidade* – o valor semântico que cada um deles possui e o que eles comunicam) com o conteúdo a ser estudado em sala, etc. O

valor informacional da imagem está em seu posicionamento central na tela, promovendo o ajuste de foco por parte dos alunos ao tema sugerido. Além disso, a *saliência* para com a mesma foi estabelecida como de *plano de fundo*, uma vez que a atividade de *speaking* será sobreposta posteriormente, fato este que, no entanto, não impede que o *enquadramento* da imagem seja *inicialmente* centralizado.

Em se tratando da Figura 14, tem-se uma multiplicidade de recursos semióticos em jogo, quais sejam:

1. *Metodologia*: Inicialmente, a atividade proposta *se insere* nos Princípios 1, 3, 6, 7 e 8, pois deseja-se que: a) os alunos sejam capazes de se expressar na língua-alvo e interajam entre si; b) o professor desempenhe simultaneamente seu papel de facilitador e de conhecedor do objeto de ensino;
2. *Modos Comunicativos*: Os modos *linguístico*, *acional* e *visual* se entrelaçam com a atividade em si, haja vista: a) a presença concomitante do discurso oral e escrito; b) uso dos recursos complexo-dinâmicos do QBI (arraste e manipulação de objetos – observe que os tópicos para discussão estão literalmente “escondidos” no lado direito da tela, conforme ilustra a Figura 13); c) atos performativos do sujeito professor na contextualização da atividade e na organização dos alunos para realização da mesma (em duplas e/ou trios, por exemplo); d) o aspecto visual é reforçado pelo uso, inicialmente, de uma imagem centralizada com o tema proposto e, posteriormente, por textos em formatos e cores diferentes em primeiro plano na tela.
3. *Texto Multimodal*: a combinação de questões ligadas à abordagem metodológica (método comunicativo), gêneros pedagógicos (Manual do Professor) e recursos do QBI teve com *síntese* um texto previamente *inexistente*, com os seguintes ingredientes: a) componentes *informacionais*, ressaltados pelo destaque dado à atividade de *speaking* em posição central, garantindo a esta maior relevância informativa; b) *saliência* visualizada pela camada em segundo plano, contendo a imagem, e em primeiro plano, correspondendo à atividade de *speaking* em execução no momento (*vide* Figura 13); c) *enquadramento*, que pode ser visto

graças à presença de textos em cores diferentes incluídos em uma caixa com fundo branco e com sua respectiva linha divisionária na cor azul, delimitando o espaço relativo aos itens de natureza predominantemente linguística e sobrepondo-os aos elementos de ordem imagética mais acentuada, que ficaram em segundo plano.

Os parágrafos anteriores apresentaram como os modos comunicativos em conjunto com os gêneros pedagógicos, a metodologia de ensino e os recursos oferecidos pelo QBI podem ser combinados para o EILE. Todavia, faz-se imperioso ressaltarmos que o produto final compreende um texto com características multimodais, composto de itens *semioticamente complexos*. Além disso, vimos também a maneira que os gêneros pedagógicos (por enquanto, só lançamos mão do Livro do Professor) fornecem os meios através dos quais a retórica em si é realizada, ou seja, orientando os passos do sujeito-professor nos processos de elaboração e execução de uma aula. Nesse sentido, podemos, por um momento, promovê-lo ao *status* de *criador de signos*, em especial, *signos de natureza complexa*, dada a *materialidade* dos itens constituintes do texto multimodal produzido como síntese dos recursos manipulados.

No próximo item, exploraremos esse papel fundamental do sujeito-professor na estruturação do conhecimento – criador de signos complexos ou textos multimodais – na atividade de EILE mediante o uso do QBI. Aproveitaremos também para mostrarmos como os demais gêneros pedagógicos ainda não agenciados neste trabalho – o Livro do Aluno, o Plano de Aula e o Plano de Trabalho podem ser devidamente e discretamente incluídos no *flipchart* e como os mesmos se apresentam estruturados de forma multimodal.

4.3 Criação de signos complexos

Kress⁷⁷ (2000, p. 338-339) argumenta sobre um acordo semântico entre o discurso, as imagens e outros modos semiótico-representacionais que, devido às suas arquiteturas, permitem a criação de significados idiossincráticos em um

⁷⁷ “There is a semantic trade among speech, image, and writing (and other modes, too, and via other senses – touch, feel, taste)...”

mesmo ambiente. Complementar a esse raciocínio, Stein⁷⁸ (2000, p. 335) faz menção a uma pedagogia multimodal, uma abordagem que valoriza a comunicação entre o ser humano e o mundo através dos sentidos, modos e práticas que incluem o desenvolvimento de tarefas ou projetos que exigem múltiplas formas de representação, de modo que a linguagem verbal é apenas *uma* delas.

O planejamento e arquitetar de estratégias nas escolhas decisivas dos itens composicionais do objeto de ensino contam, simultaneamente, com os *gêneros pedagógicos* e os *modos comunicativos*, conforme demonstramos na seção anterior, de sorte que o sujeito-professor depara-se com o desafio de não só agrupar como também relacionar esses elementos⁷⁹. A produção do texto multimodal prevê, então, o pensamento das seguintes questões: “o design da representação e da mensagem da comunicação”⁸⁰ (Kress *et al*, 2001, p.7), ou seja, *a composição ou materialidade do significante, a semiose que o mesmo engendra, seu significado, e o organizar dessas informações funcionalmente*. Consequentemente, estamos envolvidos na *criação de signos*. Kress & Van Leeuwen (1996, p. 7) tangem essa questão:

Nós vemos a *representação* como um *processo* em que o *criador de signos* [o sujeito-professor] busca *elaborar* uma representação de algum objeto ou entidade [Língua Inglesa], quer seja físico ou semiótico, de modo que seu interesse no objeto [intenção/motivação], no momento de criação da representação, é algo *complexo*, sendo fruto de sua experiência cultural [instrumentos], social [gêneros] e psicológica [conhecimento], com um foco específico no contexto [EILE] em que o signo é produzido⁸¹.

A produção de um signo, dentro do escopo de nosso trabalho, é inerentemente motivada e intencional, fazendo com que o sujeito-professor, “se desejar que seu trabalho seja disseminado [e compreendido], trabalhe dentro das

⁷⁸ “Multimodal pedagogies highlight communication between the person and the world across modes, senses, and communicative practices. Such pedagogies involve constructing tasks or projects for students that require multiple forms of representation, of which language is just one part”.

⁷⁹ “... uma vez estudado acuradamente tudo isso, teremos de saber agrupar e relacionar as coisas... seja aproximando uma de outra, seja misturando várias” (Platão, *Crátilo*, 424d).

⁸⁰ “The interest of the sign-maker is engaged in two ways: in terms of the *design of representation*, and in terms of the *design of the message of communication*”.

⁸¹ “We see representation as a process in which the makers of signs ... seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign is produced”.

convenções definidas [gêneros pedagógicos] e venha aderir aos valores e crenças da instituição social [metodologia, etc.] onde seu trabalho é produzido e divulgado”⁸² (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 115). Conforme postulamos nos primeiros capítulos desse trabalho, o QBI simultaneamente estabelece os limites e as possibilidades de realização da atividade docente. Em certo sentido, o QBI pode ser visto como uma *paleta tecnológica* a ser manipulada didático-pedagogicamente no processo de criação de textos multimodais. Vejamos, por conseguinte, como essa ferramenta pode ser articulada com os gêneros pedagógicos ainda não explorados neste trabalho na criação de um signo complexo e inerentemente multimodal.

Começamos pela definição-base. Em sua essência, um *signo* corresponde a “uma entidade contendo uma *forma* amalgamada a um *significado*, ou seja, um *significante* combinado com um *significado*”⁸³. Temos, portanto, a mistura de elementos de *ordem material*, tipicamente visíveis e tangíveis, com os de *natureza conceitual*, abstratos e virtuais, inseridos no campo do pensamento. Nesse ponto, o desafio emitente nesta seção consiste em, basicamente, *agenciar as significações entre os objetos materiais e virtuais*, ou seja, estabelecer as devidas relações entre esses elementos de sorte que o produto final seja um texto multimodal coeso e coerente. Consequentemente, ao manipularmos concomitantemente os gêneros pedagógicos, as ferramentas do QBI e os modos comunicativos visual, acional e linguístico, devemos ter em mente que os arranjos e combinações decorrentes promoverão instâncias comunicativas distintas de acordo com nossos atos retóricos. Assim, o binômio material-virtual resultante, o texto multimodal, deverá, idealmente, satisfazer às intenções do sujeito-professor e auxiliá-lo no objetivo de sua atividade, o EILE.

Retomemos a noção de *signo*. Como bem nos lembra Fiorin (2007, p.58), “o significante é o veículo do significado, que é o que se entende quando se usa o signo, é sua parte inteligível”. Entretanto, no estágio inicial de elaboração de uma aula, a *tela de criação* encontra-se vazia, aguardando para ser trabalhada pelo sujeito-professor através da *paleta tecnológica* em estudo, o QBI. Assim, neste

⁸² “... if they want to see their work disseminated, they must work within more or less rigidly defined conventions, and adhere to the more or less rigidly defined values and beliefs of the social institution within which their work is produced and circulated”.

⁸³ “... an entity consisting of a form fused with a meaning (a signifier fused with a signified)”. Kress *et al* (2001, p.2).

exato momento, não há qualquer materialidade semiótica para o objetivo da atividade de EILE, de modo que *significante e significado sequer existem*, conforme o exemplificado na Figura 15 abaixo:



Figura 15 – Tela inicial de um *flipchart* sem qualquer materialidade semiótica.

Complementar ao que acabamos de expor, já havíamos dito, nas seções precedentes, que os gêneros que emergem no contexto de nossa pesquisa são tipicamente multimodais, ou seja, há uma combinação intrínseca de mais de um recurso semiótico com vias ao estabelecimento da comunicação entre o sujeito-professor e seus alunos. Nesse sentido:

A comunicação [desejada] exige que os participantes [no caso, os professores], tornem suas mensagens maximamente compreensíveis em um determinado contexto. Consequentemente, eles escolhem formas de expressão que acreditam ser as mais transparentes possíveis aos outros participantes [os alunos]⁸⁴.

Portanto, o raciocínio lógico-reflexivo imposto ao sujeito-professor diz respeito:

1. A sua habilidade perceptiva na identificação do que há de multimodal nos gêneros pedagógicos circunscritos à atividade docente em jogo, quais sejam: o Manual do Professor, o Livro Didático, o Plano de Aula e o

⁸⁴ “Communication requires that participants make their messages maximally understandable in a particular context. They therefore choose forms of expression which they believe to be maximally transparent to other participants”. (Kress & Van Leeuwen, 1996, p. 13).

Esquema de Trabalho, além de pensar em como exportá-los para o ambiente de sala de aula;

2. À sequência de atos retóricos na escolha da melhor configuração representacional para que o objetivo de sua atividade (EILE) se concretize o mais eficazmente possível.

O próprio Manual do Professor exemplifica o primeiro caso, uma vez que o texto que o compõe apresenta mais de um meio semiótico-comunicativo para orientar as ações docentes. A Figura 16 abaixo, *uma parte* do modelo de Plano de Aula sugerido no Manual do Professor para a lição-exemplo sob investigação, expõe esses fatos:

1	2
4	3
5	6

PRONUNCIATION 10 min.

Books closed. Ask *Have you ever been a rebel?* e-B

What did you rebel against? What do you remember about the rebel Rosie from last lesson? What did she do?

Books open. Refer sts to the CD 2 TRACK 6

sentences from the interview with Rosie and the police officer and get sts to read them aloud. Make sure sts understand what they have to do.

Play CD track for sts to listen and mark the stress. Classcheck.

Focus on the Work it out box. Have sts read and complete the rule.

KEY: reCORD / REcord; SUSpect / susPECT **7**

KEY: last / first

Read the first sentence to sts and stop before saying the word *combat*. Elicit its pronunciation from sts and encourage them to mark the stressed syllable.

Get sts to mark the stressed syllable and read the sentences. Monitor closely for accuracy and help if necessary. Classcheck and discuss with sts how the equivalent verb/noun form is pronounced.

If time allows, ask if the statements are true about Brazil.

KEY: combat; permit; insult; research; increase; rebel **8**

Figura 16 – Exemplo de um texto multimodal utilizado no Plano de Aula inserido no Manual do Professor.

De acordo com a figura, há vários componentes multimodais em jogo para auxiliar o EILE tanto durante a elaboração de sua aula como também na hora de executá-la:

1. *Aspecto da língua inglesa em foco*: no caso escolhido, questões ligadas à pronúncia estão em destaque nessa atividade. Deseja-se trabalhar as

diferenças de pronúncia entre *verbos e substantivos que possuem a mesma grafia*. Portanto, por se tratar do *objetivo principal a ser alcançado nesse momento*, verificamos que: seu valor informacional é ressaltado pelo seu posicionamento no topo; sua saliência foi construída mediante o uso de letras maiúsculas e em negrito; por fim, seu enquadramento está bem delimitado pela linha divisional que contextualiza a atividade em andamento como também pelo fundo de cor cinza claro, diferente dos demais componentes na imagem, o que traduz sua centralidade;

2. *Tempo de execução*: o tempo para contextualização, apresentação, prática e produção desejada do enfoque gramatical encontra-se localizado no canto superior direito da imagem. O valor informacional é evidenciado pela sua localização em paralelo com o item anterior, ao lado direito, o que sugere uma leitura da esquerda para a direita; a saliência é exposta pelo uso de um fundo de cor cinza escuro, uma fonte na cor branca e de uma imagem de um relógio concomitante com o tempo de duração sugerido para a atividade; por fim, o enquadramento é delimitado pela coloração diferente dos demais componentes da imagem, mas idêntica à atividade de pronúncia em foco (cinza escuro);
3. *Artefato tecnológico a ser manipulado*: normalmente, esse símbolo (e-B) indica que existe um *flipchart* pronto e que pode ser integrado a esse estágio da lição. O valor informacional ressalta-se pela abreviação do nome da ferramenta e localização abaixo do tempo da atividade, sugerindo que o instrumento tecnológico deverá consumir ou ser explorado nesse intervalo de tempo; a saliência é apresentada por uma caixa de texto circunscrita em uma caixa de cor cinza escuro, o que liga o tempo de execução e a atividade de pronúncia à manipulação da ferramenta; o enquadramento é bem delimitado pelo posicionamento no lado direito da imagem, abaixo do tempo de execução, também favorecendo uma leitura sequencial da esquerda para direita, qual seja: *a atividade de PRONUNCIATION deverá ser realizada EM ATÉ 10 MINUTOS com o AUXÍLIO DO QBI*;
4. *Perguntas para auxiliar na contextualização da atividade*: elas são sugeridas para incentivar a participação dos alunos e prepará-los para os aspectos da língua inglesa a serem estudados. Seu valor informacional

pode ser encontrado no posicionamento após a orientação sobre o tipo de interação entre professor- alunos e a utilização ou não do Material Didático; sua saliência evidencia-se pelo tipo de fonte escolhida (itálico); o enquadramento está marcado pelo fundo de cor branca e pelas linhas divisionais que separam essa seção da imagem das demais;

5. *Uso de símbolos para indicar o tipo de interação:* o símbolo  indica que nesse momento da aula a interação desejada deve ser a do tipo professor-alunos. Seu valor informacional está sempre posicionado ao lado esquerdo, antes de quaisquer instruções, fato este que orienta as ações do sujeito-professor durante a manipulação tanto do QBI quanto de qualquer outro recurso, seja ele o próprio material didático ou alguma outra ferramenta; sua saliência dependerá do tipo de interação proposta. No caso, a simbologia de dois pontos brancos e um ponto mais escuro indica a interação professor-alunos. Dois pontos escuros  simbolizam o trabalho em pares ou grupos e um ponto escuro  representa uma atividade em que o aluno a executa sozinho;
6. *Orientações sobre o uso do CD:* a faixa do CD que contém a atividade em execução tem seu valor informacional em destaque ao lado direito da figura; sua saliência verifica-se pela fonte em letras maiúsculas e pela presença de um ícone de som concomitante ao texto; seu enquadramento é similar ao tempo de execução da atividade, ou seja, uma caixa de fundo cinza escuro e fonte na cor branca;
7. *Respostas₁:* seu valor informacional está no posicionamento ao final da atividade no lado esquerdo; sua saliência é destacada pela fonte em negrito e maiúscula. Nessa atividade específica de pronúncia, a sílaba tônica é representada pela fonte em formato normal e em maiúsculas; o enquadramento é realizado por um espaçamento maior em relação ao item anterior e a linha divisional ao final da imagem;
8. *Respostas₂:* seu valor informacional e enquadramento mantiveram-se os mesmos; entretanto, apenas a saliência foi alterada: agora, a sílaba tônica é marcada pelo uso do texto sublinhado.

Em se tratando do segundo ponto levantado, o conjunto de atos retóricos empreendidos pelo sujeito-professor, estamos lidando diretamente com a questão

da representação através da criação de um *signo complexo*, um texto multimodal, em que se deve levar em consideração “... tanto o modo representacional quanto a maneira mais plausível e adequada no momento [para concebê-lo]⁸⁵”. Consequentemente:

Os signos são combinações motivadas de significados e formas (significantes) em que os significados orientam-nos às expressões motivadas mais aptas e plausíveis através dos modos [comunicativos] que se tem em mãos. Esse processo baseia-se no interesse do criador de signos [sujeito-professor], fazendo com que ele selecione características específicas e criteriosas do objeto a ser representado [Língua Inglesa] de acordo com o momento e contexto [EILE]⁸⁶.

Nesse instante, podemos lançar mão do arcabouço teórico oferecido pela Teoria da Atividade para visualizarmos cada etapa na construção do texto multimodal em concordância com o que é esperado em termos de *metodologia de ensino* (Método Comunicativo), *artefato tecnológico mediador* (QBI), os *gêneros pedagógicos e multimodais* (Manual do Professor, Material Didático, Plano de Aula e Esquema de Trabalho) e o objetivo da atividade (EILE). Para tanto, tentaremos balancear o uso concomitante dos gêneros pedagógicos supracitados com algumas das ferramentas oferecidas pelo QBI tendo-se em mente os pilares da Teoria da Atividade elencados no começo de nosso trabalho: conceito de síntese, contexto social, objetivo, mediação e mediação. O resultado de nossas operações deverá equacionar um signo complexo com múltiplas semioses, acumulando em si mesmo elementos didático-pedagógicos, linguísticos e tecnológicos.

Em concordância com os princípios da teoria em uso, toda e qualquer atividade configura-se como uma atitude intencional e consciente, motivada por uma necessidade específica e orientada à concretização de um objetivo específico, sendo devidamente operacionalizada através de ações, as quais são orientadas por metas e executadas por meio de operações intrinsecamente condicionadas a um contexto sócio-cultural pré-determinado. A Tabela 6 a seguir resume as

⁸⁵ “These criterial aspects are represented in what seems to the sign-maker, at the moment, the most apt and plausible fashion, and the most apt and plausible representational mode ...” (Kress & Van Leeuwen, 1996, p.7).

⁸⁶ “More generally, sign are motivated conjunctions of meaning (signified) and form (signifier) in which the meanings of sign-makers lead to apt, plausible, motivated expressions, in any medium which is to hand. This process rests on the *interest* of sign-makers, which leads them to select particular features of the object to be represented as criterial, at that moment, and in that context”. (Ibid., p.9).

informações teóricas que acabamos de delinear de acordo com os propósitos de nossa pesquisa:

Atividade: Ensino de Inglês como Língua Inglesa	
Objetivo:	Estudo de aspectos da língua inglesa sob uma ótica comunicativa.
Ações:	Recortes pré-determinados das habilidades linguísticas a serem enfocadas, distribuídos em metas operacionalizadas no tempo e no espaço.
Operações:	Uso dos modos comunicativos, artefatos tecnológicos, metodologia, gêneros pedagógico-multimodais e recursos didático-pedagógicos inerentemente condicionados à atmosfera de sala de aula.
Motivação:	Crescimento profissional docente e aperfeiçoamento do conhecimento linguístico que os alunos possuem sobre o objeto em estudo.
Contexto Social:	Ambiente de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Tabela 6 – Visão global da atividade de EILE com base nos pilares da Teoria da Atividade.

Os princípios da Teoria da Atividade listados na tabela acima sugerem que o passo inicial básico para construção do texto multimodal seja desmembrar a atividade de EILE de acordo com o objetivo específico de uma lição, através de uma sequência de metas organizadas temporal-espacialmente, tendo-se em mente que as operações estão condicionadas a vários fatores, em especial, os gêneros pedagógico-multimodais. Assim, ao sujeito-professor ficam condicionadas as seguintes reflexões:

- 1) Analisar o objeto a ser ensinado em conjunto com a metodologia, Manual do Professor, Material do Aluno, Plano de Aula e Esquema de Trabalho institucionalmente adotados;
- 2) Criar uma estratégia pedagógica, um plano de aula próprio, com a sequência de procedimentos e fatores esperados, tais como: a) tempo total de aula; b) tempo para execução de cada tarefa; c) número de alunos, sua faixa etária e nível de proficiência em língua inglesa; d) objetivos principais e secundários; e) metas pessoais (motivação); e f) antecipação de problemas;
- 3) Considerar os modos comunicativos envolvidos em cada tarefa a ser executada;
- 4) Observar até que ponto os gêneros pedagógicos orientam o sujeito-professor na escolha dos itens composicionais da materialidade do signo, ou seja, seu significante;

- 5) Verificar quais habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e acuidade auditiva) serão enfocadas em cada momento da aula e quais estruturas da língua inglesa estarão em destaque;
- 6) Pensar de que modo todos os itens até aqui enumerados deverão interagir entre si para que o objetivo da atividade de EILE seja bem sucedido.

Mediante o que acabamos de expor, entendemos que a *primeira camada* do signo complexo constituir-se-á de uma sequência lógico-temporal a delinear o desencadeamento dos atos performativos do sujeito-professor, isto é, trata-se do conjunto de estratégias didático-pedagógicas.

A *segunda camada* compor-se-á do enquadramento dos significados em cada significante, ou seja, o talhar da materialidade do signo como um todo, seus itens concretos, virtuais e respectivas inter-relações, sua *unicidade sígnea*. Já nesse caso, entretanto, há a combinação de elementos de ordem linguística juntamente com os de natureza tecnológica: estruturas da língua inglesa que se deseja trabalhar, somadas às ferramentas multimodais que podem ser inseridas ao *flipchart* graças ao uso do QBI. Segundo Kress *et al*⁸⁷ (2001, p. 25), nesse orquestrar de significados durante o emolduramento do significante, há itens mais salientes ou enfatizados – os que ocupam um primeiro-plano (*foregrounding*) e outros que serão menos destacados – os que são apresentados em segundo-plano (*backgrounding*).

Finalmente, a *terceira camada* refere-se aos componentes complexo-dinâmicos fornecidos pelo QBI a serem manipulados durante a execução de uma aula: trata-se de constituintes que auxiliam o sujeito-professor em seus atos performativos em sala e que promovem a integração de diferentes mídias em um único ambiente, fato este que dinamiza seu trabalho. Conseqüentemente, o signo complexo é organizado em *estratos* significativamente relevantes e arquitetado com a utilização de múltiplos constituintes. Este é, por conseguinte, o panorama da *multimodalidade* existente na *síntese* de cada texto multimodal na atividade de EILE circunscrita em nossa pesquisa.

⁸⁷ “In our analysis of the orchestration of meaning across and between modes it became apparent that in the ensemble of co-present modes, there was a relation which we described as *foregrounding* (that which is made salient or emphasized) or *backgrounding* (that which is not usually made salient or emphasized)”.

Tomando como base os pilares da Teoria da Atividade citados anteriormente, podemos manipulá-los na construção do texto multimodal referente à lição-exemplo que escolhemos para análise. Entretanto, daremos maior relevância à primeira atividade contida no Material Didático, cujo conteúdo referente ao Manual do Professor já foi analisado por nós previamente (*vide* páginas 77, 78 e 79). A Tabela 7 a seguir representa o esqueleto composicional de nosso signo complexo, em especial, sua camada lógico-temporal:

Atividade: Ensino de Inglês como Língua Estrangeira	
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar os alunos quanto à pronúncia correta de <i>verbos</i> e <i>substantivos</i> de mesma grafia; • Vocabulário específico: <i>record, suspect, combat, permit, insult, research, increase, rebel</i>;
Motivação (Metas Pessoais):	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o uso do QBI como uma ferramenta mediadora no EILE;
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade controlada: percepção sobre a diferença de pronúncia de vocábulos com mesma grafia, mas com funções diferentes (substantivos x verbos)
Operações	
Estágio na Lição	Atividade 01 (PRONUNCIATION), página 44.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer referência às sentenças presentes na Atividade 01, página 44; • Contextualizá-las, uma vez que elas fazem alusão a situações de diálogos vistas nas duas lições precedentes, 4.a e 4.b. (Esquema de Trabalho + Manual do Professor + Planos de Aula); • Usar o enunciado para contextualizar o tipo de atividade em jogo (<i>Listening + Pronunciation + Noticing</i>); • Se necessário, revisar e exemplificar o conceito de <i>stressed syllable</i> (sílabas tônicas); • Tocar CD Audio (incorporado ao <i>flipchart</i>); • Os alunos ouvem e fazem a marcação da sílaba tônica em cada palavra destacada nas sentenças (Material Didático); • Pedir aos alunos que comparem suas respostas (pares/trios); • Fazer a correção: tocar o CD mais uma vez, pausar após cada resposta e checar com a turma; • Fazer referência a caixa <i>Work it Out</i> na mesma página e pedir aos alunos que completem a regra de pronúncia; • Pedir aos alunos que façam a Atividade 02 também na mesma página; • Checar as respostas com a turma;
Padrões de Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Professor-Alunos; Individual; Pares/Trios;
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer aos alunos a oportunidade de percepção sobre as diferenças de pronúncia (sílabas tônicas) em relação a palavras de mesma grafia, mas com funções diferentes (substantivos x verbos);
Tempo Disponibilizado	<ul style="list-style-type: none"> • 07 (sete) minutos

Tabela 7 – Adaptação dos pilares da Teoria da Atividade à lição-exemplo sob análise (seção 4.c).

Conforme demonstra a tabela acima, nosso signo complexo foi devidamente esboçado através da integração entre os gêneros pedagógicos relacionados à nossa pesquisa e os pressupostos da Teoria da Atividade. A visão global da atividade em si, o EILE, foi desmembrada em uma sequência organizacional que inclui seu *objetivo*, *ações*, *motivação*, *operações*, *metas*, *padrões de interação* e *tempo limite* para que a mesma seja executada. Observamos que todos esses constituintes possuem como *fonte procedural* as orientações contidas no Manual do Professor e, como *fontes multimodais*, os conteúdos do Plano de Aula (*vide* Figura 16, página 77) sugerido para essa atividade e do próprio Material Didático, conforme a Figura 17 ilustra abaixo:

The image shows a digital interface for a pronunciation activity. At the top, there is a green header with the text "4.c don't you agree?" and a close button (X). Below this, the main content is divided into two sections: "PRONUNCIATION" and "Stress in verbs and nouns".

PRONUNCIATION

01 Listen to these sentences from the interview and mark (•) the stressed syllable in the highlighted words. Then, complete the rule.

1. a. I'll have to **record** our conversation.
 b. We need to keep a **record** of all our interviews.
 2. a. Are you saying that I'm a **suspect**?
 b. We don't **suspect** you were involved in the crime.

02 Mark the stressed syllables in the highlighted words and then say the sentences.

1. The government isn't doing enough to **combat** crime.
 2. It's illegal to own a gun without a **permit**.
 3. It's a crime to **insult** a police officer.
 4. **Research** shows there has been an **increase** in juvenile crime.
 5. Often young people commit crimes in order to **rebel** against authority.

Stress in verbs and nouns

Verbs often have the stress on the _____ syllable, but for the noun with the same spelling the stress is on the _____ syllable.

Annotations on the image:

- 1: Points to the title "4.c don't you agree?"
- 2: Points to the "PRONUNCIATION" section header.
- 3: Points to the "01" instruction.
- 4: Points to the list of sentences in exercise 01.
- 5: Points to the list of sentences in exercise 02.
- 6: Points to the "02" instruction.
- 7: Points to the "Stress in verbs and nouns" box.
- 8: Points to the first sentence in exercise 01.
- 9: Points to the "01" instruction.

Figura 17 – Atividade de pronúncia presente no Material de Didático que incorpora recursos multimodais.

De acordo com o já teorizado nos parágrafos precedentes, podemos afirmar que esse simples recorte de *parte* do Material Didático engendra os seguintes aspectos:

1. *Valor informacional*: Posicionamento do título (1) da unidade em lugar de destaque, no canto superior esquerdo, o que sugere uma leitura da esquerda para direita; o foco da atividade (2) é enfatizado por sua localização *entre* o enunciado sobre como operacionalizá-la e título da unidade; as sentenças que servem de exemplo para a percepção das questões ligadas à pronúncia dos vocábulos (*Exercício 01*) e para verificação do conteúdo ensinado (*Exercício 02*) encontram-se organizadas

em uma sequência alfanumérica e também posicionadas do lado esquerdo, abaixo de seus respectivos enunciados, o que mantém a ideia de uma leitura da esquerda para direita; as regras de pronúncia de substantivos e verbos com mesma grafia (7) foram colocadas no lado direito da página, em paralelo ao primeiro bloco de sentenças para exemplificação. Isso sugere a seguinte leitura: ouça a pronúncia das palavras no *Exercício 01*; verifique se há algum padrão de similaridade/diferença; reflita se suas descobertas conferem com as regras apresentadas; uma vez compreendidas, realize a tarefa seguinte, o *Exercício 02*;

2. *Saliência*: Pode ser evidenciada pelo uso de cores e fontes em formatos e tamanhos diferentes. O título da unidade (1) recebeu maior destaque pela utilização de um tamanho de fonte superior e cores diferentes dos demais; a atividade de pronúncia (2) é reforçada pelo uso de letras maiúsculas e em negrito; os enunciados (3) também foram escritos em negrito e devidamente seccionados numericamente; as sentenças que servem tanto para exemplificação (4) quanto para reforço (5) possuem fonte em estilo normal, mas contém uma organização alfanumérica; os verbos e substantivos em estudos foram devidamente marcados em amarelo (6); as regras de pronúncia que se deseja enfatizar estão em destaque na caixa *Work it Out* (7) através do uso de um estilo de fonte em negrito, sendo que a descrição das mesmas possui um texto em formato normal; a orientação sobre o recurso tecnológico a ser explorado, CD áudio, está evidente graças ao ícone de uma caixa de som (8); a marcação da sílaba tônica (9) é representada pelo uso do símbolo (•);
3. *Enquadramento*: Verifica-se a organização das informações em blocos distintos, operacionalizados pela presença de quadros em tom verde com linhas divisionais para ressaltar o tipo de informação neles contida, por exemplo, no título da lição (1) e na caixa com as regras de pronúncia (7); os exercícios de exemplificação e de reforço (3) são delimitados pela escolha da fonte em estilo negrito para o enunciado e em formato normal para as sentenças, como em (3) e (4), o que os diferencia dos demais itens na página; os verbos e substantivos que apresentam o foco gramatical em estudo foram enquadrados através de uma marcação em amarelo (6).

Resta-nos, finalmente, ilustrar a materialidade sígnea de nosso texto multimodal, ou seja, apresentarmos um *flipchart* que inclua as três camadas constituintes deste signo complexo, devidamente emoldurado tendo-se em mente os *modos comunicativos (linguístico, acional e visual)*, as *orientações dos gêneros pedagógicos, os recursos viabilizados pelo QBI* e os *fundamentos da Teoria da Atividade*. As Figuras 18, 19 e 20 abaixo constituem nossas sugestões para a atividade de pronúncia da *lição-exemplo 4.c* explorada até o momento:



Figura 18 - Configuração inicial da página do *flipchart* para realização da atividade de pronúncia.

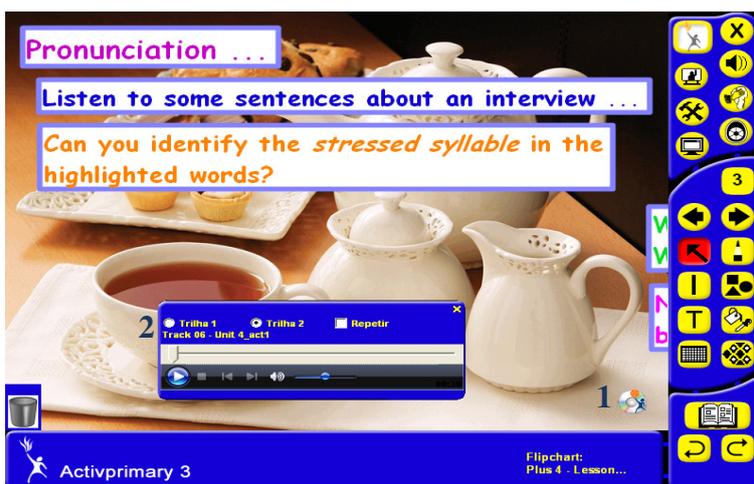


Figura 19 - Orientação aos alunos sobre a atividade de pronúncia e exemplo de um dos recursos complexo-dinâmicos oferecidos pelo QBI.

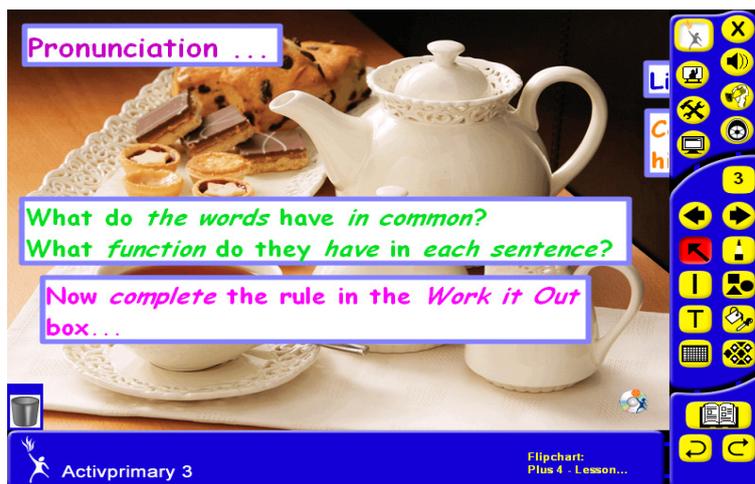


Figura 20 – Reflexão proposta aos alunos sobre o conteúdo de áudio trabalhado. Espera-se que eles sejam capazes de notar a diferença de pronúncia entre verbos e substantivos de mesma grafia, além de organizar essas informações em termos gramaticais (*Work it Out Box*).

Nosso texto multimodal é composto de três camadas. A *primeira*, fundamentada pela Teoria da Atividade, corresponde a uma sequência de operações intrinsecamente condicionadas ao meio em que são executadas, ou seja, são devidamente orientadas pelos gêneros pedagógicos. Conseqüentemente, pode-se afirmar que o primeiro estrato de nosso texto multimodal é de cunho didático-pedagógico, sendo, portanto, o responsável pela composição do esqueleto composicional do signo complexo como um todo.

De forma complementar, a *segunda* camada tem seus pilares nos modos comunicativos *linguístico*, *acional* e *visual*, ou seja, são eles que dão materialidade ao texto, além de promoverem a ponte do universo abstrato ao concreto, isto é, a interligação entre o plano do significado com o plano do significante. As redes de significações encontram-se embasadas nos gêneros pedagógicos manipulados pelo sujeito-professor no processo de elaboração e são contextualizadas pelos modos comunicativos de acordo com as *affordances* que cada um é capaz de produzir em termos sócio-semióticos. Por exemplo, ao analisarmos a Figura 18, observa-se o uso de uma figura que remete a características típicas da cultura britânica: o tradicional chá das cinco horas. Esse recorte foi escolhido uma vez que *o conteúdo do arquivo de áudio*, um dos materiais pedagógicos utilizados pelo sujeito-professor, *possui traços fonológicos do inglês britânico*, o que se tornará evidente aos alunos durante a atividade. Assim, o modo comunicativo *visual* traduz um aspecto sócio-cultural e o

relacionada a outro, de natureza linguística, conforme o objetivo da atividade de EILE.

Além disso, o modo comunicativo *linguístico*, como pode ser visto nas Figuras 18, 19 e 20, é responsável pelas orientações de cada ato performativo ao sujeito-professor e suas respectivas contextualizações para os alunos. Entretanto, seria injusto afirmar que os conteúdos verbais orais e escritos configuram-se unicamente nesse campo. Graças aos recursos multimodais agenciados pelo QBI, a composição desses itens agrega valores semioticamente *visuais* e *acionais*, uma vez que cada *filamento textual* possui marcas comunicativas que dialogam com os alunos. Em termos visuais, as fontes em cores diferentes e formatos diferentes, por exemplo, informam o foco da atividade e o que deve ser feito; o texto circunscrito em caixas de fundo branco com delimitadores espaciais na cor azul clara, em contrapartida, indica cada estágio da lição. Em termos acionais, a movimentação dessas informações é executada em etapas, trazendo-se as caixas de texto localizadas no canto direito da tela para a posição de destaque no centro da tela, o que está evidente ao contrastarmos a Figura 18 com as Figuras 19 e 20. É interessante notarmos que os estágios já executados podem ser deslocados novamente à posição original, o canto direito da tela, deixando apenas em destaque o estágio da aula em foco (*vide* Figuras 19 e 20). Assim, torna-se evidente que o segundo estrato de nosso signo complexo promove múltiplas semioses graças às inter-relações entre os modos comunicativos e os gêneros pedagógicos sob análise.

Por fim, a *terceira* camada estrutura-se tecnológico-performativamente, ou seja, todos os dados referentes ao que será focado em termos de pronúncia estão amalgamados ao *flipchart* e *somente* serão explorados mediante a interação do professor com o QBI. De acordo com a Figura 19, ao clicarmos no ícone correspondente à imagem de um CD (1), o arquivo de áudio é automaticamente inicializado, podendo ser manipulado livremente pelo sujeito-professor através da caixa de mídias sonoras recentemente ativada (2). Esse é apenas um singelo exemplo dos quase infinitos recursos que o QBI oferece para integração de diferentes mídias em um único ambiente, o *flipchart*. O terceiro estrato de nosso signo é, portanto, uma combinação harmoniosa de forças centrípetas e centrífugas: concentra e armazena em si elementos de múltiplas naturezas ao mesmo tempo em que garante a devida sistematização e organização dos mesmos.

4.4 Resumo

Nesse capítulo, procuramos delinear os aspectos multimodais presente no QBI como ferramenta mediadora no EILE em conjunto com seu aspecto integrador, propriedade esta que viabiliza a criação de textos com essas características.

Com o intuito de atingirmos esse objetivo, salientamos a configuração atual que as tecnologias computacionais apresentam (Marcuschi, 2002), ou seja, a interação e utilização concomitantes de elementos textuais, imagéticos, sonoros e dinâmicos em um mesmo ambiente (Kress, 2000), (Stein, 2000), (Royce, 2002), (Wysocki, 2004) e (Kress & Van Leeuwen, 1996). A escolha de um olhar que integre as noções de conjunto e sistema de gêneros (Bazerman, 1995) e (Russel, 1997) foi essencial para eliciarmos o processo de concepção, organização e formação de textos multimodais, uma vez que cada ato retórico, promove a disposição do conteúdo composicional e das redes de relações ali inseridas. Vimos também que os gêneros pedagógicos acabam por paralelamente orientar e auxiliar na elaboração de estratégias para o contexto de sala de aula e na definição da arquitetura composicional do texto multimodal para a realização do objetivo da atividade em estudo, o EILE (Dewitt, 2000; Anson, Dannels & St. Clair, 2005). Com isso em mente, reformulamos as representações gráficas dos agenciamentos individuais (Leontiev, 1978) e coletivos (Engeström, 1999) e incluímos nelas, respectivamente, as ideias referentes ao conjunto e sistema de gêneros (Bazerman, 2005).

Complementar ao cabedal teórico acima exposto, valemo-nos do conceito de modos de comunicação (Kress *et al*, 2001), meios de comunicação distintos, cujas funções são articuladas de acordo com as necessidades de uma determinada comunidade discursiva. Ao sujeito-professor são viabilizados três modos: *linguístico*, *visual* e *acional* e cada um deles “integra um conjunto diferenciado de significados possíveis” (Braga, 2004, p. 148). Finalmente, o design de signos complexos perpassa uma reflexão sobre as estratégias didático-pedagógicas em sincronia com o uso de recursos semióticos variados, de sorte que a primeira camada ou estrato sígneo corresponde justamente a um esqueleto composicional com a sequência lógico-temporal a delinear o desencadeamento dos atos

performativos do sujeito-professor no tempo e no espaço (perceptível ao sujeito-professor e, possivelmente, imperceptível aos alunos), ao passo que o segundo estrato abrange o enquadramento dos itens arquitetônicos, ou seja, a composição de sua materialidade sígnea, junto com suas respectivas disposições na tela do QBI, fundamentadas pelos princípios de *valor informacional*, *saliência* e *enquadramento*. Finalmente, o terceiro estrato corresponde, em termos metafóricos, a uma combinação harmoniosa de forças centrípetas e centrífugas, ou seja, a centralização de elementos de múltiplas naturezas em um único ambiente, o *flipchart*, sistemicamente estruturados. O resultado final, por conseguinte, corresponde ao texto multimodal em si, ou nosso *signo complexo*, que herda características intrínsecas da ferramenta tecnológico-mediadora.

Tendo em vista as informações apresentadas até o momento, devemos nos questionar sobre a perspectiva docente quanto à utilização do QBI como ferramenta mediadora, uma vez que, conforme discorremos neste capítulo, o mesmo desempenha um papel vital na elaboração de signos complexos – textos multimodais e suas respectivas semioses.

Nesse sentido, com o objetivo de responder a esse questionamento, utilizamos um método quantitativo e qualitativo de análise para pesquisarmos a maneira como o sujeito-professor concebe o uso do artefato tecnológico em questão e sua devida importância (ou não) no conjunto de suas atividades docentes.

O próximo capítulo apresentará os procedimentos investigativos empreendidos em maiores detalhes.