

## ***Multimodalidade: das origens ao ensino de línguas na contemporaneidade***

**Rubens Lacerda de Sá**

Universidade Federal de Lavras - UFLA

**Priscila Cardoso de Mello**

Universidade de Brasília - UnB

### **Resumo**

O avanço exponencial do ensino de línguas na contemporaneidade demanda mudanças e acomodação de uma nova práxis educativa, visto que é evidente um deslocamento da comunicação monomodal para a multimodal. Esta contribui para a construção de diferentes sentidos em um texto e(m) diferentes semioses, com o fito de ressemiotizar e reestruturar a prática pedagógica docente, para atender as demandas do novo perfil do alunado e da sociedade moderna. Assim, entendemos que os pressupostos da teoria da multimodalidade, que oferece ferramentas para o trabalho docente com textos imagéticos, pode contribuir de modo significativo visando à melhora da eficácia do ensino de línguas (KRESS, *et al*, 2001). Este artigo apresentará as análises de dois textos da coleção *Kids' Web* (SELIGSON, 2011), da editora Richmond, dirigidos ao ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas; Multimodalidade; Linguagem.

### **Abstract**

The exponential development of language teaching in recent years calls for a metamorphosis and the accommodation of a new educational practice due to a shift from monomodal to multimodal communication. This noticeable relocation of communication plays a role in the construction of different meanings in a text, and makes it necessary to resemiotise and restructure teaching praxis, so as to meet the demands of the new profile of students and modern society. Thus, from our standpoint, the propositions of the theory of multimodality can provide language teachers with invaluable tools for dealing with images in their classrooms (KRESS *et al*, 2001). Hence, our ultimate goal with this paper is to offer a contribution so as to improve the effectiveness of language teaching. We shall try to do so by presenting the analysis of two texts from a Richmond coursebook, *Kids' Web* (SELIGSON, 2011) designed for elementary school students.

**Keywords:** Language teaching; Multimodality; Language.

A teacher is a very special person who uses his creativity and loving, inquiring mind  
to develop the rare talent of encouraging others  
to think, to dream, to learn, to try, to do!

— Beverly Conklin

## INTRODUÇÃO

Diante da complexidade e do conflituoso tecido social moderno, o ensino de línguas, em inúmeros cenários, continua sendo tratado de forma linear e mecânica, o que contribui para a manutenção de uma ideologia de conformismo social em algumas esferas da sociedade. Ao abordar tais questões de um ponto de vista social, Bauman (2005) atesta que as rápidas transformações nos mais diversos campos de atuação e saber humanos no mundo atual produziram um clima fluido, líquido e caracterizado pela incerteza e rapidez de movimento. Coadunar com esse conceito implica renúncia à visão cartesiana de mundo (DESCARTES, 2003) e ecoar com mais intensidade o alerta de pesquisadores sociais como Gramsci (1978), Gee *et al.* (1996), Marx (1978), Robinson (2008), e outros que, por décadas, chamam a atenção para a necessidade de mudanças no cenário social. Atentar para essas mudanças pode certamente reverberar na educação cujo objetivo deve ser harmonizar-se ao cenário contemporâneo e atender as necessidades dos educandos.

Bourdieu (1994) diz que a sociedade moderna é constituída de espaços e campos de atuação onde os atores estabelecem as relações sociais. Em tal lócus privilegiado, os processos relacionais se entrecruzam, possibilitando os embates que permitirão que a prática educacional ocorra pelo viés do campo de ação. Diante desse cenário social, multicultural e heterogêneo, o ensino de línguas precisa contribuir para a (trans)formação do alunado brasileiro a partir de uma concepção crítica.

Ao discorrer sobre o impacto da modernidade na linguagem e como esta se organizou socialmente, Giddens (2000) nos ajuda a entender essa questão ao apresentar o deslocamento das relações sociais dos contextos locais de interação que, por sua vez, acarretam em mudanças e avanços sociais e institucionais, conforme corroborado por Foucault (1982). Fairclough (2001) ressalta que tais mudanças podem continuar contribuindo para a manutenção do poder através do texto falado ou escrito, mesmo em tempos modernos e permeáveis.

Assim, mesmo diante de tal dinamismo e fluidez que marcam o ritmo da sociedade contemporânea, a produção e distribuição textual também sofrem mudanças, uma vez que o texto passa a ser constituído do signo escrito e imagético

que propiciarão a compreensão de novos e híbridos sentidos e gêneros discursivos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

## O PERCURSO DA ESCRITA E DA IMAGEM

Filósofos da antiguidade eram veementemente contra a escrita. Dentre estes destacamos Sócrates, que temia que a escrita resultasse na falta de exercício para a memória e sua consequente perda, pois os homens ficariam preguiçosos e acríticos. Para Platão, a difusão da escrita contribuiria para a falsificação da mesma e para a impessoalidade do texto ressaltando, em suas ideias e discursos, a tradição oral como depositária da memória. Já Aristóteles ao posicionar-se contra a escrita, defendia que esta acarretaria em prejuízo para a arte e a habilidade de pensar (CHAUI, 2002).

Pesquisadores sociais como Kristeva (1967) e Derrida (2001) alertam para a crença no logocentrismo como sendo o legítimo e exclusivo representante da comunicação e apontam para o perigo de que tal conceito contribua para colunar ou sedimentar estruturas de poder patriarcais.

No passado, em especial na cultura ocidental, havia uma preferência evidente pelo gênero escrito, monomodal. Esta se refletia na literatura, na academia, em documentos oficiais, nas belas artes, na música e em inúmeros outros campos do saber e fazer humanos que exaltavam sua produção e destacavam seus pontos fortes e atenuavam suas deficiências. Entretanto, essa preferência pela monomodalidade começou a ruir diante do desejo pela imagem, o visual, que passou a inspirar diversas escolas semióticas a partir do século XX.

Em vista de tal mudança de preferências, a imagem como forma de comunicação pós-moderna assume um novo papel e percorre um novo caminho. Este caminho mudaria radicalmente a concepção de linguagem. Nesta direção, podemos apresentar o que destacaram alguns pesquisadores.

A Teoria Estética proposta por Theodor Adorno (2008) destaca como o visual, ou seja, a imagem pode influenciar a sociedade. Após viver, na fase adulta, os horrores da experiência nazista e da era stalinista, o sociólogo oscila entre a negação da produção artística imagética e os seus benefícios sociais, e as possibilidades que esta oferecia, ainda que tais possibilidades fossem chocantes.

Por outro lado, Habermas (1984) entende que ao ser a linguagem incorporada à imagem estética, esta propiciará que a ação comunicativa e o discurso visem à integração social e possibilitem a resolução de problemas vigentes na sociedade através da partilha de sentidos.

O filósofo francês Jean-François Lyotard (1988) contrasta a linguagem imagética com a linguística e destaca que a primeira é muito mais eficaz, e algumas vezes insuperável, em transmitir informação, pois estabelece mais facilmente o elo entre o mundo externo e o homem.

No universo da tecnologia as imagens produziram reflexos e mudanças significativas na linguagem que acarretaram na reconfiguração de práticas discursivas no ensino de línguas exigindo que se entenda qual o percurso gerativo de sentidos de um texto com suporte eletrônico.

Por conseguinte, concluímos esta seção ressaltando que tanto os textos escritos como os imagéticos estão inseridos em um momento histórico e social e, ao mesmo tempo, refletem uma determinada prática social discursiva. Desse modo, devemos analisar como a produção de signos em tais práticas discursivas é conducente e contribui para mudanças, dada a pluralidade de linguagens atuais. Convém, doravante, considerar o caminho percorrido pela linguística discursiva.

## **O PERCURSO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Saussure (1987) é figura bastante relevante nos estudos da linguística moderna por ter estabelecido o seu objeto central nos seus estudos sobre a língua e a fala. Para ele a língua é imposta ao indivíduo, enquanto a fala é um ato particular e sua soma resulta na linguagem. Outra contribuição importante da teoria saussuriana é a do signo linguístico, resultado de significado (conceito) mais significante (forma gráfica e som). Tanto os estudos linguísticos sincrônicos como os diacrônicos são fundamentais para o entendimento da movimentação social de determinada sociedade e sua época.

Outro pesquisador da linguagem que deixou contribuições relevantes para entendermos o caminho dos estudos linguísticos foi Mikhail Bakhtin. Para o autor (1979), a linguagem não é uma entidade abstrata e alijada da ideologia da classe

dominante de determinada época, antes é resultado de interação social visto que a palavra é dialógica e, acrescentamos, dialética por natureza.

Em outras palavras, para Bakhtin (*apud* FERRAZ, 2007), os usos linguísticos estão intrinsicamente relacionados com a vida social que, por sua vez, promove ou sustenta determinada ideologia ou visão de mundo e que se desenrola no cerne de um dado momento histórico.

Sinalizando para a relação entre a imagem e o texto num cenário discursivo, Barthes (1988) chama a nossa atenção para o fato de que a sociedade é organizada em torno a um imenso e complexo universo de signos que podem ser constituídos e transmitidos através da linguagem não verbal. No entanto, o semiólogo ainda vê a imagem como indissociável do texto, ou seja, depende dele apenas para complementá-lo e, ao mesmo tempo, explicitá-lo.

Na perspectiva dos estudos linguísticos fundados na teoria sistêmico-funcional, Halliday (1991), ressalta que o processo linguístico é um dos instrumentos que fazem parte de um sistema de comunicação que se constrói por meio das relações comunicativas estabelecidas entre os interlocutores e seu papel em eventos sociais. Assim, para o teórico, o sistema linguístico e a produção e distribuição de signos, textuais ou imagéticos, está intrinsicamente relacionada ao sistema social e ao uso que se dá à língua.

Avançando em nossa síntese sobre o trajeto percorrido pelos estudos linguísticos, encontramos em Kress (1997) uma apresentação mais explícita, clara e convincente, ao nosso entender, de que temos presenciado mudanças semióticas significativas na linguagem na era pós-moderna. Os progressos no campo tecnológico, científico e acadêmico, dentre outros, deslocaram a valorização da transmissão de informação para os meios visuais que podem ser/estar aliados, ou não, ao texto escrito ou verbal. Para o pesquisador, há uma distinção nítida entre as modalidades verbal, escrita ou oral, e a visual, pois estas passam agora a possibilitar a absorção da compreensão da visão de mundo de maneiras infinitas. Podemos asseverar que isto ocorre segundo o bel-prazer do produtor do signo linguístico e das ideologias alocadas atrás desse signo.

Diante dessas mudanças no cenário semiótico-social, entram em cena os pressupostos teóricos da multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 1996; KRESS,

LEITE-GARCIA e van LEEUWEN, 2000). Esta teoria, que se insere no campo da Semiótica Social, passa a chamar a nossa atenção para o fato de que todo texto, seja escrito ou verbal, é multimodal, isto é, composto de mais de uma forma de representação. Para Descardecí (2002), nenhum signo pode ser compreendido ou analisado à perfeição se feito de maneira isolada. Todas as representações em um texto discursivo interagem entre si e, em última instância, interferem na mensagem que se deseja comunicar.

A análise discursiva com enfoque multimodal visa a compreender quais os modos de representação presentes em determinada peça, ou texto, discursivo e sua relação com o contexto social e as ideologias imperantes em um momento histórico situado. Tal preocupação advém do fato de sempre ter havido uma relação dialógica, e ao mesmo tempo dialética, entre a linguagem textual, seja ela verbal ou escrita, e a imagética ainda que a monomodalidade fosse valorizada como sendo mais eficiente na produção e geração de sentidos de dado discurso.

## **O PERCURSO DOS ESTUDOS DO DISCURSO**

Ao abordar o tema em tela e proposto nesta seção, convém que façamos uma breve consideração sobre ideologia e como esta se relaciona com os estudos discursivos. Althusser (1983) postula que ideologia se refere às crenças e conceitos que levam um determinado grupo social a aceitar as estruturas vigentes como sendo boas e desejáveis; tais crenças e conceitos são produzidos e distribuídos pelo setor dominante ou estatal. Para o filósofo, a ideologia possui lógica e rigor próprios, pois é concebida e disseminada com o fim de impedir que os indivíduos, no seio de determinada estrutura social, não se apercebam das suas reais condições de existência, o que possibilita ao Estado e à classe dominante a manutenção das relações de poder na sociedade.

Ampliamos o conceito de ideologia e sua função social a partir da figura de outro filósofo da linguagem — Valentín Voloshinov. A pesquisadora da Universidade do Estado do Amazonas, Claudiana Narzetti (2013), destaca que para Voloshinov, ideologia é um elemento da estrutura da formação social, uma das partes em que se subdivide a sua superestrutura, que é determinada pela base econômica ainda que

indiretamente. Também destaca que, para o autor russo, os signos são os elementos constitutivos da ideologia, o que a torna dependente da linguagem. E, por fim, a autora postula que, em Voloshinov, os conceitos de verdade e falsidade no que tange às representações ideológicas residem única e exclusivamente na classe em que estão inseridos, ou seja, os dominadores falseiam a verdade para manter seu controle e impedir transformações de cunho social. Os dominados, por sua vez, são os que mais se aproximam da realidade social produzida por essa ideologia.

Thompson (1995) corrobora e amplia o conceito de ideologia althusseriana ao propor a análise de como as representações simbólicas se entrecruzam com as relações de poder na sociedade uma vez que a ideologia está a serviço do poder. Tais representações, que permeiam o mundo social de modo crescente e generalizado, podem ser linguísticas ou não. Suas concepções estão intimamente relacionadas com as diferentes formas de produzir sentido.

Após discorrer sobre o conceito de ideologia ao longo de algum tempo, segundo os autores citados, passemos à consideração do conceito de discurso. Em termos simples, para a linguística e as ciências sociais, o discurso é uma forma de linguagem escrita ou falada inserida em um contexto social, político e cultural situado historicamente.

Definir discurso é tarefa bastante árdua, pois este é usado em relação a diferentes tipos de linguagem no seio social, sendo complexo e com definições conflitantes e sobrepostas. Entretanto, podemos nos aventurar a entendê-lo como: 1) conhecimento socialmente construído e apropriado pelos atores sociais situados; 2) o uso da linguagem como um modo de prática que interatua com as relações e identidades de uma sociedade; e, 3) processo social de inserção de determinado texto ou textos verbais, ou não. Fica claro, então, que a prática discursiva está totalmente relacionada com determinado momento social. Ou seja, o discurso é concebido no cerne de uma sociedade marcada por diferentes identidades, aspirações, anseios e ideologias.

As teorias linguísticas de análise de discurso focalizam-se nas propriedades organizacionais de nível superior ao diálogo ou ao texto escrito e não contemplam os efeitos sociais de determinada produção discursiva, ou seja, trata-se de uma análise convencional do texto linguisticamente realizado. No entanto, ao ampliar o conceito

de discurso, Fairclough (2001) propõe que este seja analisado criticamente, ou seja, para o linguista, a linguagem é uma prática social e não atividade puramente individual. O autor entende que o papel da linguagem, a semiose com suas diferentes formas de produzir sentido, as imagens e os movimentos do corpo, devem ser um elemento constitutivo de mudanças e transformações sociais. Com enfoque baseado em uma análise de discurso crítica, Fairclough destaca que o discurso, sendo moldado nas relações de poder e ideologias vigentes, tem um profundo efeito sobre a identidade e as relações, os sistemas de conhecimento e as representações sociais. Portanto, a análise crítica de discurso deve propor-se a mostrar as conexões e as causas ocultas para esse evento e intervir para que mudanças sejam produzidas e sejam superadas as relações assimétricas de poder na sociedade (van DIJK, 2015).

Bakhtin (1997), ao abordar a questão de gêneros do discurso destaca que as práticas sociais são limitadas e possibilitam transformações. A sociedade é constituída de uma configuração de diferentes gêneros e relações sociais que se entrecruzam formando um determinado sistema. Portanto, na lógica do cientista social, havendo uma alteração nos gêneros discursivos, alteram-se também as relações. Isto resulta na mudança do sistema e da sociedade. Sendo assim, conforme proposto por Fairclough (2001), os discursos devem ser analisados criticamente a partir de diferentes enfoques como, por exemplo, nos processos sócio-cognitivos sob uma perspectiva histórica, a fim de que sejam identificadas políticas e ideologias hegemônicas e de dominação. Por fim, será a partir da atuação da sociedade que mudanças efetivas nas estruturas sociais serão concretizadas.

## **O PERCURSO DOS TEXTOS MULTIMODAIS**

Até este ponto, procuramos destacar os diferentes trajetos percorridos pelo texto escrito e sua relação com conceitos ideológicos e discursivos. Convém, então, que arrematemos o tema ao deslocar nosso foco para o texto imagético. É consenso que as imagens são facilmente absorvidas e memorizáveis por causa de seu poder de atração, sua singularidade, o efeito produzido pelas cores e pela diagramação, o apelo visual e de movimento, e pelos sons que evocam (VIEIRA, 2007). Portanto, o texto multimodal deve ser lido através das lentes da combinação de distintos modos

semióticos, pois com a inserção das imagens no texto escrito, o que antes requeria frases sofisticadas e complexas para ser entendido, passou a ser feito por meio de marcas visuais.

O signo, no contexto multimodal, passa a assumir um caráter polissêmico conducente a um caudal de possibilidades de interpretação de sentidos. Diante do momento social atual, em que o texto está inserido, este não pode ser assumido contra a imagem, pois a junção de ambos contribuirá a diferentes formas de comunicação. Vivemos, de fato, em uma sociedade visual. Isto exige que seja necessário um novo tipo de letramento, o letramento visual, pois uma vez que começamos a ler textos multimodais desde a tenra infância carecemos de aprender a analisar criticamente a enxurrada de imagens que atravessam em nossa frente e em nosso caminho quase que, invariavelmente, todos os dias, exigindo interpretação (DONDIS, 1991). Como bem salienta Cristiane Maroun:

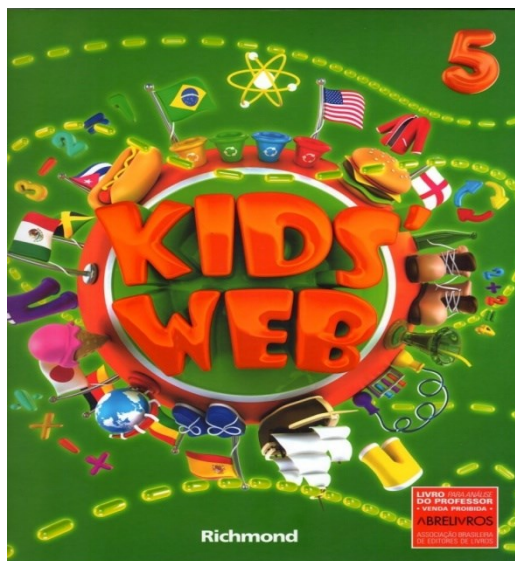
O futuro nos reserva uma comunicação mais intensamente multimodal. [Portanto], uma vez que a nova ordem do discurso exige pessoas capazes de interpretar, de maneira eficiente, textos não-verbais, pois de outra forma os sintagmas visuais continuarão sendo tratados como mera ilustração ou como se fossem ‘legíveis’ sem maiores dificuldades (MAROUN, 2007, p. 105).

Desse modo, concluímos ressaltando que o texto monomodal, aquele predominado apenas por um modo semiótico, não se harmoniza com a sociedade eminentemente visual em que vivemos. A teoria multimodal possibilita o entendimento do uso textual e imagético, e do uso textual ou imagético.

## ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS

Neste ponto, convém que façamos uma breve análise de um texto multimodal para ilustrar e respaldar o que temos discutido ao longo deste texto. Assim, para esta seção, selecionamos dois textos da coleção *Kids' Web*, dirigidos ao ensino de língua inglesa a alunos do ensino fundamental, ciclo I. Esses alunos têm pouco ou nenhum contato com a língua inglesa e o livro se propõe a aproximar a língua produzida em sala de aula da vivência do aluno visando à aplicação real do conhecimento disponibilizado. A análise será do quinto volume da coleção, lançado em 2011, e optamos por analisar apenas a capa e as atividades introdutórias do capítulo seis.

Figura 1 — Capa do Volume 5



Fonte: *Kid's Web* (2011)

A capa do livro já nos chama a atenção pelas cores fortes e as imagens. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), um texto multimodal pode ser escrito, falado, ou conter a combinação dos discursos escrito e falado, mas também, pode incluir outros recursos linguísticos e semióticos, sem necessariamente, incluir a língua. Logo, a capa em pauta, repleta de figuras, pode remeter o aluno tanto às palavras relacionadas à própria figura (*hot dog*, *ice cream*, etc.), bem como a ambientes favoráveis ao aprendizado da língua (viagens, atividades, etc.). Sua organização não nos remete a uma sequência de eventos. Pelo contrário, o aprendiz pode relacionar tais figuras às suas tarefas diárias, às suas atividades favoritas ou até aos lugares que gostaria de ir. Ou, ainda como uma interpretação isolada de palavras sem contexto definido que não é sua correspondência com sua língua materna. Esse processo pode ser feito com o auxílio de um professor, embora não necessariamente. Muitas vezes, o aluno o faz de forma individualizada, ou até com um colega, em sua própria casa ou no caminho para a escola, às vezes bem antes da interferência de um mediador. Portanto, o conhecimento não está confinado apenas à sala de aula, e os alunos continuam a praticar a língua alvo em diversos momentos e contextos.

O aluno é capaz de inserir as figuras ao seu mundo. Se considerarmos as categorias de análise da obra Gramática Virtual descrita por Kress e Van Leeuwen (1996), podemos perceber como participantes representados: o mundo e as figuras

remetentes ao seu correspondente em inglês. Podemos inferir que o mundo tem sua representação não somente de forma literal, mas também como o mundo do aluno, seu conhecimento e suas áreas de interesse. As figuras podem ser interpretadas como o mundo novo a partir do acesso a um novo código: a língua inglesa. Há a inserção da criança a um universo mais tecnológico, com efeitos 3D e com elementos infantis em volta.

Como função textual, o enquadramento também tem papel importante, visto que segundo Kress e Van Leeuwen (1996), os elementos localizados à esquerda de uma página são apresentados como o **dado**, e os elementos à direita são o **novo**. O dado é caracterizado como o já conhecido do leitor, algo familiar e já anteriormente concordado como o ponto pacífico para a leitura da mensagem. O novo é a parte espacial destinada à informação nova, aquilo que ainda será inserido no convívio do leitor. Assim sendo, o dado é o ponto de partida comum à cultura e à sociedade, e o novo é a informação que suscitará a discussão. O plano superior é geralmente designado para mostrar as promessas do autor. No plano inferior, temos o produto em si.

No centro teremos o núcleo, ou o *core*, da informação e todos aqueles elementos marginais servem ao seu suporte, pois acompanhando a informação central são dispostos, de maneira tal a desconstruir a fragmentação e a possível visualização da segmentação previamente discutida. Referindo-nos à capa do livro, é possível observar que os elementos lexicais posicionados à direita, com exceção do hambúrguer e da bandeira dos Estados Unidos, são figuras ainda estranhas aos alunos e os elementos posicionados à esquerda são mais familiares ao vocabulário esperado dos mesmos (bandeiras, *jeans*, *hot dog*, *ice cream*, etc.). No plano superior, fica evidente o número cinco, que faz referência ao 5º ano do ensino fundamental. No centro, temos a mensagem principal: *Kids' Web*, à qual todos os demais elementos fazem referência.

Outra categoria importante segundo Kress e Van Leeuwen (1996) é a das **cores**, que seriam fontes semióticas multimodais com a função comunicativa de estabelecer coerência e de representar ideias, proporcionando uma interação ideacional, ao estabelecer uma ideia, interpessoal, fomentando a interação, expressando atitudes e favorecendo um elo com as demais partes do texto de uma

forma harmônica entre os outros componentes da figura. A capa de fundo na cor verde e todas as outras figuras coloridas remetem o aluno a um ambiente alegre e convidativo a aprendizagem. Há o predomínio das cores fortes e vibrantes, outro fator que pode estreitar os laços com a faixa etária, crianças entre 9-10 anos, cheias de vida e energia.

O desenho da capa, o mundo, e os tracejados nos dão a noção não apenas de movimento, mas também de dinamismo. O traço escolhido pela direção de arte é bem parecido com a arte presente nos videogames e desenhos animados, mundo muito familiar ao aluno. A escolha das figuras não se dá ao acaso, pois elas fazem referência aos itens lexicais que serão futuramente estudados, bem como têm a função de revisar aqueles que já lhes são familiar.

Para Fairclough (2001), as mudanças na práxis social são inicialmente marcadas no plano da linguagem pelas mudanças no sistema de gêneros discursivos. Cada sociedade possui uma configuração particular de gêneros com relações particulares entre elas, constituindo, assim, um sistema. Devido às transformações naturais que ocorrem na sociedade, alteram-se as relações entre os gêneros e, conseqüentemente, seu sistema. Essas relações, na Teoria Social do Discurso, podem ser denominadas intertextuais e interdiscursivas. Sobre isso, Bakhtin (2002) diz que:

O elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra em seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (p. 94).

Ao prosseguir com a análise do material em tela à luz da interdiscursividade, percebemos que os elementos presentes na capa relacionam-se com o aluno de uma forma fluida. São figuras que eles já estão acostumados a ver e que fazem, por vezes, referência a um contexto específico. Assim, teremos mais um item nessa relação:

Figura >> Palavra em inglês (escrita e/ou falada) (e.g.: bandeira do Japão)

Categoria associada (e.g.: cultura, país, língua, sumô, sushi ou videogame)

Logo, concluímos que os conceitos da multimodalidade foram amplamente utilizados na concepção e criação de uma capa cuja interpretação suscita a interação, seja ela aluno-livro, aluno-livro-outro aluno, ou ainda, professor-livro-aluno(s), etc. Sendo assim, podemos observar o conceito de Kress e van Leeuwen (2001) de discurso, no qual o indivíduo impacta o discurso (no caso, a capa) e é por ele impactado. Tais relações fomentam o aprendizado de forma mais leve e lúdica.

Procedamos à análise do conteúdo imagético e textual da introdução de uma unidade. A unidade escolhida é a número 6 e é intitulada: *Always or Never*. Ela é introduzida por um *warmup*, uma conversa inicial, em português, sobre o tema da unidade. São perguntas de ambientação que fazem com que os alunos possam interagir com a imagem de uma forma direcionada pelo professor. No livro do professor há três perguntas bem simples: Onde estão os personagens? O que cada um está fazendo? Quais as atividades mencionadas no balão?

Figura 2 — Visão Geral da Unidade 6



Fonte: *Kid's Web* (2011)

Nesta unidade o tema é: Tarefas domésticas. Entretanto, em um primeiro momento, nada ainda é mencionado. O conteúdo é inferido pelo aluno de acordo com

as figuras, sendo as da página 49 as mais explícitas. A arte, apesar de diferente da utilizada na capa do livro, está bastante relacionada: cores fortes, com predominância da cor primária amarela que está presente na casa, na tonalidade de pele das personagens, nas flores, nas roupas e até a grama que tem uma coloração amarelada. Tal tom marcado pelo amarelo, qual cor vibrante, serve para chamar nossa atenção e remeter à alegria. Os traços são parecidos com os de videogame(s) e também os de desenhos comuns a esta faixa etária. Essa proximidade entre o livro-texto e o ambiente de lazer do aluno faz com que ele mesmo, talvez por iniciativa própria, preste mais atenção à lição e tenha uma atitude mais positiva com o aprendizado da língua alvo.

O texto escrito é pequeno e bem direcionado, deixando a cargo do professor e dos alunos preencherem esta lacuna. Há diversas formas de explorar o texto, como por exemplo: através das cores, da identificação das personagens, do posicionamento destas, das partes da casa, etc. Se considerarmos a análise da Gramática Virtual descrita por Kress e van Leeuwen (1996), identificamos os participantes representados: o pai, a mãe, o filho, a filha mais velha, a filha caçula, o cachorro, a casa e o carro.

O texto situa o aluno em um ambiente espaço-temporal: “*My family on a typical weekend*”. A composição espacial do significado revela ao aluno a função e representação de cada um nessa família. Na continuação do texto, o aluno é levado a observar que cada um desses participantes desempenha uma tarefa na família. Tal texto é de consumo coletivo, uma vez que está presente em um livro didático e será explorado no contexto da sala de aula. A construção visual diz respeito à dinâmica familiar em um contexto específico, as tarefas domésticas de cada integrante durante o final de semana. A construção de significado se dá, então, na interação do discurso visual e discurso escrito.

Quanto à construção espacial de significado, podemos perceber que o texto escrito vem no centro, em posição de destaque na página e dentro de um balão de cor roxa, cor bastante contrastante com o amarelo predominante nas duas páginas. O balão também é bastante propício, por se tratar de uma fala e assim, aproximar o aluno da unidade proposta e possibilitando, deste modo, a interação aluno-texto. O título da lição é sempre exposto na cor laranja-avermelhada sobre uma tarja verde. A inserção do segundo exercício é feita com imagens menores recortadas da imagem grande da

página sobre cada membro da família e sua respectiva tarefa doméstica no fim da página. Esta diagramação é bem comum aos livros didáticos na perspectiva multimodal.

Segundo a proposta de enquadramento de Kress e van Leeuwen (1996), percebemos que na parte superior temos a promessa do autor, ou seja, o título da lição: *Always or Never*. O plano inferior mostra o produto em si. O exercício dois será onde teremos a inserção de vocabulário escrito aliado ao seu referente de imagem. O centro constituirá o núcleo da informação, o balão de cor roxa, e os elementos que ficam às suas margens dão suporte; e, acompanhando a informação central, todas as figuras auxiliam a compreensão do texto.

Encerramos essa análise por destacar que o apelo visual presente nesta coleção utiliza estratégias como as cores, a forma e as figuras para fazer com que o livro tenha um atrativo diferente para o aluno. Esse novo conceito possibilita que o material seja mais agradável aos olhos e sua consequente atenção trará à luz fatores outros, como diagramação, ambientação e conteúdo, de uma forma diferente a esta faixa etária, um tanto negligenciada em termos de materiais. Não notamos nem a infantilização nem um apelo à maturidade precoce dos aprendizes. Eles são tratados conforme a faixa etária e suas zonas de interesse também são respeitadas.

É bastante relevante explorar todos os sentidos que os modos semióticos possibilitam dentro de um contexto social, distanciando-se da visão geral centrada no modelo escrito. Faz-se necessário explorar os textos de uma forma que, unidos às estratégias usuais, propiciemos aos alunos um ambiente mais favorável à troca de experiências e consequente aprendizagem. Tampouco devemos nos esquecer de cativá-los e é importante valorizar os diversos estilos de aprendizagem e, com isso, variar as estratégias proporcionando uma melhor interpretação e entendimento dos textos escritos e imagéticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste artigo destacar que o conceito de monomodalidade ou o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é baseado na escrita como modalidade única, certamente ocasiona em exclusão. Com a ressemiotização dos

signos na atualidade é impossível manter o mesmo modelo didático. É imperante que os educadores sejam formados com esse novo modelo semiótico em mente para que possamos (trans)formar o aluno com vistas às mudanças sociais. Consideramos a importância de que os alunos sejam letrados visualmente para que possam receber conhecimento social sobre a língua e a leitura. Não se trata, apenas, de uma leitura funcional, decodificadora, mas, sim, aquela que visa produzir conhecimento.

A inserção de novas tecnologias trouxe reflexos de inúmeras mudanças na linguagem e que exigem a reconfiguração de práticas discursivas no ensino de línguas. O grande desafio para o docente é saber lidar com diferentes semioses, visando aos seus objetivos educacionais. Hoje, a habilidade de lidar com a multiplicidade e a inserção de todos os modos de fazer sentido na contemporaneidade exige do leitor a construção de inferências em diversas semioses numa perspectiva interacional a partir das necessidades, metas e interesses do alunado (SÁ, 2003).

Ao falar sobre semioses na dialética verbal, referimo-nos a como o leitor pode pensar os diferentes significados, visto que o texto imagético é conhecimento compartilhado de quem produz e de quem lê. Decorre daí a razão de que no ensino de línguas seja necessário ressignificar o sentido da imagem coletivamente. Para lograr tal meta, é instrumento bastante útil a utilização da teoria da análise crítica de discursos (FAIRCLOUGH, 2001) e da semiótica social (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Estas orientam para a investigação sobre mudanças sociais contemporâneas e seu impacto na utilização da linguagem em eventos discursivos, e como a inserção de novas tecnologias, com seu apelo visual, impactam no significado de imagens e na práxis pedagógica.

Em se tratando do ensino de línguas, a utilização de textos multimodais pode elucidar o uso de imagens para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo. Entretanto, é necessário e importante a busca de um padrão nos dados que garanta variabilidade e consistência para o trabalho, visto que uma pesquisa exige direcionamentos específicos e pontuais. Nesse mesmo viés, a análise deve privilegiar o olhar sobre como ideias pré-concebidas, sobretudo as baseadas em estereótipos culturais, devem ser trabalhadas em sala de aula por meio da multimodalidade.

A proposta crítica da multimodalidade visa a oferecer ao docente de línguas novas ferramentas para o trabalho com textos imagéticos de forma a conscientizá-lo

das reais possibilidades de formação de sentidos que a conjunção de semioses oferece. Utilizar intuitivamente textos monomodais no ensino mostra-se na contramão do cenário discursivo atual em que se exige do leitor interpretação crítica de múltiplas semioses.

Portanto, é imperativo entender o papel dos textos em que a imagem é apenas ilustrativa, a música é complementar, a literatura é apenas elucidativa. Devemos trazer esses três caminhos para a sala de aula do ensino de línguas como uma forma de significação social, ou seja, saber dos papéis desses textos, da potencialidade de significação de cada semiose. Nesse cenário discursivo, o texto passará por mais de uma modalidade trabalhando a forma reflexiva e crítica do aluno. E, por sua vez, esse novo aluno não será apenas um repetidor de ideologias, pois aprenderá a ver novas possibilidades de significação e a relação com sua realidade social.

Quiçá, o futuro nos reserve gratas surpresas na prática do ensino de línguas, pois entendemos que o tema em tela é bastante relevante e conducente a ações propositivas, à reflexão e (novos) desenhos epistêmico-metodológicos, para que não se constate uma das máximas do ensaísta francês Voltaire, citado por Gomes (1988), quando esse disse que: “Educar mal um homem é dissipar capitais e preparar dores e perdas à sociedade”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Teoria estética**. Porto: Edições 70, 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_.; VOLOSHINOV, V. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10 ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, P. **Sociologia: o campo científico**. São Paulo: Ática, 1994.

CHAUI, M. **Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem**. Porto: Campos das Letras, 2001.

DESCARDECI, M.A.A.S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, vol. 3, nº 2, jun. 2002.

DESCARTES, R. **Carta-prefácio dos princípios da Filosofia**. Trad. Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIJK, T. A. van. **Discurso e poder**. Trad. Judith Hoffnagel, et al. Rev. Normanda da Silva Beserra, et al. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DONDIS, D. **O poder das imagens na comunicação**. Porto Alegre: Sagres, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, J. A. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de Português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J.A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. **The subject and power**. London: Afterword to Dreyfus H. L, 1982.

GEE, J. P., et. al. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Colorado: Westview Press, 1996.

GIDDENS, A. **Os meios de comunicação de massa**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOMES, E.U.S. O sistema educacional em perspectiva comparada. **Revista São Paulo em Perspectiva**. V. 2, n. 4, out-dez, 1988, pp. 41-44.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALLIDAY, M.A.K. Towards probabilistic interpretations. In: VENTOLA, E. **Functional and systemic linguistics: approaches and uses**. Berlin and New York: Mouton Gruyter, 1991.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of the visual design**. London: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. Multimodal discourse and critical analysis. In: Pedro, E. R. **Proceedings of the first international conference on discourse analysis**. University of Lisbon, Portugal: Colibri, 1997.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. LEITE-GARCIA, R. Semiótica discursiva. In: van DIJK, T. A. (Org.). **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el Discurso - una introducción multidisciplinaria**. Espanha: Gedisa, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRISTEVA, J. Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. In: NAVARRO, D. **Intertextualité: Francia el origen de un término y el desarrollo de un concepto**. La Habana: UNEAC/Casa de las Américas, 1967.

LYOTARD, J. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAROUN, C.R.G.B. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J.A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARX, K. **Teses contra Feurbach**. São Paulo: Abril, 1978.

NARZETTI, C. A Filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. In: **Alfa, Revista de Linguística**, versão online, vol.57 n 2. São Paulo: UNESP, 2013.

ROBINSON, K. **Changing paradigms**. recipient of the RSA: Royal Society of Arts, 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> Acessado em 17/04/2016.

SÁ, R. L. **Interactive discourse in the teaching of English for specific purposes**. 80 f. Monografia (Especialização). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SELIGSON, P. **Kids' Web: Book 5**. São Paulo: Richmond-Moderna, 2011.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIEIRA, J.A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

## OS AUTORES

**Rubens Lacerda de Sá** é doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP), mestre em Linguística (UnB), especialista no Ensino de Línguas para Fins Específicos (UFMT) e bacharel em Letras (UCCB). Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq) e pesquisador do Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas em Educação (NELPPE/CNPq). Interesses de pesquisa: Estudos Críticos de Discurso, Estudos Migratórios, Estudos de Identidade/Representação em Contextos Plurilíngues, Linguística Aplicada Crítica, Políticas Linguísticas, Internacionalização, Superdiversidade, Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Tecnologias da Informação & Comunicação e Educação.

**E-mail:** [rubens.ladesa@gmail.com](mailto:rubens.ladesa@gmail.com)

**Priscila Cardoso de Mello** é especialista em Educação à Distância (SENAC/DF) e bacharel em Letras (UFRJ). Docente no Centro Educacional Leonardo da Vinci e na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Tradutora do Hostage Rescue Team e da Força Nacional Brasileira.

**E-mail:** [prissmell@gmail.com](mailto:prissmell@gmail.com)