



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Adriana Baptista de Souza

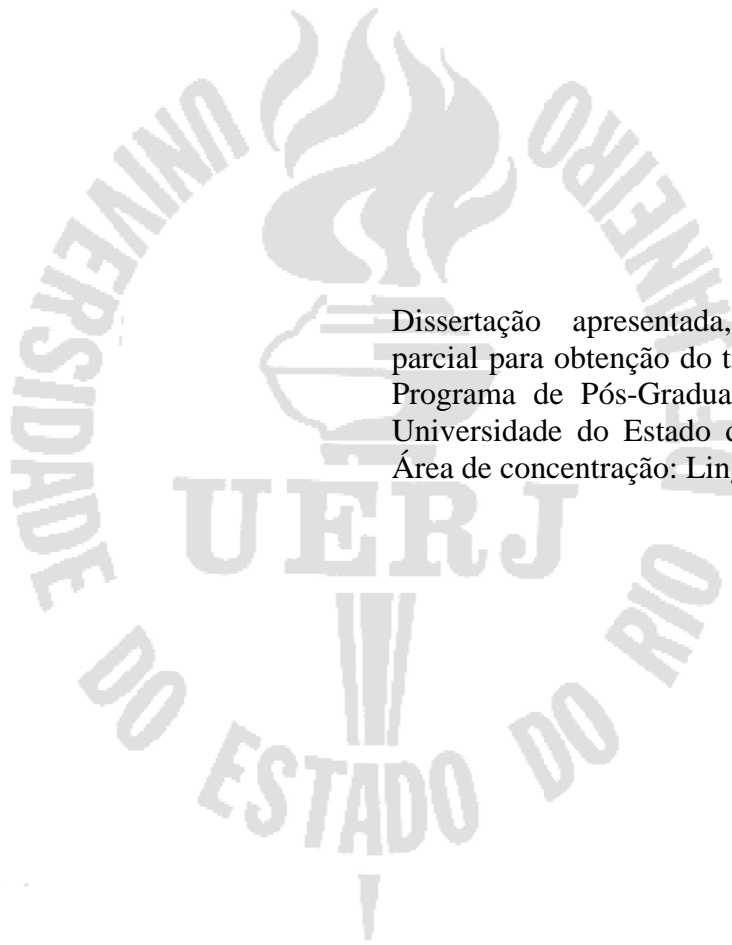
**A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira:  
padrões de representação narrativa e de interação**

Rio de Janeiro

2011

Adriana Baptista de Souza

**A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Anna Elizabeth Balocco

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S729 Souza, Adriana Baptista de  
A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação / Adriana Baptista de Souza. – 2011.  
120 f.: il.

Orientadora: Anna Elizabeth Balocco  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua inglesa – Compêndios para estrangeiros – Teses. 3. Língua inglesa – Modalidade – Teses. 4. Livros didáticos – Teses. 5. Negros nos livros didáticos – Teses. 6. Representações sociais – Teses. I. Balocco, Anna Elizabeth. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Adriana Baptista de Souza

**A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 19 de abril de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Anna Elizabeth Balocco (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gisele de Carvalho  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bárbara Hemais  
Departamento de Letras da PUC-RIO

Rio de Janeiro

2011

## DEDICATÓRIA

Ao meu avô Annibal (*in memoriam*), sem o qual não teria tido o alicerce necessário  
para me sustentar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força durante esses dois anos de curso, principalmente nos últimos meses.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Elizabeth Balocco, minha orientadora, pela paciência, dedicação, carinho e incentivo constantes e, principalmente, pelo seu comprometimento admirável.

À minha mãe e minha avó Lygia, pela paciência e tolerância durante meus momentos de irritabilidade.

Ao meu avô Annibal (*in memoriam*), a quem devo, mesmo não tendo ele presenciado esta etapa da minha vida, todos os objetivos alcançados, inclusive este, pelo seu apoio incondicional e confiança em mim depositada sempre.

À Giulyenne e à Dayenne, minhas sobrinhas e afilhadas, que, mesmo inconscientemente, iluminaram meus pensamentos.

Aos amigos, familiares, colegas de trabalho, alunos e ex-alunos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos colegas que me acompanharam durante o curso, pelas ideias compartilhadas, pelas críticas construtivas, pelas discussões e contribuições de todos os tipos que foram relevantes para o desenvolvimento desta investigação.

À Márcia Oliveira, em especial, pela presteza de sempre, desde a época que precedeu meu ingresso ao mestrado, e por ser grande fonte de inspiração pela sua garra e talento.

Aos autores citados neste trabalho, por possibilitarem, através de seus textos, o enriquecimento teórico e prático da pesquisa.

Ao Corpo Docente do Mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, não só pertencente à área de concentração em Linguística como também em Língua Portuguesa, pelas indicações de leitura, sugestões e contribuições valiosas para a melhoria deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele de Carvalho (por aceitar integrar minha Banca Examinadora) e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Shepherd, em especial, pelas contribuições, pela presença e pelo apoio durante a minha trajetória no mestrado e, principalmente, pelas injeções de ânimo nos momentos de desânimo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Hemais, por autorizar a minha participação no seu curso sobre multimodalidade na PUC-RIO, pelas inestimáveis contribuições durante esse período, e por aceitar integrar a Banca Examinadora para a defesa desta dissertação.

Just as a knowledge of other languages can open new perspectives on one's own language, so a knowledge of other semiotic modes can open new perspectives on language.

*Gunther Kress & Theo van Leeuwen*

## RESUMO

SOUZA, Adriana Baptista de. *A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente trabalho visa a contribuir com o avanço das pesquisas na área de multimodalidade, mais especificamente na área aplicada ao contexto de ensino de língua estrangeira. Analisa-se uma amostra de textos multimodais em um livro didático produzido e utilizado no Brasil como ferramenta para o ensino de inglês como língua estrangeira para alunos adultos iniciantes em um curso livre. Tendo em vista a preocupação, apontada no próprio material didático, em atender às necessidades e expectativas desses alunos, objetiva-se, através desta investigação: verificar como se dá a interação entre o verbal e o visual no livro didático selecionado; verificar como essa interação contribui para atingir os objetivos pedagógicos propostos pelo material; e, por fim, contribuir, de alguma maneira, para o letramento multimodal de alunos em língua estrangeira. Tais objetivos determinam a natureza híbrida desta pesquisa que, além da sua dimensão analítico-descritiva, apresenta também uma dimensão pedagógica, que visa a apresentar propostas de trabalho multimodal com algumas das atividades selecionadas para análise. A seleção dos textos multimodais para a composição do *corpus* desta pesquisa foi baseada na observação da recorrência de imagens com determinados personagens ao longo do livro. Tal recorrência provocou questionamentos que só poderiam ser respondidos a partir da análise desses personagens representados em situações de (inter)ação, o que deu lugar à seleção das representações narrativas que os incluíssem. Os personagens em questão são desenhos criados para os fins pedagógicos do material e são representados em situações sociais muito limitadas: a maior parte dessas representações parece formar uma sequência narrativa cuja interação acontece em uma festa; entre as outras representações, que não representam a referida festa como contexto, incluem-se interações no escritório, no restaurante, no parque e ao telefone. Uma análise da representação visual desses atores sociais revelou que, apesar da inclusão de uma negra entre os personagens, e a conseqüente suposta visão multicultural transmitida com essa inclusão, os participantes representam um grupo homogêneo, pertencentes ao mesmo segmento social, que só interagem entre eles mesmos em situações sociais limitadas, não sendo, portanto, representativos da diversidade étnica, social e cultural do Brasil, ou dos países em que o inglês é falado. Após a análise da representação dos atores sociais, analisam-se, com vistas a atingir os objetivos deste trabalho, os padrões de representação e de interação nos textos multimodais selecionados, segundo categorias do quadro da multimodalidade de van Leeuwen (1996). Verifica-se, a partir de tais análises, que o verbal e o visual nem sempre apresentam uma relação direta, e que, quando apresentam, tal relação não é explorada pelo material, tornando o visual um elemento meramente decorativo que, na maioria das vezes, em nada contribui para o desenvolvimento das unidades. Por essa razão, e por se tratar de uma pesquisa centrada no contexto pedagógico, propõem-se, ao final das análises, atividades de exploração de alguns dos textos multimodais analisados, visando à formação multimodal do aluno em língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de inglês como língua estrangeira. Multimodalidade. Interação. Livro didático. Representação. Verbal. Visual.



## ABSTRACT

This study aims at contributing to the advancement of research in the area of multimodality, within the context of foreign language teaching. A sample of multimodal texts in a coursebook produced and used in Brazil as a tool for teaching English as a foreign language to adult beginner students in a free language course is analyzed. Given the concerns pointed out in the teaching materials themselves, in meeting the needs and expectations of these students, the objectives of this research are: to investigate the interaction between the verbal and the visual semiotic modes in the corpus; to examine how this interaction contributes to achieving the educational objectives proposed by the material; and, finally, to contribute in some way to the multimodal literacy of foreign language students. Such objectives account for the hybrid nature of this research which, apart from its descriptive-analytic dimension, also features a pedagogical dimension, aimed at presenting proposals for multimodal work with some of the activities selected for analysis. The starting point for the selection of the multimodal texts for the corpus of this research was the observation that certain characters were consistently depicted throughout the coursebook. Such recurrence motivated questions that could only be answered through the analysis of the visual elements in the representation of these characters, particularly when depicted in situations of (inter)action, which led to the selection of narrative representations that included them. The characters concerned are drawings created for the educational purposes of the material and are depicted in very limited social situations: most of these representations seem to form a narrative sequence with interactions taking place at a party, in the office, at a restaurant, in a park, and on the phone. An analysis of the visual representation of these characters showed that, despite the inclusion of a black woman among the characters, which would supposedly convey a multicultural vision, the participants represent a homogeneous group pertaining to the same social segment, who only interact in limited social situations and are not therefore representative of the ethnic, social and cultural diversity of Brazil, or of countries where English is spoken. The analysis of the visual representation of the characters was followed by investigation of the patterns of representation and interaction in the multimodal texts selected, drawing on categories from the framework for the study of multimodality by van Leeuwen (1996). These analyses suggest that the verbal and the visual are not always in a direct relationship, and that, when they are, such relationship is not exploited by the material, making the visual element a purely decorative one, in most cases, contributing very little to the development of the pedagogical objectives of the units. For this reason, some exploration activities of the multimodal texts analyzed are suggested, aiming at the multimodal literacy of foreign language students.

Keywords: Teaching English as a foreign language. Multimodality. Interaction. Coursebook. Representation. Verbal. Visual.

## LISTA DE ABREVIATURAS

GSF	Gramática sistêmico-funcional
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LSF	Linguística sistêmico-funcional

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Suporte teórico da pesquisa .....	21
Quadro 2 – Redes sistêmicas .....	25
Quadro 3 – Significados interativos em imagens .....	35
Quadro 4 – A representação dos atores sociais no discurso .....	39
Quadro 5 – A representação visual dos atores sociais .....	42
Quadro 6 – Lista de unidades que compõem o <i>corpus</i> .....	49

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – exemplo de processo de ação não transacional .....	31
Figura 2 – exemplo de processo de ação transacional .....	31
Figura 3 – exemplo de processo de ação transacional bidirecional .....	31
Figura 4 – exemplo de processo reacional não transacional .....	32
Figura 5 – exemplo de processo reacional transacional .....	32
Figura 6 – exemplo de processo reacional transacional bidirecional .....	32
Figura 7 – exemplo de processo discursivo .....	33
Figura 8 – exemplo de processo mental .....	33
Figura 9 – exemplo de Circunstância d Local e Companhia .....	34
Figura 10 – exemplo de Circunstância de Meio .....	34
Figura 11 – exemplo de imagem de Demanda .....	36
Figura 12 – exemplo de imagem de Oferta .....	36
Figura 13 – exemplo de Distância Pessoal .....	37
Figura 14 – exemplo de Distância Pessoal .....	37
Figura 15 – exemplo de Distância Pessoal .....	37
Figura 16 – exemplo de ângulo horizontal frontal .....	37
Figura 17 – exemplo de ângulo horizontal oblíquo .....	37
Figura 18 – exemplo de ângulo vertical alto .....	37
Figura 19 – exemplo de ângulo vertical nivelado .....	37
Figura 20 – exemplo de ângulo vertical baixo .....	37
Figura 21 – exemplo de Exclusão .....	42
Figura 22 – exemplo de Inclusão: Não Envolvimento em Ação .....	43
Figura 23 – exemplo de Inclusão: Envolvimento em Ação: Agente e Paciente .....	43
Figura 24 – exemplo de Inclusão: Genérico: Categorização Cultural .....	44
Figura 25 – exemplo de Inclusão: Genérico: Categorização Biológica .....	44
Figura 26 – exemplo de Inclusão: Representação Específica .....	45
Figura 27 – exemplo de Inclusão: Individual .....	45
Figura 28 – exemplo de Inclusão: Grupo: Homogeneização .....	46
Figura 29 – New Interlink 1 .....	48
Figura 30 – Os personagens .....	61

Figura 31 – Atividade 1 .....	63
Figura 32 – Atividade 2 .....	66
Figura 33 – Atividade 3 .....	68
Figura 34 – Atividade 4 .....	68
Figura 35 – Atividade 5 .....	72
Figura 36 – Atividade 6 .....	74
Figura 37 – Atividade 7 .....	76
Figura 38 – Atividade 8 .....	78
Figura 39 – Atividade 9 .....	80
Figura 40 – Atividade 10 .....	82
Figura 41 – Atividade 11 .....	84
Figura 42 – Atividade 12 .....	85
Figura 43 – Atividade 13 .....	87
Figura 44 – Atividade 14 .....	89
Figura 45 – Atividade 15 .....	90

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>SUPORTE TEÓRICO</b> .....	21
1.1	<b>Quadro resumitivo do arcabouço teórico da pesquisa</b> .....	21
1.2	<b>Linguística sistêmico-funcional</b> .....	22
1.3	<b>Multimodalidade</b> .....	27
1.3.1	<u>As metafunções</u> .....	28
1.3.2	<u>Padrões de representação: representações narrativas</u> .....	29
1.3.3	<u>Padrões de interação: participantes representados e participantes interativos</u> .....	34
1.3.4	<u>Conclusão</u> .....	38
1.4	<b>A representação dos atores sociais no discurso</b> .....	38
1.5	<b>A representação visual dos atores sociais</b> .....	41
2	<b>METODOLOGIA</b> .....	47
2.1	<b>Critérios de constituição do <i>corpus</i></b> .....	47
2.2	<b>Descrição do <i>corpus</i></b> .....	48
2.3	<b>Tratamento conferido aos dados</b> .....	56
2.4	<b>Conclusão</b> .....	57
3	<b>AS REPRESENTAÇÕES NARRATIVAS</b> .....	59
3.1	<b>A representação dos atores sociais</b> .....	61
3.2	<b>Análise multimodal: atividade 1</b> .....	63
3.3	<b>Análise multimodal: atividade 2</b> .....	66
3.4	<b>Análise multimodal: atividade 3 e 4</b> .....	68
3.5	<b>Análise multimodal: atividade 5</b> .....	72
3.6	<b>Análise multimodal: atividade 6</b> .....	74
3.7	<b>Análise multimodal: atividade 7</b> .....	76
3.8	<b>Análise multimodal: atividade 8</b> .....	78
3.9	<b>Análise multimodal: atividade 9</b> .....	80
3.10	<b>Análise multimodal: atividade 10</b> .....	81
3.11	<b>Análise multimodal: atividade 11</b> .....	84
3.12	<b>Análise multimodal: atividade 12</b> .....	85
3.13	<b>Análise multimodal: atividade 13</b> .....	87
3.14	<b>Análise multimodal: atividade 14</b> .....	89

3.15	<b>Análise multimodal: atividade 15</b> .....	90
3.16	<b>Participantes representados X participante interativo</b> .....	91
3.17	<b>Implicações pedagógicas</b> .....	93
3.18	<b>Conclusão</b> .....	96
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
	<b>ANEXO A</b> .....	109
	<b>ANEXO B</b> .....	110
	<b>ANEXO C</b> .....	111
	<b>ANEXO D</b> .....	112
	<b>ANEXO E</b> .....	113
	<b>ANEXO F</b> .....	114
	<b>ANEXO G</b> .....	115
	<b>ANEXO H</b> .....	116
	<b>ANEXO I</b> .....	117
	<b>ANEXO J</b> .....	118
	<b>ANEXO K</b> .....	119
	<b>ANEXO L</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

A linguagem visual tem desempenhado papel fundamental na sociedade atualmente, visto que sua compreensão e produção são cada vez mais necessárias para que ocorra a comunicação. No entanto, essa cultura visual não exclui a verbal, fortemente enraizada na nossa sociedade. Ao contrário, ela vem se agregar à cultura verbal, o que demanda, conseqüentemente, uma capacidade de comunicação multimodal, na qual a linguagem visual interage com a verbal para a produção dos sentidos. A necessidade de sermos capazes de combinar esses dois modos semióticos (verbal e visual) com o objetivo de compreendermos o mundo e nele sermos compreendidos despertou meu interesse para a realização desta pesquisa.

Tendo em vista minha atuação como professora de inglês como língua estrangeira em cursos livres de idiomas, comecei a perceber não só a importância da comunicação multimodal na sala de aula de língua estrangeira, como também a necessidade de exploração de tal fenômeno nesse contexto.

Uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, mas também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal ou visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente, etc. [...] Com a crescente utilização da representação visual numa enorme variedade de contextos, torna-se cada vez mais urgente ser capaz de formular as mesmas questões críticas em relação às representações quer verbais quer visuais, ou seja, na realidade, em relação às representações em todos os *media* que constituem parte dos textos *multimedia* contemporâneos. (VAN LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 171)

Apesar da relevância do tema atualmente e do crescente interesse em estudá-lo, ainda há pouca investigação na área. Dessa forma, o presente trabalho pretende contribuir para a evolução dessas pesquisas, visando à capacitação de professores no sentido de adquirirmos as ferramentas necessárias para analisarmos mais criticamente as imagens (isoladas e/ou combinadas com as palavras), e termos o discernimento necessário para filtrá-las e, dessa forma, podermos contribuir para o desenvolvimento do pensar crítico dos nossos alunos. Por essa razão, este trabalho apresenta, além da sua natureza analítico-descritiva, que visa a instrumentalizar o professor com a metalinguagem necessária para se analisar mais criticamente as imagens, uma dimensão pedagógica, que visa a propor atividades práticas de análise de imagens com os alunos.



É por meio da linguagem que os indivíduos compartilham suas formas de apreensão do mundo em determinada sociedade e se apresentam como sujeitos de uma comunidade linguística, assumindo-se como integrantes de uma tradição cultural (da qual o visual também faz parte). Pode-se, então, considerar as linguagens verbal e visual, dentre outras, como instrumentos de cultura, e, portanto, indispensáveis ao aprendizado de uma língua estrangeira. Sendo assim, torna-se fundamental que o aluno de língua estrangeira não só seja exposto, como também apreenda criticamente os diferentes modos semióticos utilizados para a comunicação na língua-alvo desde os níveis iniciais. Dessa forma, o professor irá capacitá-lo a compreender e a, cada vez mais, produzir textos multimodais em língua estrangeira, ampliando, assim, suas formas de compreender o mundo, representá-lo e interagir com ele, utilizando não só sua língua materna, como também uma língua estrangeira.

Com base nesses fatores, decidi analisar a multimodalidade (interação entre diferentes modos semióticos; neste estudo, o verbal e o visual) em um livro didático nacional direcionado para adultos iniciantes na língua inglesa. A opção por tomar o livro didático como objeto de investigação nesta pesquisa deve-se ao fato de que, apesar da era digital que estamos vivenciando, ele ainda desempenha um papel central no contexto pedagógico e busca, cada vez mais, sua inserção na era multimodal, além de diálogos constantes com as mídias eletrônicas; além disso, há uma necessidade de se expandir as pesquisas com livro didático para além da prescrição, rumo à descrição.

*Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? (SOARES, 1996, p. 53, grifo da autora).*

O presente estudo apresenta críticas baseadas na investigação e na descrição de forma que se possa promover a conscientização crítica de professores e alunos para a questão da multimodalidade. A opção por investigar um livro nacional deve-se ao fato de as editoras nacionais, de uma maneira geral, estarem cada vez mais preocupadas em atender às expectativas dos estudantes brasileiros, já que são conhecedoras do seu contexto específico e, conseqüentemente, das suas necessidades. Ao mesmo tempo em que têm se preocupado em atender às necessidades de um público específico, há ainda a preocupação com o inglês global e o multiculturalismo, por exemplo. Preocupações contraditórias, na medida em que se busca

alternar entre contextos globais e específicos de forma a atender ao público-alvo sem desconsiderar a globalização. Os livros importados, por exemplo, em virtude dos seus objetivos mercadológicos, o que os tornam abrangentes demais, desconsideram contextos específicos e focam apenas em contextos globais. Eis que surge meu primeiro questionamento: até que ponto os textos multimodais no livro de inglês nacional refletem as necessidades e expectativas do seu público-alvo específico sem perder de vista o contexto global?

De forma a responder a tal pergunta torna-se necessário, primeiramente, descrever o público-alvo do material sob análise, levando em conta características como faixa etária e *status* social, bem como suas necessidades e expectativas. A partir dessas informações será possível analisar os textos multimodais presentes no livro didático e verificar se eles contribuem para a concretização da proposta pedagógica visando ao atendimento das necessidades do seu público-alvo.

A escolha de um livro voltado para adultos iniciantes foi motivada pela leitura de Lencastre (2003). Ela menciona que a idade é a principal característica do leitor/observador que interfere na compreensão de um texto, e que as crianças, geralmente, aproveitam muito mais o que uma ilustração tem a oferecer, por não dominarem totalmente o processo de leitura. A autora acrescenta ainda que os sujeitos com baixo conhecimento prévio do domínio são os mais favorecidos com as ilustrações. Sendo assim, o aluno adulto iniciante na língua inglesa tende a se beneficiar com os recursos visuais, por não ter nenhum (ou quase nenhum) conhecimento da língua-alvo, mas, ao mesmo tempo, por ser adulto e dominar totalmente o processo de leitura, tende a focar muito mais na linguagem verbal sem atentar para o fato de que a linguagem visual poderia contribuir para o aprendizado da língua. Surge, então, meu segundo questionamento: de que forma o professor pode contribuir para que o aluno adulto iniciante na língua inglesa se beneficie mais dos recursos visuais para um aprendizado da língua mais eficaz?

Pode-se dizer, intuitivamente, que a maioria das imagens nos livros de inglês, sejam eles importados ou nacionais, tem função primordialmente decorativa. No que concerne ao material didático sob análise nesta investigação, tal afirmação será confirmada (ou não) a partir das análises multimodais — baseadas nos padrões de representação e interação de van Leeuwen (1996) — realizadas com as atividades selecionadas, o que corresponderá à parte analítico-descritiva do trabalho. Tais análises (cujos resultados fornecerão os elementos necessários para se responder ao primeiro questionamento) servirão de base para responder à

segunda pergunta. A resposta ao segundo questionamento será apresentada em forma de propostas de trabalho multimodal com as atividades analisadas previamente, o que justifica a natureza híbrida desta pesquisa, já que tais propostas visam a atender seu lado mais pedagógico.

Os questionamentos apresentados anteriormente levaram-me a investigar a multimodalidade no livro didático nacional utilizado para o ensino de inglês como língua estrangeira de adultos iniciantes com o objetivo de contribuir para que esse público possa se beneficiar mais dos recursos visuais disponíveis ao aprender uma língua estrangeira. De forma a conduzir tal investigação, foi selecionado o livro **New Interlink 1**, com o qual já trabalhei, produzido pela Learning Factory, e utilizado exclusivamente por um curso livre amplamente conhecido no mercado. Ao observar as unidades do livro selecionado para esta pesquisa em busca de questões que pudessem ser problematizadas, deparei-me com um grupo de personagens muito recorrentes que despertou meu interesse. Eles aparentam desempenhar algum papel, ou papéis, muito importante(s), já que acompanham o aluno durante toda sua trajetória com esse material. Tais personagens são, na esfera visual, desenhos criados para os propósitos pedagógicos do material e, não só visual, mas também verbalmente, constroem pequenas narrativas ao longo do livro. Interessei-me, então, por fazer uma análise multimodal das atividades pedagógicas nas quais tais personagens aparecem envolvidos em situações de (inter)ação (representações narrativas, segundo van Leeuwen, 1996). Sendo assim, foram levantadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Como os personagens em questão são representados no discurso e na imagem?
- 2- Que relações há entre as representações textual e visual desses personagens?
- 3- Qual é a contribuição do visual tendo em vista os objetivos pedagógicos da unidade em discussão?
- 4- Tais textos multimodais refletem as necessidades e expectativas do público-alvo sem desconsiderar contextos globais?
- 5- Como contribuir para a formação multimodal crítica do aluno em língua estrangeira?

Tais questões nortearão todo o percurso deste trabalho e direcionam este estudo para alcançar meus objetivos, dos mais gerais aos mais específicos, conforme exposto em seguida. Os objetivos gerais desta investigação são: verificar como se dá a interação entre o verbal e o

visual no livro didático analisado; verificar como essa interação contribui para atingir os objetivos pedagógicos propostos pelo material; e, por fim, contribuir, de alguma maneira, para o letramento multimodal de alunos em língua estrangeira. De forma a alcançar tais objetivos, foi preciso definir outros mais específicos através dos quais pretendo tecer algumas considerações (talvez não conclusivas) sobre as questões levantadas anteriormente. Seguem os objetivos específicos desta pesquisa:

- Analisar a representação textual e visual dos personagens e estabelecer relações;
- Fazer uma análise multimodal das situações comunicativas nas quais os personagens em questão estão envolvidos;
- Verificar a função que os textos multimodais envolvendo tais personagens em interação desempenham.
- Propor atividades de exploração do visual na sala de aula de inglês como língua estrangeira.

As análises realizadas nesta investigação serão norteadas por tais objetivos a fim de se chegar a resultados sobre a contribuição dos personagens criados no material em questão, em conjunto com as situações comunicativas nas quais eles estão envolvidos, para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. A investigação será conduzida, essencialmente, com base nas metafunções ideacional e interpessoal propostas por Halliday (1985) em sua Gramática Funcional para análise de estruturas linguísticas, e apropriadas por Kress e van Leeuwen (1996) em sua Gramática do Desenho Visual para análise de imagens. A metafunção textual não comporá a seção analítica deste trabalho por não ser pertinente ao que se propõe neste momento.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, com a apresentação, primeiramente, do quadro teórico utilizado como suporte para as análises, seguido da descrição da metodologia de pesquisa utilizada e das análises propriamente ditas, e, por fim, algumas considerações sobre o percurso da pesquisa, suas limitações e possíveis desdobramentos.

O capítulo 1 destina-se à apresentação do suporte teórico que viabilizou as análises do material didático, segundo os objetivos desta pesquisa. Como base para a análise multimodal dos textos será utilizada a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), apresentada na seção 1.3. Tal teoria baseia-se na gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985). Por essa razão, será apresentado primeiro o quadro teórico da linguística sistêmico-funcional, na seção 1.2, abordando, principalmente, as três metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) apresentadas por Halliday e apropriadas por Kress e van Leeuwen para a análise das imagens. A seção 1.1 destina-se a apresentar um resumo do arcabouço teórico da pesquisa, com a identificação de cada quadro teórico e as influências de um sobre o outro. Por fim, a seção 1.4 apresenta o quadro teórico de van Leeuwen (In: PEDRO, 1997) referente à representação dos atores sociais no discurso, seguido da sua adaptação ao visual (van LEEUWEN, 2008) na seção 1.5.

Antes de iniciar as análises, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho será descrita no capítulo 2. A seção 2.1 apresenta os critérios utilizados para a constituição do *corpus* e a seção 2.2 destina-se à descrição do *corpus* propriamente dito. Em seguida, o tipo de pesquisa realizada é descrito na seção 2.3, discutindo o tratamento conferido aos dados e as categorias analíticas utilizadas durante a pesquisa, bem como as justificativas para tais escolhas. Por fim, a seção 2.4, destina-se a concluir a parte pré-analítica da dissertação com vistas a iniciar as análises propriamente ditas.

O capítulo 3 destina-se à apresentação das análises realizadas com o *corpus* selecionado, utilizando o quadro teórico e metodologia já apresentados. A seção 3.1 destina-se a apresentar os personagens que serão alvo de investigação, bem como a análise da representação dos atores sociais. As seções 3.2 a 3.15 destinam-se a apresentar as análises multimodais das atividades selecionadas, com foco nos processos narrativos (van LEEUWEN, 1996). Os padrões de interação serão contemplados na seção 3.16 com a análise da interação entre os participantes representados e o participante interativo (o leitor/observador) observada durante as análises dos processos narrativos anteriores. A seção 3.17 ocupa-se da dimensão pedagógica deste trabalho: ela tratará das implicações pedagógicas da pesquisa, com sugestões de trabalho multimodal envolvendo algumas atividades analisadas previamente. A seção 3.18 ocupa-se da conclusão do capítulo, com a retomada do percurso analítico da pesquisa.

À seção 4 está reservado um espaço para as considerações finais, que incluem a descrição do percurso de toda a pesquisa, retomando os resultados obtidos, bem como indicações das principais limitações do estudo e desdobramentos possíveis.

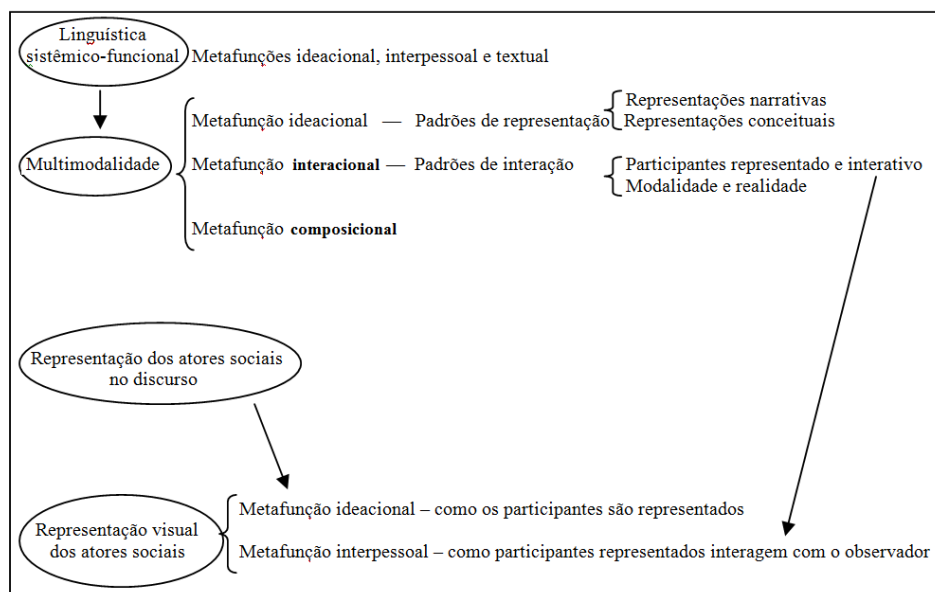
Após essa visão geral sobre o tema, objetivos e organização desta dissertação, segue agora a discussão sobre o quadro teórico pertinente à pesquisa, começando por um breve resumo das teorias que compõem tal quadro, seguido da seção destinada à apresentação da linguística sistêmico-funcional em direção à teoria da multimodalidade, seguidas da representação (textual e visual) dos atores sociais.

## 1 SUPORTE TEÓRICO

A presente pesquisa está ancorada na teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), que se fundamenta na linguística sistêmico-funcional de Halliday (1985). Esta investigação conta ainda com o quadro da representação visual dos atores sociais de van Leeuwen (2008) que, por sua vez, baseia-se no quadro da representação dos atores sociais no discurso de van Leeuwen (1997) e também na teoria da multimodalidade. Este capítulo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, apresenta-se um quadro resumitivo do arcabouço teórico desta pesquisa, que representa as articulações entre a linguística sistêmico-funcional, a teoria da multimodalidade e o arcabouço teórico usado para o estudo da representação de atores sociais no discurso e na imagem; em segundo lugar, introduz-se a linguística sistêmico-funcional, seguida da teoria da multimodalidade. Finalmente, apresenta-se a proposta de van Leeuwen para a representação (textual e visual) de atores sociais.

### 1.1 Quadro resumitivo do arcabouço teórico da pesquisa

Apresenta-se, abaixo, um resumo do quadro teórico utilizado para a realização desta pesquisa, com detalhamento posterior.



QUADRO 1 – Suporte teórico da pesquisa

O quadro apresentado mostra como Kress e van Leeuwen (1996) apropriam-se das categorias verbais da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1985) e as aplicam na análise do visual, propondo, então, a teoria da multimodalidade. Van Leeuwen (2008), por sua vez, adapta as categorias do seu quadro sobre a representação dos atores sociais no discurso (1997) à análise da representação visual dos atores sociais. A articulação entre os dois primeiros arcabouços apóia-se na noção de macrofunções da linguagem, como será explicado adiante. Já a representação de atores sociais no discurso pode ser vista no âmbito da macrofunção ideacional, com foco nas relações entre os participantes de determinada situação social.

As próximas seções aprofundam esses quadros teóricos: primeiro será abordada a linguística sistêmico-funcional de Halliday (1985), depois a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996) e, por fim, será discutida a questão da representação (textual e visual) dos atores sociais (van LEEUWEN, In: PEDRO, 1997; van LEEUWEN, 2008).

## 1.2 Linguística sistêmico-funcional

O funcionalismo abarca diversos modelos que, apesar das peculiaridades que marcam cada um deles, apresentam similaridades que os unem, caracterizando, assim, o que vem a ser a visão funcionalista da linguagem.

Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. Em princípio se poderia dizer, pois, que o que o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame é a competência comunicativa. Isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração. Ao lado da noção essencial de que a linguagem é um instrumento de comunicação, encontra-se nos funcionalistas um tratamento *funcional* da própria organização interna da linguagem. (NEVES, 2004, p.2, grifo da autora)

O funcionalismo concebe a linguagem como instrumento de interação social, e a linguagem, por sua vez, só existe em vista dessa necessidade de “troca e negociação do significado” (GOUVEIA, 2009, p. 15). Além disso, as funções que a linguagem desempenha nessas interações contribuem para sua própria transformação ao longo do tempo, ou seja, a linguagem, além de transformadora, também se molda para atender às necessidades comunicativas na sociedade. Dessa forma, os funcionalistas buscam analisar os fatos da



língua com base nas suas condições discursivas, ou seja, na situação comunicativa, que inclui os participantes envolvidos (locutores e interlocutores), o propósito comunicativo e o contexto discursivo.

Torna-se necessário, neste momento, discutir o valor que o termo ‘função’ assume neste contexto: relação. Toda estrutura linguística apresenta três funções básicas: a interna, representada pelas relações entre as formas dentro da própria estrutura linguística; a semântica, relações entre as formas e seus significados; e a externa, representada pelas relações entre as formas (linguísticas) e seu contexto (extralinguístico). Estudos de base funcionalista abrangem, conseqüentemente, e respectivamente, lexicogramática, semântica e contexto, buscando fazer correlações entre forma e significado dentro do contexto discursivo.

É costume distinguir as análises na linha funcionalista com base no grau em que se considera o condicionamento do sistema linguístico pelas funções externas. A postura mais radical propõe que as funções externas (tais como os propósitos comunicativos dos interlocutores) definem as categorias gramaticais, de modo que não seria necessário postular categorias autônomas e independentes. Em outras palavras, não existiria o nível estrutural chamado sintaxe: a língua poderia ser descrita unicamente com base nos princípios comunicativos. (CUNHA, 2009, p.159)

Exatamente por apresentar uma postura mais moderada em relação ao condicionamento do sistema linguístico pelas funções externas, esta pesquisa adotará a visão funcionalista de Halliday e sua teoria sistêmica: a linguística sistêmico-funcional (doravante ‘LSF’), modelo socialmente orientado, já que a gramática, nesse contexto, molda e é moldada pelo modo como vivemos. Halliday incorpora a semântica e a pragmática à análise sintática: “As funções externas atuam concomitantemente com a organização formal inerente ao sistema linguístico” (CUNHA, op. cit.). A linguagem, nessa perspectiva, é usada na produção de sentidos, a partir das escolhas realizadas pelos usuários da língua em determinada situação comunicativa. Toda escolha, dentro das possibilidades que o sistema da língua nos oferece, mesmo que seja inconsciente, produz significado. Daí a noção de sistema: a língua é vista como um potencial de significados, uma rede sistêmica de possibilidades de uso de formas linguísticas (lexicogramática) — por isso é uma teoria de base paradigmática — que o falante tem à disposição para realizar suas escolhas e colocá-las em uso por meio de cadeias sintagmáticas (textos), produzindo significado. O entendimento dessas escolhas só pode ser alcançado na relação entre elas e as outras possibilidades que o sistema nos oferece.

Por fornecer descrições gramaticais que levam em conta, principalmente, as variações da língua nos diversos contextos de uso, ela é, por vezes, chamada de gramática sistêmico-funcional (doravante ‘GSF’). “Essa abordagem [...] vê a gramática não como um conjunto de

regras para a formação de enunciados, e sim como um sistema de opções para a construção do significado” (HAWAD, 2009). Segundo Gouveia (2009), além de ser uma teoria de descrição gramatical, a LSF também “pode ser encarada como um modelo de análise textual” (p. 14), justamente porque “ela fornece instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos” (p.14).

O texto é a unidade básica da análise linguística na LSF, já que é sempre resultado de uma interação social e representa uma dentre as diversas possibilidades disponíveis no sistema da língua. Segundo Gouveia (2009), o sistema é a potencialidade e o texto é a realização particular dessa potencialidade. Portanto, a língua pode ser vista como sistema, sob a perspectiva da potencialidade, ou como conjunto de textos, sob a perspectiva da realização. Ainda segundo Gouveia (2009), o texto, por sua vez, pode ser encarado, na teoria de descrição gramatical, como espécime, já que sua análise pode servir como instrumento para se chegar ao conhecimento do sistema; já no modelo de análise textual, ele pode ser encarado como artefato, quando ele mesmo é o próprio objeto de investigação.

Como já discutido anteriormente, o sistema da língua se constitui como “uma rede de opções cujas funções controlam as operações de escolha e arranjo” (NEVES, 2004, p. 11-12). A língua nos oferece um leque de opções (determinações do sistema, cada qual com suas implicações específicas dependendo do contexto de uso), e as nossas escolhas, bem como a organização dos nossos pensamentos, são motivadas pela situação comunicativa (nosso propósito comunicativo e nosso conhecimento do interlocutor) e baseadas nas funções que cada uma delas poderá desempenhar no contexto discursivo em questão. As opções disponíveis no sistema da língua são organizadas em conjuntos (redes sistêmicas), e o falante, ao produzir um enunciado, realiza suas escolhas dentro de cada um desses conjuntos simultaneamente, conforme o contexto discursivo.

A LSF considera três funções que a linguagem desempenha na sociedade: a de vivenciar significados e representar o mundo; a de estabelecer e manter relações entre interlocutores; e a de estruturar e organizar as mensagens em textos. Halliday chamou essas funções da linguagem de metafunções, já que a funcionalidade é intrínseca à própria linguagem. São elas, respectivamente: ideacional, interpessoal e textual.

As redes sistêmicas referidas anteriormente ligam-se a essas metafunções, codificando, assim, diferentes espécies de significado e especificando diferentes papéis, funções ou relações no nível da oração, conforme quadro 1 na sequência. Vale ressaltar, neste momento, que serão usadas iniciais maiúsculas sempre que se fizer referência a categorias

abstratas, seja deste ou de outro quadro teórico, pois elas se referem ao plano do sistema, em oposição ao plano do uso dessas categorias em textos específicos.

SISTEMA ↔ FUNÇÃO		ESPECIFICAM	CODIFICAM
Transitividade	Ideacional	Papéis (Ator, Meta, etc.)	Representação do mundo
Modo (modalidade)	Interpessoal	Funções (sujeito, complemento, etc.)	Troca
Tema (informação)	Textual	Relações (dentro do enunciado; entre enunciado e situação)	Mensagem

QUADRO 2 – Redes sistêmicas (NEVES, 2004, p. 61)

Todo texto sempre ocorre em dois contextos: o cultural e o situacional, que, apesar de serem dimensões extralinguísticas, contribuem para a análise dos recursos linguísticos, já que as possibilidades de escolhas lexicogramaticais disponíveis no sistema são afetadas pelos usos.

A organização do contexto correlaciona-se com a organização da gramática. Assim, as variáveis de registro (contexto situacional) afetam os significados. Dessa forma, a variável de registro ‘campo’ afeta os significados ideacionais expressos na oração, relacionando-se, portanto, à metafunção ideacional, também conhecida como representacional, pois representa o plano das ideias, nossas experiências no mundo. Ela serve à representação da realidade e se subdivide em subfunção experiencial e subfunção lógica: o termo ‘experiencial’ é utilizado aqui como termo sinônimo de ‘ideacional’, sendo, portanto, a própria função ideacional; a subfunção lógica, como referente à organização lógica dos conteúdos representados. O sistema da transitividade é o recurso gramatical usado para representar linguisticamente as

ações que acontecem no mundo, ligando-se, conseqüentemente, à metafunção ideacional. Especifica papéis para os constituintes da oração: processos e relações (geralmente verbos, representam as próprias ações/estados), participantes (geralmente nomes e pronomes pessoais, são os participantes envolvidos na ação/estado representado), e circunstâncias (geralmente advérbios, enquadramento temporal, espacial, etc. das ações/estados representados).

A variável de registro ‘teor’ afeta os significados interpessoais, ligando-se, assim, à metafunção interpessoal, usada para codificar a interação, a troca, as relações sociais. O sistema da modalidade, ligado à metafunção interpessoal, permite que os interlocutores tomem posições em relação a perguntas e asserções (modalização) e a ofertas e comandos (modulação). Já a variável de registro ‘modo’ afeta os significados textuais, ou seja, o modo como a linguagem funciona em determinada situação comunicativa. A metafunção textual é instrumental às outras duas, pois é utilizada para estruturar os significados ideacionais e interpessoais de forma coesa e coerente, dando à oração seu caráter de mensagem. Assim, ela se liga ao sistema da estrutura temática, relacionada ao *status* da informação como ‘dada’, ‘nova’, ‘disponível’ ou ‘inferível’ conforme divisão da oração em ‘Tema’ (ponto de partida da mensagem) e ‘Rema’ (parte da mensagem em que se desenvolve o Tema).

As variáveis do registro combinadas ao propósito comunicativo do texto resultam no gênero (contexto cultural). Todo texto é culturalmente marcado, relevante para membros de determinada cultura e, por isso, está ligado à noção de gênero. Falar em gênero implica falar em contexto de cultura, como argumenta Gouveia, por exemplo: “Os gêneros são modos diferentes de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas também diferentes” (GOUVEIA, 2009, p. 28). Ao realizar uma análise linguística, é fundamental a identificação do gênero em questão (contexto de cultura), bem como das variáveis de registro (contexto de situação), pois é possível prever informações textuais a partir do contexto, bem como informações contextuais a partir do texto. Essa é mais uma noção com a qual a LSF trabalha: a visão probabilista da linguagem.

Resumindo, a oração, unidade principal de realização da lexicogramática, é resultado do mapeamento simultâneo de significados ideacionais, interpessoais e textuais, configurando-se, portanto, como uma representação, uma troca e uma mensagem. Esta seção objetivou a apresentação das noções básicas da LSF com vistas a fundamentar as noções apresentadas na próxima seção, destinada ao quadro da multimodalidade proposto por Kress e van Leeuwen, foco deste trabalho.

### 1.3 Multimodalidade

A visão hallidayana da linguagem como semiótica social (explicitada na seção anterior) é a base da teoria da comunicação visual proposta por Kress & van Leeuwen em 1990 e expandida em 1996. Tais autores adaptam as categorias propostas por Halliday (1985) em sua GSF à linguagem visual, dando origem, assim, à gramática do desenho visual<sup>1</sup> (tradução nossa), cujo foco é, segundo os próprios autores, não só a descrição formal e pragmática das imagens, mas também a análise das estruturas imagéticas como produtoras de significado (1996). A analogia que Kress e van Leeuwen fazem entre linguagem verbal e visual não significa, porém, que as estruturas verbais sejam iguais às visuais. Elas podem produzir o mesmo significado de formas diferentes; por outro lado, alguns significados só podem ser expressos verbalmente e outros, só visualmente.

O signo visual, assim como o verbal, é visto como o resultado da combinação entre significante e significado, em que os significantes (as formas, tais como cores, linhas e perspectiva) se combinam para a produção do significado. O produtor do signo visual tem um potencial semiótico à sua disposição, assim como o falante tem um potencial de formas linguísticas disponível para realizar suas escolhas e construir seu discurso, mas, como afirmam Kress e van Leeuwen, “um ‘potencial’ semiótico é definido pelos recursos semióticos disponíveis para determinado indivíduo em determinado contexto social”<sup>2</sup> (1996, p. 8, grifo dos autores, tradução nossa).

O sistema não se restringe a formas e significados. Ele consiste, no entanto, em recursos disponíveis para situações reais específicas. Os signos são motivados. Além das imposições sociais, que estabelecem limitações e convenções, há ainda o interesse do produtor: “Esse processo [de produção de signos] baseia-se no *interesse* do produtor, que o leva a selecionar traços particulares do objeto a ser representado naquele momento e naquele contexto”<sup>3</sup> (KRESS ; VAN LEEUWEN, op. cit., p. 11, grifo dos autores, tradução nossa) e que, por sua vez, é influenciado pelos recursos semióticos social e culturalmente produzidos na sociedade.

---

<sup>1</sup> No original: “The Grammar of Visual Design”

<sup>2</sup> O texto em língua estrangeira é: “A semiotic ‘potential’ is defined by the semiotic resources available to a specific individual in a specific social context”.

<sup>3</sup> O texto em língua estrangeira é: “This process [of sign-making] rests on the *interest* of the sign-makers, which leads them to select particular features of the object to be represented as criteria, at that moment, and in that context”.

Kress e van Leeuwen (1996) consideram que “a linguagem visual, como todos os modos semióticos, precisa atender a algumas exigências comunicacionais (e representacionais) para que possa funcionar como um sistema de comunicação”<sup>4</sup> (p. 40, tradução nossa). Sendo assim, ao considerarem que as metafunções propostas por Halliday (1985) atendem às exigências comunicacionais da língua, eles as adaptam para a análise do visual, com vistas a atender às suas exigências representacionais, conforme detalhamento na próxima seção.

### 1.3.1 As metafunções

Conforme discussão anterior, a língua é vista como um potencial de significados, um sistema composto por possibilidades de uso de formas linguísticas que o falante tem à sua disposição. Ao realizar suas escolhas, o falante coloca tais formas em uso por meio de cadeias sintagmáticas (textos), produzindo significado. O mesmo acontece na linguagem visual.

Kress e van Leeuwen (1996) definem a metafunção ideacional como “a habilidade dos sistemas semióticos de representarem objetos e suas relações no mundo exterior ao sistema representacional ou nos sistemas semióticos de uma cultura”<sup>5</sup> (p. 45, tradução nossa). Os sistemas semióticos, assim como o sistema da língua, são compostos por um leque de possibilidades de se representar elementos (do mundo experiencial) e relacioná-los. Assim como o falante, o produtor de uma imagem, por exemplo, ao realizar suas escolhas a partir do potencial semiótico disponível, coloca as formas visuais em uso por meio de cadeias sintagmáticas (imagens), produzindo significado. Os autores consideram dois padrões de representação, no âmbito da metafunção ideacional: representações narrativas (caracterizadas, basicamente, pelo envolvimento dos participantes representados em algum tipo de ação/interação) e representações conceituais (cujos participantes representados, ao contrário do que acontece nas representações narrativas, não estão envolvidos em ação ou interação). Tendo em vista o recorte do *corpus* desta pesquisa, somente as representações narrativas serão apresentadas neste capítulo, na próxima seção.

---

<sup>4</sup> O texto em língua estrangeira é: “the visual, like all semiotic modes, has to serve several communicational ( and representational) requirements, in order to function as a full system of communication”.

<sup>5</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] the ability of semiotic systems to represent objects and their relations in a world outside the representational system or in the semiotic systems of a culture”.

Os sistemas semióticos, além de apresentarem um leque de possibilidades para se construir o significado ideacional de uma representação visual, oferecem também um leque de opções para se construir o significado interpessoal de uma imagem: os tipos de relações interpessoais entre o produtor da imagem, seu observador (doravante ‘participantes interativos’) e os participantes representados, bem como características imagéticas que realizam tais interações. No que concerne às relações interpessoais que podem ser estabelecidas através de uma imagem, tem-se a relação participante representado / participantes interativos (produtor e/ou observador) e a relação participante interativo (produtor) / participante interativo (observador). Esta pesquisa abordará, no âmbito da metafunção interacional, somente a primeira relação, considerando como participante interativo o observador. Dessa forma, a seção 1.3.3 tratará das categorias referentes aos padrões de interação que envolvem as relações interpessoais entre participantes representados e observador.

Assim como ocorre na linguagem verbal (metafunção textual), a metafunção composicional instrumentaliza os significados ideacionais e interpessoais de forma a estruturá-los de forma coesa e coerente, interna (no texto, seja ele verbal, visual ou multimodal) e externamente (relações texto-contexto). Na linguagem visual, é a organização composicional que vai determinar o significado textual. A metafunção composicional não será contemplada nesta pesquisa, tendo em vista sua proposta de analisar os processos narrativos e as relações interpessoais entre participantes representados e observador em representações narrativas.

Serão apresentadas, na próxima seção, as representações narrativas, aquelas que envolvem algum tipo de (inter)ação visual. Vale mencionar que todos os exemplos são extraídos do livro selecionado para esta pesquisa: **New Interlink 1**.

### 1.3.2 Padrões de representação: representações narrativas

No que concerne à forma como os elementos visuais (doravante ‘participantes representados’) são representados e à forma como eles se relacionam entre si na imagem, pode-se considerar dois tipos de representação: as que envolvem algum tipo de (inter)ação — representações narrativas — e as que não envolvem — representações conceituais. Em

seguida, as representações narrativas serão mais detalhadamente explicitadas, por constituírem alvo de investigação nesta dissertação. Vale lembrar que, assim como as categorias referentes ao quadro da LSF, bem como aquelas que serão apresentadas nos quadros sobre a representação (textual e visual) dos atores sociais), todas as categorias analíticas do quadro da multimodalidade aparecerão com suas iniciais maiúsculas, por serem categorias abstratas e fazerem referência ao plano do sistema em oposição ao plano do uso.

As representações narrativas caracterizam-se pelas relações vetoriais entre os participantes representados. Os participantes são conectados por um vetor, uma linha oblíqua geralmente formada pelo corpo ou membro de um participante, ou ainda por um objeto que constitua a extensão do seu corpo, e que, basicamente, representa ações (processos de ação). O vetor também pode ser formado pelo olhar de um ou mais participantes representados (processo reacional), ou ainda por um balão de diálogo (processos discursivos) ou pensamento (processos mentais). Os autores reconhecem vários tipos de processos narrativos, apresentados separadamente a seguir, precedidos das letras do alfabeto.

#### a) Processos de ação

Em processos de ação, o vetor é formado pelo corpo ou membro de um participante, ou ainda por um objeto que constitua a extensão do seu corpo. O participante do qual parte o vetor, ou que forma o vetor por ele mesmo, é chamado de Ator, participante ativo no processo de ação; o participante para o qual o vetor é direcionado chama-se Alvo, participante passivo no processo de ação transacional, conforme veremos em seguida. Os processos de ação podem ser: não transacionais (quando o vetor parte de um participante, o Ator, mas não é direcionado a nenhum outro, e, portanto, não há Alvo) ou transacionais (quando o vetor une dois participantes, um Ator e um Alvo). Os processos de ação transacionais podem ser bidirecionais quando os participantes têm papel duplo: são ora Atores ora Alvos. Nesse caso, o vetor parte dos dois participantes e também é direcionado para ambos, o que os identifica como Interactantes. Abaixo seguem exemplos de cada um dos tipos de processos narrativos de ação mencionados acima respectivamente.





FIGURA 1 – exemplo de processo de ação não transacional (p. 4)



FIGURA 2 – exemplo de processo de ação transacional (p. 8)



FIGURA 3 – exemplo de processo de ação transacional bidirecional (p. 99)

O processo de ação não transacional na linguagem visual equivale ao verbo intransitivo na linguagem verbal. Observemos, na figura 1, o envolvimento do Ator (homem e bicicleta como uma unidade, formando também o próprio vetor) na ação, que, por sua vez, denota intransitividade (andar de bicicleta) e, portanto, ausência de Alvo (o vetor não é direcionado para outro participante). Na figura 2, percebe-se o vetor formado pelo braço do homem (Ator) em direção à mulher (Alvo), denotando a ação de dar algo a alguém (processo de ação transacional). Já a figura 3 apresenta dois vetores: um formado pelo braço do homem (Ator) em direção ao corpo da mulher (Alvo), e outro formado pelo braço da mulher (Ator) em direção ao corpo do homem (Alvo), denotando a ação de abraçar um ao outro (processo de ação transacional bidirecional, em que Ator e Alvo, que assumem um o papel do outro, passam a ser Interactantes).

#### b) Processos reacionais

Processos reacionais, diferentemente dos processos de ação, cujos vetores são formados pelo corpo, membro ou extensão do corpo ou membro dos participantes, são caracterizados por vetores formados pelos olhares entre os participantes representados. O participante do qual parte o vetor, ou seja, aquele que olha, é o Reator, participante ativo no processo reacional, que é necessariamente humano ou possui visível capacidade de olhar. O participante para o qual o vetor é direcionado, ou seja, para onde o Reator olha, é o Fenômeno, participante passivo no processo reacional transacional, que pode ser humano ou não, podendo ser, até mesmo, uma cena, ou estrutura representacional.

Assim como os processos de ação, os processos reacionais podem ser não transacionais (quando o vetor parte do olhar de um participante, o Reator, mas não é

direcionado a nenhum outro; ele olha para fora da imagem, e, nesse caso, portanto, não haverá Fenômeno) ou transacionais (quando o vetor do olhar liga um participante a outro; o Reator olha para outro participante dentro da imagem, o Fenômeno). Embora não esteja dito explicitamente pelos autores, consideraremos, neste trabalho, que os processos reacionais transacionais também podem ser bidirecionais quando os participantes Reator e Fenômeno se olham mutuamente. Em seguida alguns exemplos de cada um dos tipos de processos narrativos reacionais mencionados acima.



FIGURA 4 – exemplo de processo reacional não transacional (p. 20)



FIGURA 5 – exemplo de processo reacional transacional (p. 24)

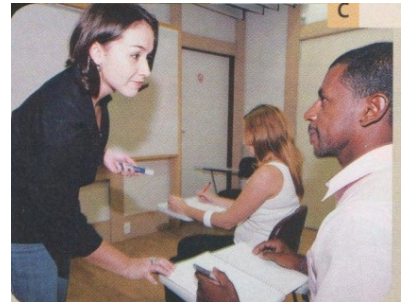


FIGURA 6 – exemplo de processo reacional transacional bidirecional (p. 7)

Na figura 4, o Reator olha para fora da imagem e, por isso, essa é uma representação de um processo reacional (em que o vetor é formado pelo olhar do participante representado) não transacional. A figura 5 exemplifica o processo reacional transacional, pois evidencia que o olhar do homem (Reator) é direcionado para outro participante dentro da imagem: uma cena (Fenômeno), na qual ele mesmo está envolvido (o que caracteriza outro tipo de processo narrativo: processo de ação transacional, em que ele é o Ator e o cigarro é o Alvo). Já o processo reacional transacional bidirecional exemplificado pela figura 6 mostra o vetor formado pelos olhares entre os participantes. Ambos são Reatores e Fenômenos, pois olham e são olhados.

### c) Processos discursivos e mentais

Os processos discursivos são caracterizados por vetores formados pela linha oblíqua que liga o Discurso (participante verbal, conteúdo de um balão de diálogo, chamado conteúdo discursivo) ao participante que fala, o Falante. Da mesma forma, os processos mentais caracterizam-se por vetores formados pela linha oblíqua que liga o Fenômeno (conteúdo de um balão de pensamento, podendo ser verbal ou não verbal, chamado de conteúdo de um

processo mental) ao participante que pensa, o Sensor. Seguem dois exemplos: um exemplo de processo discursivo e outro de processo mental.



FIGURA 7 – exemplo de processo discursivo (p. 11)



FIGURA 8 – exemplo de processo mental (p. 68)

Na figura 7, há dois vetores: cada um ligando o Discurso a um Falante. A presença de Falantes ligados por vetores ao conteúdo discursivo caracteriza a imagem como uma representação de um processo discursivo. Já a figura 8 apresenta a representação de um processo mental, em que o vetor liga o Fenômeno, cena representada dentro do balão de pensamento, participante não verbal nesse caso, ao Sensor, a mulher que está pensando.

#### d) Circunstâncias

As Circunstâncias são participantes secundários, relacionam-se com os participantes principais de outras maneiras que não por meio de vetores. Nos termos de Kress e van Leeuwen, “eles poderiam ser deixados de fora sem afetar a proposição básica realizada pelo padrão narrativo, apesar de sua exclusão implicar, é claro, perda de informação”<sup>6</sup> (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 71, tradução nossa).

Há três tipos de circunstâncias: de Local, de Meio e de Companhia. A Circunstância de Local relaciona, através de um contraste entre o primeiro (*foreground*) e o segundo plano (*background*), o participante Ambiente a outros participantes; a Circunstância de Meio é representada pelos instrumentos usados em processos de ação, que são, por sua vez, os próprios vetores que realizam tais processos; por fim, a Circunstância de Companhia denota uma relação de companhia entre os participantes sem que um vetor estabeleça tal relação. Observemos os exemplos abaixo.

<sup>6</sup> O texto em língua estrangeira é: “They are participantes which could be left out without affecting the basic proposition realized by the narrative pattern, even though their deletion would of course entail a loss of information”.



FIGURA 9 – exemplo de Circunstância de Local e Companhia (p. 16)



FIGURA 10 – exemplo de Circunstância de Meio (p. 21)

Na figura 9, os participantes localizados lado a lado apresentam uma relação de companhia sem a presença de um vetor. Eles formam dois participantes distintos: um homem *com* uma mulher, ou vice-versa, na ausência de vetor que evidencie tal relação, o que determina a Circunstância de Companhia. Ao contrastarmos o primeiro e o segundo planos, percebemos que esses dois participantes que estabelecem uma relação de companhia junto com o outro (a mulher sorridente), que estão em primeiro plano, se relacionam, através da Circunstância de Local, com o participante Ambiente.

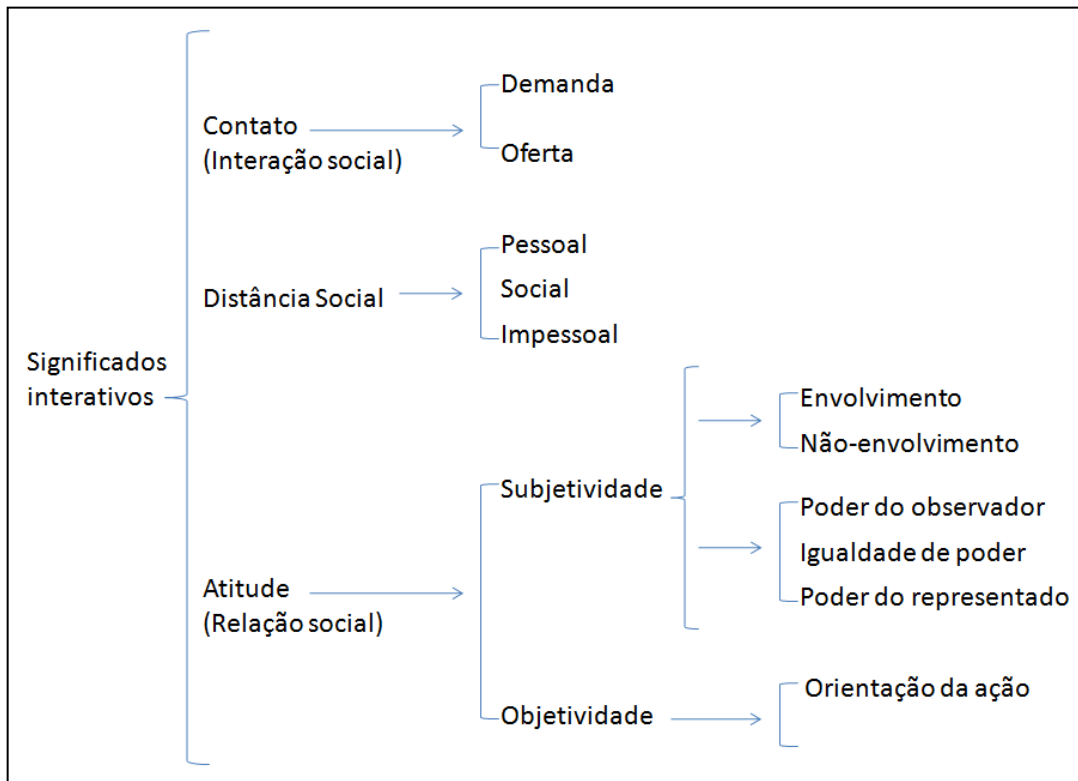
Na figura 10, os instrumentos representados são usados em processos de ação; eles são os próprios vetores que realizam tais processos e não há ligação evidente entre eles e seu usuário, o que os caracteriza como Circunstância de Meio.

Tendo apresentado as representações narrativas, no âmbito da metafunção ideacional, procede-se, na próxima seção, a outro tipo de padrão, desta vez no âmbito da metafunção interpessoal.

### 1.3.3 Padrões de interação: participantes representados e participantes interativos

As imagens englobam três tipos de relações: as relações entre os participantes representados (metafunção ideacional); as relações entre participantes representados e interativos; e as relações entre os participantes interativos. A mesma relação de presença e ausência que há entre um escritor e seu leitor há entre o produtor de uma imagem e seu observador. Os significados interativos em uma imagem (conforme quadro 3 abaixo) são

codificados através das competências compartilhadas entre produtor e observador, mesmo quando o contexto de produção está dissociado do contexto de recepção, pois, ainda assim, ambos têm elementos em comum: a imagem propriamente dita e o conhecimento dos recursos comunicativos que permitem a articulação e a compreensão da representação. Abaixo segue um quadro resumitivo dos significados interativos presentes em uma imagem.



QUADRO 3 - Significados Interativos em imagens<sup>7</sup> (KRESS; van LEEUWEN, 1996, p. 154)

No que concerne à interação social, estabelecida pelo contato visual, uma imagem pode ser de Demanda ou Oferta. A imagem de Demanda é caracterizada por um vetor que parte do olhar do participante representado em direção ao observador, ou seja, o participante representado olha para o observador, estabelecendo um contato visual direto. Em uma imagem de Demanda pode haver ainda um vetor formado por um gesto do participante representado na mesma direção do vetor formado pelo olhar, ou seja, na direção do observador. Chama-se imagem de Demanda porque o participante representado, ao olhar (e apontar, em alguns casos) para o observador, demanda que ele entre naquela relação imaginária, e a sua expressão facial (e a forma como o gesto é representado, quando ele está presente na imagem) é o que determina o tipo de demanda que lhe é feita: o participante

<sup>7</sup> No original: “Interactive meanings in images”. As traduções dos termos usados para referência às categorias deste quadro teórico são de minha responsabilidade.

representando pode demandar aproximação (através da representação de um sorriso, por exemplo) ou distanciamento (através de um olhar frio) do observador. Dessa forma, a imagem define quem é seu observador, excluindo, assim, outros possíveis observadores.

A imagem de Oferta caracteriza-se pela ausência de contato visual entre participante representado e observador. Este último não é o alvo do olhar, como na imagem de Demanda, mas sim o sujeito do olhar. O participante representado é, ao contrário, o objeto do olhar do observador, colocando-se na imagem como uma informação que é oferecida ao observador e deve ser contemplada. Seguem os exemplos de imagem de Oferta e de Demanda, extraídos do livro sob análise **New Interlink 1**.



FIGURA 11 – exemplo de imagem de Demanda (p. 51)



FIGURA 12 – exemplo de imagem de Oferta (p. 51)

Na figura 11 os atores representados estabelecem contato visual direto com o observador, caracterizando, portanto, uma imagem de Demanda, em que os participantes representados demandam interação do observador. Por outro lado, tem-se, na figura 12, uma imagem de Oferta, caracterizada pela ausência de contato visual direto entre os participantes representados e o participante interativo.

Passa-se agora para outra dimensão dos significados interativos em imagens: a distância social, estabelecida pelo tipo de corte que é dado na imagem. Uma imagem de rosto ou com corte pelos ombros do participante representado (*close shot*) define uma Distância Pessoal entre ele e o observador. Distância Pessoal, segundo Kress e van Leeuwen (1996), é aquela estabelecida entre pessoas que tem certa intimidade, conversam próximas uma da outra, podendo se tocar, e discutem questões pessoais. Uma imagem na qual o participante representado é cortado pela cintura (*medium shot*) define uma Distância Social entre os participantes representado e interativo. Nesse caso, segundo os autores, as pessoas interagem de maneira mais formal e impessoal, mantendo certa distância, e tratam de assuntos mais impessoais. Já uma imagem de corpo inteiro (*long shot*) define uma Distância Impessoal entre os participantes, descrita por Kress e van Leeuwen (1996) como uma relação entre pessoas estranhas. Abaixo seguem alguns exemplos.



FIGURA 13 – exemplo de Distância Pessoal (p. 12)



FIGURA 14 – exemplo de Distância Social (p. 12)



FIGURA 15 – exemplo de Distância Impessoal (p. 12)

A figura 13, por ser uma imagem em *close shot*, evidencia uma relação de intimidade que se estabelece entre os participantes representados e o observador. Já a figura 14, é um exemplo de Distância Social estabelecida entre os participantes, tendo em vista que se trata de *médium shot*, com corte pela cintura. Por fim, a figura 15 evidencia um distanciamento total do participante representado com o observador, caracterizando, assim, uma Distância Impessoal, por se tratar de *long shot*.

Passa-se, neste momento, à dimensão relação social, definida pela atitude do participante representado em relação ao observador. Tal dimensão pode ser observada sob duas perspectivas: subjetiva e objetiva. A objetividade da imagem é geralmente codificada em diagramas, mapas e tabelas. Por essa razão, a imagem objetiva não será contemplada neste capítulo, por não constituir objeto de investigação nesta pesquisa.

A imagem subjetiva pode ser analisada sob dois ângulos: horizontal (que determina o envolvimento ou não envolvimento do participante representado com o observador) e vertical (que determina as relações de poder entre esses participantes), conforme os exemplos abaixo.



FIGURA 16 – exemplo de ângulo horizontal frontal (p. 27)



FIGURA 17 – exemplo de ângulo horizontal oblíquo (p. 27)



FIGURA 18 – exemplo de ângulo vertical alto (p. 98)



FIGURA 19 – exemplo de ângulo vertical nivelado (p. 64)



FIGURA 20 – exemplo de ângulo vertical baixo (p. 64)

As figuras 16 e 17 exemplificam o ângulo horizontal, que pode ser frontal, quando o participante é representado frontalmente, com ou sem contato visual direto com o observador, ou oblíquo, quando o participante representado não olha frontalmente. No primeiro caso, há um envolvimento do participante representado com o observador. No segundo, ao contrário, há um distanciamento.

As figuras 18, 19 e 20 exemplificam o ângulo vertical, que pode ser: alto, quando há poder do observador em cima do observado, já que ele observa a imagem de cima; nivelado, quando há igualdade de poder entre observado e observador, pois seus olhares estão alinhados; e baixo, quando o observado detém o poder e olha de cima, como se o observador estivesse abaixo dele.

#### 1.3.4 Conclusão

Este capítulo ocupou-se de apresentar, primeiramente, e de forma breve, as metafunções propostas por Halliday (1985), e adaptadas por Kress e van Leeuwen (1996) à análise do visual. Tendo em vista que as categorias analíticas desta pesquisa são encontradas principalmente no âmbito das metafunções ideacional e interpessoal, apresentou-se, em seguida, noções mais aprofundadas sobre padrões de representação e padrões de interação, no que tange às representações narrativas e as relações interpessoais entre participantes representados e participante interativo, respectivamente, sob a perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996).

Após apresentação, em linhas gerais, do arcabouço teórico usado nos estudos da multimodalidade, passa-se a seguir à proposta de van Leeuwen para o estudo da representação de atores sociais no discurso.

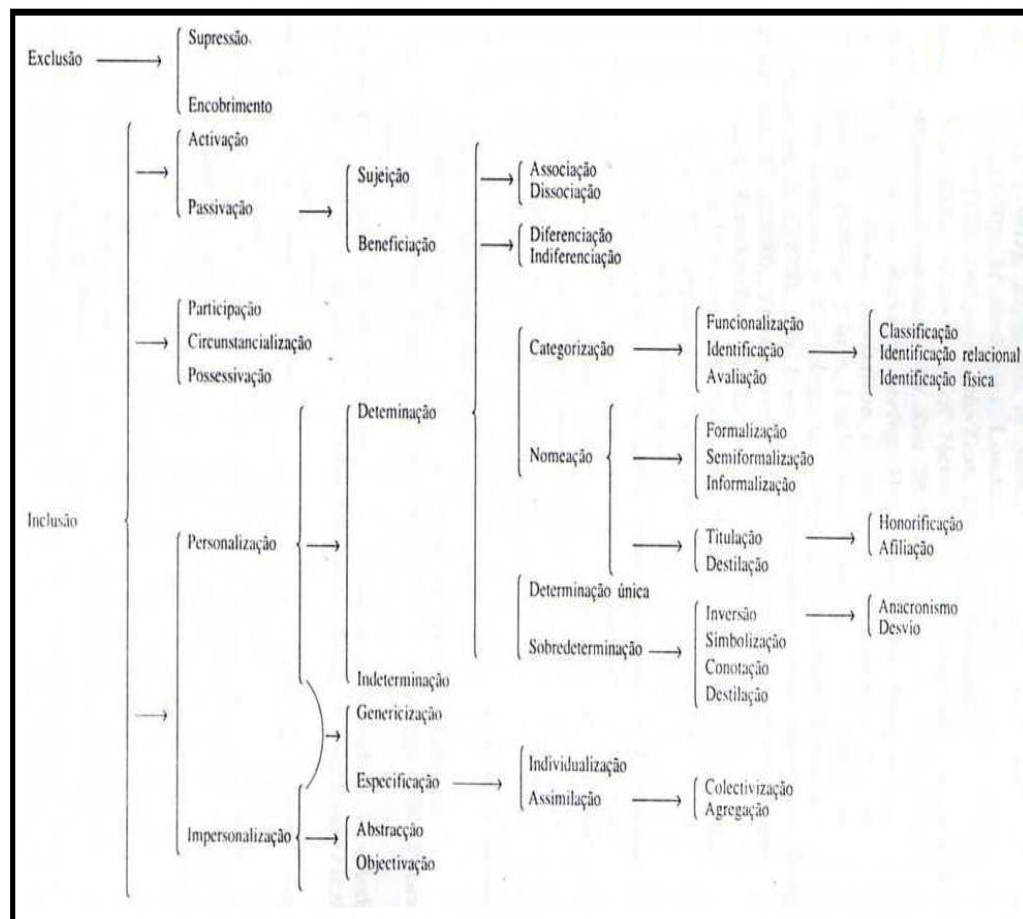
### **1.4 A representação dos atores sociais no discurso**

O quadro da representação dos atores sociais investiga as relações entre os participantes de uma determinada situação social empírica e a forma como estes são



representados no discurso. Nos termos de Resende e Ramalho, “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades” (2006, p. 72). Analisar a representação dos atores sociais significa, portanto, analisar a relação entre texto e contexto a partir da perspectiva dos atores sociais (participantes incluídos em determinados processos sociais) e a forma como são representados discursivamente no texto.

O quadro teórico sobre a representação dos atores sociais está representado, sumariamente, no quadro 4 abaixo. Nele são apresentados, “sob a forma de uma rede de sistemas, [...] os principais modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso” (van LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 216).



QUADRO 4 - A representação dos atores sociais no discurso  
(van LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 219)

A grande rede sistêmica é formada pelas categorias de Exclusão e Inclusão. A Exclusão ocorre quando, no texto, não há qualquer referência aos atores sociais (Supressão) ou quando eles podem ser inferidos por já terem sido mencionados no texto anteriormente (Encobrimento). Argumenta van Leeuwen que “[o Encobrimento] pode também realizar-se do

mesmo modo que a Supressão, mas tendo em conta que os atores sociais *são* incluídos algures na mesma oração ou complexo de orações” (VAN LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 183, grifo do autor).

Segundo van Leeuwen (In: PEDRO, 1997, p.180), “as representações incluem ou excluem Atores Sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem”. A exclusão de determinado ator social, por exemplo, pode ser intencional, com algum propósito específico até mesmo por conta do gênero discursivo, ou pode ser simplesmente uma omissão por representar algo que, assume-se, já é compartilhado pelos leitores ou é irrelevante para eles. A Exclusão poderá ou não ser marcada linguisticamente. Ela não o será quando, por exemplo, só puder ser percebida através de uma comparação entre representações diversas da mesma prática social. Do contrário, a análise de uma só prática será o suficiente para mostrar que alguns atores foram incluídos, mas outros foram excluídos, o que pode se realizar, por exemplo, através do apagamento do agente da passiva, nominalizações, entre outras manifestações lexicogramaticais.

Falar em Inclusão implica falar nos papéis desempenhados pelos atores sociais nas práticas sociais. Tais papéis (sociais) não têm necessariamente relação com os papéis gramaticais que lhes são atribuídos nos textos, como aponta van Leeuwen: “as representações podem redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes” (VAN LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 186). Os Atores Sociais podem ter papéis ativos, ou seja, serem agentes de determinada atividade (Ativação), ou papéis passivos, sendo receptores (Passivação). Neste último caso eles podem ser representados por Sujeição, em que o Ator Social é objeto na representação, ou Beneficiação, em que ele se beneficia positiva ou negativamente de determinada atividade. Ambas as categorias, Ativação e Passivação, podem ser realizadas por Participação (o ator social é participante), Circunstancialização (através de sintagmas preposicionais) ou Possessivação (através do uso de pronomes possessivos para ativar ou passivar determinado Ator Social).

Os atores sociais também podem ser representados por Personalização ou Impersonalização. Ambas incluem as categorias Generificação, em que os atores sociais são representados de forma genérica, como classes, por exemplo, e Especificação por Individualização (quando os atores sociais são referidos como indivíduos) e Assimilação (por Agregação, quando os indivíduos são referidos como dados estatísticos, por exemplo, ou por Coletivização, quando se usa um substantivo referindo-se a um grupo de pessoas para representar um indivíduo). A Impersonalização pode se dar ainda por Abstração, em que aos

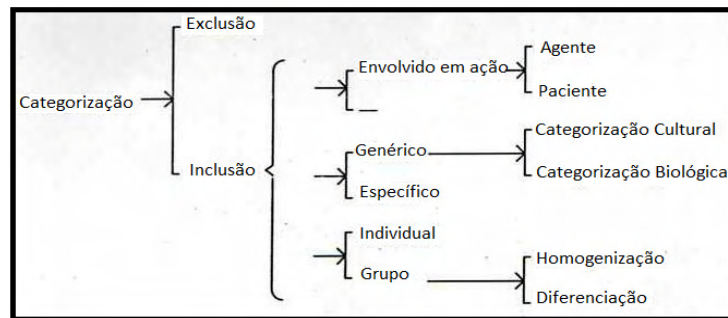
atores sociais lhes é dada uma qualidade, que lhes representa discursivamente, ou Objetivação, na qual ocorre um processo metonímico, onde o ator social é representado por um lugar ou coisa com a qual é associado.

A Personalização pode ocorrer também com a Indeterminação do ator social ou com a sua Determinação. Dentro desta última pode-se destacar as seguintes redes: Associação (os atores sociais não são rotulados no texto) e Dissociação (geralmente realizados através de sintagmas preposicionais com 'sem'); Diferenciação (os atores sociais são diferenciados dos seus semelhantes) e Indiferenciação (representação dos atores sociais como indivíduos ou anônimos); Nomeação (Formal, Semi-formal, Informal, Titulação — Honorífica ou por Afiliação — ou Destilação) e Categorização por Funcionalização (atores sociais representados pelo que fazem), por Identificação Relacional, Física ou Classificatória (atores sociais representados pelo que são) ou por Avaliação (atores sociais representados com base na avaliação); e, por fim, Determinação única ou Determinação múltipla. Esta última pode ocorrer por Inversão (atores sociais envolvidos em duas práticas opostas), Simbolização (atores ficcionais representam atores não-ficcionais), Conotação (tradição cultural reconhece determinada identificação do ator social representado), ou por Destilação (combinação de Generalização e Abstração).

Após a apresentação das categorias do quadro de van Leeuwen (In: PEDRO, 1997) sobre a representação dos atores sociais no discurso, procede-se, na seção a seguir, com a adaptação deste quadro teórico ao visual.

### **1.5 A Representação visual dos atores sociais**

Van Leeuwen adapta sua rede de sistemas sobre a representação dos atores sociais no discurso à representação visual dos atores sociais conforme quadro 5 abaixo (2008, p. 147, tradução nossa).



QUADRO 5 - A representação visual dos atores sociais<sup>8</sup>

Em seguida, serão apresentadas, explicitadas e exemplificadas cada uma das categorias propostas por van Leeuwen, resumidas no quadro 5. Vale mencionar que as redes sistêmicas aparecerão precedidas pelas letras do alfabeto e que todos os exemplos usados para identificá-las foram retirados do livro sob análise: **New Interlink 1**.

#### a) Exclusão x Inclusão

A grande rede sistêmica desse quadro, assim como no quadro anterior sobre a representação dos atores sociais no discurso, é formada pelas categorias de Exclusão e Inclusão. A categoria de Exclusão refere-se à possibilidade que se tem de excluir pessoas de representações de situações em que elas, normalmente, apareceriam. É o que van Leeuwen (2008) chama de “forma simbólica de exclusão social”<sup>9</sup> (p. 142, tradução nossa), que consiste exatamente no não reconhecimento de certos tipos de pessoas como pertencentes a determinado grupo social. Analisemos o exemplo abaixo:



FIGURA 21 - Exemplo de Exclusão (p. 30)

<sup>8</sup> No original: “Visual Social Actor Network”. As traduções dos termos usados para referência às categorias deste quadro teórico são de minha responsabilidade.

<sup>9</sup> No original: “symbolic form of social exclusion”.

Percebe-se, nesse texto multimodal, que várias possíveis representações visuais de brasileiros típicos não foram contempladas. Esse não reconhecimento na imagem de que há, além do tipo representado, outros tipos de pessoas que se incluem nesse grupo (brasileiros típicos) exemplifica a categoria de Exclusão explicitada anteriormente.

A categoria de Inclusão, por sua vez, abarca outras categorias e subcategorias, que serão aprofundadas em seguida.

#### b) Inclusão: Envolvimento x Não Envolvimento em Ação

O Envolvimento em Ação implicará a atribuição dos papéis sociais de Agente e Paciente, sendo o primeiro aquele ator representado como praticante de determinada ação, e o segundo como o receptor, aquele que sofre a ação. Vejamos as imagens que se seguem:



FIGURA 22 – exemplo de Inclusão: Não Envolvimento em Ação (p. 19)

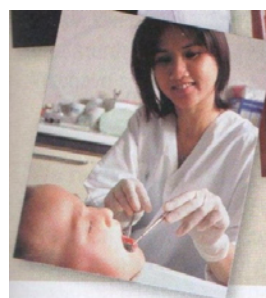


FIGURA 23 – exemplo de Inclusão: Envolvimento em Ação: Agente e Paciente (p. 49)

A primeira figura traz representações de atores não envolvidos em ação. Na segunda figura, ao contrário, ambos os atores estão envolvidos em ação: a dentista é Agente da ação representada, e o menino, Paciente. Um possível efeito desse tipo de representação é a exclusão simbólica de certos papéis sociais. A dentista, por exemplo, deverá desempenhar outros papéis sociais em outros contextos, mas tais papéis não são contemplados na imagem.

#### c) Inclusão: Genérico x Específico

Além das categorias referentes ao (Não) Envolvimento em Ação, há ainda a rede Genérico X Específico dentro de Inclusão, como mostra o quadro 5. Uma representação é Genérica quando as características culturais ou os atributos físicos da pessoa representada a

identificam como pertencente a determinado grupo social. A imagem abaixo exemplifica a Categorização Cultural, em que a simples presença de características culturais, como roupa e acessórios, por exemplo, determinam o grupo sociocultural ao qual os atores pertencem.



FIGURA 24 - exemplo de Inclusão: Genérico: Categorização Cultural (p. 45)

Apesar de os atores sociais representados serem facilmente identificados como piratas, por ser essa uma imagem de um filme amplamente divulgado, qualquer pessoa que ali estivesse representada com as mesmas vestimentas também seria reconhecida como tal, já que, culturalmente, sabe-se, os piratas se vestem dessa forma.

Em seguida, um exemplo de Categorização Biológica, uma subcategorização dentro da rede sistêmica Representação Genérica, em que a representação exagerada de certos atributos físicos identifica a pessoa representada como pertencente a determinado grupo sociocultural.



FIGURA 25 - exemplo de Inclusão: Genérico: Categorização Biológica (p. 46)

O ator acima representado, simplesmente pelo braço musculoso, pode ser facilmente reconhecido como uma pessoa que gosta de malhar, frequentar academias, etc. Isso o caracteriza como pertencente a determinado grupo sociocultural e é, portanto, uma Categorização Biológica.

A representação Específica, ao contrário da Genérica, apresenta a singularidade da pessoa representada, traços individuais que a caracterizam como um ser único, como mostra o exemplo abaixo:



FIGURA 26 - exemplo de Inclusão: Representação Específica (p. 52)

Identifica-se o ator representado como Jô Soares pela representação de seus traços individuais mais marcantes: tipo de rosto e óculos, cabelo, barba e bigode. São características bem específicas da pessoa representada, logo, é uma representação Específica e não Genérica, pois tais características não são suficientes para incluí-lo em determinado grupo sociocultural.

#### d) Inclusão: Individual x Grupo

Por fim, vamos tratar das últimas categorias do quadro: Indivíduo x Grupo, no âmbito de outra rede sistêmica da categoria Inclusão. As pessoas podem ser representadas como Indivíduos, conforme figura abaixo, ou como Grupos.



FIGURA 27 - exemplo de Inclusão: Individual (p. 18)

Vale ressaltar, neste momento, a semelhança entre a representação Específica, da rede Genérico x Específico, e a representação como Indivíduo, da rede Indivíduo x Grupo.

As pessoas representadas como Grupo podem ser categorizadas por Homogeneização, conforme figura abaixo, ou por Diferenciação.



FIGURA 28 – exemplo de Inclusão: Grupo: Homogenização (p. 96)

Essa imagem representa as pessoas como um grupo homogêneo, “apagando” suas características individuais e evidenciando o que têm em comum: os olhos puxados, o que caracteriza uma família asiática: “São todos iguais”<sup>10</sup> (van Leeuwen, 2008, p. 144, tradução nossa). Como não foi possível encontrar no *corpus* um exemplo de representação por Diferenciação, basta imaginarmos na imagem acima outra pessoa, também sentada à mesa, posando para a foto, porém sem os olhos puxados. Teremos, então, uma pessoa pertencente àquele grupo, porém com características que a diferenciam dos outros. Ela não será “um deles”.

Já tendo apresentado a rede sistêmica de categorias para a análise da representação de atores sociais no discurso e na imagem, o próximo capítulo tratará da revisão da literatura no que diz respeito aos estudos sobre multimodalidade que têm sido realizados, indicando sua aplicação em diversos contextos.

---

<sup>10</sup> No original: “They’re all the same”.



## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo introduz a metodologia usada no desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, serão explicitados os critérios de constituição do *corpus*; em seguida, ele será descrito detalhadamente; na seção seguinte será apresentado o tratamento conferido aos dados durante as análises, com a apresentação das categorias analíticas utilizadas, bem como as justificativas para tais escolhas; por fim, é feita uma breve retomada dos aspectos abordados no capítulo antes que se iniciem as análises no capítulo seguinte. Tratar-se-á, na sequência, dos aspectos que envolveram os critérios de constituição do *corpus*.

### 2.1 Critérios de constituição do *corpus*

Optar por trabalhar com a multimodalidade em LD de inglês como LE deveu-se à minha formação e atuação profissional. Professora de inglês há dez anos, decidi investigar meu próprio material de trabalho, o livro didático, que, conforme já discutido anteriormente, desempenha papel fundamental no contexto pedagógico. Optei por analisar um material nacional, já que, geralmente, eles se propõem a atender às necessidades de alunos brasileiros. Já tendo utilizado diversos materiais, a escolha deste foi orientada pela minha familiaridade com ele, bem como a facilidade de acesso e sua utilização em um curso de idiomas, considerando que a maioria dos livros de inglês nacionais são produzidos para uso em escolas de educação básica, que não corresponde à minha realidade atual como professora. Sendo assim, escolhi o **New Interlink**, produzido pela Learning Factory.

Feita a escolha do material didático a ser analisado, foi preciso selecionar qual ou quais livros da série seriam alvo de investigação. Tendo em vista a necessidade de delimitação do corpus e, além disso, a importância da exposição dos alunos de língua estrangeira aos diferentes modos semióticos utilizados para a comunicação na língua-alvo desde os níveis iniciais, conforme discussão já apresentada na introdução deste trabalho, optei por analisar somente o primeiro livro da série: o **New Interlink 1**, destinado, primordialmente a adultos iniciantes, com proposta de abordagem comunicativa, fundamental para uma pesquisa que visa a constituir material de referência no campo da competência comunicativa.

Ao buscar por algum tipo de padrão multimodal recorrente nas unidades do livro, deparei-me com o aparecimento muito frequente de um grupo de personagens e resolvi selecionar todos os textos multimodais em que eles estivessem explicitamente dentro de algum contexto discursivo: visualmente representados dentro de uma situação comunicativa, interagindo uns com os outros, acompanhados de linguagem verbal, de forma a viabilizar a análise multimodal, levando em conta o quadro teórico utilizado.

Tendo apresentado os critérios utilizados na constituição do *corpus* desta pesquisa, procede-se, a seguir, à sua descrição.

## 2.2 Descrição do *corpus*

O LD **New Interlink 1**, produzido pela Learning Factory, é exclusivo de um curso de inglês no Brasil. Apesar de produzido por um grupo de autores, de diversas nacionalidades, ele é produzido no Brasil com o objetivo de atender, conforme descrição no próprio manual do professor, às necessidades dos alunos brasileiros, o que é muito pertinente para esta pesquisa. É nosso interesse também verificar de que forma o multimodal, representado aqui pelos personagens a serem investigados, contribui para alcançar esse objetivo.



FIGURA 29 – **New Interlink 1** (CHAVES; STRANKS; SILI, 2002).

O manual do professor se auto-designa como material produzido para adultos e jovens adultos cuja primeira língua é o português. Além disso, ele descreve sua tentativa de atender às expectativas de tal público, considerando os resultados de uma pesquisa de mercado realizada que revela que os aprendizes brasileiros adultos procuram por um curso que desenvolva suas habilidades linguísticas no que concerne à compreensão auditiva e comunicação oral, bem como sua capacidade de operar em contextos sociais e profissionais

utilizando um léxico variado. Sua meta é atingir um nível confortável de inteligibilidade, passando por um processo rápido de aprendizado. Dessa forma, o livro revela que foi produzido para atender às expectativas descritas acima, focando em linguagem essencial para comunicação imediata, e ajudando os alunos a superarem barreiras psicológicas e a desenvolverem seu senso de progresso.

O **New Interlink 1**, primeiro livro de uma série de seis (níveis iniciante a intermediário), possui vinte e quatro lições, agrupadas em quatro seções (A, B, C, D), cada uma delas com seis lições de duas páginas. Utilizarei nesta pesquisa o livro do aluno e o manual do professor de forma a levar em conta toda a abordagem teórico-metodológica descrita no material do professor ao analisar as atividades propostas no livro do aluno. Apresenta-se, em seguida, um quadro sinóptico com a listagem das unidades selecionadas para análise (com seus respectivos temas e focos linguísticos), segundo critérios descritos anteriormente: foi feito um recorte de todos os textos multimodais em que os personagens-alvo estivessem explicitamente representados verbal e visualmente dentro de uma situação comunicativa, em (inter)ação. Feito esse recorte, restaram quinze imagens presentes em doze unidades, conforme listagem abaixo.

	LANGUAGE IN ACTION	GRAMMAR	VOCABULARY	PRONUNCIATION	RECYCLING
<b>A1</b> Nice to meet you! page 4	Hello, my name's... I think Brasilia's an excellent city.	Indefinite article Adjective+noun	Simple cognates – nouns and adjectives	_____	_____
<b>A2</b> I'm fine, thanks. page 6	Good morning. How are you? This is Mary.	Verb <i>be</i> ( <i>I – you</i> )	Greetings Classroom language	Consonants <i>/h/ v. /r/</i>	_____
<b>A4</b> Where are you from? page 10	I'm from Brazil. You aren't British.	Plurals Verb <i>be</i> ( <i>you – we – they</i> ) wh-questions	Countries and nationalities	Consonant final <i>/m/</i>	Greetings Introductions Classroom language
<b>A5</b> Relationships and jobs page 12	What do you do? Are you married? We're retired.	Indefinite article v. zero article	Marital status Jobs Numbers 13–20* Main currencies and measures	_____	Plurals Verb <i>be</i> ( <i>you – we – they</i> )
<b>A6</b> All about you page 14	What's your full name? What's your mobile number?	_____	Numbers 20–999 Addresses Phone numbers	_____	Section A content
<b>B2</b> How old is he? page 18	She's about 35.	Verb <i>be</i> ( <i>he – she – it</i> ) questions and statements <i>who</i> (question word)	More jobs, <i>man, woman</i>	Connected speech: is he <i>/ɪzi/</i> , is she <i>/ʃi/</i> , is it <i>/ɪzɪ/</i>	Jobs Nationalities
<b>B4</b> Do you have a big family? page 22	I have a son and two daughters.	Present Simple ( <i>I – you – we – they</i> ) questions & short answers	Family <i>have / live alone</i>	Connected speech: do you <i>/dju/</i>	Marital status <i>How old...?</i> Genitive 's
<b>C1</b> Let's watch a DVD tonight. page 28	Can I speak to Ana, please? I'm bored. That's a good idea.	<i>Can</i> for requests <i>Let's</i> + verb for suggestions	Verb phrases / objects / 'state' adjectives	_____	<i>these / they</i>
<b>C4</b> Look at the time! page 34	What time is it? It's half past nine. What time does it start?	Present Simple ( <i>it</i> ) statements and questions	Telling the time <i>when / It's on... / at (about)</i>	Connected speech: what time <i>/wɒtaɪm/</i>	Numbers
<b>C6</b> He always leaves home early. page 38	I sometimes work late on Fridays. How many children does he have?	_____	Adverbs of frequency	_____	Section C content

<b>D2</b> When's your birthday? page 42	Christmas is on 25 <sup>th</sup> December.	Prepositions with dates	Months of the year Ordinal numbers Types of music	Consonant /θ/	How old...?
<b>D4</b> Swimming is my favourite activity! page 46	Do you like walking? I love it!	Verb+ing (for activities) as subject and object	Free time activities	_____	Object pronouns Opinion adjectives

QUADRO 6 – Lista de unidades que compõem o *corpus*  
(New Interlink 1: student's book, p. 2-3)

O quadro acima é apresentado tanto no livro do aluno como no livro do professor. Ele aborda os pontos principais que são alvo de cada unidade. O manual do professor, além de apresentar tal quadro sinóptico logo no seu início, apresenta três partes nas quais é subdividido: introdução, onde aborda questões metodológicas; planos de aula, que se ocupa do detalhamento das lições, com instruções direcionadas aos professores; e recursos extra, com uma lista de materiais fotocopiáveis. Não trataremos, nesta pesquisa, dos recursos fotocopiáveis, por não constituírem objeto de investigação. Já a parte introdutória do manual será abordada mais adiante, ainda nesta seção. Trataremos agora dos planos de aula, que são um aprofundamento do quadro seis acima. Além de instruir o professor sobre como deve agir em cada atividade das unidades — aspectos que serão tratados no capítulo analítico desta dissertação —, bem como disponibilizar todas as respostas, ele apresenta, com mais detalhes, os objetivos da lição, no que concerne aos aspectos linguísticos abordados e às habilidades trabalhadas, conforme descrição na sequência.

A unidade A1 tem como objetivos apresentar pessoas e dar opiniões. Apresenta como alvo lexical alguns substantivos, adjetivos e expressões. Os substantivos descritos são: *actor, actress, aspirin, book, city, exercise, film, hotel, name, party, restaurant, supermarket, TV programme*, quase todos cognatos ou palavras bem conhecidas de muitos brasileiros, como *book* e *party*. Os adjetivos são: *bad, excellent, fantastic, good, ok, terrible*. Por fim, algumas expressões linguísticas usadas para se apresentar e dar opiniões são relacionadas: *Hi, Hello, My name's..., I'm..., Nice to meet you (too), I think...* Além do vocabulário acima, a unidade A1 apresenta também, como item gramatical, os artigos indefinidos, e enfatiza, como habilidades a serem desenvolvidas, a compreensão auditiva de pequenos diálogos e a produção oral de estruturas usadas para as pessoas se apresentarem e darem opiniões.

A unidade A2 tem como objetivos apresentar e cumprimentar pessoas. Visa a apresentar o seguinte vocabulário: substantivos (*board, class, dialogue, phrase, picture, rap, rock, romance, sentence, teacher, word*), verbos (*be, close, complete, listen to, look at, match, open, read, repeat, say, write*), expressões (*Good morning, Good afternoon, Good evening,*

*Good night, Goodbye, Bye, See you, (I'm) Sorry, I don't remember, How are you?, Are you ok?, I'm fine, (thanks), And you?, Right, Are you ready, Just a moment, That's ok, (Sorry) I'm late, What's your name?, Come in, May I come in?*). O alvo lexical, nesta unidade, é relacionado, além dos cumprimentos do dia a dia, à sala de aula. Como alvo gramatical apresenta-se somente o verbo *to be* em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, bem como respostas curtas e contrações. Entre as habilidades a serem desenvolvidas, incluem-se a compreensão auditiva e leitora de conversas escritas e orais, e a produção oral de estruturas usadas para a comunicação em sala de aula, bem como para as pessoas se apresentarem e se cumprimentarem. A novidade entre os objetivos da unidade A2 está no aspecto fonológico. Acrescenta-se, a partir de agora, na maioria das unidades, um foco em pronúncia também, que, no caso da unidade A2, reside na pronúncia do 'r' e do 'h'. Acrescenta-se ainda, à lista de objetivos da unidade, a revisão de *Nice to meet you*.

Como a unidade A3 não apresenta nenhuma representação narrativa envolvendo os personagens sob análise, passaremos à descrição da unidade A4, que tem como objetivo falar sobre nacionalidades. Entre as palavras que compõem o vocabulário-alvo da unidade estão vários países, entre os substantivos, e as respectivas nacionalidades, entre os adjetivos. Entre os verbos estão: *check, circle, introduce*; entre as expressões linguísticas encontram-se listadas: *Where are you from?, I'm (from)..., Congratulations, Guess, I don't know, Really?* A estrutura gramatical apresentada como alvo de aprendizado é a mesma da unidade A2, verbo *to be*, que não consta da lista de objetivos gramaticais da unidade A3, mas na lista de revisão. Na unidade em questão, A4, lista-se ainda foco na pronúncia do 'm' e, além disso, as habilidades objetivadas: compreensão auditiva e leitora de conversas orais e escritas, produção oral de estruturas linguísticas usadas para apresentar pessoas, perguntar e responder sobre o local de origem de alguém. Inclui-se na lista de tópicos a serem revisados o tema 'apresentar pessoas', e acrescenta-se um aspecto cultural entre os objetivos da unidade, intitulado 'recomendação cultural', que é, nesta unidade, sobre o Reino Unido.

A unidade A5 apresenta dois objetivos: falar sobre profissões e estado civil. O vocabulário-alvo inclui, entre os substantivos, várias profissões, e, entre os adjetivos, além daqueles relacionados a estado civil, *famous, retired* e *unemployed*, estes dois últimos no campo semântico das profissões. Além dos substantivos e adjetivos, acrescentam-se ainda os numerais de 11 a 20 (os numerais de 1 a 12 foram apresentados na unidade A3, não contemplada nesta seção, por não compor o corpus da pesquisa) e as expressões linguísticas *Are you (a/na)...? e What do you do?*. O verbo *to be* continua sendo alvo gramatical e também

de revisão nesta unidade. Além disso, as habilidades trabalhadas são: compreensão de conversas orais, leitura sobre Harry Potter e produção oral incluindo perguntas e respostas sobre profissões e estado civil, objetivos pedagógicos da unidade.

Apresenta-se na unidade A6 as seguintes metas linguísticas: pedir e dar informações pessoais, como endereço e telefone; e escrever sobre alguém. Entre os substantivos-alvo na lista de vocabulário da unidade incluem-se *address, cell phone, home, road, street, surname* e *work*. Acrescentam-se ainda os numerais de 20 a 999 e expressões, como: *What's your (home) address?, What's your (mobile) number?, I don't have one, What about you?*. Entre as habilidades trabalhadas estão: compreensão auditiva de conversas; leitura de uma mensagem enviada a uma comunidade virtual; produção oral envolvendo as estruturas necessárias para se falar sobre informações pessoais, como endereço e telefone; e produção escrita de uma mensagem enviada a uma comunidade virtual. A unidade também propõe-se a revisar estruturas relacionadas às unidades anteriores: perguntas, opiniões, estado civil, países e nacionalidades, e números.

A unidade B1 não contém representações que compõem o *corpus* desta pesquisa. Passa-se, portanto, à descrição da unidade B2, cujo objetivo é dar informação pessoal, dando continuidade ao que foi apresentado na unidade A6. A lista de vocabulário apresenta como alvo os seguintes substantivos: *celebrity, company, episode, film star, president, quiz, repórter, Singer, TV presenter, winner* e *New Zealand*. Entre os adjetivos estão: *beautiful, great, famous* e *important*, e entre as expressões linguísticas, *How old is (he)?, (He's) about (20) years old, Who's this?, What's this?, I'm not sure*. Há um foco gramatical na conjugação do verbo *to be* na terceira pessoa do singular e uma ênfase fonológica em *connected speech*. As habilidades desenvolvidas incluem a compreensão de conversas orais, leitura de descrições e produção oral de estruturas linguísticas utilizadas para se fornecer informação pessoal. Revisa-se, nesta unidade, o verbo *to be*, vocabulário relacionado a profissões, países e nacionalidades.

Prossegue-se com a unidade B4, já que a B3 não constitui objeto de pesquisa. Objetiva-se que os alunos sejam capazes de falar sobre família ao final da unidade B4. Por essa razão, todos os substantivos listados como alvo lexical são referentes a esse campo semântico. Entre os adjetivos estão *big* e *small*. Acrescenta-se ainda o advérbio *alone*, os verbos *have* e *live*, e as expressões: *I only have, Oh really?* e *Oh I see*. É introduzida ainda, como alvo gramatical, a conjugação dos verbos *have* e *live* para as pessoas *I, you, we* e *they* no tempo *Present simple*. O foco fonológico da unidade reside na entonação em perguntas, e

as habilidades desenvolvidas incluem a compreensão auditiva de conversas e a produção oral de situações que envolvem a aquisição de informações sobre os membros de uma família e a vida familiar. Entre os itens de revisão estão: perguntas, profissões, possessivos e verbo *to be*.

As unidades B5 e B6 não são contempladas nesta pesquisa e, por isso, avança-se para a unidade C1, cujo objetivo é levar o aluno a fazer pedidos e dar sugestões. Encontram-se, na lista de vocabulário-alvo, os seguintes adjetivos, verbos e expressões: *bored, busy, hungry, late, thirsty, tired; close, lend, open; Can I/you...?, Let's..., Sorry I can't..., No problem, That's a good Idea, Sure, Of course, Ok, Why not?*. Na lista gramatical encontra-se a estrutura *Let's + verbo*, e o auxiliar *can*. A unidade revisa itens como objetos escolares, países, nacionalidades e atividades, e busca desenvolver as seguintes habilidades no aluno: compreensão auditiva de conversas telefônicas e pequenas conversas, leitura de uma conversa, e produção oral de conversas ao telefone, incluindo estruturas linguísticas necessárias para se fazer pedidos e dar sugestões.

Passa-se, neste momento, à unidade C4, já que as unidades C2 e C3 não constituem objeto de investigação. A unidade C4 visa a levar o aluno a ser capaz de dizer as horas e falar sobre programas de TV, o que constitui uma das habilidades almeçadas no que tange à produção oral, além de leitura de programação de TV e compreensão auditiva de conversas e horários. No que concerne ao vocabulário da unidade, são enfatizados os substantivos *channel, clock, midday, midnight, TV programme* e *watch*, os verbos *end* e *start*, e as seguintes expressões: *a.m., p.m., o'clock, half past, quarter past, quarter to, What time is it?, When is it on?, It's on...* No âmbito gramatical, foca-se nas perguntas e nas preposições *at, at about* e *on*. Além disso, há ênfase em *connected speech*, no âmbito fonológico, e na revisão do verbo *to be*, dias da semana e números. Apresenta-se ainda uma nota cultural sobre o *Big Ben*.

Como a unidade C5 não é alvo de investigação, prossegue-se com a descrição da unidade C6, que objetiva falar sobre rotinas e apresenta como vocabulário-alvo: os adjetivos *delicious* e *fabulous*; os advérbios *always, usually, sometimes, never* e *early*; os verbos *miss* e *spend*; e a expressão linguística *Don't miss it*. O foco gramatical reside nos advérbios de frequência, e as habilidades trabalhadas incluem: compreensão de conversas orais, leitura e produção escrita de um artigo, e produção oral de conversas sobre rotinas e *reality shows*. A unidade também visa a revisar estruturas utilizadas para se fazer sugestões, preposições, o tempo verbal *present simple*, as horas e vocabulário relacionado a atividades que se realiza no tempo livre.

As unidades D1 e D3 não apresentam textos selecionados para esta pesquisa. Serão descritas, portanto, para finalizar, as unidades D2 e D4. A unidade D2 visa a levar os alunos a falarem sobre datas e, dessa forma, inclui, entre os substantivos-alvo, os meses do ano, bem como *Easter, election day, heavy metal, jazz e opera*, e acrescenta os números ordinais. Além disso, no que concerne ao vocabulário da unidade, encontram-se os adjetivos *classical, country, pop e rock*. Entre os objetivos gramaticais da unidade D2 estão o pronome interrogativo *when* e as preposições *on + days* e *in + months*. Foca-se ainda nas sílabas tônicas dos meses do ano e na pronúncia do *th* surdo. Busca-se revisar perguntas, o verbo *to be* o *'s*, bem como desenvolver as seguintes habilidades: compreensão de conversas orais, leitura sobre festivais musicais, e produção oral envolvendo perguntas e respostas sobre datas e conversas sobre festivais.

A unidade D4 apresenta como objetivo dar opiniões sobre atividades. Isso explica a lista de vocabulário, que inclui, entre seus itens, uma lista de verbos + *ing*, denotando atividades, e que também constitui o alvo gramatical da unidade: *chatting, cycling, dancing, drinking, driving, eating, jogging, sleeping, studying, swimming, walking, weight, training, working*. Ainda na lista de vocabulário-alvo, está o substantivo *physical exercise*, o verbo *prefer*, e as expressões *not really, no way* e *sure*. Objetiva-se ainda revisar estruturas usadas para dar opiniões, os verbos *like, love e hate*, pronomes oblíquos e adjetivos de opinião, bem como desenvolver as seguintes habilidades no aluno: compreensão de auditiva de conversas, leitura de um artigo e produção oral envolvendo as estruturas necessárias para se dar opiniões.

No que concerne à parte introdutória do manual do professor, vale ressaltar que na seção destinada aos objetivos do curso, revela-se buscar atender às expectativas do público adulto brasileiro, que, através de uma pesquisa de mercado realizada pela Cultura Inglesa, demonstrou interesse em, de forma rápida, expressar-se oralmente em inglês, entender o que ouvem e interagir em situações de negócios e sociais. Dessa forma, a proposta é acelerar o processo de aprendizagem focando em linguagem essencial para a comunicação imediata, ajudar os alunos a superarem barreiras psicológicas e a desenvolverem seu senso de progresso, levando em conta as dificuldades específicas dos brasileiros, seus conhecimentos gerais, de mundo, enfim, seu *background* cultural. (**New Interlink 1: Teacher's Guide**, p. 7). Baseada nas abordagens comunicativa e lexical, a metodologia do material é descrita com base em oito princípios: a língua como meio de comunicação (a maioria das atividades promove interação e troca de informações entre os alunos); o aprendizado não acontece de maneira linear (reciclagem de vocabulário e estruturas gramaticais são distribuídas ao longo



do material); as quatro habilidades devem ser desenvolvidas (apesar do foco na compreensão e produção orais, por serem as expectativas dos brasileiros, a leitura e a escrita também estão presentes, de maneira integrada); o aprendizado é um processo cognitivo (as atividades procuram desenvolver os dois lados do cérebro ao ativar o conhecimento prévio do aluno, bem como estimulá-lo a especular sobre a língua, resolver problemas e ser criativo); os alunos devem ser participantes ativos no processo de aprendizagem (o material oferece dicas para que os alunos desenvolvam sua autonomia e vários recursos que possibilitam que pratiquem por conta própria); o uso adequado da L1 é uma poderosa ferramenta de ensino/aprendizagem (a língua materna é usada, por vezes, como língua instrucional, oferecendo suporte afetivo e promovendo auto-confiança); o vocabulário é o maior portador de significado (o vocabulário é apresentado através de *chunks*, atendendo à necessidade de comunicação imediata); os alunos devem estar motivados e desenvolver seu senso de progresso desde o começo (as atividades são relevantes para os alunos).

No que concerne à metodologia utilizada, o manual do professor aborda três estágios pelos quais suas unidades passam: apresentação (a língua é apresentada em contexto, através de diálogos, textos, sejam escritos, orais ou uma combinação dos dois, imagens impressas ou digitais, sempre se aproximando de situações da vida real para enfatizar as possibilidades de uso real da língua, e com atividades envolvendo vocabulário, gramática e pronúncia como parte integrante da apresentação); prática (de atividades totalmente controladas a totalmente livres, com padrões de interação variados, os alunos manipulam as formas linguísticas, prioritariamente em atividades orais e interativas); personalização (os alunos usam a língua para se referirem às suas próprias experiências, expressarem suas opiniões, responderem a perguntas reais). Além desses estágios, o manual descreve ainda outros quatro que aparecem em alguns momentos ao longo do material: compreensão auditiva (com uma variedade de tipos de texto, sotaques e propostas para desenvolver diferentes estratégias de compreensão, tais atividades são usadas para contextualizar, consolidar ou apresentar itens linguísticos, para ajudar na compreensão de textos escritos, oferecer mais uma oportunidade de prática ou verificar respostas); leitura (também com uma variedade de tipos de texto e propostas para desenvolver diferentes estratégias de leitura, tais atividades visam a contextualizar e reciclar itens linguísticos); produção escrita (toda unidade apresenta, ao final, uma proposta de produção escrita totalmente integrada ao assunto e à língua em foco); revisão (várias oportunidades de reciclar itens linguísticos são apresentadas ao longo do material).

Após a descrição do *corpus* desta pesquisa, passaremos agora para o tratamento conferido aos dados, com a apresentação das categorias analíticas utilizadas durante a pesquisa.

### **2.3 Tratamento conferido aos dados**

A presente pesquisa, dada a sua natureza, é baseada numa abordagem de análise qualitativa dos dados. Seu caráter híbrido, focando em aspectos analítico-descritivos, mas contemplando, por vezes, aspectos pedagógicos, deve-se ao fato de que, apesar de o objetivo do estudo centrar-se na descrição e na análise de fenômenos multimodais no livro didático, consideramos fundamental a apresentação de propostas práticas que visem a utilizar as ferramentas de análise para tentar contribuir, de alguma maneira, com a prática em sala de aula. Pretende-se, dessa forma, aproximar a pesquisa acadêmica da prática pedagógica para que estudos ligados ao contexto pedagógicos possam contribuir de maneira prática para a formação dos nossos alunos, e para que essa prática, da mesma maneira, possa contribuir para o conseqüente avanço desses estudos.

Dada a natureza desta pesquisa (qualitativa) e os objetivos propostos, adotou-se um enfoque analítico-descritivo, de forma a utilizar as categorias analíticas pertinentes à investigação. Será feita uma análise da representação (textual e visual) dos atores sociais, bem como uma descrição dos elementos multimodais presentes nos textos selecionados.

No que concerne ao quadro sobre a representação dos atores sociais, todas as categorias estarão disponíveis e serão usadas em uma ou outra situação na medida em que for necessário. Já tendo sido selecionadas as representações narrativas que vão compor o *corpus*, elas serão analisadas e, conforme apareçam os casos, as categorias irão sendo aplicadas.

No que diz respeito às análises multimodais, será priorizada a análise do visual, com comentários acerca das relações estabelecidas entre a linguagem verbal e visual, bem como das propostas de trabalho oferecidas pelo manual do professor, com vistas a verificar a contribuição do texto multimodal sob análise para o cumprimento dos objetivos pedagógicos da unidade. Em se tratando de representações narrativas, serão analisados, no âmbito da metafunção ideacional, os processos narrativos; ademais, no âmbito da interpersoalidade, serão analisadas as relações entre participantes representados e participante interativo,

considerando as três dimensões dos significados interativos em imagens: relação, interação e distância sociais. A escolha de tais categorias, tanto no aspecto representacional como no interacional, justifica-se pelos objetivos desta pesquisa: considerando as representações em que os personagens-alvo estão em (inter)ação, busca-se analisar as (inter)ações representadas nas imagens e através delas. Dessa forma, a análise dos processos narrativos possibilita descrever as ações dos participantes e as interações que se estabelecem entre eles dentro da imagem, e a análise dos padrões de interação entre participantes representados e interativos possibilita descrever as interações que se estabelecem entre a imagem e o observador. Durante tais análises, comentários acerca das instruções dadas no manual do professor serão feitas na medida em que se julgar necessário, de forma a estabelecer relações entre os textos multimodais e as propostas de trabalho multimodal sugeridas (ou não) e sua contribuição no que tange aos objetivos da unidade.

Com a aplicação das ferramentas analíticas nas atividades selecionadas, será possível partir a dimensão pedagógica da pesquisa, que visa a propor sugestões de trabalho multimodal com algumas dessas atividades analisadas, com vistas a contribuir para um letramento multimodal do aluno em língua estrangeira. Esse enfoque pedagógico será apresentado com base no meu filtro como pesquisadora das análises e da metalinguagem utilizada, de forma a simplificá-la e promover momentos de reflexão crítica do aluno acerca dos textos multimodais.

## 2.4 Conclusão

Neste capítulo, foram apresentadas as coordenadas metodológicas desta pesquisa. Em primeiro lugar, foram feitas considerações a respeito da constituição do *corpus* e de alguns critérios adotados na sua delimitação. Em seguida, apresentou-se uma descrição do *corpus*, com detalhamento da proposta teórico-metodológica que orienta a coleção elegida como objeto de estudo desta pesquisa. Finalmente, apresentaram-se elementos para avaliação do tratamento conferido aos dados desta pesquisa, com indicação das categorias analíticas usadas. Já tendo apresentado, na introdução deste trabalho, o tema a ser investigado, os objetivos do estudo e as perguntas de pesquisa, bem como, nos capítulos seguintes, o embasamento teórico da pesquisa, a revisão da literatura sobre multimodalidade, noções sobre

o contexto pedagógico e a metodologia de pesquisa utilizada, partiremos, no capítulo seguinte, para as análises propriamente ditas.