



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

DENISE FERNANDES NOGUEIRA

**MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: ANÁLISE DA
RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM PARA O ENSINO DE FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)**



**FORTALEZA - CEARÁ
2016**

DENISE FERNANDES NOGUEIRA

**MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: ANÁLISE DA
RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM PARA O ENSINO DE FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.
Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antônia Dilamar Araújo.

FORTALEZA - CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nogueira, Denise Fernandes .

Multimodalidade e construção de sentido: análise da relação texto-imagem para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). [recurso eletrônico] / Denise Fernandes Nogueira. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 148 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Antônia Dilamar Araújo.

1. Semiótica Social. 2. Multimodalidade. 3. Relação texto-imagem. 4. Ensino de francês.. I. Título.

DENISE FERNANDES NOGUEIRA

**MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: ANÁLISE DA
RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM PARA O ENSINO DE FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE).**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Aprovada em: 13/07/2016

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Prof.^a Dr.^a Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Suelene Silva Oliveira Nascimento

Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará – UECE/PROFLETRAS

Rozania Maria Alves de Moraes

Prof.^a Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho à minha filha Julie.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Hudson Goulart de Oliveira, que sempre acreditou no meu potencial, e, quando eu estava desanimada, era quem me animava.

À minha irmã, Daisy Fernandes Nogueira, que emana energias positivas e sempre esteve comigo através de suas palavras sábias de incentivo e amizade.

Ao meu irmão, Pedro Henrique Nogueira, que com sua alegria e ternura me ilumina.

Ao meu pai, João Felipe Nogueira, que desde sempre esteve como grande incentivador e apoiador nos meus estudos. Além de ser o melhor pai do mundo.

À minha avó, Maria do Carmo, que sei que ora por mim.

À minha mãe, Maria Vilma Nogueira, a mulher mais guerreira que eu conheço, que apesar das adversidades não hesita em me auxiliar e apoiar, atendendo todos os pedidos que estiver ao seu alcance para que eu atinja a felicidade.

À minha prima, Maria Rivia Nogueira, que alegra minha rotina com sua amizade e torce pelas minhas conquistas.

À minha grande amiga, Kélvia C. de Menezes Arrais, que desde a graduação é minha grande incentivadora.

Aos meus amigos, Emanuel, Rafele e Leonardo Vasconcelos, pela força que me deram na seleção do mestrado.

Aos amigos dilamores, apelido carinhoso dado aos orientandos da professora Dilamar, como Jaciara, Fagner, Vânia, Zenaide e Vanessa, que me acolheram de braços abertos.

Aos amigos, Daniel Benevides, Katarinna Pessoa, Diltino do Livramento, Raimundo Nonato e Francisca Poliane que me ajudaram com sua amizade e suas sugestões de leitura nesta jornada acadêmica.

À minha orientadora, Antônia Dilamar Araújo, que é meu exemplo de simplicidade e de profissionalismo. Agradeço pelo cuidado, atenção, paciência e carinho com o qual me acolheu e me orientou durante essa jornada do conhecimento linguístico.

À professora Lena Spínola, pela sua amizade e ensinamentos no estágio da graduação.

Ao corpo docente do PosLA, sobretudo Cleudene Aragão, Wilson Carvalho, Claudiana Alencar e Nukácia Araújo, que compartilharam comigo suas experiências e conhecimentos.

Aos professores Julio César Araújo e Rozania Moraes, que contribuíram brilhantemente na qualificação da minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio e incentivo financeiro.

“...once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, “and what is the use of a book”, thought Alice “without pictures or conversation?”

(Lewis Carroll)

RESUMO

A multimodalidade é uma característica dos textos que circulam na sociedade contemporânea, inclusive dos materiais didáticos de língua estrangeira. Os materiais voltados para o ensino de francês língua estrangeira (FLE) ancorados na web são multimodais, e possuem um potencial sistêmico em que vários modos se integram para construir sentido e auxiliar os alunos na aprendizagem da língua, como imagem, signo verbal, som, fontes e cores variadas. A integração dos modos semióticos tem despertado o interesse dos estudiosos da linguagem em entender como se dão as relações entre os modos verbal e visual. Esta dissertação tem por objetivo principal descrever as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora em sites educacionais destinados ao ensino de francês como língua estrangeira, considerando as relações de (des)igualdade (MARTINEC E SALWAY, 2005) entre essas modalidades e o papel que elas assumem na construção do sentido por estudantes de FLE. O suporte teórico desta dissertação e que embasou as análises é advindo da Teoria da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996), criada a partir da Gramática Sistêmico Funcional (GSF), na Semiótica social de Halliday (1998) e do Sistema de relação imagem-texto proposto por Martinec e Salway (2005). A metodologia adotada no estudo foi a descritiva, em que analisamos e descrevemos sete atividades de compreensão leitora, cujos textos são compostos de imagem estática e texto verbal escrito, extraídas de *websites* educacionais de francês língua estrangeira e a aplicação das atividades em um minicurso para nove participantes do estudo, que responderam exercícios de compreensão leitora e um questionário de avaliação de cada atividade. A análise foi realizada em duas partes: na primeira, analisamos cada atividade baseada no Sistema de Status e na relação imagem-texto, além do desempenho dos participantes no minicurso; na segunda, analisamos os dados levantados na aplicação dessas atividades, ocasião em que os nove participantes responderam os exercícios de compreensão leitora e um questionário de avaliação, para compreendermos como se dá a construção do sentido por estes estudantes de FLE. Os principais resultados apontam que os textos analisados estabelecem relações de sentido entre os dois modos semióticos do tipo relação de desigualdade, em que a imagem depende do texto. Apesar da riqueza de aspectos multimodais nas atividades de leitura aplicadas no minicurso, há pouca exploração desses recursos, e a consequência é que os alunos também não foram levados a analisar os dois modos semióticos, verbal e visual, e, por isso, não conseguiram construir sentidos a partir da relação texto–imagem, revelando que as imagens pouco ajudaram na compreensão das informações do texto

escrito. Tais resultados nos levam a refletir sobre a relevância e influência das imagens na compreensão leitora de textos multimodais no ensino de língua estrangeira. Considerando que nosso estudo foi limitado pelo número de participantes e tempo de aplicação das atividades, apresentamos sugestões para futuras pesquisas, e concluímos acreditando que contribuimos para o avanço das discussões teóricas e para a compreensão das relações de sentido em textos em que há a integração dos modos semióticos texto escrito e imagem.

Palavras-chave: Semiótica Social, Multimodalidade, Relação texto-imagem, Ensino de francês.

ABSTRACT

Multimodality is a feature of the texts circulating in contemporary society, as well as in foreign language didactic materials. French language teaching materials anchored on the web are multimodal and have a systemic potential integrated by multiple modes as image, verbal word, sound, different sources, different colors to build meaning and help students in learning the language. The integration of semiotic modes has generated the interest of language scholars in understanding how is the relation between verbal and visual modes. The main objective of this dissertation is describing the semantic relationships between verbal and pictorial aspects in reading comprehension activities on educational websites aiming French teaching as a foreign language, considering the relations of (in)equality (MARTINEC AND SALWAY, 2005) between these terms and the role they play in the construction of meaning by those foreign language students. The theoretical support where the analysis of this work was based on comes from both systems the theory of multimodality and the Grammar of Visual Design (GVD) by Kress and van Leeuwen (1996) elaborated from Halliday's Systemic Functional Grammar (SFG) and Social semiotics (1998) and the image-text relation system proposed by Martinec and Salway (2005). The methodology used in the study was descriptive in which we analyzed and described seven reading comprehension activities whose texts are composed of static image and written verbal text, drawn from educational websites of French as a Foreign Language (FFL) and the implementation of the seven activities in a short course for nine participants who responded reading comprehension exercises. An evaluation questionnaire for each activity performed was also applied. The analysis was realized in two parts: the first was the analysis of each activity based on the status of the relation system image-text and analysis of the participants performance in the short course; the second were the data collected in the implementation of these activities by the nine participants, in which they answered the reading comprehension exercises and an evaluation questionnaire after each activity, to understand how FFL students make meanings. The main results show that the analyzed texts from didactic materials extracted from French language websites pointed out that the meaning relations between the two semiotic modes are unequal in which the image depends on the text. Despite the richness of multimodal aspects in the reading activities in the experiment, there is little exploitation of these resources, and the consequence is that the students were not taken to analyze both verbal and visual semiotic modes and, therefore, they failed to make meanings from the image-text relations revealing that the images helped little in understanding the written text information. These results lead us to reflect on the relevance

and influence of images on the reading comprehension of multimodal texts in teaching a foreign language. Considering that our study was limited by the number of participants and by the implementation time of activities, we presented suggestions for future researches and concluded to have contributed to the advancement of theoretical discussions and the understanding of the relations of meaning in texts where there is integration of semiotic modes, especially written text and image.

Keywords: Social Semiotics, Multimodality, Image-text relation, French Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Metafunção representacional. Processo narrativo.....	32
Figura 2- Metafunção representacional. Processo conceitual.	33
Figura 3- Metafunção interativa.....	34
Figura 4- Metafunção composicional.	35
Figura 5- Taxonomia de Barthes para relação texto-imagem.....	38
Figura 6- Relação de status de igualdade independente.....	41
Figura 7- Relação de status de igualdade complementar.....	41
Figura 8- Relação de status de desigualdade	43
Figura 9- Taxonomia de Martinec e Salway (2005) para relação de status entre texto- imagem.....	43
Figura 10- Relação Lógico-semântica Expansão Elaboração Exposição.....	45
Figura 11- Relação Lógico-semântica Expansão Elaboração Exemplificação.....	45
Figura 12- Relação Lógico-semântica Expansão Extensão.....	46
Figura 13- Relação Lógico-semântica Expansão Ampliação.....	46
Figura 14- Relação Lógico-semântica Projeção de ideia e locução.....	47
Figura 15- Cartaz de divulgação do minicurso.....	55
Figura 16- Resumo da relação de status entre texto e imagem.....	62
Figura 17- Atividade 1.....	67
Figura 18- Atividade 2.....	69
Figura 19- Atividade 3.....	72
Figura 20- Exercício atividade 3 (Imagem 1, 2, 3, 4 respectivamente)	73
Figura 21- Atividade 4.....	76
Figura 22- Exercício da atividade 4 (Imagem 1, 2, 3, 4, 5, 6 respectivamente)	77
Figura 23- Atividade 5- Imagem 1.....	81
Figura 24- Atividade 5- Imagem 2.....	82
Figura 25- Atividade 6- Imagem 1.....	84
Figura 26- Atividade 6- Imagem 2.....	84
Figura 27- Atividade 7- Imagem 1.....	86
Figura 28- Atividade 7- Imagem 2.....	87

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1- Metafunções da GSF e GDV.....	36
Quadro 2- Descrição do sistema de relação imagem-texto proposto por Martinec e Salway (2005).....	40
Quadro 3- Descrição do minicurso.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de acertos do exercício da atividade 1.....	95
Tabela 2- Número de acertos do exercício da atividade 2.....	96
Tabela 3- Número de acertos do exercício da atividade 3.....	97
Tabela 4- Número de acertos do exercício da atividade 4.....	97
Tabela 5- Número de acertos do exercício da atividade 5.....	98
Tabela 6- Número de acertos do exercício da atividade 6.....	98
Tabela 7- Número de acertos do exercício da atividade 7.....	99
Tabela 8- Porcentagem de respostas positivas da questão 1 do questionário.....	101
Tabela 9- Porcentagem de respostas positivas da questão 2 do questionário.....	104
Tabela 10- Porcentagem de respostas positivas da questão 3 do questionário.....	106
Tabela 11- Porcentagem de respostas positivas da questão 4 do questionário.....	108

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

CH	Centro de Humanidades
DELF	Diplôme d'études en langue française
FLE	Francês Língua Estrangeira
GDV	Gramática Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
HQ	História em Quadrinhos
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Participantes Interactantes
PR	Participantes Representados
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	SEMIÓTICA SOCIAL.....	24
2.2	MULTIMODALIDADE.....	26
2.3	MULTILETRAMENTOS.....	29
2.4	GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)	30
2.5	O SISTEMA DE RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM DE MARTINEC e SALWAY	37
2.6	MULTIMODALIDADE EM MATERIAL DIDÁTICO EM AMBIENTE VIRTUAL.....	48
2.7	ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	50
3	METODOLOGIA.....	53
3.1	TIPOS DE PESQUISA.....	53
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO E LOCAL DA APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	56
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	56
3.6	PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	61
4	ANÁLISE DE DADOS.....	63
4.1	ANÁLISES DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS.....	63
4.2	ANÁLISES DAS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM EM TEXTOS MULTIMODAIS E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA.....	66
4.3	ANÁLISE/DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES E QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CADA ATIVIDADE.....	89
4.3.1	Minicurso sobre compreensão leitora.....	89
4.3.2	Análise do Exercício de compreensão leitora.....	94
4.3.3	Análise das respostas dadas aos questionários de avaliação.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES.....	121

APÊNDICE A- TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
APÊNDICE B- TESTE DE SONDAGEM.....	124
APÊNDICE C- TESTE DE NÍVEL.....	125
APÊNDICE D- FICHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE.....	127
ANEXOS.....	128
ANEXO A- ATIVIDADE 1.....	129
ANEXO B- ATIVIDADE 2.....	131
ANEXO C- ATIVIDADE 3.....	134
ANEXO D- ATIVIDADE 4.....	137
ANEXO E- ATIVIDADE 5.....	141
ANEXO F- ATIVIDADE 6.....	144
ANEXO G- ATIVIDADE 7.....	146

1 INTRODUÇÃO

O advento das novas tecnologias de comunicação e seu acelerado desenvolvimento com os aparelhos eletrônicos interligados à *internet* têm possibilitado o surgimento de modos diferentes de transmitir informação em diversos contextos e esferas sociais, como *e-mails*, *blogs*, redes sociais, *sites* de buscas, *sites* de aprendizagem, dentre outros. As pessoas passaram a utilizar diferentes formas de comunicação, extrapolando a ideia de que os textos orais e escritos constituíam a única fonte de transmissão de uma informação. Kress et al (2001), Kress (2005) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006) defendem que a “paisagem semiótica” tem mudado de formas tão variadas nos últimos 40 anos que o visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação. É fato que a linguagem escrita está menos central como meio de comunicação, porque os textos estão cada vez mais multimodais. Considerando, dessa forma, o caráter multimodal da comunicação na sociedade contemporânea (KRESS, 1996), há a evidente necessidade de compreendermos não só as configurações textuais que vão além da linguagem verbal, mas também como os aprendizes de línguas estrangeiras constroem sentidos ao lerem textos multimodais em sala de aula.

O texto multimodal é realidade na internet, na mídia e no material didático impresso e online, que se apresenta pleno de cores, formas, imagens, sons e movimentos. Essas novas formas de comunicação têm exigido dos cidadãos habilidades específicas (multiletramentos) para agir satisfatoriamente nos contextos que exigem a compreensão ou produção não só do uso das mídias, mas também de outros recursos semióticos para além da linguagem verbal. Pesquisas empíricas no Brasil e em outros países têm investigado o impacto do uso dos textos midiáticos e multimodais que circulam no contexto educacional, a forma como professores abordam e auxiliam os aprendizes a adquirirem o letramento visual, e como os sentidos são construídos na relação texto-imagem nos diversos textos multimodais, no meio impresso e on-line.

O desenvolvimento tecnológico propicia novas formas de interação com o texto, modificando o letramento visual e digital presente no ensino de línguas estrangeiras, pois existem atualmente diversas ferramentas digitais que podem ser usadas para facilitar a aprendizagem de um idioma, havendo uma expansão nos modos possíveis de estudar uma língua estrangeira (doravante LE). Inicialmente, existiam apenas materiais didáticos impressos e, atualmente, pode-se aprender qualquer língua ou matéria através de atividades, jogos, vídeos de *websites* educacionais, aplicativos para celular, tablets, dentre outros, que hoje são usados como fonte de consulta e suporte pedagógico por professores e alunos.

Das ferramentas digitais citadas anteriormente, destacamos os *websites* educacionais para aprendizagem de LE, devido a sua riqueza de informações e de recursos semióticos, tais como imagens, áudios, vídeos e quadros explicativos. Alguns possuem ainda outras formas de interação com o usuário, como *chats* e fóruns de discussão.

Como professora de francês língua estrangeira (FLE) desde 2010, os *websites* educacionais são bastante presentes na área na qual atuo, e os utilizo como ferramentas suplementares para diversificar as formas de ensinar francês. O curso em que ensino possui um método de ensino centrado na abordagem comunicativa e baseia-se na utilização de livro didático impresso. Porém, o uso de músicas, jogos e atividades de *websites* é recorrente como material extra de aprendizagem, fixação e aprofundamento da matéria estudada em sala de aula.

A partir da minha experiência ao ensinar FLE, percebi que os materiais para aprendizagem de francês, seja no meio impresso, seja no meio digital, são ricos em recursos semióticos, principalmente imagens. A partir daí, passei a refletir sobre a função das imagens nos materiais pedagógicos, como contribuía para o ensino. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), o papel das imagens, enquanto fonte de informação, é relevante, porque as imagens contribuem para estabelecer relações sociais, comunicam eventos e interagem com o espectador. Ao utilizar imagens no ensino de línguas, estamos auxiliando para o desenvolvimento do letramento visual dos alunos e para que possam interpretar os diversos significados através da análise de recursos multimodais. Com isso, os estudantes podem construir sentidos próprios ao observar os aspectos verbais e imagéticos dos textos que circulam na sala de aula.

A partir desta reflexão, senti-me inquieta e curiosa por buscar compreender como os estudantes de FLE percebem as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de aprendizagem extraídos de *websites* educacionais devido sua riqueza de recursos multimodais, que nem sempre é explorada linguisticamente ou pedagogicamente nas escolas. Daí surgem, então, alguns questionamentos que guiaram minha pesquisa, que serão apresentados mais adiante.

Como professora de FLE percebo a importância da internet como fonte de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, como espaço em que os textos com características multimodais estão ganhando relevância, em especial nos materiais voltados ao ensino de língua estrangeira. Por outro lado, nos vemos limitados ao trabalho com os textos multimodais destes materiais, mesmo com a imensa carga de recursos multimodais, pois atividades voltadas para a compreensão visual ainda são poucas e/ou quase nunca exploradas no material

didático. Mesmo que os textos sejam multimodais, as atividades de compreensão colocam foco na linguagem verbal. Apesar da crescente importância da comunicação visual no mundo moderno, o domínio da linguagem verbal sobre a linguagem não verbal nos sistemas educacionais ainda é bastante forte, como apontam Kress e van Leeuwen (1996). Assim sendo, percebemos que os textos multimodais precisam ser mais bem compreendidos no que diz respeito à sua estrutura e sua significação, estabelecida pela relação entre os modos semióticos que constituem tais textos.

Há duas décadas estudos importantes surgiram tendo como foco as relações de sentido entre texto-imagem na perspectiva da Semiótica Social¹. No âmbito internacional, citamos, em ordem cronológica: Royce (1998), que pesquisou sobre elos coesivos intermodais em propagandas; Lemke (1998), que pesquisou as relações intersemióticas em artigos científicos que combinam diagrama e texto; McCloud (1993), que analisou a interação entre imagem/texto em novelas gráficas; Royce (2002), por sua vez, pesquisou como as relações de significados podem ocorrer entre os modos não verbais e verbais no contexto de professores de inglês como língua estrangeira e apresentou práticas aplicáveis em sala de aula; Unsworth (2006), na Austrália, analisou materiais didáticos impressos para o ensino fundamental para a disciplina de ciências, tomando como base Kress e Van Leeuwen (1996) e Martinec e Salway (2005), que teorizam relações entre texto e imagem em termos de relação de status e relações lógico-semânticas em diferentes gêneros multimodais, cujos estudos serviram de modelo também para as análises desta pesquisa.

Mais recentemente, no âmbito nacional, podemos destacar alguns pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas com base na Semiótica Social e com enfoque no ensino de línguas. Merecem destaque: Dionísio (2006); Brito e Pimenta (2009); Medianeira Souza (2014); Magalhães (2008, 2012), sendo o primeiro desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o segundo, na Universidade Estadual do Ceará (UECE); Herbele (2010 e 2011), tendo sido feito o primeiro estudo na UECE, e o segundo, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Almeida (2008, 2009, 2011) e Silva (2012, 2013), pesquisas também desenvolvidas na UFSC. Lucélio Aquino e Medianeira Souza (2008) desenvolveram sua pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Araújo (2014), com pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), além de outras pesquisas (ARAÚJO, 2011; 2012a e ARAÚJO 2014) desenvolvidas na UECE, assim como Pontes (2011). Ainda cabe destacarmos as pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores em

¹ Semiótica social será explanada na seção teórica.

diversos programas de pós-graduação pelo país, como no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp), na Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus São José de Rio Preto, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade Estadual do Piauí (UNESPI) e na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Destacamos o projeto de pesquisa em andamento coordenado pela professora doutora Antônia Dilamar Araújo, orientadora dessa pesquisa, que investiga a multimodalidade no ensino de línguas em meio digital e impresso intitulado: “Letramento Visual: Multimodalidade em gêneros textuais, materiais instrucionais e contextos educacionais (LETRAVI)”, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, e que já resultou em alguns trabalhos em nível de mestrado e doutorado, como: Araújo (2012b), que analisou as representações sociais da mulher presentes nos textos multimodais de livros de língua inglesa para o Ensino Médio produzido por autores brasileiros; Ferreira (2013), que fez uma análise das práticas pedagógicas do professor em sala de aula de inglês/LE através da abordagem de textos multimodais; Moreira (2013), que, com base em Martinec e Salway (2005), analisou duas coleções de livros didáticos de língua espanhola para examinar como e que tipo de relações de sentido entre texto visual e texto escrito se realizam em atividades de compreensão leitora; Assunção (2014), que analisou a multimodalidade e estratégias de compreensão leitora em textos infográficos impressos para observar como os participantes do estudo construíram os sentidos na relação do texto verbal e visual, tendo por foco alunos de Letras-Inglês; Silveira (2015), que descreveu as relações existentes entre o modo verbal e o visual em tarefas de produção oral de um livro didático de língua inglesa para aprendizes de nível avançado, cujo objetivo é a preparação para um exame de proficiência neste idioma; Brasil (2015), que investigou a natureza multimodal de 140 *fanpages* do Facebook destinadas ao ensino de língua inglesa de acordo com as relações estabelecidas entre texto verbal e texto visual presentes nos conteúdos disponibilizados por essas páginas e mostrou como tais relações multimodais auxiliam na compreensão desses conteúdos, e Silva (2016), que, em sua tese de doutorado, investigou o letramento crítico multimodal ao examinar as propostas de atividades de leitura do livro didático de língua inglesa do ensino fundamental de uma escola pública e a prática docente.

Apesar de vários estudiosos estarem investindo nesta perspectiva de estudo, acreditamos que, ainda assim, é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes tipos de materiais de ensino (impressos e digitais) ainda não explorados. Entendemos que este projeto de pesquisa, também filiado ao

Projeto LETRAVI, que tem por foco entender como os estudantes de FLE percebem as relações semânticas em um contexto rico em composições multimodais, os *websites* educacionais de FLE, se justifica por preencher uma lacuna nesses estudos. Acreditamos que a realização da pesquisa no contexto de ensino de língua francesa, no qual tenho experiência como professora, contribuirá positivamente com o avanço das pesquisas que buscam entender como as relações entre linguagem verbal e não verbal/imagética são percebidas na compreensão de textos nos diversos contextos educacionais.

A escolha de materiais de ensino presentes em *websites* educacionais se justifica devido a uma nova perspectiva de pesquisa dentro do LETRAVI e por somente uma pesquisa ter sido realizada até o momento com análise no contexto digital, voltada para as *fanpages* do *facebook* em língua inglesa. As demais pesquisas versaram sobre produção oral em material didático impresso, estratégias de compreensão leitora em textos infográficos impressos em inglês e duas coleções de livros didáticos de língua espanhola. Assim, a presente pesquisa se justifica também por se realizar com textos multimodais extraídos de *websites* educacionais de língua francesa. Além disso, é uma análise de contexto educacional que acrescenta a compreensão, na área da multimodalidade, de como os alunos descrevem as relações entre aspectos verbais e imagéticos em diferentes textos multimodais.

Portanto, nesta dissertação, buscamos entender como os estudantes de FLE percebem as relações semânticas e composições multimodais em atividades de leitura de *websites* educacionais de FLE, considerando a importância e o crescimento do uso desse tipo de material didático suplementar por alunos e professores, o que aponta para a necessidade de um olhar mais crítico ao analisarmos como os aprendizes respondem às atividades de ensino/aprendizagem de língua francesa com textos multimodais extraídos do meio digital.

O principal objetivo nesta pesquisa foi descrever as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora dos sites educacionais destinados ao ensino de FLE, considerando as relações de (des)igualdade entre essas modalidades e o papel que assumem na construção do sentido por estudantes. Além deste objetivo geral, traçamos dois objetivos específicos: i) Descrever as possibilidades pedagógicas subjacentes às relações de (des)igualdade entre os aspectos verbais e imagéticos presentes nas atividades de compreensão leitora dos sites educacionais destinados ao ensino de FLE; e ii) Analisar como os estudantes de FLE percebem as relações semânticas e o papel entre os aspectos verbais e imagéticos na relação de (des)igualdade nas atividades de compreensão leitora.

Os objetivos foram traçados a partir de duas perguntas que nos guiaram no decorrer da pesquisa:

1- De que maneira as relações de (des)igualdade entre os aspectos verbais e imagéticos são pedagogicamente explorados nas atividades de compreensão leitora extraídas de sites educacionais destinados ao ensino de FLE?

2- Como os estudantes de francês língua estrangeira percebem as relações semânticas e o papel entre os aspectos verbais e imagéticos na relação de (des)igualdade nas atividades de compreensão leitora extraídas dos sites educacionais de FLE?

A presente dissertação é composta, além desta breve introdução, por três capítulos. No capítulo intitulado Referencial Teórico, apresentamos um panorama das correntes teóricas utilizadas para fundamentar nossas análises. Assim, discutimos de maneira pormenorizada o arcabouço teórico da nossa pesquisa, isto é, como nos apoiamos na Semiótica Social a partir de Hodge e Kress (1988), de Van Leeuwen (2005), da Teoria da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996), que está baseada na Gramática Sistêmico Funcional (GSF); e também na Semiótica Social de Halliday (1994). A teoria mais relevante, central para nosso estudo, é a taxonomia de Martinec e Salway (2005), que categoriza as relações texto-imagem em textos multimodais. Além de concepções e pressupostos básicos sobre leitura através de Kock(2006) e Leffa(1999).

No segundo capítulo, intitulado Metodologia da Pesquisa, descrevemos os procedimentos metodológicos, possibilitando compreender como a pesquisa foi desenvolvida. Apresentamos o contexto e a natureza da nossa pesquisa, o local de aplicação, os participantes, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados e, ainda, os procedimentos e categorias de análise adotados. Já o terceiro capítulo apresenta e discute a análise de dados em três subseções. Para essa divisão, consideramos os dados levantados nos instrumentos de pesquisa aplicados aos alunos participantes do minicurso de compreensão leitora de textos multimodais de FLE, mas também o foco e os objetivos desta dissertação. Assim, apresentamos: 1^a- Análise da percepção dos alunos sobre textos multimodais, 2^a- Análise das relações texto-imagem em textos multimodais e descrição das atividades de compreensão leitora, 3^a- Análise/ descrição da aplicação das atividades, exercício e questionário de avaliação de cada atividade com os apontamentos do pesquisador.

Nas Considerações finais, retomamos os objetivos propostos e as questões de pesquisa que orientaram o estudo, mostrando que alcançamos os objetivos traçados e algumas implicações pedagógicas a partir dos resultados da pesquisa. Apresentamos, também,

sugestões para futuras investigações, a fim de ampliarmos a compreensão do fenômeno da percepção das relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora por alunos de FLE e de outras línguas estrangeiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, como dissemos anteriormente, apresentamos os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise de dados desse estudo. Discutimos sobre Semiótica Social, Multimodalidade, Letramento Visual, Gramática do Design Visual e a teoria central para nosso estudo, a taxonomia de Martinec e Salway (2005), que categoriza as relações texto-imagem em textos multimodais, além de concepções e pressupostos básicos sobre leitura.

2.1 SEMIÓTICA SOCIAL

A Semiótica Social é a teoria maior que abrange a Multimodalidade, o Letramento Visual e a Gramática do Design Visual, cujos principais conceitos e compreensões são apresentados a seguir.

A teoria da Semiótica Social entende a língua como um fato social, um sistema composto por diferentes potenciais de produção de significado, em que aquele que se comunica dispõe de escolhas linguísticas influenciadas pelo contexto social e de cultura (HALLIDAY, 1978). Hodge e Kress (1988), filiados à Linguística Sistêmico Funcional, a definem como a ciência que estuda a vida dos signos em sociedade, isto é, como os significados são produzidos e interpretados, como sistemas semióticos são moldados pelos interesses sociais, ideologias e as diferentes formas de comunicação. A Semiótica Social é capaz de sistematizar, compreender e fazer estudos coerentes sobre os fenômenos da comunicação como um todo.

Ainda, segundo Hodge e Kress, a Semiótica é um estudo geral da semiose. Isto significa “o estudo de processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todo tipo de agentes de comunicação...” (HODGE E KRESS, 1988, p. 261)² [tradução própria]. Ao afirmarem isso, verificamos nas entrelinhas a existência de um contexto social, no qual estão imersos tais processos, efeitos e agentes da comunicação, pois não há como entender tais processos sem a existência de uma

² Semiotics is the general study of semiotics, that is, the processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication...[...] [tradução própria]

dimensão social. Assim sendo, discutem os significados³ em um amplo contexto social de uso real da língua.

Van Leeuwen (2005), ao falar sobre a Semiótica Social, afirma que essa área de estudo se preocupa em investigar como os recursos semióticos são utilizados e regulados pelas pessoas no contexto de interação social em que estão inseridas. O autor define os recursos semióticos como “ações e artefatos que nós usamos para comunicarmos, podendo ser produzidos fisiologicamente [...] ou por meios tecnológicos” (VAN LEEUWEN, 2005, p.3)⁴. Entendemos como fisiológico os músculos que usamos para expressar os gestos, o aparelho vocal que utilizamos para a produção de sons e fala, e os meios tecnológicos, como o papel, caneta, *hardware* de computador, *software* e as diversas formas que esses recursos semióticos podem se organizar para podermos nos comunicar seja nos textos impressos, seja nos digitais.

Ao considerarmos que a Semiótica Social é a ciência da vida dos signos em sociedade e que isso envolve essencialmente a interação em contexto social, devemos lembrar que um desses processos de significados mais recorrentes são os textos visuais/ multimodais, ou seja, as composições constituídas de aspectos imagéticos integrados a outros modos ou recursos semióticos. Afinal, esta questão de considerarmos signos as imagens que utilizamos para dizer o que queremos não é uma novidade, pois os seres humanos fazem isso desde a era paleolítica, o que diferencia é o suporte, onde fazemos as combinações de linguagens. Como nos lembra Araújo, “já faz muito tempo que, em vez de usarmos as paredes das cavernas, passamos a usar outros suportes, como a argila, o papiro, o papel e agora as telas digitais dos computadores, dos *tablets* ou dos *smartphones*” (ARAÚJO, 2013, p 88).

Com essas novas tecnologias, observamos uma incidência maior no uso de diferentes modos semióticos nos textos que circulam na sociedade em geral, incluindo-se aí o contexto escolar. Os recursos semióticos imagéticos estão bastante presentes nas composições multimodais, e é com base neste fenômeno que esta pesquisa busca responder nossa questão de como os estudantes percebem as relações semânticas existentes nos modos semióticos em textos multimodais de *websites* educativos.

Com base no pensamento de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e Araújo (2013), podemos afirmar que a Semiótica Social estuda os diversos modos semióticos - a semiótica do texto verbal, da imagem, da música, da pintura, dentre outros - com o objetivo de compreender como eles se integram na construção de sentido em um mesmo evento

³ Neste trabalho usamos as palavras “significado” e “sentido” como sinônimos.

⁴ Actions, material and artifacts we use to communicate purposes, whether produced physiologically – for example [...] – or by means of technologies.

comunicativo. Dessa forma, caracteriza o fenômeno da multimodalidade, que discutiremos na próxima subseção.

2.2 MULTIMODALIDADE

Van Leeuwen (2011), ao traçar o panorama histórico do surgimento do termo multimodalidade, afirma ter surgido o termo nos anos 1920 associado à área da Psicologia da Percepção. A Psicologia da Percepção considera que a percepção é multimodal por integrar informações recebidas pelos diferentes sentidos do corpo humano. O autor destaca ainda que, mais recentemente, linguistas e analistas de discurso assumiram o termo multimodalidade, ampliando-o para integrar diferentes recursos de comunicação, como a linguagem, a imagem, o som e a música em textos multimodais e eventos comunicativos.

Assim que eles tinham começado a estudar textos e eventos comunicativos em vez de frases isoladas, eles perceberam: que a comunicação é multimodal; que a linguagem falada não pode ser adequadamente compreendida sem levar a comunicação não verbal em conta; e que muitas formas de língua escrita contemporânea não podem ser adequadamente compreendidas a menos que olhemos, não apenas no idioma, mas também em imagens, layout, tipografia e cores. No passado, mais ou menos vinte anos, levou ao desenvolvimento da multimodalidade como um campo de estudo que investiga o comum, bem como as propriedades distintas dos diferentes modos na mistura multimodal e a forma como eles se integram em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011, p. 9, tradução própria)⁵.

Multimodalidade passou, então, a ser um campo de estudo à medida que diferentes modos comunicativos se desenvolveram e ganharam cada vez mais espaço na comunicação pública. Nos anos 1990, com o surgimento da Semiótica Social, o termo multimodalidade foi introduzido na Linguística Aplicada, no estudo da língua e do letramento na educação. A teoria da multimodalidade postulada por Kress e van Leeuwen (2006) assume que múltiplos recursos semióticos se integram com o objetivo de constituírem novos significados. Jewitt (2010) descreve a multimodalidade como

(...) uma abordagem que compreende a comunicação e representação como algo que vai além da língua, uma vez que envolvem uma gama ampla de diversas formas de

⁵ As soon as they had begun to study texts and communicative events rather than isolated sentences, they realized what they should have known all along: that communication is multimodal; that spoken language cannot be adequately understood without taking non-verbal communication into account; and that many forms of contemporary written language cannot be adequately understood unless we look, not just at language, but also at images, layout, typography and colour. In the past twenty or so years this led to the development of multimodality as a field of study investigating the common as well as the distinct properties of the different modes in the multimodal mix and communicative events.

comunicação que as pessoas usam – imagens, gestos, olhar, postura - e suas relações entre elas (JEWITT, 2010, p.14, tradução própria)⁶.

Jewitt (2010) defende quatro premissas que se interconectam e descrevem o conceito de Multimodalidade apresentado por Kress e van Leeuwen (1996, 2006). A primeira afirma que todos os textos são multimodais, pois nenhum texto é elaborado em um único modo. A segunda premissa afirma que cada modo em um sistema multimodal realiza uma função comunicativa diferente. A terceira, que as pessoas orquestram os significados através de suas seleções e configurações de modo. Os significados são construídos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interação dos modos comunicativos e representacionais. Portanto, todas as interações são multimodais. E, para finalizar, afirma que a multimodalidade é construída sobre a premissa de que os significados dos signos elaborados a partir de recursos semióticos multimodais são como discursos sociais. Em suma, de acordo com a teoria, todo texto é multimodal, sempre, independente de sua natureza. Além do texto verbal, elementos como imagem, cores, tipografias, dentre outros, influenciam diretamente na mensagem que está sendo representada e recebida pelo leitor.

Vieira *et al* (2007, p. 8), ao discutir a multimodalidade, afirmam que a divisão de espaço, na comunicação humana, com outras modalidades, requer uma leitura que considere a multimodalidade textual como conectada a outros modos semióticos, destacando que as significações são representadas por modos diferentes conjugados como único texto.

A mudança do texto [ocorreu] para além da linguagem verbal, apresentando uma profusão de imagens, cores e de recursos gráficos, os quais passam a compor o sentido dos textos, juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo (VIEIRA *et al* 2007, p. 8, tradução própria).

KRESS *et al.* (2001) discutem sobre multimodalidade em uma perspectiva de sala de aula (ensino e aprendizagem). Os autores apresentam três pontos para compreendermos a comunicação multimodal. O primeiro ponto é formado e organizado, dentro de uma gama de sistemas, para construir significados, os quais são reorganizados para articular estes significados demandados por uma necessidade social requerida em diferentes comunidades. São chamados de *modo*. Todo modo produz significados diferenciados, e o fazer significar não é sempre entendido por todos os leitores. O segundo ponto trata do significado da língua escrita e língua em discurso, que, como todos os outros modos, está sempre entrelaçado com o

⁶ Multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language and which attend to the full range of communicational forms people use – image, gesture, gaze, posture, and so on – and the relationships between them.

fazer significar por todos os outros modos presentes simultaneamente, sendo operado em um contexto comunicativo e esta interação produz significado. O terceiro fala do modo comunicativo como sendo mais ou menos aberto, ou seja, os sistemas de significados são fluidos. Os modos de comunicação se desenvolvem e mudam dependendo da necessidade social de comunicação. Assim, novos modos são criados, existindo ainda aqueles que são transformados.

Falar de multimodalidade é falar de *modo* e Jewitt (2010) define *modo* como

dentro da semiótica social, um modo, seus princípios e seus recursos de organização são entendidos como resultado de material cultural nítido. Os recursos servem para demonstrar as regularidades através das maneiras com as quais as pessoas os usam nas interações sociais (JEWITT, 2010, p. 21, tradução própria).⁷

Para a Semiótica Social, as diversas formas de representação são denominadas *modos semióticos*. A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, nas práticas sociais, com o objetivo de se comunicar. Para a multimodalidade, a maioria dos textos envolve um jogo de textos escritos, cores, imagem, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, conforme a finalidade da comunicação, que são *recursos semióticos* importantes na construção de diferentes discursos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 19), cada modo semiótico – verbal ou não verbal/imagético – realiza significados conforme suas especificidades oriundas da cultura e do momento histórico ao qual pertence, podendo se manifestar concomitante em ambos os modos. Por vezes, suas especificidades podem ser mais bem realizadas em um modo do que no outro; ou, ainda, só pode mesmo ser realizada em um e não em outro modo. Dependerá, sobretudo, da cultura que o molda.

Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) afirmam que imagens produzem relações sociais, comunicam eventos e interagem com o espectador, e defendem a necessidade e a importância do letramento visual para que possamos interpretar os diversos significados através da análise de recursos multimodais, enfatizando as modalidades verbal e não verbal. Para esses autores, a escola não explora de forma adequada os significados veiculados pelas imagens nos textos multimodais, que “são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 4). Para auxiliar no letramento visual das

⁷ Within social semiotics, a mode, its organizing principles and resources, is understood as the outcome of the cultural sharpening of a material. The resources come to display regularities through the ways in which people use them.

peças que leem e produzem textos multimodais nas suas práticas comunicativas, os autores elaboraram a Gramática do Design Visual, que é um aparato teórico e metodológico que, com suas categorizações, nos permite analisar, produzir e entender imagens e textos multimodais de acordo com um grupo de metafunções propostas, quais sejam: representacional, interativa e composicional.

Devido ao grande volume de textos multimodais que circulam na sociedade, nas mais diversas esferas da comunicação, o letramento visual, entendido como conjunto de ações para se entender os significados de textos visuais, parece-nos importante. Discutiremos sobre multiletramentos e letramento visual na subseção a seguir.

2.3 MULTILETRAMENTOS

Discutir multiletramentos nos remete a rever o termo letramento, o qual já citamos neste trabalho a partir de uma perspectiva visual. Mas de onde vem o termo letramento? No Brasil, por muito tempo, o termo letramento foi visto como sinônimo de alfabetização, sendo considerado como a capacidade de decodificar e codificar o texto. Contudo, Soares (2006) considera importante o saber ler e escrever inserido nas práticas sociais, isto é, a pessoa letrada precisa ter a capacidade de usar a leitura e a escrita para agir em uma prática social, por exemplo, na escrita de um bilhete. O desenvolvimento dessa capacidade deu origem à palavra “letramento”. Com as novas demandas e avanços tecnológicos, este conceito começou a se expandir associado à ideia de múltiplas formas de letramento (multiletramentos), como o letramento do computador, letramento visual, dentre outros, necessários para respondermos às demandas da sociedade contemporânea. O termo “multiletramentos” se desenvolveu em resposta à preocupação sobre de que forma o ensino de letramento pode preparar os estudantes para atuarem em um mundo de constante mudança no qual eles estão engajados.

Surgem, então, duas concepções relevantes sobre letramento. A primeira visão é de autoria dos estudiosos do New London Group (1996) e não foi considerada nesta pesquisa. A segunda, que é a concepção que consideramos para este trabalho, caracteriza o letramento como sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala e envolvem outros tipos de formas semióticas de comunicação, levando em conta as práticas sociais ligadas à construção de sentido. Segundo Street (2012):

Cazden e outros estudiosos do New London Group apresentam a noção de multiletramentos em referência não a múltiplos letramentos, associados à culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associada a canais ou modos, como

letramento de computador, letramento visual. [...] Kress está interessado no letramento visual então para ele, o multiletramento sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura são apenas partes do que as pessoas tem que aprender a fim de serem “letradas”. Elas terão que lidar com ícone, símbolos... (STREET, 2012, p.73).

Dentre os inúmeros tipos de letramento, destacamos o letramento visual, tendo em vista que é relevante para este trabalho. Veremos, a seguir, algumas definições para esse termo segundo Serafini (2010), Newfield (2011) e Stokes (2002).

Letramento visual, segundo Serafini (2010), é a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar informação em qualquer uma das várias formas que envolvem o processamento cognitivo da imagem visual. Newfield (2011) define como sendo educação para auxiliar a compreensão do papel e função das imagens na representação e na comunicação, assim promovendo um engajamento de vários tipos de textos visuais e uma compreensão de como se constrói significado. Stokes (2002) define o letramento visual como a competência para ler, interpretar e compreender a informação apresentada nas imagens.

Esses autores definem letramento visual de forma similar, um complementa a definição do outro, o que torna explícito que letramento visual é uma habilidade, competência ou educação desenvolvida para ler, acessar, analisar, compreender a representação de uma imagem em um texto.

Uma forma de auxiliar o letramento visual é a Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Consideramos a GVD como um aparato teórico-metodológico de extrema relevância, pois até o presente momento ela tem sido considerada a única gramática que se conhece para analisar e entender imagens, e que tem servido de base teórica para pesquisas atuais, incluindo os estudos que tentam compreender as relações intersemióticas como o sistema de relação texto-imagem de Martinec e Salway (2005), que são os principais teóricos que embasam as análises deste trabalho.

Para se entender as relações de sentido entre texto-imagem, os autores supracitados usaram tanto a GSF quanto a GDV para caracterizar a taxonomia proposta. Por essa razão, consideramos importante dedicarmos uma subseção para a descrição de cada metafunção de forma sintetizada, e para ilustrarmos com alguns exemplos.

2.4 GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL (GDV)

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) propõem a Gramática do Design Visual com o objetivo de entenderem as possibilidades dadas por códigos semióticos visuais, como sendo

uma metodologia para a análise dos textos multimodais no estudo da comunicação visual das culturas ocidentais a partir das metafunções da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday (1978), que tem como objetivo principal entender as funções da linguagem verbal. Dessa forma, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) expandiram-na para a linguagem visual, entendendo que esta linguagem também pode se constituir de regras, organizando a linguagem visual em sintaxe própria, didatizando-a.

Seguindo as premissas da GSF, que afirma que as pessoas fazem escolhas na língua (classes de palavras e orações) para expressarem ideias e comunicarem-se, a GDV afirma que a comunicação visual também é expressa através da escolha, mas de inúmeras estruturas composicionais que estabelecem os sentidos, pois a construção de sentido pode ser expressa em forma de escrita ou em forma de imagem (KRESS e Van LEEUWEN, 1996, 2006). Na GSF, Halliday (1978) mostra que os sentidos podem ser expressos por meio de três metafunções que ocorrem simultaneamente: ideacional, interpessoal e textual. Na GDV, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) basearam-se nas mesmas estruturas da GSF, expandindo-as para outra perspectiva, respectivamente, representacional, interativa e composicional.

Não se trata de renomeação das metafunções de Halliday (1978), pois Kress e Van Leeuwen (2001) trabalharam uma “análise gramatical” das imagens, procurando regularidades para compreender melhor de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações estabelecidas se tornam padrões, organizando desta forma a informações visuais dos textos. Vamos entender melhor cada uma das metafunções da GDV a seguir.

A metafunção *ideacional/representacional* é composta pelas estruturas visuais, como a natureza do evento, objetos e participantes envolvidos, e pelas relações que envolvem esses elementos. Nessa metafunção, o usuário da língua constrói a realidade em torno de si, organiza e incorpora na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real. Esta é subdividida em processos *narrativos* (caracteriza-se pela presença de ações e eventos, demonstrada por um vetor que indica a direcionalidade, vetores são flechas que indicam a direção do movimento dos participantes) e *conceituais* (caracteriza-se pela ausência de vetores de ação, e representa os participantes em termos de sua essência: em termos de classe, estrutura ou significado).

Na proposição narrativa visual, o vetor é extremamente importante para se perceber a direcionalidade da ação. De acordo com o tipo de vetor e com o número de participantes envolvidos no evento, é possível distinguir vários processos narrativos: os processos de ação, os processos de reação, os processos de fala e mental. Observe a Figura 1 a seguir:

Figura 1- Metafunção representacional. Processo narrativo.



Fonte: www.propagandaemrevista.com.br

A Figura 1, uma propaganda de sapatos da marca Arezzo, é um exemplo de um processo narrativo da Metafunção Representacional, pois as estruturas visuais consideram a representação dos participantes em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos de ação. Na imagem, vê-se vários participantes (atores) em ação em um mesmo contexto: um bar. Em primeiro plano, vê-se uma mulher loira que pelo vetor do olhar para fora da imagem caracteriza uma ação não-transacional, pois não se sabe para quem ela está olhando e os demais participantes caracterizam ações transacionais, em que o primeiro casal (ator e meta), embora distantes um do outro pelo vetor do olhar, parecem estar paquerando. O segundo casal (interatores), presente no plano de fundo da imagem, se beijam, caracterizando uma ação transacional pelo vetor do olhar e pelo encontro das bocas. Todas as participantes mulheres estão elegantemente vestidas e usam calçados Arezzo. Assim, o processo narrativo se insere na experiência material de mundo (fazer e acontecer) e os sapatos da marca Arezzo contribuem para os personagens vivenciarem esta experiência.

A Figura 2 é uma propaganda de botas, coleção outono-inverno da marca Dakota. É um exemplo de processo conceitual classificacional da Metafunção Representacional, pois representa os participantes (botas) de forma estática, desprovidos de relações vetoriais e que se apresentam organizadas em um grupo, definidas por características comuns a todos os objetos e classificadas por tamanho e altura dos canos (curto, médio e longo) e cores. Assim, o processo conceitual situa-se na experiência relacional de mundo (ser, existir) e que passa ao

leitor o conceito de beleza e conforto das botas da marca Dakota para a estação outono-inverno.

Figura 2- Metafunção representacional. Processo conceitual.



Fonte: www.infohoje.com.br

A metafunção *interpessoal/interativa* é caracterizada pelas relações sociointeracionais construídas pela imagem (relação entre o produtor, produto e o observador) e leva em conta algumas dimensões que dizem respeito à interação – significados interativos entre falantes da língua: Participantes Representados (PR) e Participantes Interactantes (PI) e as modalizações existentes em um evento comunicativo, por exemplo, se existe contato visual, interação com o leitor, ou não.

A metafunção interativa pode ser analisada sob quatro aspectos ou dimensões:

- I. *Contato*, é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olhar do participante representado e do leitor, ou seja, participante interativo. Marca uma maior ou menor interação com o leitor, podendo ser classificado como *demanda* (o PR olha diretamente para o leitor (PI)) ou *oferta* (o PR olha para o observador, de forma indireta, convidando-o para a interação);
- II. *Distância social*, refere-se à distância entre os participantes representados que pode ser codificada em uma relação imaginária de maior ou menor distância social. Para significar a distância social, Kress e van Leeuwen (2006) distinguem três tipos de enquadramento: plano fechado, médio e aberto. O primeiro, quando o enquadramento é mais próximo, representa os participantes de forma mais íntima, enquanto o oposto (aberto) representa uma maior distância do observador;

- III. *Perspectiva*, em que se analisa o ângulo, o ponto de vista a partir do qual os participantes são retratados em três tipos de angulações: frontal, oblíquo e vertical. Esses ângulos apresentam diferenças quanto à objetividade ou subjetividade que codificam. O ângulo frontal sugere envolvimento com o observador/leitor; o ângulo oblíquo sugere uma ideia de que não pertence ao nosso mundo, de alheamento; já o ângulo vertical sugere relação de poder entre o participante representado e o leitor/observador. A perspectiva indica uma atitude mais ou menos subjetiva ou objetiva por parte do produtor da imagem em relação ao observador.
- IV. *Modalidade*, que é caracterizada através do uso de mecanismos ajustáveis variando o valor da realidade, do natural até o irreal, denominadas como naturalista, abstrata, sensorial e tecnológica.

Observe abaixo a Figura 3:

Figura 3- Metafunção interativa.



Fonte: <https://fazendoadiferenca2013.wordpress.com/2013/04/12/propagandas-antigas-preconceituosas-e-inacreditaveis/>

A Figura 3 é um exemplo de Metafunção Interativa em que a participante retratada interage com o observador/leitor pelo vetor do olhar, que se forma em direção ao observador, como que demandando do observador o objeto mostrado (contato por demanda). A participante tem retratada apenas a face, de forma que o plano que ocupa na imagem indica que a distância social é de proximidade-intimidade em relação ao observador. Como o produtor retrata a participante em ângulo frontal cujo nível do olhar da participante está no nível do observador (perspectiva), isso sugere que há uma relação de igualdade entre o participante representado e observador. No quesito da modalidade, por ser uma fotografia e a mulher posar para a câmera, pode-se dizer que a modalidade é naturalista, apesar de não haver

contextualização e plano de fundo que identifique o ambiente em que está a participante retratada. A mensagem contém a frase em inglês “You mean a woman can open it?” que significa “Você quer dizer que uma mulher pode abri-lo?”. A frase relacionada com a imagem refere-se a confirmar a fragilidade das mulheres, já que a ação, tipicamente masculina, remete a força, no qual apenas os homens podem abrir potes apertados.

A metafunção *textual/composicional* combina estruturas visuais de significados representacionais e interativos, resultando em um todo significativo. Ela trata das significações construídas pela relação entre elementos que compõem a imagem. Trata da organização ou combinação composicional dos elementos das imagens para que ela faça sentido, quando, por exemplo, dá-se ênfase a algum elemento da imagem. Esta metafunção integra três significados básicos: I. *Valor da informação*, estabelecido pelo posicionamento dos elementos dentro da composição visual - esquerda/direita; topo/base; centro/margem, dotados de certos valores informacionais; II. *Estruturação*, refere-se ao recurso de enquadramento utilizado em uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar seus elementos composicionais, isto é, como se apresenta a presença ou não de objetos interligados na imagem, por linhas divisórias, espaços ou por linhas de estruturação real; e III. *Saliência*, refere-se à ênfase maior ou menor dada a alguns elementos, quando alguns elementos são colocados em evidência feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes níveis, como tamanho, contrastes de tons e cores, plano de fundo ou primeiro plano. Kress e van Leeuwen (2006, p. 202) definem saliência como o peso de um elemento no contexto visual: quanto maior seu peso, maior a saliência.

Figura 4- Metafunção Composicional.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?celular/samsungy>

Ao analisarmos a Figura 4 uma propaganda de um celular da marca Samsung Galaxy Y duos, por meio da metafunção composicional, percebemos as significações

construídas pela relação entre elementos que compõem a imagem. A dimensão *Valor da Informação* organiza as informações da propaganda, uma composição multimodal, colocando as informações no mesmo espaço, a imagem do celular à direita (no qual as informações são dadas, consideradas familiares) e à esquerda (o texto verbal com informações sobre o aparelho, consideradas informações novas). O recurso da *Estruturação* é do tipo fraco, pois o enquadramento utilizado em uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar seus elementos composicionais mostra que, na propaganda, não há elementos interligados. Quanto menos articulados se encontram os elementos, mais são representados como uma unidade separada da informação. Quanto ao recurso da *Saliência*, o celular está destacado na imagem, possui brilho, contrasta com as cores do fundo, adquirindo a categoria de máxima visibilidade na estrutura visual. É importante lembrar que cada uma dessas metafunções se realiza por meio de vários processos e categorias, conforme mostra abaixo o Quadro 1:

Quadro 1- Metafunções da GSF e GDV

HALLIDAY (GSF)	KESS e VAN LEEUVEN (GDV)	CATEGORIAS
Ideacional	Representacional	Processo narrativo: ação, reação, verbal e mental; Processo conceitual: analítico, simbólico e classificacional
Interpessoal	Interativa	Contato; Distância social; Perspectiva; Modalidade.
Textual	Composicional	Valor da informação; Saliência; Estruturação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já dito, as três metafunções da GDV ocorrem de maneira simultânea em uma composição visual. Alguns estudos, como Almeida (2008), Moreira (2013) e Silveira (2014), têm sido publicados com foco na análise da multimodalidade com base na GDV. No entanto, um dos aspectos para se perceber a multimodalidade e o letramento visual é entender como os significados são construídos pelas pessoas ao lerem textos que integram o modo verbal e imagético, pois ao fazermos uma leitura juntamos modos semióticos com o objetivo de produzir sentido. Uma teoria que trabalha bem esse aspecto é a de Martinec e Salway (2005), por isso focaremos a teoria desses autores nesse trabalho.

Na próxima subseção, apresentaremos os postulados de Martinec e Salway (2005) sobre as relações intersemióticas, que examinam as linguagens verbal e visual nos textos, e que adotaremos na análise dos dados a serem levantados nos materiais didáticos utilizados na compreensão leitora de aprendizes de língua francesa.

2.5 O SISTEMA DE RELAÇÕES ENTRE TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL/IMAGÉTICO

Ao estudarmos as relações que fundem os modos imagem-texto devemos considerar que estes modos (imagem-texto) possuem “*affordances*”, ou seja, limites e possibilidades de cada modo, particulares (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2005) e que se integram tanto no layout quanto no significado da mensagem.

O termo *affordances* ainda não foi traduzido para o português, pois perderia as sutilezas do seu sentido. O termo surgiu à luz da teoria da percepção ecológica de Gibson (1986), que considera *affordances* como um atravessamento entre o subjetivo e o objetivo que implica nos valores de significados que no ambiente podem ser percebidos, além de outros significados e valores externos ao percebedor. A partir de Gibson, o termo tem sido analisado por vários estudiosos de diferentes teorias linguísticas, como Greeno (1994) e Paiva (2010), que consideram *affordances* como um construto linguístico que pode ser reconhecido não somente nas interações com o ambiente, mas também nas interações sociais.

Na Semiótica Social, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) afirmam que, como cada modo usado em uma composição multimodal traz diferentes possibilidades e representa também diferentes ideias e significados, estas possibilidades são consideradas *affordances* de um modo ou seu potencial para expressar e representar aspectos e experiências particulares de nosso mundo.

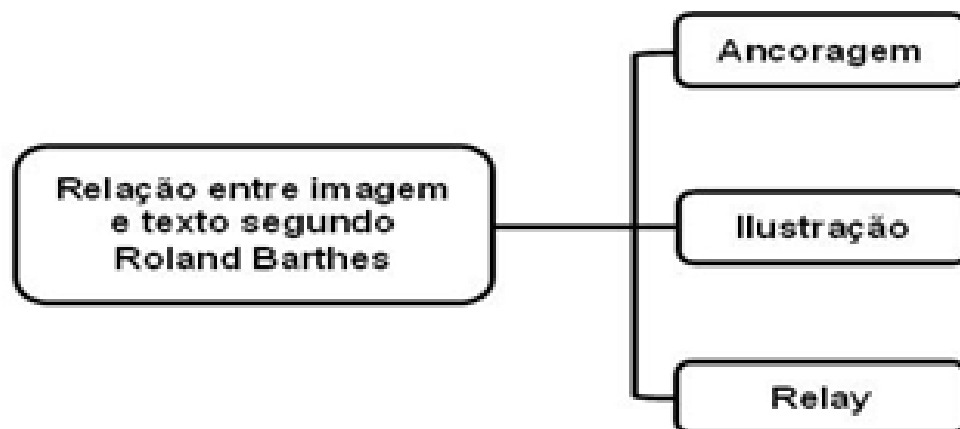
Podemos afirmar que um modo, seja verbal ou imagético, não é único na colaboração do processo de produção de sentidos, como defendido pela semiótica social, pela multimodalidade, o que faz com que a soma desses modos torne a compreensão de sentido mais completa. Isto ocorre, por exemplo, porque alguns tipos de imagens podem esclarecer os sentidos do texto escrito e a combinação dos dois modos pode ajudar também na construção de sentido.

Estudar as relações intersemióticas que se realizam através da interação entre diferentes modos parece essencial na sociedade contemporânea, já que Kress & Van Leeuwen (1996, 2006) e Kress (2005) defendem a ideia de que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história e que, atualmente, estamos vendo a escrita ceder lugar para a imagem em algumas composições multimodais, e esta mudança traz consequências na comunicação, quer por meios eletrônicos ou materiais impressos.

Com base nessas ideias, percebemos que o campo de pesquisa multimodal ganha espaço para auxiliar na compreensão de como os sentidos se realiza na integração do texto verbal com o visual. Um tipo de pesquisa que tem interessado aos estudiosos da linguagem é a das relações intersemióticas. Vários autores estudaram esse assunto propondo taxonomias de relações. O primeiro estudioso do séc XX foi Barthes (1984), que, com base na semiótica estruturalista, propôs três tipos de relações nomeadas de *Ancoragem*, *Ilustração* e *Relay*. *Ancoragem* significa que o texto verbal colabora com a imagem para construção de sentido e serve como um guia para o observador compreender a imagem, levando em conta que a imagem sozinha é polissêmica, ou seja, podem ter vários significados. O texto direciona a leitura. O texto controla o sentido da imagem, ele assume a primazia da relação em guiar o observador na construção de sentido do conjunto visual formado por texto-imagem.

A *Ilustração* é quando a imagem esclarece o texto, dando suporte, quando expande a informação verbal, explicitando que imagem não é neutra na construção de sentido. Neste aspecto, a imagem funciona como uma explicação a mais, ou a realização do texto. *Relay* significa que texto e imagem se complementam, na qual há interação mais explícita entre as linguagens. Por exemplo, os diálogos nos balões de histórias em quadrinhos, em que a fala dos personagens ajuda a esclarecer o sentido de cada imagem, de cada quadrinho.

Figura 5- Taxonomia de Barthes para relação texto-imagem



Fonte: MOREIRA (2013, p.40)

Na perspectiva da semiótica social, alguns autores tentaram propor taxonomias. Royce (1998) apresenta uma análise detalhada das relações intersemióticas entre imagem-texto em um corpus de propagandas extraídas do “The Economist”, seguindo como modelo as

metafunções de Halliday e apresentando várias categorias entre imagem-texto. McCloud (1993) pesquisou a interação entre imagem/texto em novelas gráficas; Lemke (1998) pesquisou as relações intersemióticas em artigos científicos que combinam diagrama e texto. Estes são alguns exemplos de estudos que antecedem os estudos de Martinec e Salway (2005). Martinec e Salway (2005) que teorizam relações entre texto e imagem em termos de relação de status e relações lógico-semânticas entre imagem e texto e que servirá de modelo para as análises desta pesquisa. Existem também reelaborações do modelo de Martinec e Salway, como Unsworth (2006), que analisou materiais didáticos impressos para o ensino fundamental para a disciplina de ciências, tomando como base Kress e Van Leeuwen (1996); Jewitt (2010) defende a ideia de que as relações entre os modos semióticos nos servem para auxiliar a observar o trabalho específico de cada modo e como cada modo interage e contribui para os outros no conjunto multimodal.

Como dito, dentre as várias taxonomias, escolhemos a de Martinec e Salway (2005) por se basear parte em Barthes (1986) e parte na Linguística Sistêmica Funcional. Os conceitos de Barthes (1986) serviram de base para categorizar as relações semânticas entre texto e imagem que os autores denominaram *relação de status*. Halliday (1994), com sua GSF, também influenciou a categorização da relação entre texto-imagem. O autor trata da relação entre orações em um complexo oracional, em que as relações acontecem entre orações principais, subordinadas e orações coordenadas. Da GSF, Martinec e Salway (2005) focaram apenas nas relações “lógico-semânticas” de Halliday (1994) e criaram subsistemas básicos equivalentes para estudar as relações entre texto-imagem. Sumarizadas no Quadro 2.

Quadro 2- Descrição do sistema de relação imagem-texto proposto por Martinec e Salway (2005).

SISTEMA DE RELAÇÃO IMAGEM TEXTO DE MARTINEC E SALWAY (2005)	<u>Relação de status entre Imagem- texto</u>	Igualdade	Imagem e texto independentes	
			Imagem e texto complementares	
		Desigualdade	Imagem subordinada à parte do texto	
			Texto subordinado à parte da imagem	
	<u>Relação Lógico- semântica entre Imagem-texto</u>	Expansão	Elaboração	Exposição
				Exemplificação
			Extensão	Acréscimo
				Divergência
		Ampliação	Tempo	
			Espaço	
Finalidade				
Projeção		Locução		
	Ideia			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Esse sistema apresenta-se como uma proposta de análise das diferentes relações que podem ocorrer entre texto verbal e texto visual dado o seu grau de generalidade e aplicabilidade a diversos gêneros textuais multimodais. Como mostra o Quadro 2, o sistema possui dois subsistemas baseados nas relações de status e nas relações lógico-semânticas. Na relação de status entre imagem-texto, há dois modos de relações entre texto verbal e imagem: *igualdade e desigualdade*.

O status de *igualdade* se dá quando o texto e imagem estão interdependentes ou complementares um do outro sem modificar, nem influenciar seu significado. A imagem toda está relacionada ao texto todo (MARTINEC e SALWAY, 2005). Isso significa que, para que tenhamos um status de igualdade, é necessário que texto e imagem se relacionem de modo completo. Para os autores, a noção de totalidade do texto é variável, podendo ser uma palavra, uma legenda, um título, um parágrafo ou um conjunto de parágrafos, e a imagem como sendo um conjunto de processos ou ainda um único processo representado visualmente.

A categoria de *igualdade* pode ser de dois tipos: texto e imagem podem ser *independentes* ou podem ser *complementares*. As relações de *independência* expressam-se quando o texto e a imagem estão relacionados no mesmo nível de igualdade, isto é, quando os significados se originam a partir de uma mesma base. Nem a imagem modifica o texto, nem o texto modifica a imagem. As relações de status *complementares* expressam-se quando texto e imagem estão combinados de modo que um complementa o outro. Ou seja, o significado produzido por esta combinação é mais ampliado que o uso dos dois modos independentemente. Observe a Figura 6:

Figura 6- Relação de *Status* de igualdade independente



Fonte: <https://propaganut.wordpress.com/tag/obesidade-infantil/>

A Figura 6 é uma campanha educativa contra a obesidade infantil. Segundo Martinec e Salway (2005), está ilustrando uma relação de Igualdade, pois tanto a imagem de uma figura obesa, quanto o símbolo de proibição com o texto verbal “Diga não à obesidade” são independentes um do outro. Um modo semiótico não precisa do outro para a compreensão da mensagem. Semanticamente, os dois textos são similares.

Figura 7- Relação de *Status* de igualdade complementar



Fonte: <http://www.cartoonistgroup.com/subject/The-Childhood+Obesity-Comics-and-Cartoons-by-Signe+Wilkinson's+Editorial+Cartoons.php>

Na Figura 7, percebemos que as três imagens são representações visuais dos textos verbais que usam de uma ironia, pois demonstram alimentos, roupas e quarto que não deveriam ser de crianças e as três ações representam o que os pais devem ter cuidado com a alimentação dos seus filhos para que eles não fiquem doentes. A relação entre texto visual e textos verbais ilustra um exemplo da categoria de status classificada como Igualdade, pois nem a imagem modifica o texto, nem o texto modifica a imagem, porém os modos verbal e visual se complementam na construção de sentido. Logo são relações de *igualdade* por *complementaridade*. Essa categoria é baseada no conceito de relay proposto por Barthes (1986).

A segunda categoria das relações de status é a denominada de *desigualdade*. A relação de desigualdade é estabelecida quando texto e imagem são dependentes, quando há subordinação de um modo semiótico em relação ao outro. Desse modo, essa categoria possui duas subclassificações: texto subordinado à imagem ou imagem subordinada ao texto. A *relação de subordinação da imagem ao texto* se dá quando toda “a imagem está relacionada a apenas uma parte do texto.” (MARTINEC e SALWAY, 2005, p. 344). Nesse tipo de relação é o texto que tem a primazia sobre a imagem e este conceito corresponde à mesma ideia de ilustração em Barthes. Ou seja, o leitor necessita ir a determinada parte do texto para compreender a imagem. Segundo os autores, há elementos referenciais no texto que dirigem o leitor a uma parte da imagem, daí a subordinação do texto a ela.

A Figura 8 (a seguir) é uma propaganda de shampoo da marca Seda. Ela traz uma relação de status como desigualdade, pois um dos dois modos é subordinado ao outro, neste caso a *relação de subordinação da imagem ao texto*, pois a imagem do leão com sua juba com frizz e sem frizz depende do texto escrito para entender a mensagem. O significado construído é de que com o shampoo da marca Seda, o usuário do produto terá um cabelo com o volume controlado e não como uma juba de leão⁸.

⁸ Expressão polular, advinda do conhecimento de mundo que faz refencia ao cabelo com bastante volume, alto, armado.

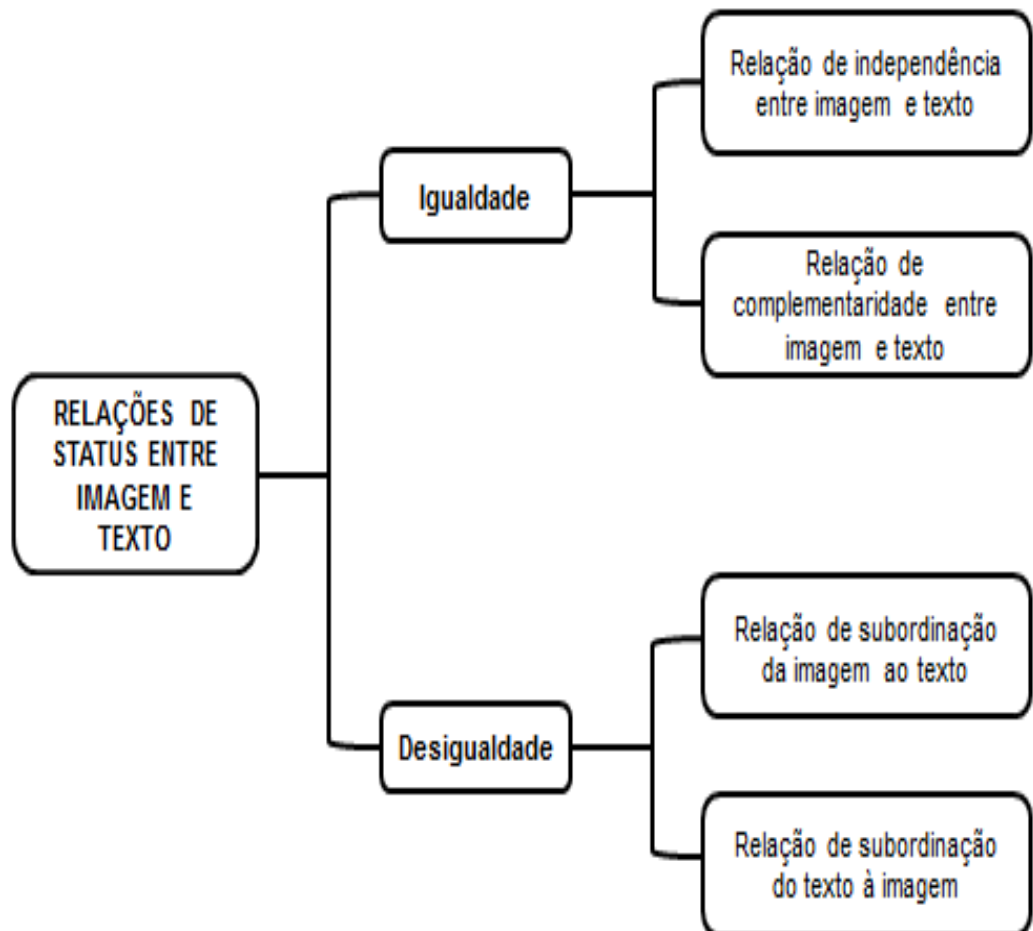
Figura 8- Relação de *Status* de Desigualdade



Fonte: ifantasy.no.comunidades.net

As relações de status entre imagem e texto estão esquematizadas na Figura 9.

Figura 9- Taxonomia de Martinec e Salway (2005) para relação de status entre texto-imagem



Fonte: Adaptado de MOREIRA (2013, pág.42)

As *relações lógico-semânticas*, segundo Halliday (1994), que acontecem entre orações principais ou coordenadas (orações independentes ou paratáticas) e orações subordinadas (oração dependentes ou hipotáticas), podem ser aplicadas no estudo da relação entre texto-imagem propostas por Martinec e Salway (2005) que apresentam duas possibilidades nomeadas de *relações de expansão e projeção*.

O primeiro tipo de relação refere-se à expansão da segunda oração pela primeira, o que, na relação texto-imagem, segundo Martinec e Salway (2005), pois a imagem expande a compreensão do texto, ou vice versa. Na relação de *projeção*, a segunda oração é projetada através da primeira, como na GSF, designando uma locução ou uma ideia. Na relação texto-imagem, a imagem é sempre projetada como uma ideia através do texto ou vice-versa. Martinec e Salway (2005) afirmam que “enquanto *Expansão* lida com as relações entre eventos representados na experiência não linguística (visual), *Projeção* lida com eventos que já foram representados.” (MARTINEC e SALWAY, 2005, p.349, tradução e grifo nosso)⁹. O critério básico que diferencia os dois tipos de relações lógico-semânticas é a representação ou não de determinada experiência no universo linguístico.

As relações lógico-semânticas apresentadas no sistema de relações texto-imagem do tipo *Expansão* podem se realizar de três tipos: *elaboração, extensão e ampliação*. O primeiro tipo de relação entre texto-imagem por expansão é a *Elaboração* que pode ser dividida em *exposição e exemplificação*. A relação lógico-semântica de *exposição* entre texto e imagem ocorre quando o texto e a imagem apresentam o mesmo grau de generalidade. A relação lógico-semântica por *exemplificação* ocorre quando texto e imagem possuem níveis de generalidades diferentes. Ou seja, tanto a imagem quanto o texto pode ser mais geral do que o outro.

Na Figura 10, apresentada a seguir, a relação texto-imagem pode ser classificada como relação Lógico-semântica do tipo expansão por elaboração/exposição, pois o texto verbal e o imagético possuem o mesmo grau de generalidade. Observamos que a mensagem do texto escrito reapresenta o sentido da imagem das crianças em uma gangorra, em outras palavras, o texto visual reforça o texto verbal, representando a classificação expansão, tipo *exposição*.

⁹ [...]while expansion deals with relations between represented events in the non-linguistic experience, projection deals with events that have already been represented.

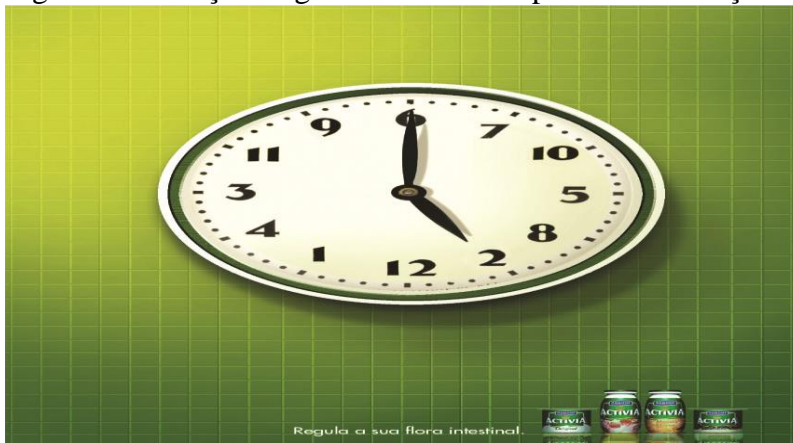
Figura 10- Relação Lógico-semântica Expansão Elaboração Exposição



Fonte: criancaeconsumo.org.br

Por sua vez, na Figura 11, vemos a propaganda de produtos que regulam problemas intestinais e a imagem do relógio como símbolo que regula a vida das pessoas. Essa composição multimodal pode ser classificada como relação Lógico-semântica do tipo expansão elaboração por exemplificação, pois possui níveis de generalidades diferentes e em que o texto escrito “Regula sua flora intestinal” é mais específico do que a imagem do relógio, dando uma ideia de exemplificação.

Figura 11- Relação Lógico-semântica Expansão Elaboração Exemplificação



Fonte: <https://ingridpereira.wordpress.com/page/3/>

A segunda categoria do sistema de expansão é a *extensão*. Esta é a relação em que um dos dois modos semióticos, texto verbal ou visual, acrescenta uma informação nova e relacionada. A informação em acréscimo vai além do que é representado na imagem, além de seus participantes, processos e circunstâncias.

Figura 12- Relação Lógico-semântica Expansão Extensão



Fonte: <http://maxisite.net/blog/tag/propagandas-criativas/>

Na Figura 12, propaganda de carro da marca Ford, pode ser analisada como relação Lógico-semântica do tipo expansão por *extensão*, pois a relação entre texto-imagem, a imagem adiciona novos significados ao texto escrito “The city is in your hands”, fazendo nos entender que a relação texto-imagem é por extensão porque passa a ideia de que, após comprarmos um carro Ford evidenciado na imagem da chave do carro, a cidade estará em nossas mãos.

A terceira categoria do sistema em que uma imagem pode estabelecer relação com um texto verbal é por *ampliação*. Quando uma imagem e texto estão relacionados por Intensificação, um qualifica o outro circunstancialmente. A relação é de qualificação em termos de tempo, espaço, razão/finalidade.

Observe a Figura 13 a seguir:

Figura 13- Relação Lógico-semântica Expansão Ampliação.



Fonte: <http://www.inclusivas.com/2012/11/nossa-palestra-da-operacao-lei-seca-em.html>

Na Figura 13, uma campanha de apoio à Lei Seca, podemos classificar a relação texto-imagem do tipo expansão por *ampliação*, pois na relação texto-imagem, a imagem de um deficiente físico cadeirante está relacionada com o texto escrito “Eu também bebia antes de dirigir” por uma relação circunstancial de razão/finalidade, pois a imagem sugere que a razão da pessoa estar deficiente é ter dirigido um veículo após ter ingerido bebida alcoólica.

Com relação ao subsistema de *Projeção*, há dois tipos, segundo Martinec e Salway (2005): *ideia e locução*. A *ideia* ocorre quando os pensamentos são apresentados via processos mentais. Na projeção da ideia o que é mais importante são os significados a serem comunicados pela composição multimodal. A *locução* ocorre via processos verbais, isto é, a reprodução do que é dito pelo falante. Exemplos mais comuns de relações de projeção são os balões de fala ou pensamento em tirinhas ou histórias em quadrinhos.

Na Figura 14, apresentada mais adiante, podemos classificar a tirinha da Mafalda como relação lógico-semântica do tipo Projeção, e dos dois tipos *locução e ideia*, pois na relação texto-imagem dos dois primeiros quadrinhos ocorre a reprodução do que é dito pelo falante, sendo classificada como relação lógico-semântica de projeção locução. E no último quadrinho ocorre a representação do pensamento do personagem, ou seja, são apresentados via processos mentais, sendo classificado como relação lógico-semântica do tipo projeção ideia.

Figura 14- Relação Lógico-semântica Projeção de ideia e locução



Fonte: atydicas.com/2013/02/18/mafalda-quadrinhos-questionadores/

Para fins de análise das atividades de compreensão leitora da nossa pesquisa, constituídas por composições multimodais em língua francesa, consideramos apenas as relações do tipo status na relação texto verbal e visual (igualdade e desigualdade) para verificarmos como os estudantes de francês língua estrangeira percebem as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora de

textos extraídos de sites educacionais destinados ao ensino de FLE e também descrever as possibilidades pedagógicas subjacentes às relações de (des)igualdade entre os aspectos verbais e imagéticos presentes nas mesmas atividades de compreensão leitora aplicadas em sala de aula com aprendizes de FLE.

Tendo em vista que verificaremos como os alunos, ao terem contato com um texto multimodal, visualizam esses aspectos, suas relações e a construção do sentido, consideramos a relação de status como mais relevante para responder as questões de pesquisa. Na próxima subseção, trataremos do tema da multimodalidade em material didático na *web*.

2.6 MULTIMODALIDADE EM MATERIAL DIDÁTICO EM AMBIENTE VIRTUAL

Ao longo dos anos, observa-se um aumento significativo da multimodalidade em diversas esferas e formas de comunicação, dentre elas a esfera educacional, como nos livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, e nos *websites* educativos, reflexo das mudanças ocorridas na pós-modernidade citadas por Martinec e Salway (2005).

Na era pós-moderna quando as fronteiras tendem a tornar-se cada vez mais indefinidas, estimuladas pela mistura de culturas e cada vez mais ocorre o aumento do fluxo de informação, uma dessas fronteiras que realmente merece atenção está entre os questionáveis e onipresentes significados de comunicação entre texto-imagem. Isto é tanto mais porque, devido à implacável aceleração do desenvolvimento da tecnologia, texto e imagem estão cada vez mais próximos se integrando, criando textos multimodais (MARTINEC e SALWAY, 2005, p.337, tradução própria).¹⁰

Bezemer e Kress (2009) comprovaram que houve um aumento significativo de recursos multimodais nos livros didáticos após uma pesquisa em 23 livros didáticos de Inglês, Ciências e Matemática publicados na década de 30, nos anos 1980 e anos 2000. As tipografias, *layouts* e cores são alguns dos aspectos que mais chamaram a atenção, uma vez que eles foram se modificando ao longo dos anos com o objetivo de tornar os materiais didáticos mais atrativos para os alunos. À medida que o tempo avançava, os livros cresciam em quantidade de imagens, cores e tipografias diferentes.

¹⁰ In this post-modern age when boundaries tend to become increasingly blurred, spurred by intermixing of cultures and the increasingly unfettered flow of information, one of the boundaries that surely deserves attention is that between arguably the most ubiquitous means of communication- text and images. This is all the more so because, due to the relentless pace of developments in information technology, text and images are increasingly coming together, creating multimodal texts. (p.337)

Ainda sobre material didático, podemos salientar que com as inovações tecnológicas por que passa a sociedade muitos livros acompanham materiais em mídias tais como CDs, DVDs, computadores integrados à Internet, em que sites educacionais elaborados por professores, instituições de ensino e empresas auxiliam e complementam o ensino realizado em sala de aula. A *web* tem possibilitado produção de material para consulta e de fácil acesso. Um desses materiais são os *websites* para aprendizagem de línguas estrangeiras, que abrigam atividades em várias habilidades linguísticas, como produção oral, compreensão oral e escrita, produção escrita, vocabulário, dentre outras, pleno de imagens, cores, vídeos, possibilitando ampliação de conhecimento e compreensão de sentidos por meio de composições multimodais em que há vários modos semióticos diferentes, mas que se complementam.

A internet, segundo Dias (2012), configura-se hoje com um espaço aberto para discussões compartilhadas, troca de experiências, construção de conhecimentos e que oferece possibilidades de uso de ambientes virtuais para propiciar a aprendizagem de línguas estrangeiras on-line, incluindo o francês. Tais ambientes também podem contribuir para o desenvolvimento da competência de uso real da língua estrangeira por alunos em tempo de novas demandas sociais e culturais. Já é do conhecimento de professores e pesquisadores que os alunos já se socializam por meio de gêneros textuais em meio virtual em seu cotidiano, tais como: *blogs*, *e-mails*, fóruns, *webquests*, *podcasts*, *websites* se utilizando de múltiplas formas de linguagem, a verbal, a imagética, a sonora, ou seja, por meios semióticos diferentes, embora as usem esporadicamente para fins de aprendizagem de francês. Os *websites* educacionais de FLE, onde selecionamos as atividades de compreensão leitora para uso na nossa pesquisa, têm surgido ao longo dos anos como uma importante ferramenta de ensino e é usado pedagogicamente por professores e alunos. Porque seu uso traz vantagens para aprendizagem de língua estrangeira, podemos citar a disponibilidade e acesso a materiais autênticos, a textos multimodais, a comunicação em rede, a estrutura não linear da informação, como pontos positivos (ARAÚJO, 2009).

Ainda sobre os *websites* educacionais, observamos que eles se diferenciam do material didático impresso, pela dinamicidade do ambiente virtual, pois este ambiente tem um enorme potencial sistêmico de variados recursos semióticos como imagem, música, fontes e cores variadas, links animados, áudio, dentre outros, sendo assim, constituídos por diferentes semioses para expressarem sentidos. Eles são usados para diversas finalidades como fontes de pesquisas, entretenimento, vendas, compras, aprendizagem. Outra característica básica dos *websites* é o seu formato e estrutura – hipertexto - em que há a inserção de hiperlinks que

ampliam e enriquecem a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala em língua estrangeira. Nesta pesquisa, os aprendizes de francês não lerão as composições multimodais em formato de hipertexto¹¹ no computador. O interesse neste trabalho não é analisar as habilidades dos alunos em ler hipertextos, mas em perceber as relações de sentido entre texto verbal e texto visual.

Apesar de reconhecermos a importância dos *websites* educacionais para complementar o ensino-aprendizagem formal de FLE na sala de aula, pela indisponibilidade do laboratório multimídia, realizamos em sala de aula as atividades de compreensão leitora extraídas de *websites* selecionados para o exame das relações de igualdade e desigualdade (descritas nesta subseção) na construção do sentido à luz da compreensão leitora expressa por estudantes usuários. Tais atividades utilizadas oferecem aos alunos a oportunidade de lidarem com a língua em seus mais diversos usos e de examinarmos a potencialidade dos elementos semióticos para a produção de sentidos em composições multimodais. Na próxima subseção, falaremos sobre as principais concepções, estratégias e perspectivas de leitura. Abordamos esta temática pelo fato de nossa pesquisa focar a compreensão leitora e a construção de sentido.

2.7 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura possui três concepções principais segundo Koch (2006). A primeira foca no autor; a segunda, no texto; e a terceira foca na interação autor-texto-leitor. A leitura com foco no autor vê a língua como representação do pensamento. Neste âmbito, o sujeito é absoluto e a leitura é entendida como captadora da ideia do autor sem levar em consideração as experiências e conhecimentos do leitor. A concepção de leitura com foco no texto vê a língua como código. O texto é visto como mero produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. A leitura com foco na interação autor-texto-leitor, por sua vez, é vista na concepção dialógica da língua, ou seja, os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, dialogicamente constroem sentido. A autora afirma que

nesta perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista na interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização,

¹¹ “Hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica, flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” (XAVIER, 2004, P.171)

mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo (KOCH, 2006, p.11).

E é esta perspectiva de leitura com foco na interação autor-texto-leitor que nós baseamos nossa pesquisa, pois a leitura exige bem mais do leitor do que uma decodificação linguística, exige uma interação entre as experiências e conhecimentos prévios do leitor para construir sentido, esta relação faz com que façamos inferências, comparações, formulação de perguntas relacionadas com o texto na busca de uma boa compreensão textual.

É importante também comentarmos a concepção de leitura que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN, 1998) de língua portuguesa, que também se afilia à concepção interação autor-leitor-autor.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998)

Observamos como a leitura e construção de sentido está relacionada com a materialidade da língua do texto (verbal ou não verbal) e os conhecimentos do leitor, como se ativasse conhecimentos prévios, conhecimento linguístico, textual e enciclopédico, como, por exemplo: uso de expressões, léxico, bagagem cultural e até mesmo conhecimento do gênero textual, que contribuam para uma melhor compreensão do texto. Este processo não é de extração, mas de atribuição de sentido.

A perspectiva da leitura como atribuição de sentido envolve alguns pressupostos básicos, segundo Leffa (1999, p. 25-27), que são: 1º- ler é usar estratégias, que envolvem o objetivo de leitura; 2º-a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais, por que envolve o objetivo da leitura; 3º- o conhecimento prévio está organizado na forma de esquema; 4º ler é prever; 5º ler é conhecer as convenções da escrita. Observe que todos estes pressupostos se interrelacionam, destacamos os pressupostos 1 e 4.

Destacamos o 1º pressuposto, pois entendemos a compreensão do texto é bem desenvolvida através de estratégias de leitura.

O estudioso Clarke (1977) propõe quatro estratégias de leitura que tem como base um propósito específico antes de iniciar a leitura, elas se chamam *skimming*, *scanning*, *compreensão total do texto* e *crítica*. A estratégia *skimming* é a leitura rápida com o objetivo

de obter o sentido global do texto; a estratégia *scanning* é a leitura no qual o leitor procura uma informação específica como um nome, uma data; a estratégia *compreensão total do texto* é a leitura buscando a compreensão da mensagem, de modo completo, do texto, desde informações essenciais como também os detalhes do texto; a estratégia *crítica* é a leitura no qual o leitor é solicitado que emita uma opinião sobre o texto.

Ao iniciarmos a leitura de qualquer texto temos em mente como queremos lê-lo, rápido ou lentamente, com bastante atenção ou com pouca atenção, e isso influencia diretamente no modo como compreendemos o texto, por exemplo, quando lemos para realizar trabalhos acadêmicos, nós buscamos a compreensão total do texto, já textos inesperados como panfletos, *outdoors* fazemos uma leitura rápida para compreender o objetivo geral do texto.

Outro pressuposto importante citado por Leffa (1999) é o 4º: “ler é prever”, que também podemos chamar de *predição*, pois está baseado na primeira impressão que temos ao olhar para o texto através do conhecimento do mundo, fazendo com que o leitor crie expectativas, “o objetivo da predição é preparar mentalmente o aluno, estimulando-o a pensar sobre o provável assunto do texto antes do início da leitura” (TOTIS, 1991, p.38).

A estratégia de Predição teve papel importante na nossa pesquisa, pois na realização do minicurso fizemos uso desta estratégia para, a partir das imagens e do título, podemos compreender as suposições e expectativas antes de iniciarmos a leitura. Iremos explicar detalhadamente mais adiante.

No próximo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as decisões metodológicas tomadas no desenvolvimento da pesquisa, isto é, o tipo e a natureza da pesquisa, o contexto em que ela foi desenvolvida, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta, assim como os procedimentos de análise dos dados.

3.1 TIPO OU NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é caracterizada como pesquisa-ação, cuja natureza é qualitativa. No entanto, fazemos uso de dados quantitativos, como estatísticas simples (percentagens) apresentadas por meio de tabelas para confirmar nossa análise. A pesquisa-ação é um método de pesquisa que, segundo Wallace (1998), faz coleta e análise sistemática de dados relativos ao aperfeiçoamento de algum aspecto de prática profissional, focalizando esta prática profissional de forma individual ou em pequenos grupos, e não está preocupada em fazer afirmações gerais. Moita Lopes (1996) entende a pesquisa-ação como um método de geração de conhecimento sobre a sala de aula, pois há uma “percepção interna do processo que o professor tem, como também forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 7), ou seja, é na própria atuação em sala de aula que podemos nos observar e refletir a fim de buscarmos melhorias na aprendizagem, embora o pesquisador-professor não seja diretamente o foco de análise em nossa pesquisa.

O foco do estudo é a descrição e análise do fenômeno da multimodalidade nas mais diversas relações imagem-texto em atividades de compreensão leitora, mostrando como os sentidos são construídos por alunos de FLE segundo os postulados de Martinec e Salway (2005). Para descobirmos como ocorrem essas relações, o método da pesquisa-ação nos parece ser o mais adequado, pois analisamos um fenômeno de linguagem em sala de aula, onde o professor assume papel de pesquisador e os alunos, sujeitos em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, assumem papel de participantes na pesquisa. Dessa maneira, o professor-pesquisador investiga atuando na sua própria prática (MOITA LOPES 1996, p.6), o que envolve uma reflexão crítica por parte dele.

Para termos mais clareza nas etapas para realização da pesquisa, adotamos as modalidades de pesquisa-ação segundo o modelo de Kemmis & McTaggart (1988 *apud* NUNAN, 1990, p.13) que compreende a pesquisa em quatro etapas:

- 1) Planejamento
- 2) Ação
- 3) Observação
- 4) Reflexão.

Nos subtópicos 3.5 e 3.6, mais adiante, apresentamos detalhadamente cada etapa das modalidades da pesquisa-ação que acabamos de citar. Antes, contextualizaremos a pesquisa e descreveremos o local, os participantes e os instrumentos usados na coleta de dados.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E LOCAL DA APLICAÇÃO DA PESQUISA

O local da aplicação da pesquisa foi o Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) - Campus Fátima, projeto de extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que oferece cursos de línguas estrangeiras para alunos da graduação da UECE e para o público que possui o ensino fundamental completo, com cursos de: inglês, espanhol, francês, japonês, latim e italiano. Para se candidatar a uma vaga em um desses cursos de línguas, duas seleções por ano são realizadas, nas quais os candidatos são submetidos a uma prova de conhecimentos de língua portuguesa e disputam por vagas limitadas. Os professores desses cursos geralmente são graduandos que também passam por uma seleção criteriosa para participarem do corpo docente. Cada língua possui uma coordenação responsável, o que oferece grande credibilidade aos cursos. O curso funciona em um bloco com 19 (dezenove) salas de aula climatizadas, uma sala de professores, uma secretaria, uma coordenação geral e uma sala multimeios (equipada com TV, projetor multimídia, computador), além de ter ainda um kit portátil com computador (notebook) e datashow para facilitar as aulas dos professores.

Para a realização da pesquisa, uma sala de aula com projetor multimídia foi disponibilizada no mês de novembro de 2015, no turno da tarde, o que facilitou o desenvolvimento do minicurso e permitiu fácil visualização das atividades de leitura com as imagens retiradas dos *websites* educacionais de FLE.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção de alunos participantes da pesquisa foi realizada através de chamada de voluntários na comunidade ueceana para participarem de um minicurso, divulgado com

panfletos (Figura 15) e avisos nas salas dos cursos regulares de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras do Centro de Humanidades da UECE.

Figura 15- Cartaz de divulgação do minicurso

Curso de Francês para Iniciantes Gratuito
 FOCO: Compreensão de texto

Este curso é parte de uma pesquisa desenvolvida por Denise Fernandes Nogueira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada com foco principal na compreensão de textos. Trabalharemos com atividades selecionadas de websites educacionais de Francês envolvendo imagem e texto.

Venham participar da nossa pesquisa!
Totalmente Gratuito.
Material incluso.

Público alvo: alunos de nível A2, ou seja, do 2º semestre em diante.
 Duração: 8h / aula em quatro encontros.
 Horário: 16:30 às 18:00hs
 Local: Núcleo de Línguas-UECE
 Datas: 9, 11, 16 e 18 de novembro

Vagas limitadas.
 Inscrição no núcleo de línguas
 Tel: 31012027
 Dúvidas: denise217@gmail.com

Paris, France

Fonte: Elaborado pela autora

No planejamento, a previsão do início do minicurso era o mês de outubro, mas diversos fatores contribuíram para o adiamento do início. Inicialmente, tivemos dificuldade para conseguir uma sala disponível no NLE. Depois, houve uma demora em conseguirmos o número suficiente de participantes. Por fim, a realização da Semana Universitária, período no qual as atividades acadêmicas ficam suspensas na UECE, fizeram com que o curso fosse iniciado somente na segunda quinzena de novembro de 2015.

Conseguimos 15 (quinze) inscritos e estebelecemos como requisito que, no ato de inscrição, os alunos tivessem nível mínimo A1 de francês básico de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Para nos certificarmos do nível de conhecimento dos alunos, aplicamos um teste do Diplôme d'Études en Langue Française (Diploma de Estudos em Língua Francesa), nível A1, que é o teste de nível oficial de língua francesa (Apêndice C), no 1º encontro do minicurso. A importância de nos certificarmos do nível dos alunos participantes reside no fato de que as atividades aplicadas no minicurso seriam de nível A2, assim precisávamos ter certeza de que todos possuíam o nível mínimo necessário para acompanhar as atividades.

Dos 15 (quinze) inscritos, apenas 9 (nove) compareceram ao curso, sendo 6 (seis) mulheres e 3 (três) homens, os quais nomeamos de forma aleatória por letras do alfabeto, isto

é, da A até a letra I. Todos os participantes responderam ao teste de nível A1, o qual consiste em duas questões de compreensão de texto. Na primeira, haviam dez itens e, na segunda questão, cinco itens; cada um valendo 1 (um) escore. Para atingir o nível esperado, os alunos deveriam alcançar 11 (onze) escores. Este teste de nível foi realizado no primeiro encontro e todos alcançaram escore maior do que onze (11), assim, comprovou-se que o nível dos participantes é iniciante. A faixa etária dos participantes é entre 22 e 32 anos, exceto por uma participante, de 56 anos.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: um teste de sondagem, sete atividades de compreensão leitora de Francês Língua Estrangeira (FLE) extraídas de *websites* educacionais, um questionário de avaliação da atividade e um diário de campo.

O teste de sondagem consiste em três questões subjetivas (Anexo B) que enfocam a relação dos participantes e o uso de imagens e texto no cotidiano, buscando saber se usam na sua profissão, qual importância atribuem, se usam na aprendizagem de LE.

As sete atividades de compreensão leitora têm o objetivo de observar como os participantes constroem as relações texto-imagem (texto verbal e não verbal/imagético) quando estão lendo textos multimodais em língua francesa e realizando atividades de compreensão leitora (Anexos A, B, C, D, E, F, G).

O questionário de avaliação (Anexo XI) da atividade contém quatro questões subjetivas e tem o objetivo de saber, mais especificamente, se foram e como foram percebidas as relações texto e imagem para cada atividade individualmente.

O diário de campo feito pela própria pesquisadora, durante e após cada aula, teve o objetivo de registrar as reações e os comportamentos dos alunos na realização das atividades de compreensão leitora em língua francesa.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Como dissemos anteriormente, o procedimento de coleta envolve algumas etapas (planejamento, execução e observação) segundo as modalidades de pesquisa-ação do modelo adotado, isto é, o Kemmis e McTaggart (1988 *apud* NUNAN, 1995, p.13).

A primeira etapa, como o próprio nome permite inferir, antecede a coleta de dados da pesquisa. É a fase de preparação em que procedemos à seleção dos participantes;

divulgação do minicurso; escolha do local de realização do minicurso; seleção e adaptação dos materiais; e elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Nessa fase, estabelecemos que minicurso teria duração de 8h/aula e seria realizado em quatro encontros, sendo realizado em uma das salas do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Também preparamos e divulgamos o minicurso por meio de cartazes afixados nas paredes no Centro de Humanidades-CH da UECE, em que convidamos os alunos da UECE a participarem como voluntários da pesquisa. Durante o período de inscrição, preparamos os materiais que foram aplicados com os alunos durante o minicurso. Os materiais consistiram em 7 (sete) atividades de compreensão leitora em língua francesa, as quais foram selecionadas em 2 (dois) *websites* instrucionais. As atividades de compreensão leitora selecionadas para serem aplicadas no minicurso, foram extraídas dos seguintes *websites*:

- a) O *website* <http://www.bonjourdefrance.com.br/aprenda-frances-online/> é direcionado para divulgação de cursos de francês na França de curta e longa duração, além de ser uma "cyber-revista" educativa e gratuita, que contém exercícios, testes e jogos para aprender francês, incluindo atividades de leitura, de compreensão auditiva, de gramática, de expressão escrita, além de fichas pedagógicas para serem utilizadas pelos professores de FLE. Através de suas diferentes páginas, esta revista serve também como ferramenta de promoção da francofonia, uma das grandes áreas linguísticas mundiais, não se limitando a um idioma em comum, pois também contribui com o compartilhamento dos valores humanistas que foram veiculados pela língua francesa, como a diversidade de sua cultura. (<http://www.francophonie.org/Bem-vindo-ao-site-oficial-da.html>).
- b) O *website* <http://apprendre.tv5monde.com/fr/niveaux/a2-elementaire> é bastante difundido na comunidade francófona. Surgiu como uma extensão na *web* do canal de televisão TV5 monde, disponível nas TVs a cabo, porém, o site cresceu e além de difundir o canal televisivo, tornou-se um importante *website* de aprendizagem da língua francesa, fonte de informações culturais/políticas/educativas e entretenimento com jogos.

Estes sites são de acesso gratuito e de fácil navegabilidade, ricos em textos multimodais e com variadas atividades multimodais. Das sete atividades de compreensão de leitura, duas atividades foram selecionadas no site Bonjour de France e cinco atividades no site TV5 monde. O nível das atividades de compreensão leitora, nível A2, segundo o Quadro

Europeu Comum de Referência (Cadre Européen Comum de Référence, doravante CECR)¹², “define os níveis de competência que permitem medir o progresso do aprendiz a cada etapa de aprendizagem” (CECR, pág. 9). Um aluno nível A2 pode compreender de forma geral um texto escrito. Ainda segundo o CECR, o aluno de nível A2 “é capaz de compreender textos simples curtos, sobre assuntos familiares, com uma alta frequência de linguagem do cotidiano ou relativo ao trabalho. Capaz de compreender textos curtos e simples contendo vocabulário de uso mais frequência, incluindo vocabulário internacionalmente partilhado” (CECR, p.57)¹³. Partindo dessas informações, nossa expectativa foi que os alunos não sentissem muita dificuldade, tendo em vista que todos já possuem um nível A1, detectado com a aplicação do teste de nível.

Uma vez escolhidos, os materiais foram impressos para testagem em sala de aula com os participantes da pesquisa durante o minicurso. É importante lembrar que atividades são compostas de texto escrito, imagens e vídeos, mas, devido a problemas de impossibilidade das atividades serem realizadas on-line, com cada participante em um computador, e também por precisarmos, na realização da pesquisa, da imagem estática, decidimos distribuir a versão impressa, mantendo o layout da atividade e apresentando no datashow as imagens contidas em cada atividade. Nesta etapa, elaboramos os instrumentos de sondagem, que foi um questionário com três questões e teste de nível A1 para serem aplicados no primeiro encontro do minicurso.

Na segunda etapa, a Execução/Ação, é parte importante da coleta de dados e descrevemos cada parte da execução de nossa pesquisa. Abaixo apresento o Quadro 3 com a descrição do minicurso, com todas as atividades de cada aula e encontro.

¹² le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage(pg. 8, CECR)

¹³ Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. (pg 57, CECR) (tradução própria)

Quadro 3- Descrição do minicurso

ENCONTRO	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
1º	<ul style="list-style-type: none"> • 1º Contato- informações de esclarecimento da pesquisa • Assinatura do Termo de Esclarecimento da pesquisa e autorização de participação 	45 min
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do Teste de nível A1 • Aplicação do Teste de sondagem 	45 min
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 1ª atividade (Conflit de génération) e questionário de avaliação • Aplicação da 2ª atividade (Le printemps des couturiers à Paris) e questionário de avaliação 	45 min
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 3ª atividade (Dopage et corruptions en athetisme) e questionário de avaliação 	45 min
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 4ª atividade (Canada des sales sur les toits) e questionário de avaliação 	45 min
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 5ª atividade (Droits des femmes francophones) e questionário de avaliação 	45 min
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 6ª atividade (Planète Mars) e questionário de avaliação 	45 min
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da 7ª atividade (Attentat à Paris) e questionário de avaliação • Encerramento 	45 min

Fonte: Elaborada pelo autor

O minicurso consistiu em oito aulas no total, com duração de 45 min cada hora/aula, um encontro por semana com duas aulas sequenciadas com duração de 1 hora e meia. No primeiro encontro, realizado em 9 de novembro de 2015, iniciou-se a explicação detalhada para os participantes de como seria a pesquisa, sanando quaisquer dúvidas, entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Doravante TCLE) (Apêndice A) da pesquisa, foi lido e pedido para assinarem. Cada participante recebeu uma via do TCLE, a fim de autorizarem sua participação na pesquisa, conforme exige o Comitê de Ética para pesquisas com humanos. Em seguida, aplicamos dois testes iniciais, o primeiro teste de nível A1 DELF (Apêndice C), como já foi dito anteriormente na seção 2.3, com o objetivo de sondar o nível A1 de língua francesa exigido o ato de inscrição. Para os que não atingiram mais de 70% de acertos não puderam continuar o minicurso. O segundo foi um teste de sondagem (Apêndice B) que consistiu na aplicação de algumas perguntas sobre a relação

texto-imagem (texto verbal e não verbal/imagético) no cotidiano e como auxiliares na aprendizagem. Ocorreu com sucesso a assinatura do TCLE e a aplicação dos testes de nível e de sondagem.

No segundo encontro, realizado em 16 de novembro de 2015, aplicamos as duas primeiras atividades, a primeira “Conflit de génération” e a 2ª atividade “Le printemps des couturiers à Paris” retirada do *website* Bonjour de France. Os exercícios de compreensão textual referente aos dois textos foram: no texto “Conflit de génération” dez (10) questões de múltipla escolha, no texto atividade “Le printemps des couturiers à Paris” duas (2) questões contendo cinco (5) itens em cada uma, também de múltipla escolha.

No terceiro encontro, realizado em 18 de novembro de 2015, aplicamos a atividade 3 “Dopage et corruptions en athetisme”, a atividade 4 “Canada des sales sur les toits” e atividade 5 “Droits des femmes francophones” todas separadamente. Os exercícios de compreensão textual referente aos três textos foram: no texto “Dopage et corruptions en athetisme” contém nove (9) itens para marcar verdadeiro ou falso, no texto “Canada des sales sur les toits” contém um texto no qual o aluno deve fazer o preenchimento de nove (9) lacunas, no texto “Droits des femmes francophones” contém uma (1) questão com quatro (4) itens de múltipla escolha.

No quarto encontro, realizado em 23 de novembro de 2015, aplicamos a atividade 6 “Planète Mars” e a atividade 7 “Attentat à Paris”. Os exercícios de compreensão textual referente aos dois textos foram: no texto “Planète Mars” contém 6 questões de verdadeiro ou falso, no texto “Attentat à Paris” contém quatro(4) questões de múltipla escolha. Depois, fizemos o encerramento, agradecendo a participação dos alunos, evidenciando a importância deles na pesquisa.

Todas as atividades foram apresentadas com o mesmo padrão, cuja aula de leitura consistiu de três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, começamos com a projeção da imagem da atividade no quadro, através do Datashow, na qual eu fiz perguntas como: “Qual o assunto que se trata a atividade a partir da imagem? O que demonstra a imagem? O que ela representa para você?”. Depois desses questionamentos e discussão entre os alunos apresento o texto no projetor e também entrego o texto impresso na fase de leitura, em que os participantes fazem uma leitura silenciosa para confirmar as inferências feitas na fase de pré-leitura e depois leitura oral, no qual um voluntário da turma faz a leitura em voz alta, quando eu faço intervenções para possíveis correções de pronúncia da LE, e enquanto os outros colegas acompanham a leitura. Fazemos comentários sobre o texto e tiramos dúvidas de vocabulário e depois cada participante responde às questões de compreensão leitora

referente ao texto trabalhado. Em seguida, após a resolução dos exercícios de compreensão textual aplicamos para cada atividade no final da aula, o questionário de avaliação contendo quatro questões (Apêndice D) na fase de pós-leitura para que cada participante avalie sua percepção de cada atividade realizada durante o minicurso.

Nesta 3ª etapa da pesquisa-ação entramos na etapa chamada *Observação*, que foi de extrema importância, o diário com anotações do próprio pesquisador sobre as reações e comportamentos dos alunos na realização das atividades de compreensão leitora em língua francesa.

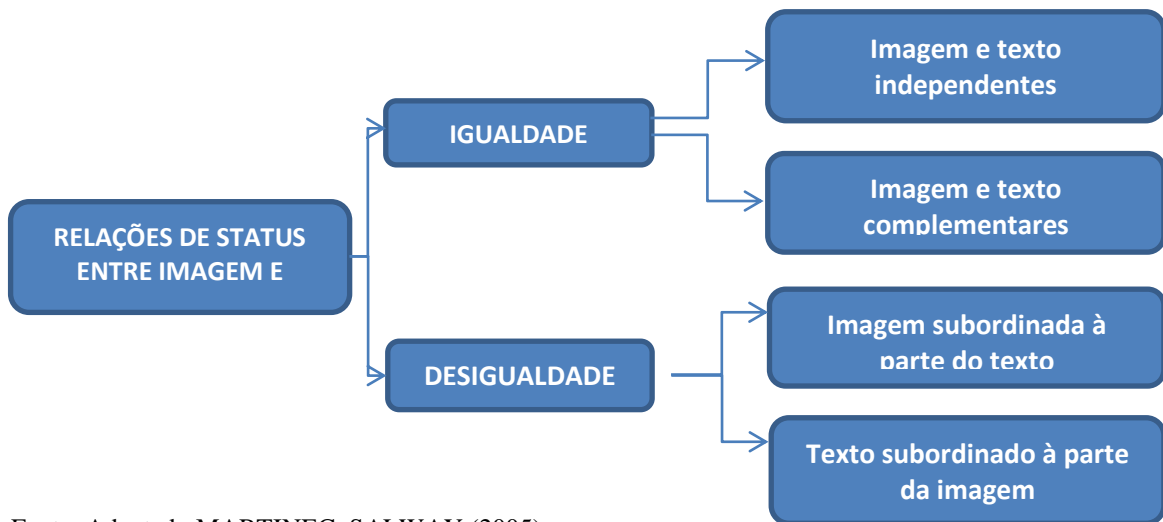
Com os procedimentos e as categorias de análise, entramos na 4ª etapa, da *Reflexão*, que consiste na análise e na discussão dos dados coletados, que são os pontos centrais da quarta seção da dissertação.

3.6 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* levantado com base nas respostas dadas pelos alunos aos questionários e atividades de compreensão leitora, foi analisado em três grandes categorias.

1. Análise da percepção dos alunos sobre textos multimodais (questionário de sondagem);
2. Análise das relações texto-imagem (texto verbal e não verbal/imagético) em textos multimodais e descrição das atividades de compreensão leitora
3. Análise/descrição da aplicação das atividades e questionário de avaliação de cada atividade. Esta etapa foi dividida em 3 partes: primeira, o minicurso sobre compreensão leitora; segunda, a análise do exercício de compreensão leitora; e terceira, a análise das respostas dadas aos questionários de avaliação
4. Identificamos e analisamos os sentidos construídos dos textos multimodais nas relações de *status* entre texto-imagem das atividades propostas para os alunos amparados nos postulados da Teoria da Multimodalidade e no Sistema de Relações Texto-Imagem proposto por Martinec e Salway (2005), conforme a Figura 16 a seguir.

Figura 16- Resumo da Relação de Status entre imagem-texto



Fonte: Adaptado MARTINEC; SALWAY (2005).

No próximo capítulo, realizamos a análise dos dados buscando encontrar respostas para as questões da pesquisa, isto é, buscando identificar o papel e a função das imagens nos textos multimodais; verificando como as imagens auxiliam na compreensão do texto e como os alunos compreendem os textos em Língua Francesa a partir das relações entre texto-imagem, com base em Martinec e Salway (2005).

4 ANÁLISE DE DADOS

Como já dissemos no capítulo anterior, considerando os dados levantados nos instrumentos de pesquisa aplicados aos participantes do minicurso de compreensão leitora de textos multimodais em língua francesa e tendo em vista o foco e os objetivos desta dissertação: 1^a- Análise da percepção dos alunos sobre textos multimodais, 2^a- Análise das relações texto-imagem em textos multimodais e descrição das atividades de compreensão leitora, 3^a- Análise/ descrição da aplicação das atividades, exercício e questionário de avaliação de cada atividade com os apontamentos da pesquisadora; dividimos a análise dos dados em três subseções a seguir.

4.1 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário de sondagem (Apêndice B) para investigar o conhecimento que os alunos tinham sobre textos multimodais, em especial aqueles compostos por texto-imagem. O questionário continha três (3) questões subjetivas, as quais analisamos a seguir.

A primeira questão diz respeito à importância do uso das imagens nas mensagens cotidianas (“*Qual a importância para você das imagens no cotidiano?*”), e todos os participantes (nove no total) responderam a esta pergunta enfatizando a importância das imagens para um aspecto da aprendizagem. O participante A evidenciou a importância das imagens para aquisição da fala da criança, ou seja, evidenciou a importância na aprendizagem infantil; o participante B relacionou o uso de imagens como auxiliar para aprendizagem de textos verbais; o participante D relacionou-as com a aprendizagem de modo geral. O participante E relacionou-as com a aprendizagem de língua estrangeira, enquanto o participante F relacionou-as com sua formação em Artes Plásticas e com a construção do discurso. O participante H relacionou-as com o gênero História em Quadrinhos (HQ) evidenciando que, em alguns casos, a imagem é mais importante do que o texto verbal. O participante C falou da importância das imagens de forma geral nas seguintes palavras: “As imagens trazem imagens importantes para nossa vida”. Os participantes G e I relacionaram-nas com o texto verbal, como se pode observar na seguinte resposta: “É uma ferramenta importante, porque em certos momentos uma imagem diz mais do que muitas palavras” (Participante G) e “Sim, as imagens complementam o texto verbal, nem são mais nem menos importantes” (Participante I).

Analisando as respostas dadas à primeira questão, podemos observar que o papel da imagem para os participantes da pesquisa é tido como ferramenta auxiliar na aprendizagem de línguas e de outras áreas e gêneros textuais. Essa visão é constatada por Callow (2012) quando afirma que as imagens visuais são úteis na aprendizagem em geral, especialmente nas habilidades de ler, ver, falar, escrever, criar e refletir sobre o complexo mundo das composições multimodais que circulam nos diferentes contextos na sociedade, incluindo também os escolares.

A segunda questão, ainda relacionada à primeira, foi mais específica, e indaga se as imagens são usadas de alguma forma para auxiliar a aprendizagem. Perguntamos “*Como estudante, você observa se as imagens são usadas de alguma forma para auxiliar na aprendizagem?*”. Todos os participantes responderam que sim. Os participantes A e C responderam pensando em contexto de LE, pois explicaram que ajudam na aquisição da fala e da escrita. O participante B relatou que a presença de imagem torna a aprendizagem mais interessante. O participante E respondeu apenas que sim, sem discorrer sobre o assunto. O participante F evidenciou as inúmeras funções e usos, como apoiar, camuflar e disseminar conteúdos ideológicos, bem como servirem como ferramenta de aprendizagem. Os participantes D e G relacionaram a imagem com o texto escrito, afirmando que o uso de imagens nos ajuda na compreensão de textos, opinando também que existem imagens que expressam algo que o autor deseja inserir para complementar o que ele quer transmitir. O participante H, apesar da resposta positiva mostrou também um nível de criticidade, ao afirmar “Sim, mas não tanto quanto deveria. Acreditamos que, embora as imagens tenham ganhado mais destaque e alguns métodos e professores já as utilizem de forma didática em sala de aula, há ainda um longo caminho de valorização e destaque do valor das imagens para o aprendizado a percorrermos.” A resposta do participante H mostra o grau de consciência do uso das imagens nos contextos pedagógicos para facilitar o aprendizado dos alunos. O participante I respondeu que a imagem auxilia na aprendizagem, e evidenciou o seu uso nas aulas de produção de texto.

Analisando as respostas da segunda questão, fica evidente a percepção dos alunos de que as imagens estão presentes e são importantes na aprendizagem dos participantes, seja no contexto de LE para aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas (na construção de sentido nas composições multimodais em que a imagem complementa o texto escrito), seja apenas para deixar a aprendizagem mais interessante.

Callow (2013, p.15) mostra que o uso de textos multimodais na sala de aula possibilita os alunos a perceberem como os textos imagéticos refletem os contextos de cultura

e de situação no qual eles são criados e usados, bem como permitem aos aprendizes desenvolverem estratégias de compreensão, isto é, de construção de significados dos textos, sejam literais, sejam inferenciais. O autor advoga que o uso dos textos multimodais com propósitos educacionais possibilita a análise de diferentes gêneros textuais multimodais, como livros ilustrados, propagandas, charges, tirinhas, artigos informativos, capas de revistas, dentre outros, além de desenvolver a habilidade de visualizar, ler e interpretar os sentidos dos textos como também de desenvolver letramento multimodal de forma mais consciente.

Na terceira questão, perguntamos “*Você usa na sua profissão as imagens de alguma forma?*”. Os participantes C, E e G responderam que não, mas não justificaram suas respostas. Os demais participantes responderam que sim. Podemos destacar as respostas dos participantes A, B, D, H e I que são docentes e usam imagens para auxiliar na aprendizagem de língua de seus alunos. O participante F, que é um aluno de pós-graduação em nível de mestrado, faz o uso intenso de imagem como fonte de análise para construção de sua dissertação.

As respostas dadas a esta questão parecem revelar que a maioria dos participantes docentes tem consciência da importância e utilizam as imagens para facilitar a aprendizagem de seus alunos sempre relacionada ao texto escrito em sala de aula. Na atualidade, no mercado mundial de livro didático, nota-se um aumento significativo no uso de imagem e ilustração, demonstrando que há uma valorização e, naturalmente, os professores veem a grande incidência de imagens nos textos nos materiais didáticos e tentam usá-las para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Tonelli e Camargo (2006) fazem uma pesquisa relacionada a esse tema, na qual comparam dois livros da série Headway distantes 15 anos entre si e comprovam uma mudança significativa na utilização de imagens pelos autores e elaboradores. Nessa perspectiva, alguns autores comprovam o uso de imagens como elementos auxiliares para aprendizagem, como Ramos e Panozzo (2004), afirmam quando se refere ao papel da ilustração em livro didático enfatizam que a ilustração pode estabelecer uma relação com a palavra e com o leitor, podendo orientá-lo na compreensão do texto escrito.

Na próxima subseção, analisamos as relações texto-imagem nos textos multimodais, e as questões de compreensão que compõem as atividades leitoras.

4.2 ANÁLISE DAS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM EM TEXTOS MULTIMODAIS E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA

Nesta pesquisa, como já dissemos anteriormente, selecionamos sete atividades de compreensão leitora e, nesta subseção, descrevemos cada atividade e suas possibilidades pedagógicas subjacentes às relações intersemióticas entre os aspectos verbais e imagéticos presentes nos textos e nas atividades de compreensão leitora extraídas de sites educacionais destinados ao ensino de FLE. É importante ressaltar que as atividades foram retiradas de *websites* educacionais e as atividades 3, 4, 5, 6 e 7 possuem mais de um recurso semiótico: as atividades são compostas de texto escrito, imagens e vídeos. Mas, devido a uma impossibilidade das atividades serem realizadas no próprio site com cada participante em um computador, e também porque, para realização da pesquisa, a imagem deveria ser estática, decidimos distribuir a versão impressa, mantendo o layout da atividade e apresentando no Datashow as imagens contidas em cada atividade.

A análise de cada atividade foi dividida em três partes. Primeiro descrevemos o texto e a imagem que compõem os textos multimodais das atividades leitoras extraídas dos sites selecionados para o ensino de FLE. Em seguida, analisamos os textos baseados na classificação da relação de status texto-imagem de Martinec e Salway (2005) e, terceiro, descrevemos o exercício de compreensão leitora da atividade. É importante ressaltar que o exercício de compreensão leitora das atividades 3 e 4 é baseada em imagens que serão descritas de forma mais detalhada.

A atividade 1 (Anexo A) contém um texto intitulado “Conflit de génération” (Conflito de gerações), que conta a história de uma mãe e uma filha que estão arrumando o guarda-roupa, que seria uma atividade rotineira que ocorre duas vezes por ano, no verão e no inverno, na qual a mãe nota como a filha cresceu rápido. Em seguida, ocorre um diálogo em que fica evidente que a filha mudou seus gostos. Elas falam sobre uma blusa e uma calça que a garota disse que não são bonitas, que jamais usaria, mas a mãe questiona afirmando que ela mesmo que tinha escolhido. A imagem da atividade (Figura 17) mostra vinte rostos de pessoas homens e mulheres de várias idades fazendo expressões faciais de raiva, desespero, surpresa, alegria ou gritando com as mãos na cabeça.

Figura 17- Atividade 1

Comprendre un récit : conflit de générations

Ajouté le : 23 Oct 2012

▶ Commencer

☰ Commentaires

Rechercher

Rechercher

Google Recherche personnalisée

Votre niveau

A1 A2 B1 B2 C1

Catégories

- Grammaire Française [+]
- La négation
- Les prépositions
- L'interrogation
- L'expression du temps
- Les noms
- Les adjectifs

La Leçon

Dimanche dernier, ma fille et moi avons décidé de ranger sa **garde-robe**. En fait de robe, ma fille porte surtout des pantalons... Bref, cette activité nous occupe **environ** deux fois par an : une fois au printemps et une fois en été. Il est vrai qu'à douze ans, une jeune fille grandit très vite. Mais **ce dont** j'ai pu m'apercevoir, c'est que, non seulement, elle grandit très vite, mais ses goûts changent aussi à la même allure. C'est donc une conversation fort intéressante que nous avons **eue** ce jour-là.

- " Bon, ma chérie. Est-ce que tu gardes ce chemisier ou non ? lui ai-je demandé.
 - Celui-ci ? Avec les grosses fleurs ? Ah non, il **craine** ! m'a-t-elle répondu.
 - Tu m'as pourtant presque suppliée de te l'acheter l'année dernière !
 - Moi ? Absolument pas. **D'ailleurs**, je ne l'ai mis qu'une fois."

Devant tant de **mauvaise foi**, je suis **restée sans voix**. Nous continuions notre rangement quand ma fille s'est écriée : " **Ouahhhhhhhhh** ! Il est **trop nul** ce pantalon. Décidément, tu n'as pas de goût, maman ! " Pour le coup, j'ai préféré me taire. Je n'ai pas **osé** lui avouer que, comme pour le chemisier, c'est elle qui l'avait choisi. Finalement, je me demande si, l'année prochaine, je ne vais pas tout simplement la laisser faire seule. Après tout, a-t-elle encore besoin de moi pour ce genre d'activité ?

Fonte: <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/comprendre-un-recit-conflit-de-generations.html>

Segundo os postulados da Teoria da Multimodalidade e do Sistema de relações texto-imagem proposto por Martinec e Salway (2005), o texto multimodal da atividade 1, à primeira vista, na tipologia da relação de status entre texto e imagem, não se configura com nenhum dos tipos de relação de status proposto pelos citados autores. No entanto, podemos classificar a relação da imagem com o título “Conflit de générations” (Conflito de gerações) como uma relação de Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à parte do texto.

Quando lemos a imagem, visualizamos vinte rostos de pessoas de várias idades em expressões faciais de raiva, desespero, surpresa, alegria, gritando com as mãos na cabeça, que de imediato não nos remete à ideia de choque de gerações. Na verdade, ao analisarmos a imagem isoladamente, podemos perceber diferentes possibilidades de expressarmos sentimentos por meio das expressões faciais, não importando a idade das pessoas. E tais sentimentos não são discutidos no texto verbal.

Cabe ressaltar, no entanto, a leitura do texto escrito “Conflit de générations” (Conflito de gerações), que mostra a relação de conflito entre mãe e filha no que diz respeito às opiniões diferentes sobre como se vestir, revelando a desigualdade entre o que é discutido

no texto escrito e o que é mostrado na imagem. O ponto em comum entre texto escrito e imagem é que o leitor pode entender que a imagem nos remete a conflitos por causa das expressões faciais variadas, ou mesmo entender que as várias gerações podem expressar sentimentos diferentes dependendo da situação experienciada.

Nesta relação intersemiótica, o texto que se apresenta na forma de título tem primazia sobre a imagem e há elementos referenciais no texto que dirigem o leitor a compreender a imagem quando se refere a conflitos em várias gerações, daí a subordinação da imagem ao texto. As expressões linguísticas do texto escrito “Conflit de génération” (Conflito de gerações), “ma fille et moi” (minha filha e eu), “une conversation fort interessante” (uma conversa muitíssimo interessante), “devant tant mauvaise foi, je suis restée sans voix” (diante de tanta malcriação, eu fiquei sem voz) representam e explicitam a relação mãe e filha e o conflito existente entre elas. Em outras tipologias, como a de van Leeuwen (2005), essa relação seria denominada de “contraste”, porque o assunto do texto se apresenta diferente do que é mostrado na imagem. O exercício de compreensão textual referente à Atividade 1 é composto de dez questões de múltipla escolha, das quais nenhuma questão faz referência à imagem. Das dez questões, sete são referentes ao texto escrito e três questões versam sobre gramática usando trechos do texto escrito. Observamos que o uso da imagem foi meramente ilustrativo, demonstrando nenhum interesse em explorar a imagem nas atividades. Se não houvesse imagem, não influenciaria na realização da atividade.

As perguntas do exercício tinham como foco os aspectos gramaticais. As questões que se referiam ao texto escrito tinham comandos do tipo: “assinale” (um sinônimo ou expressões idiomáticas) ou pediam aos participantes para identificarem a classe gramatical das palavras, se tinham função de adjetivo/ substantivo/ preposição. Observe as 3 primeiras questões a seguir:

- 1) Ici, bref signifie :
 Certainement Vite Enfin
- 2) Deux fois par an, peut être remplacé par un adjectif, lequel ?
 Bisannuel Bimensuel Bimestriel
- 3) ...mais ses goûts changent aussi à la même allure. Ici, allure, est synonyme :
 Apparence générale Vitesse Démarche

Estes fatos observados nos fazem refletir sobre a importância na escolha dos textos trabalhados em sala de aula, pois algumas atividades podem explorar os modos semióticos de forma bem melhor do que outras atividades, contribuindo para a construção do significado, através de exercício mais bem elaborados.

Na atividade 2 (Anexo B), há um texto intitulado “Le printemps des couturiers à Paris” (A primavera dos costureiros em Paris) que discorre, inicialmente, sobre a primavera, falando do ar mais suave, dos dias mais longos e iluminados, e das cores que a natureza assume. Em seguida, o autor instiga o leitor afirmando que dá vontade de revolucionar seu guarda-roupa que é o gancho para iniciar o assunto moda.

O texto fala dos costureiros e sua sintonia com as tendências de moda, como cores e tipos de acessórios. Cita o abandono do preto e evidencia cores vibrantes e picantes, que fazem referência à primavera. Comenta sobre a temporada de desfiles, nas quais manequins com os olhos marcantes e cabelos loucos usam modelos maravilhosos com estampas vibrantes, como turquesa e laranja. Destaca uma supermodelo, Laetitia Casta, que usa um vestido de noiva em estilo livre e colorido, e que esse estilo hoje encontra espaço nas boutiques. Fala dos acessórios com brilho e o exagero como elementos importantes, e também fala dos acessórios como detalhe que anima o ambiente, exemplificando com acessórios que eram usados nos anos 60, como os óculos redondos, e que voltaram à moda. Lança uma indagação: “A moda como um perpétuo recomeço?”. Observemos agora a Atividade 2:

Figura 18- Atividade 2

The screenshot shows a web browser window with the URL www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/exercice-de-comprehension-ecrite-le-printemps-des-couturiers-a-paris.html. The page content includes:

- Navigation links: Accueil / Compréhension / Intermédiaire / Exercice de compréhension écrite : Le printemps des couturiers à Paris
- Header: Exercice De Français
- Buttons: Commencer, Commentaires
- Search section: Rechercher (with a search bar and a Google logo)
- Level indicator: Votre niveau (A1, A2, B1, B2, C1)
- Categories: Grammaire Française, Compréhension
- Green button: Commentaires

The main content area features a drawing of a woman in a red hat and sunglasses, with the text "LA LEÇON" and "Ajouté le : 23 Oct 2012". The text of the exercise is as follows:

Le printemps pointe son nez, l'air s'adoucit, les jours rallongent et s'éclairent, la nature reprend des couleurs, et l'envie vous prend de révolutionner votre garde-robe.

Ca tombe bien : les couturiers sont au diapason, au rendez-vous des collections printemps-été 2000. Au tournant du millénaire, c'est un changement à vue : la mode abandonne le noir et hisse les couleurs, vives, acidulées. Toutes les griffes s'y mettent, les grandes maisons de couture comme les jeunes talents. Dans les défilés de saison, les mannequins aux yeux très faits et cheveux un peu fous portent de ravissants modèles aux imprimés éclatants, turquoise, orange... Le prêt-à-porter adopte un style fruité. La Haute Couture fait la fête. Laetitia Casta, mannequin-vedette, égérie de Yves Saint-Laurent (et dernier modèle du buste de Marianne, symbole de la République française), éclate de jeunesse et de fantaisie dans la robe de mariée qui clôture traditionnellement le défilé de collection; chez ce grand couturier, le style libre et coloré de la gitane trouve sa place dans les boutiques Rive Gauche comme sur la Rive Droite.

Fonte: <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/exercice-de-comprehension-ecrite-le-printemps-des-couturiers-a-paris.html>

A imagem da atividade 2 (Figura 18) mostra um desenho de fundo claro, como se fosse o verão, sugere estar em Paris próximo ao rio Sena e uma mulher magra (típico aparência das modelos de desfiles de moda) está em destaque na imagem. Ela é elegante, usa

batom vermelho, veste um vestido clássico preto, com os ombros expostos, provavelmente um tubinho, usando como acessório um chapéu de cor neutra com detalhe vermelho e óculos escuros. Explorando uma metafunção composicional da GDV, na categoria de “saliência” observamos que a modelo está em destaque com cores vivas contrastando com as cores do fundo.

Segundo as relações texto-imagem propostas por Martinec e Salway (2005), o texto multimodal da atividade 2 pode ser classificado como relação de status por desigualdade. Ao analisarmos a relação de sentidos entre os dois modos semióticos, o texto fala de moda, a imagem mostra uma mulher elegante em Paris, que representa a moda, a elegância. Assim, tanto a imagem como o texto falam de modo geral do mesmo assunto - a moda. No entanto, o texto escrito fala da moda na tendência de cores vibrantes e exuberantes, que faz referência à primavera, enquanto a imagem mostra exatamente o oposto: uma roupa clássica, um vestido preto e chapéu neutro com detalhe vermelho, havendo um contraste, demonstrando que neste aspecto não há relação texto-imagem e nenhuma passagem do texto que afirme este conceito, pelo contrário, observe “... la mode abandonne le noir et hisse les couleurs, vives, acidulées.”(a moda abandona o preto e põe as cores vivas e ácidas). No entanto, tanto o texto quanto a imagem falam das modelos e é neste ponto que eles se encontram.

O exercício de compreensão textual referente à Atividade 2 é composto de duas (2) questões contendo, cinco (5) itens em cada uma, no formato de múltipla escolha, das quais nenhuma faz referência à imagem e todas as questões são de compreensão do texto. Como na atividade 1, observamos a mesma problemática: elas não exploram os sentidos da imagem na atividade de compreensão leitora. Segundo Royce (2006), o New London Group defende uma ampliação da compreensão do letramento. Eles discutem o desenvolvimento de multiletramentos que envolvam alunos no desenvolvimento de habilidades e consciência para analisarem os sentidos nos diversos modos semióticos que compõem o texto multimodal e sugerem a criação de uma metalinguagem para unir díspares áreas de comunicação e representação multimodal. (ROYCE, 2006, p.361). Esta atividade evidencia o quanto as atividades de compreensão leitora, mesmo elaboradas para o contexto digital, ainda estão vinculadas ao texto escrito, demonstrando o quanto ainda tem que se progredir em relação à inclusão de outras formas de explorar o texto multimodal. Eles poderiam ter incluído questões para explorar o potencial de significados da imagem e levar os alunos a discutirem a relação entre os dois modos semióticos. Por exemplo:

Questão 2- Cochez la bonne réponse:

Un style fruité, est :

- () Un style aux couleurs de fruits
 () Un style qui d'importantes conséquences
 () Un style avec de nombreux motifs de fruits



As atividades 3 até a atividade 7 se caracterizam por terem mais de um modo semiótico. Elas se constituem de texto escrito, imagem e um vídeo, além do exercício de compreensão leitora. Para os alunos responderem ao exercício de compreensão textual, a atividade exige que os alunos escutem o texto em forma de áudio. Como o interesse aqui, nesta pesquisa, é na habilidade de leitura, transcrevemos o texto no modo verbal escrito e depois da leitura, além de extrair a imagem inicial do vídeo para trabalharmos a relação texto-imagem nas atividades, já que, para análise adotamos o critério de analisar as imagens estáticas que acompanham os textos escritos.

Na atividade 3 (Anexo C) o texto intitulado “Dopage et corruptions en athlétisme” (Doping e corrupção no atletismo) fala sobre Sebastian Coe, presidente da Federação Internacional de Atletismo, que condenou as supostas ações de seu predecessor, Lamine Diack. Ele iria chantagear atletas suspeitos de doping, e Sebastian Coe reagiu fortemente. "É odioso que as pessoas em nosso esporte tenham extorquido dinheiro de atletas culpados de violações de doping." Tudo começa em 2011, quando ele recupera um arquivo médico, em que quase cinco mil atletas apresentariam valores sanguíneos altamente suspeitos. Com a aproximação de um ano dos Jogos Olímpicos em Londres e o impensável pode ser feito. Lamine Diack, auxiliado por dois cúmplices da Federação Internacional, teria se aproximado da comitiva de alguns atletas para a chantagem, especialmente russos ou quenianos. Claramente, pedir-lhes dinheiro, até quinhentos mil dólares contra a falsificação do passaporte biológico. Mas quando a pergunta foi feita a ele algumas semanas atrás, Lamine Diack defendeu-se vigorosamente. O presidente da Federação Francesa de Atletismo, Bernard Amsalem, também reagiu. “Se tudo isso é verdade, isso é ultrajante, é claro, é ainda extremamente grave”, ele falou. Este caso foi revelado por uma comissão de inquérito a Agencia Mundial Antidoping (AMA) depois de um ano de trabalho. A Justiça francesa recebeu o arquivo, Lamine Diack foi indiciado, os resultados desta investigação, portanto, tornaram públicos.

A imagem da atividade 3 (Figura 19, a seguir) mostra tubos de coleta de sangue etiquetados em uma máquina que provavelmente evita a coagulação sanguínea.

Figura 19- Atividade 3

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/dopage-et-corruption-en-athletisme?exercice=2>. The page is titled "APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE" and features a navigation menu with levels A1 (débutant), A2 (élémentaire), B1 (intermédiaire), and B2 (avancé). The main content area displays a video player on the left and a list of exercises on the right. The exercises are true/false questions about a news report on doping and corruption in sports. The video player shows a close-up of several blue and white blood collection tubes. The exercises are as follows:

- Sebastian Coe condamne Lamine Diack. Vrai - Faux
- Il réagit calmement. Vrai - Faux
- C'est une affaire qui concerne les athlètes français. Vrai - Faux
- Ce sont des athlètes qui se sont dopés. Vrai - Faux
- À l'origine de l'affaire, on trouve Lamine Diack. Vrai - Faux
- Il reconnaît ses fautes. Vrai - Faux
- Il dit qu'il a fait sérieusement son travail quand il était président. Vrai - Faux
- Bernard Amsalem trouve que si tout est vrai, c'est un scandale. Vrai - Faux
- L'Agence mondiale antidopage a mené une enquête. Vrai - Faux

At the bottom of the page, there are links for "VOUS AIMEREZ PEUT-ÊTRE", "DU MÊME THÈME", and "DE LA MÊME COLLECTION".

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/dopage-et-corruption-en-athletisme?exercice=2>

Para Martinec e Salway (2005), o texto multimodal da atividade 3 na tipologia da relação de status entre texto e imagem configura-se como uma relação de Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à parte do texto, pois a figura mostra tubos de coleta de sangue etiquetados para exames que se subordina a um trecho do texto que afirma "... cinco mil atletas apresentariam valores sanguíneos altamente suspeitos". Observe que cada um, o texto verbal e o texto não verbal (imagem), produziu seu significado, mas há elementos referenciais no texto que direcionam para a imagem, demonstrando a primazia do texto sobre a imagem, quando o texto menciona valores sanguíneos que nos leva para a imagem dos tubos de coleta sanguínea.

Além desta imagem, existem outras quatro imagens no exercício que estão configuradas na parte direita da Figura 19, mas, para uma melhor visualização, ampliamos a atividade na Figura 20, cujas afirmações se apresentam ao lado da imagem.

Descrevemos o comando da questão em francês, em seguida a tradução: Quels sont les rôles des personnes et des organismes dans cette affaire? Comment réagissent les intervenants? Visionnez le reportage. Dites si les phrases sont vraies ou fausses. (Quais são os papéis das pessoas e das organizações dentro deste negócio? Como reagiram os envolvidos? Veja a reportagem. Diga se as frases são verdadeiras ou falsas.)

Figura 20- Exercício atividade 3 (Imagem 1, 2, 3, 4 respectivamente)

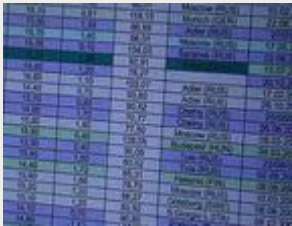


Sebastian Coe condamne Lamine Diack.

Vrai - Faux

Il réagit calmement.

Vrai - Faux



C'est une affaire qui concerne les athlètes français.

Vrai - Faux

Ce sont des athlètes qui se sont dopés.

Vrai - Faux



À l'origine de l'affaire, on trouve Lamine Diack.

Vrai - Faux

Il reconnaît ses fautes.

Vrai - Faux

Il dit qu'il a fait sérieusement son travail quand il était président.

Vrai - Faux



Bernard Amsalem trouve que si tout est vrai, c'est un scandale.

Vrai - Faux

L'Agence mondiale antidopage a mené une enquête.

Vrai - Faux

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/dopage-et-corruption-en-athletisme?exercice=2>

O exercício da atividade 3 consiste em 9 (nove) questões no formato Verdadeiro ou Falso em que os alunos leem afirmações sobre o assunto do texto multimodal para depois marcarem verdadeiro ou falso de acordo com a compreensão leitora. As perguntas seguem a sequência linear do texto, o que facilita a compreensão e realização da atividade, além da inserção de imagens que contribuem para compreensão textual, ilustrando a personalidade da qual eles estão falando. Isto torna a atividade mais realistas.

Descrevemos cada uma, reproduzindo também o texto do exercício: a Figura 20- imagens 1, 3 e 4 mostram homens em destaque, como alguma personalidade política ou artística. Explorando a metafunção interpessoal/ interativa da GDV, no aspecto de Contato as imagens marcam uma menor interação com o leitor, pois o olhar do participante para o leitor é indireta, classificado como Oferta; a Distância social classificada como enquadramento médio, representando a personalidade de forma relativamente distante; e Perspectiva angular, que dá uma ideia de alheamento.

Os textos relacionados a estas imagens são: na imagem 1, a afirmação “Sebastian Coe condamne Lamine Diack” (Sebastian Coe condena Lamine Diack); na imagem 3, a afirmação “À l’origine de l’affaire, on trouve Lamine Diack” (Na origem deste problema encontramos Lamine Diack); na imagem 4, a afirmação “Bernard Amsalem trouve que si tout est vrai, c’est un scandale” (Se tudo for verdade, Bernard Amsalem, diz ser um verdadeiro escândalo).

Na Figura 20- imagem 2 mostra uma lista com nomes de pessoas e números, e dois textos estão relacionados à lista, o primeiro texto é “C’est une affaire qui concerne les athlètes français.” (É um caso que envolve os atletas franceses). O segundo, “Ce sont des athlètes qui se sont dopés.” (Estes são os atletas que se doparam). Este tipo de atividade orientada pelo enunciado auxilia o aluno a fazer relação do texto escrito com a imagem, pois, para responder verdadeiro ou falso, é preciso atentar ao que está na imagem, como uma demonstração do texto escrito.

Analisando as relações intersemióticas, os textos multimodais que compõem o exercício de compreensão da atividade 3 são constituídos por quatro imagens da Figura 20, codificadas como: Figura 20 - imagem 1; Figura 20 - imagem 3 e Figura 20- imagem 4, e depois identificadas como relação de status de desigualdade, pois a relação de sentido é percebida somente em parte nas informações contidas no texto verbal e que se referem às personalidades representadas nas imagens, ou seja, na imagem 1 - Sebastian Coe, na imagem 3, Lamine Diack e, na imagem 4, Bernard Amsalem.

A relação de status por desigualdade pode ser explicada pela ocorrência de informações a mais nos textos verbais escritos que não são representadas nas imagens. A Figura 20, imagem 2, é classificada também como status de desigualdade, pois a imagem apresenta uma lista com nomes aos quais o texto escrito faz referência ao afirmar que os atletas da lista se doparam: “Ce sont des athlètes qui se sont dopés” (Estes são os atletas que se doparam). Assim podemos inferir que aquela lista da imagem é a lista de atletas suspeitos de doping, evidenciando a primazia do texto sobre a imagem. As afirmações do exercício são

informações-chave do texto principal, o que contribui para o participante leitor ter uma visão do texto complementada com as imagens do exercício.

Na compreensão leitora da atividade 3, observamos que o uso de imagens no exercício foi de grande importância e facilitador para a compreensão dos enunciados e para o texto de forma geral, quebrando assim a forma tradicional do uso exclusivo do texto escrito em uma atividade de compreensão textual. As figuras contribuíram para facilitar a realização da tarefa, “suavizando” e ilustrando as informações contidas em cada item. O uso das imagens, segundo Callow (2008, p.617), pode ser considerado entre outros fatores como elemento de ajuda a desenvolver os aspectos críticos, afetivos e de interpretação pessoal do aprendiz de língua, ou seja, ajuda a construir sentido, evidenciando que a presença das imagens influencia na compreensão textual.

O papel facilitador das imagens na compreensão textual já é reconhecido em países como Austrália (UNSWORTH, 2006) e Inglaterra em que o estudo de textos multimodais nas várias disciplinas que compõem o currículo escolar nos níveis fundamental e médio já é realidade e onde os alunos aprendem a ler imagens criticamente e a produzir textos multimodais.

Continuando a análise das atividades, a atividade 4 (Anexo D) apresenta um texto intitulado “Canada des sales sur les toits” (No Canadá, sujeira sob os telhados) que relata sobre a vida de Mohamed Hage, fundador da primeira fazenda sobre o telhado em Montréal-Canada. O texto faz uma breve comparação entre as frutas e legumes cultivados e colhidos antes do amadurecimento a quilômetros de distância de onde são consumidos, das cultivadas sobre os telhados das casas e que são consumidos ultrafrescos em pleno coração de Montreal. Eles demoraram um tempo para encontrar um lugar, porque os proprietários não queriam ter tratores, estrume e porcos sobre seus telhados.

Desde 2011, essa fazenda cultiva 25 variedades de legumes, colhem entre 1000 e 1500 “livres” (unidade de medida equivalente a 0,5kg). Mohamed Hage se convence que este é o modelo do futuro. A água da chuva é coletada para regar o cultivo. O calor do edifício é usado para o aquecimento. Quanto aos legumes, uma vez colhidos e embalados, eles viajam a apenas alguns quilômetros de caminhão até chegar aos pontos de distribuição. Resultado: a emissão do gás carbono é baixa para atingir o objetivo final. O desafio é demonstrar que uma cidade como Montreal pode se tornar autossuficiente com a sua produção de vegetais. O sonho de Mohamed Hage, em 50 anos, seria dizer que estaremos todos sendo alimentados por nossas cidades.

Figura 21- Atividade 4

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/canada-des-salades-sur-les-toits?exercice=1>. The page is titled "APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE" and features a navigation menu with levels A1 (débutant), A2 (élémentaire), B1 (intermédiaire), and B2 (avancé). The main content area displays a video player for a video titled "Shamengo vous emmène à la rencontre de Mohamed Hage, un informaticien qui a eu une idée ingénieuse. Regardez le reportage et découvrez son projet." The video player shows a person harvesting tomatoes from a rooftop garden. To the right of the video, there is a text exercise with several blank spaces for completion. The text reads: "Il y a quelques années, Mohamed Hage a décidé de créer [] de Montréal [] au monde. Il l'a installée sur un toit. À l'intérieur, il fait cultiver [] variétés [], récoltées [] ici, [] et pour le chauffage, on réutilise [] par l'immeuble. Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres [] avant d'arriver aux consommateurs. Aujourd'hui, ils sont []". Below the video player, there is a "TRANSCRIPTION" button and a "Partager" button. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 12:55 on 24/03/2016.

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/canada-des-salades-sur-les-toits?exercice=1>



A atividade 4 foi extraída do site TV5 monde (Figura 21), usada juntamente com o texto, mostra um plantio de tomates com certa tecnologia, pois não é um plantio na terra, mas em uma estrutura de plástico branco, e há uma mão que sugere estar colhendo esta fruta.


Segundo as relações texto-Imagem propostas por Martinec e Salway (2005), classificamos a Figura 21 da atividade 4 como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à parte da informação do texto que se apresenta ao lado da imagem compondo junto com o modo sonoro o todo multimodal. A imagem de um pé de tomate com uma pessoa colhendo em um telhado da casa é dependente e mencionada no texto, no entanto, há informações no texto que não é representado no modo visual, assim podemos dizer que há uma desigualdade entre as informações apresentadas no texto e o que é mostrado na imagem. O texto tem primazia sobre a imagem, há elementos referenciais no texto que direciona a atenção do leitor a compreender a imagem, quando no trecho “La plupart des fruits et légumes que nous achetons sont cueillis avant maturité...” (A maior parte das frutas e legumes que nós compramos são colhidos antes de amadurecer...), o texto faz referência à colheita e é o que está representado na imagem, daí a subordinação da imagem ao texto.


Além desta imagem, existem outras seis que estão inseridas no exercício de compreensão do texto (Figura 22), que transcrevemos a seguir:


Descrevemos o comando da questão em francês, em seguida a tradução: Shamengo vous amène à la rencontre de Mohamed Hage, un informaticien qui a eu une idée ingénieuse. Regardez le reportage et découvrez son projet. (Shamengo nos leva a um encontro com Mohamed Hage, um técnico em informática que teve uma ideia engenhosa. Olhe a reportagem e descubra seu projeto.)


Figura 22- Exercício da Atividade 4 (Imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6 respectivamente)

Il y a quelques années,  Mohamed Hage a décidé de créer _____ (dans la campagne/ en plein coeur) de Montréal  _____ (le plus grand supermarché urbain/ la plus grande serre urbaine) au monde. Il l'a installée sur un toit.

À l'intérieur, il fait cultiver  _____ (35/25) variétés _____ (de légumes/ de fruits), récoltés _____ (chaque jour/ tous les 3 jours)

Ici,  _____ (l'on récupérer l'eau de pluie/ on recycle les eaux usées) et pour le chauffage, on réutilise _____ (les déchets produits/ la chaleur dégagée) par l'immeuble.

Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres  _____ (en camion/ en train)

avant d'arriver aux consommateurs.  Aujourd'hui, ils sont _____ (10.000/ 2.000)

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/canada-des-salades-sur-les-toits?exercice=1>

O exercício de compreensão consiste em um texto com 9 (nove) lacunas que devem ser preenchidas de acordo com as informações sugeridas entre parênteses e com a

imagem. Descrevemos cada Figura, reproduzindo também o texto verbal relacionado à imagem:

A primeira imagem (Figura 22, imagem 1) é um homem sério e no fundo existe um plantio verde e inserido na imagem vê-se o nome Mohamed Hage que se supõe ser o criador da fazenda em telhados. Na metafunção interpessoal/ interativa da GDV, no aspecto de Contato a imagem marca uma menor interação com o leitor, pois o olhar do participante para o leitor é indireta, classificado como Oferta; a Distância social classificada como enquadramento médio, representando a personalidade de forma relativamente distante; e Perspectiva angular, que dá uma ideia de alheamento.

O texto que está relacionado à imagem (Figura 22, imagem 1) é *“Il y a quelques années, (Figura 22, imagem 1) Mohamed Hage...”* [traduzindo: Faz alguns anos, (Figura 22, imagem 1) que Mohamed Hage...], pois fala exatamente sobre este nome, mas não há nenhuma lacuna a ser preenchida;

A segunda imagem (Figura 22, imagem 2) mostra uma enorme estrutura na parte superior de um prédio, como uma grande estufa, e o texto do exercício diz *“Il y a quelques années, (Figura 22, imagem 1) Mohamed Hage a décidé de créer _____ (dans la campagne/ en plein coeur) de Montréal (Figura 22, imagem 2)_____ (le plus grand supermarché urbain/ la plus grande serre urbaine) au monde. Il l’a installée sur un toit.”* [Faz alguns anos, (Figura 22, imagem 1) que Mohamed Hage decidiu criar_____ (no campo/ em pleno coração) de Montréal (Figura 22, imagem 2)_____ (o maior supermercado urbano/ a maior estufa) do mundo. Ele a instalou sobre um telhado.];

A terceira imagem (Figura 22, imagem 3) mostra um depósito de mudas em pequenos orifícios, alguns preenchidos outros não, no texto do exercício *“À l’intérieur, il fait cultiver (Figura 22, imagem 3)_____ (35/25) variétés_____ (de légumes/ de fruits) récoltés _____ (chaque jour/ tous les 3 jours).”* [No seu interior, é cultivado _____ (35/25) variedades_____ (de legumes/ de frutas) colhidas_____ (a cada dia/ a cada 3 dias)];

A quarta imagem (Figura 22, imagem 4) mostra uma mulher de luvas e touca em um ambiente fechado, manipulando profissionalmente plantas, e há um cano marrom maleável como estrutura técnica da fazenda sobre o telhado. Na metafunção interpessoal/ interativa da GDV foi classificada igual a (figura 22/imagem 1), no aspecto de Contato a imagem marca uma menor interação com o leitor, pois o olhar do participante para o leitor é indireta, o que classificamos como Oferta; a Distância social classificada como enquadramento médio, representando a personalidade de forma relativamente distante; e Perspectiva é angular, dando uma ideia de alheamento.

O texto referente a esta imagem é “ *Ici (Figura 22, imagem 4)_____ (l'on récupéré l'eau de pluie/ on recycle les eaux usées) et pour le chauffage, on réutilise _____ (les déchets produits/ la chaleur dégagée) par l'immeuble.*” [Aqui_____ (coleta-se água da chuva/ recicla-se as águas usadas) e para o aquecimento, reutilizam_____ (os produtos desperdiçados/ o calor) para o imóvel.];

A quinta imagem (Figura 22, imagem 5) mostra um homem de costas fechando a porta de um caminhão e o texto do exercício é “ *Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres (Figura 22, imagem 5)_____ (en camion/ en train)..*” [Em seguida, a produção da fazenda faz somente alguns quilômetros_____ (de caminhão/ de trem)...];

A sexta imagem (Figura 22, imagem 6) mostra uma mulher que faz compras; o texto relacionado à imagem é “ *...avant d'arriver aux consommateurs. (Figura 22, imagem 6) Aujourd'hui, ils sont _____ (10.000/ 2.000)*” [...antes de chegar aos consumidores. Hoje, eles são_____ (10.000/ 2.000).].

Segundo os postulados da Teoria da Multimodalidade e do Sistema de Relações Texto-Imagem proposto por Martinec e Salway (2005), cada sentença que compõe os textos multimodais do exercício da atividade 3 podem ser classificados como exemplos de relações de status por desigualdade uma vez que a imagem está subordinada à parte da informação do texto.

A Figura 22, imagem 1, é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, pois, mostram o Mohamed Hage na imagem, mas no texto dá informações sobre ele, tornando a imagem dependente do texto.

A Figura 22, imagem 2, é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à parte do texto, quando relacionamos o trecho do exercício “la plus grande serre urbaine” (a maior estufa) com a imagem damos um outro significado, que evidencia a relação de dependência um do outro.

A figura 22, imagem 3 é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à parte do texto, quando relacionamos o trecho do exercício “ *À l'intérieur, il fait cultiver (Figura 22, imagem 3)_____ (35/25) variétés_____ (de légumes/ de fruits) récoltés _____ (chaque jour/ tous les 3 jours).*” [No seu interior, é cultivado _____ (35/25) variedades_____ (de legumes/ de frutas) colhidas_____ (todos os dias/ a cada 3 dias)] com a Figura 22, imagem 3, observamos uma muda de planta e o texto fala do número de variedades de legumes e frutas que são colhidas todos os dias, porém a imagem não exemplifica esse cultivo.

A Figura 22, imagem 4, é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, quando relacionamos o trecho do exercício “l’on récupère l’eau de pluie/ on recycle les eaux usées” [coleta-se a água da chuva/ recicla-se águas usadas] faz referência ao uso da água no plantio, mas a imagem mostra uma profissional de luvas manejando as plantas e um cano marrom maleável como estrutura técnica da fazenda sobre o telhado. A foto e o texto transmitem uma mensagem de assuntos relacionados, porém somente a partir do texto escrito entendemos melhor o significado que a imagem representa, que este cano possa ser alguma estrutura para recuperar a água da chuva.

A Figura 22, imagem 5, é classificada como Status de Igualdade de modo complementar no qual o significado do modo verbal escrito complementa o significado do modo visual. Quando relacionamos o trecho do exercício “en camion/ en train” [de caminhão/ de trem] com a imagem de um caminhão, observamos que falam do mesmo assunto, a informação da imagem é explicitada no texto escrito, mas o texto complementa a compreensão de que a imagem do caminhão serve para transportar os legumes e as frutas.

A Figura 22, imagem 6, é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada somente à parte da informação do texto, quando relacionamos o trecho do exercício “Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres_____ (en camion/ en train) avant d’arriver aux consommateurs”. [Em seguida, a produção da fazenda faz somente alguns quilômetros_____ (de caminhão/ de trem) antes de chegar aos consumidores] com a imagem de uma consumidora, observamos que o texto oferece informações extras, explicitando a relação de dependência da imagem para o texto.

Este exercício de compreensão leitora revela como o uso das imagens, quando usadas pedagogicamente explora o modo não-visual, ajuda o aluno a realizar com mais facilidade a atividade e destaque de todas as lacunas àquela referente à Figura 22, imagem 5, pois quando os participantes leitores viram a imagem, imediatamente, souberam identificar a resposta correta para construir sentido na relação entre os dois modos semióticos.

Na atividade 5 (Anexo E) trata-se de um texto intitulado “Droits des femmes francophones” (Direito das mulheres francófonas) que trata de uma reunião para discutir e promover os direitos da mulheres francófonas que ocorrerá em New York, que para elas, fazer suas vozes serem ouvidas em francês neste fórum internacional continua a ser uma luta árdua. Numericamente, elas são metade do planeta e 52% da população francófona. Elas são as mulheres que exigem igualdade de direitos, o acesso ao poder econômico ou o fim da violência que sofrem. No entanto, nos últimos anos, nas negociações internacionais, o direito

das mulheres estagna no mundo e também no mundo francófono. Este encontro de energias deve-se à Organização Internacional da Francofonia, que é organizada pela ONU, uma vez por ano, o único evento em francês. Muitas falas estão no texto como de: Justine Dikko, professora na Universidade de Yaoundé; Marie-Laurence Sranon Sossou, Ministra do Empreendedorismo das mulheres em Benin. Oficialmente, para as Nações Unidas, o francês é a língua de trabalho junto com o Inglês. Mas, na verdade, o francês é marginalizado, especialmente durante reuniões de negociação onde nenhum sistema de interpretação é fornecido. A situação de exclusão condena mulheres francófonas. Elas exigem um modo que permita as pessoas de se expressarem, pois não se pode falar/replicar se não se entende o que está acontecendo. É importante que em todas estas áreas, exista um dispositivo de tradução simultânea em diferentes idiomas. Nenhuma linguagem no mundo está acima do outro.

A Figura 23, relacionada com a atividade 5, mostra uma espécie de auditório com várias pessoas, mas em destaque está uma mulher negra, vestida como executiva e, na sua mesa, tem uma placa escrito “Benin”. Na metafunção interpessoal/ interativa da GDV, no aspecto de Contato a imagem marca uma menor interação com o leitor, pois o olhar do participante para o leitor é indireta, classificado como Oferta; a Distância social classificada como enquadramento médio, representando a personalidade de forma relativamente distante; e Perspectiva angular, que dá uma ideia de alheamento.

Figura 23- Atividade 5- Imagem 1

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1>. The page is titled "APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE" and features a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a "Se connecter" button. Below the navigation bar, there are buttons for language levels: A1 (débutant), A2 (élémentaire), B1 (intermédiaire), and B2 (avancé). A "TCF" (Test de Connaissance du Français) button is also visible. The main content area displays a video player with a thumbnail showing a woman in a conference setting, with the word "BENIN" overlaid. To the right of the video player is a quiz section with four questions. Question 3 asks "agissent pour... [quoi ?]" and Question 4 asks "à... [où ?]". The quiz options include "la paix", "les droits des femmes", "l'environnement", "l'Organisation internationale du travail (OIT)", "l'Organisation des Nations unies (ONU)", and "l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)". A "TRANSCRIPTION" button is located below the video player. The footer of the page mentions "Émilie Lehr, formatrice labellisée TV5MONDE".

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1>

A imagem da Figura 24 mostra uma sala/ auditório cheio de participantes e no fundo uma mesa em evidência com algumas pessoas, na qual ocorre a realização de uma reunião ou convenção sobre algum tema específico. Na metafunção representacional mostra que não há interação com leitor, não há vetores que indiquem ação e sim demonstra uma estrutura uma classe.

Figura 24- Atividade 5- Imagem 2

The screenshot shows a web browser window displaying a French learning exercise. The page title is 'Destination New York' and the URL is 'apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1'. The interface includes a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a 'Se connecter' button. Below the navigation bar, there are level indicators (A1 débutant, A2 élémentaire, B1 intermédiaire, B2 avancé) and a 'TCF Test de Connaissance du Français' button. The main content area features a video player showing a conference room with people seated at tables. To the right of the video player is a quiz with three questions:

- 1 Destination...
- 2 Des... [qui ?]
- 3 agissent pour... [qu]

Each question has three radio button options:

- Question 1: Brooklyn !, Amérique du Nord !, New York !
- Question 2: Jeunes francophones, femmes francophones, politiciens francophones
- Question 3: la paix, les droits des femmes, l'environnement

At the bottom of the quiz area, there is a 'TRANSCRIPTION' button and an 'OK' button. The video player shows a progress bar at 02:08 and a 'Partager' button. The footer of the page mentions 'Émilie Lehr, formatrice labellisée TV5MONDE'. The browser's taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock indicating 14:59 on 11/11/2015.

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1>

Segundo as Relações Texto-Imagem, classificamos a Figura 23 como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, a imagem é de uma mulher de Benin em uma conferência com algumas outras pessoas e o texto fala de uma conferência pelos direitos das mulheres francófonas e explica quem é Marie-Laurence Sranon Sossou, Ministra do Empreendedorismo das Mulheres em Benin. Observamos que o texto traz informações extras, além do que supomos na imagem, o texto esclarece quem é esta mulher da imagem, o que demonstra a dependência da imagem em relação ao texto. A Figura 24 é classificada também como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, a imagem de uma conferência que não sabemos qual é o tema, mas o texto explica que é uma conferência sobre os direitos das mulheres francófonas, ou seja, a imagem está subordinada ao texto, o texto explica e complementa a compreensão da imagem.

O exercício de compreensão textual referente à atividade 5 compreende uma questão com 5 itens de múltipla escolha de caráter interpretativo sem uso de imagens e direcionado apenas para as informações do texto escrito. As questões são bem objetivas: destino? quem? o que? e onde? Observe:

1) Cochez la bonne réponse:

a) Destinations...

Brooklyn ! Amérique du Nord ! New York !

b) Des...[qui ?]

Jeunes francophones Femmes francophones Politiciens francophones

c) Agissent pour...[quoi ?]

la paix les droits des femmes environnement

d) à... [où ?]

L'organisation internationale du travail (OIT)

L'organisation des Nations unies (ONU)

L'organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

Para que os participantes do estudo respondam às questões de compreensão textual relacionadas à atividade 5, não há necessidade de eles analisarem a relação texto-imagem, uma vez que as perguntas exigem respostas de fácil localização no texto escrito, ou seja, na superfície do texto.

Na atividade 6 (Anexo F) trata-se de um texto intitulado “Planète Mars” (Planeta Marte) que fala do planeta Marte como um grande enigma da ciências, pois era azul e, com o desaparecimento da atmosfera, tornou-se vermelho. Para responder esse enigma, uma sonda foi lançada na órbita de Marte há dois anos por uma equipe liderada pela NASA. Muitas informações foram extraídas desta sonda, o que deu indícios de que o planeta Marte foi atingido por um evento solar que destruiu sua atmosfera. Estes novos dados científicos têm duas vantagens: melhor compreender o funcionamento da atmosfera dos planetas e, portanto, da Terra, mas, também, coletar dados suficientes para preparar uma missão tripulada a Marte.

A Figura 25, usada na atividade 6, mostra o planeta Terra a uma certa distância, com as cores azul, branco em destaque; e a imagem da Figura 26 mostra o horizonte com um pôr do sol em um planeta vermelho-alaranjado, sugerindo ser o planeta Marte. Na metafunção composicional da GDV, no aspecto de Valor da Informação organiza as informações à direita a imagem (as informações são dadas) e à esquerda os exercícios sobre o texto e imagem

(consideradas informações novas), outro aspecto é Saliência, observamos o planeta terra em destaque na figura 25 e a superfície do planeta na figura 26.

Figura 25- Atividade 6- Imagem 1

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/levolution-de-la-planete-mars-0?exercice=3>. The page is in French and features a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a 'Se connecter' button. Below the navigation bar, there are level indicators (A1 débutant, A2 élémentaire, B1 intermédiaire, B2 avancé) and a 'TCF' (Test de Connaissance du Français) button. The main content area displays a video player showing a view of Earth from space. To the right of the video player, there is a list of statements for a true/false exercise:

- La sonde MAVEN est en orbite autour du soleil.
- Mars est protégée par un bouclier magnétique.
- Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts.
- Autrefois, Mars était bleue.
- Les rayons du soleil ont détruit l'atmosphère martienne.

To the right of these statements are two empty boxes labeled 'Vrai' and 'Faux' for the user to mark the answers. At the bottom right of the exercise area is an 'OK' button. The video player has a 'TRANSCRIPTION' button below it. The page footer includes the name 'Céline Savin - CAVILAM'.

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendrefrancais/levolution-de-la-planete-mars-0?exercice=3>

Figura 26- Atividade 6 - Imagem 2

This screenshot shows the same website as Figure 25, but with a different video player showing the surface of Mars. The exercise instructions and statements are identical to those in Figure 25:

- Mars est protégée par un bouclier magnétique.
- Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts.
- Autrefois, Mars était bleue.
- Les rayons du soleil ont détruit l'atmosphère martienne.
- On prépare une mission habitée sur Mars.

The 'Vrai' and 'Faux' boxes are also present. A 'Downloads' window is visible in the foreground, partially overlapping the video player. The page footer includes the name 'Céline Savin - CAVILAM'. The Windows taskbar is visible at the bottom of the browser window, showing the date and time as 22:56 on 22/11/2015.

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendrefrancais/levolution-de-la-planete-mars-0?exercice=3>

Segundo as Relações Texto-Imagem propostas por Martinec e Salway (2005), classificamos a Figura 23 como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada à

parte da informação do texto, ou seja, é uma foto do planeta Terra. Se olharmos somente a imagem, pensamos que o texto trata do planeta Terra, mas a temática principal é o planeta Marte, embora o texto traga informações sobre a Terra. Observe: “mieux comprendre le fonctionnement atmosphérique des planètes et donc de la Terre” (...melhor compreender o funcionamento da atmosfera dos planetas e, portanto, da Terra,...), evidenciando a subordinação da imagem como representação das informações apresentadas no texto escrito. A Figura 24 é classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, pois é uma foto da superfície do planeta Marte e o texto trata do planeta Marte, sendo este o elemento de ligação entre o texto e imagem, mas o texto estende a imagem ao trazer também inúmeras informações não representadas na imagem, evidenciando a dependência da imagem ao texto verbal.

O exercício de compreensão textual referente à atividade 6 apresenta seis questões no formato verdadeiro ou falso em que o aluno deve ler cada enunciado, verificar se elas confirmam as informações do texto e escolher a resposta correta. Todas as questões seguem a sequência didática do texto e as perguntas são direcionadas para as informações do texto escrito não possuem imagens nem fazem referência aos modos semióticos contidos na atividade. Observe a seguir:

Exercice. Cochez vrai ou faux:

- | | |
|---|------------|
| 1) La sonde MAVEN est en orbite autour du soleil. | Vrai- Faux |
| 2) Mars est protégé par un bouclier magnétique. | Vrai- Faux |
| 3) Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts. | Vrai- Faux |
| 4) Autrefois, Mars était bleue. | Vrai- Faux |
| 5) Les rayons du soleil ont détruit l’atmosphère martienne. | Vrai- Faux |
| 6) On prépare une mission habitée sur Mars. | Vrai- Faux |

A atividade 7 (Anexo G) trata-se de um texto intitulado “Attentat à Paris” (Atentado em Paris), o qual trata sobre como falar nos estabelecimentos escolares da França sobre atentados terroristas. Na pausa do meio-dia, os alunos foram convidados a oferecer um minuto de silêncio em homenagem às vítimas dos atentados, que seria precedido de uma discussão sobre o tema. O diretor da escola primária de Nancy Jean-Jaurès diz que o objetivo da atividade é tranquilizar as crianças. Explicar e ouvir para que todos possam tratar de seus temores. O Ministro da Educação solicitou que o debate fosse adaptado a cada idade. Michel Richard, diretor do colégio Rameau em Versalhes, fala sobre a compreensão de uma geração

inteira de jovens de hoje que está na realidade dos ataques, na realidade da intolerância, na realidade de selvageria, brutalidade, é algo que deve a todo custo ser condenado. Em escolas e faculdades em Ile-de-France foram disponibilizados psicólogos a pedido dos diretores de escolas. As instituições colocaram as bandeiras a meio mastro como forma de demonstrar seu luto.

A imagem da atividade (Figura 27) mostra crianças de mochila escolar em frente a um estabelecimento falando com alguns adultos e há um texto escrito que acompanha a figura “Attentats comment en parler aux enfants” (Atentados, como falar disso com as crianças) e a imagem da Figura 28 mostra uma sala de aula vazia com a mesma frase da figura 27 inserida na imagem.

Figura 27: Atividade 7-Imagem 1

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/terrorisme-comment-en-parler-lecole?exercice=2>

Figura 28- Atividade 7- Imagem 2

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/terrorisme-comment-en-parler-lecole?exercice=2>. The page is in French and features a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a 'Se connecter' button. Below the navigation bar, there are level indicators (A1 débutant, A2 élémentaire, B1 intermédiaire, B2 avancé) and a 'TCF' (Test de Connaissance du Français) button. The main content area displays a video player on the left and a comprehension exercise on the right. The video player shows a classroom with red chairs and a green chalkboard, with the text 'ATTENTATS COMMENT EN PARLER AUX ENFANTS?' overlaid. The exercise consists of four questions: 1. 'L'enseignement joue un rôle très important auprès des jeunes, notamment pour parler d'événements difficiles. Réécoutez le reportage et répondez aux questions.' 2. 'Selon le directeur interviewé, le climat actuel est...'. 3. 'Selon cette personne, que faut-il condamner ? (3 réponses)'. 4. 'Que font les écoles pour rendre hommage aux victimes ?'. The exercise includes a 'TRANSCRIPTION' button and an 'OK' button.

Fonte: <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/terrorisme-comment-en-parler-lecole?exercice=2>

Segundo as Relações Texto-Imagem, classificamos a Figura 27 como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada ao texto, pois o texto relata sobre como falar com as crianças na escola depois de atentado terrorista e a imagem mostra crianças chegando à escola. A relação entre texto escrito e imagem é classificada como Desigualdade porque apenas parte da informação do texto pode ser visualizada na imagem. A Figura 28 é classificada, também, como Status de Desigualdade, no qual o texto está subordinado à parte da imagem. O texto discute, como comentado anteriormente, sobre como irão falar sobre o assunto “atentados terroristas” com as crianças de diversas idades e a figura ilustra uma sala de aula vazia que sugere que houve grande ausência de alunos na escola depois desse atentado, que é uma informação que não é explicitada no texto, mas que podemos compreender a partir da imagem, demonstrando, com isso, que texto e imagem são dependentes e os dois juntos dão uma compreensão mais global sobre o assunto.

O exercício de compreensão textual referente à atividade 7 se constitui de 4 questões de múltipla escolha. Todas as questões exigem dos alunos a compreensão das informações do texto escrito, não há imagens acompanhando o exercício e nenhuma questão se refere aos modos semióticos contidos na atividade. Observe o exercício:

Exercice. Répondez aux questions :

- 1) Quels types d'école visite-t-on ?
 - Une universitaire Une école primaire
 - Un établissement préscolaire Un collège
- 2) Selon le directeur interviewé, le climat actuel est...
 - Dangereux
 - Douloureux (les informations font souffrir)
 - Tendu (Il y a beaucoup de stress)
- 3) Selon cette personne, que faut-il condamner ? (trois réponses)
 - Le mensonge La brutalité L'intolérance
 - Les attentats La religion La guerre
- 4) Que font les écoles pour rendre hommage aux victimes ?
 - Les examens sont annulés.
 - Elles sont fermées.
 - Les drapeaux sont mis en berne(abaissés).

Observamos que das sete atividades analisadas segundo a tipologia das relações texto-imagem proposta por Martinec e Salway (2005), a maioria (quase 100%) foi classificada como Status de Desigualdade, no qual a imagem está subordinada apenas à parte das informações do texto, o que exige de certa maneira um esforço maior por parte do leitor para observar as relações entre os dois modos semióticos e construir sentidos. Vale ressaltar que apesar da riqueza de imagens integradas a textos verbais escritos ou por meio do áudio, a predominância das relações de status por desigualdade é visível e perceber os sentidos nessas relações exige que o leitor esteja capacitado para usar, entender e interpretar novas formas de construção de significados e representação do mundo experiencial cotidiano para uma atuação efetiva no cenário de multiletramentos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

É importante enfatizar também que, apesar do avanço tecnológico que inovou as práticas comunicativas na web possibilitando o uso integrado de vários modos semióticos, somente em algumas atividades (atividade 3 e 4) de compreensão leitora analisadas, podemos observar o uso das imagens como recurso facilitador para a compreensão das ideias do texto. Em outras atividades, as questões de compreensão ainda se concentram no texto verbal ignorando o papel das imagens. Apesar da proliferação de textos multimodais que circulam no contexto escolar, principalmente nos materiais didáticos impressos e digitais, é possível afirmar que ao analisar as práticas pedagógicas, esses materiais não exploram adequadamente

as informações não-verbais e esse fato atesta a preocupação de autores que estudam o letramento multimodal como Unsworth (2006), Walsh (2010) e Jewitt (2008), de que as práticas pedagógicas não dão conta de ensinar a compreender e produzir os textos multimodais, como também de promover o letramento multimodal.

4.3 ANÁLISE/DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES E QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CADA ATIVIDADE

Esta subseção está organizada em 3 partes: na primeira descrevemos o minicurso realizado com os participantes do estudo e os comentários dos alunos anotados pelo pesquisador sobre a participação nas atividades; na segunda subseção analisamos o desempenho dos alunos ao responderem os exercícios de compreensão leitora, e, na terceira, analisamos as respostas dadas aos questionários de avaliação (Apêndice C) aplicados após cada atividade.

4.3.1 Minicurso sobre compreensão leitora

O minicurso, como explicado na seção em que apresentamos o método da pesquisa, foi realizado em 8 aulas de 45 minutos no qual uma atividade de leitura em cada aula foi desenvolvida em 3 etapas: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura, na perspectiva interacional ou interativa de leitura (LEFFA, 1999, p. 15), em que a leitura é considerada um

...processo de interação de, pelo menos, dois elementos, como o leitor e o texto, o leitor e o autor, o conhecimento prévio existente na mente do leitor e o conhecimento linguístico e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. Ao lermos um livro, provamos uma mudança em nós mesmos e essa mudança provoca uma mudança no mundo.

Assim nessa perspectiva, analisamos a relação de sentidos de textos multimodais construídas pelos participantes do estudo a partir da interação entre texto escrito, imagem, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico. Nessa interação, ler é prever e fazer inferências sobre o assunto do texto (fase da pré-leitura), ler é um processo que provoca mudanças tanto no autor ao produzi-lo quanto no leitor ao lê-lo (fase da leitura) e que envolve a conjunção de vários conhecimentos linguístico (lexical, sintático, semântico), das convenções do texto, de mundo, das informações visuais e, por fim, ler é uma atividade social, situada sociohistorica e politicamente, que tem a intenção de desvelar o desconhecido e de perceber as ideologias do texto (fase pós-leitura).

A fase de pré-leitura de cada aula teve duração de 10 min e foi realizada através da apresentação e análise da imagem contida na atividade e teve o objetivo de trabalhar a predição, levantar sugestões do suposto assunto tratado no texto verbal. Como ministrante do curso, fizemos um semicírculo com os participantes na sala e colocamos no datashow a imagem da atividade que foi ampliada e incentivamos os alunos a refletirem fazendo perguntas como: O que vocês estão vendo? Do que trata a imagem? A partir da imagem, qual será o assunto tratado no texto que trabalharemos? Tais perguntas serviram para levar os participantes leitores a refletir sobre o conteúdo das imagens e estimulá-los a falar, usamos um dos pressupostos citado por de Leffa (1999) é o 4º “ler é prever”, que também podemos chamar de *predição*, que se baseia na primeira impressão que temos ao olhar para o texto verbal e não-verbal através do conhecimento do mundo, fazendo com que o leitor crie expectativas. Muitas respostas surgiram e os participantes complementavam a resposta do outro e continuávamos a questionar, fazendo perguntas envolvendo as respostas já dadas, para observar até que ponto as suposições dos alunos chegariam sobre o assunto tratado no texto da atividade.

A fase da leitura teve duração de 20 min e foi realizada inicialmente através de leitura silenciosa e, em seguida, uma leitura em grupo mediada por mim, pesquisadora, que solicitava voluntários para leitura oral do texto e que sempre se concretizava com um voluntário que se oferecia para ler em voz alta pausadamente o texto, enquanto os colegas acompanhavam a leitura. Durante a leitura, fazíamos algumas intervenções para correções de pronúncias equivocadas de palavras da língua francesa. Em seguida, perguntamos se havia alguma palavra ou trecho do texto que não foi bem compreendido e depois de sanadas as dúvidas, perguntamos sobre o que tratava o texto e se o texto estava relacionado com a imagem apresentada anteriormente. Esta etapa teve o objetivo de reconhecer, confirmar ou contradizer o que tinha sido falado ou discutido na etapa anterior.

A fase da pós-leitura teve duração de 15 min e foi realizada através do exercício de compreensão leitora que cada aluno recebeu e respondeu após a discussão em classe e do questionário de percepção da relação texto-imagem nas atividades. Este questionário de avaliação tinha o objetivo de verificar como os alunos perceberam ou construíram significados ao perceberem e relacionarem a imagem e o texto verbal escrito em cada atividade extraída dos sites educacionais selecionados e já mencionados na seção 2. O questionário de avaliação consistiu de quatro (4) questões abertas e subjetivas, as quais são analisadas nesta seção considerando a percepção dos alunos no que diz respeito aos significados nas relações intersemióticas dos dois modos semióticos imagem e texto escrito.

Não houve interferência nossa nessa etapa, e os dados oriundos das respostas foram analisados posteriormente ao término do minicurso e apresentados em 4.3.2 e 4.3.3.

Todas as sete atividades em formato de composições multimodais que fizeram parte do minicurso foram desenvolvidas seguindo o padrão descrito acima, as quais são detalhadas a seguir com os comentários dos alunos para cada atividade, focalizando nas etapas da pré-leitura e leitura.

Na atividade 1 (Anexo A) do texto intitulado “Conflit de générations” (Conflito de gerações), iniciou-se com a pré-leitura na qual os alunos discutiram sobre a imagem contida no texto multimodal da atividade. É importante salientar que a imagem foi mostrada, inicialmente, sem o texto escrito. A reação da turma foi de total silêncio e tive como pesquisadora e professora que “instigá-los” à participação ao perguntar: “-O que vocês estão vendo? A partir da imagem, qual o assunto o texto?”. As respostas mais recorrentes foram as que se referiam às expressões faciais; outros falaram que o texto era sobre raiva, outros disseram que o assunto do texto era sobre estresse. Passamos à segunda etapa, da Leitura, iniciada pela leitura silenciosa, na qual observei alguns alunos comentando “não tem nada a ver com a imagem”. Em seguida, começamos a leitura oral. Um leitor voluntário iniciou a leitura pausadamente e poucas intervenções foram realizadas por mim, para correção de pronúncia da LE. Em seguida, foram tiradas algumas dúvidas de vocabulário, depois questionei sobre o assunto do texto, alguns disseram que era sobre uma mãe e uma filha, outros disseram que falavam sobre a arrumação do guarda-roupa que ocorria duas vezes no ano. Durante os comentários sobre o texto, muitos disseram que um conflito entre mãe e filha não correspondia à imagem. Na terceira etapa, a pós-leitura ocorreu através realização do exercício de compreensão leitora no formato impresso e do questionário de avaliação. Como explicado anteriormente, nesta etapa não houve interferência da pesquisadora que os deixou livres para responderem o exercício. Os dados oriundos das respostas são analisados e apresentados na próxima subseção.

Na atividade 2 (Anexo B) do texto intitulado “Le printemps des couturiers à Paris” (A primavera dos costureiros em Paris) começamos com a pré-leitura através da apresentação da imagem contida no texto multimodal no datashow em tamanho ampliado e imediatamente os participantes começaram a comentar que a imagem era uma modelo elegante, magra, em Paris. Perguntamos “Qual o ponto central do texto, a partir da imagem?” alguns responderam moda, outros responderam que deveria se tratar da cidade de Paris, outros não se manifestaram. Seguimos para a segunda etapa, da Leitura, iniciando com a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura em voz alta, pedi outro voluntário diferente do voluntário

da atividade 1, não houve intervenção para correção de equívocos de pronúncia da língua francesa. Os alunos acharam o texto mais difícil que o texto da atividade 1 e tiveram muitas dúvidas de vocabulário. Perguntamos se a imagem condizia com o texto, a maioria afirmou que sim, que se tratava de moda, mas que não contribuía muito para compreensão do texto em geral. Após as discussões, aplicamos o exercício de compreensão leitora e o questionário de avaliação com tranquilidade.

Na atividade 3 (Anexo C) com o texto intitulado “Dopage et corruptions en athétisme” (Doping e corrupção no atletismo) seguimos os mesmos passos das atividades anteriores iniciando com a pré-leitura, analisando a imagem contida no texto multimodal que representava tubos de coleta de sangue. A turma não se manifestou inicialmente e, para incentivar a interação, fiz a pergunta “O que vocês entendem ao olhar para esta imagem? Qual o assunto do texto, a partir da imagem?”. Eles responderam que deve ser sobre alguma pesquisa de biologia, sobre doenças, outros disseram que era sobre tipos de sangue, outros não se manifestaram. Passamos então à leitura silenciosa, para que eles pudessem confirmar as predições realizadas, observei o comentário de um participante “Ah! É sobre doping, os tubos de sangue da imagem”, demonstrando que a imagem começa a fazer sentido depois de ler o texto verbal. Em seguida, iniciou-se a leitura em grupo, com a ajuda de outro voluntário, não houve intervenções para correções de pronúncia na leitura do texto, depois foram tiradas dúvidas de vocabulário e comentamos sobre o texto, através de perguntas como “Qual o assunto principal do texto” alguns responderam que era sobre doping, outros falaram que era sobre autoridades do atletismo que se envolvia com doping, comentaram também sobre a imagem “que o sangue da imagem era dos atletas, para verificação de doping”. Na terceira etapa, a pós-leitura ocorreu através da realização do exercício de compreensão leitora e do questionário de avaliação, a serem analisados nos próximos parágrafos.

Já a atividade 4 (Anexo D), os alunos leram o texto intitulado “Canada des sales sur les toits” (No Canadá, sujeira sob os telhados) que foi a atividade mais interessante de todas, porque a turma se manifestou interessada pelo assunto e, também porque a atividade apresentava várias imagens (fotografias), principalmente no exercício de compreensão leitora. Iniciamos com a pré-leitura, mostramos a imagem contida no texto multimodal da atividade e imediatamente surgiram comentários como “o texto deve ser sobre uma plantação”, “alimentos transgênicos”, instigamos a participação de alguns participantes tímidos ou mais reservados, que participaram dizendo que texto deveria se tratar “sobre alimentos orgânicos”, “sobre o tomate”. Em seguida, iniciamos a leitura do texto, com a leitura silenciosa e depois leitura oral, na qual um dos alunos se ofereceu como voluntário para ler em voz alta e fiz

algumas intervenções para correção de pronúncia de FLE. Depois de iniciarmos a leitura, sanamos algumas dúvidas de vocabulário. Em seguida, comentamos o texto. Os alunos gostaram bastante da temática textual, o que fez com que comentássemos mais sobre essa atividade do que as outras, mas pouco se falou da imagem para fazer relação com o texto escrito, o que nos levou a constatar que os sentidos construídos foram mais com base nas informações do texto escrito do que com a foto. Questionamos: “Você observaram alguma relação do texto com a imagem?”, eles responderam quase da mesma forma, afirmaram que a partir da imagem deu para saber que o texto deveria se tratar de plantação. Depois, os participantes fizeram a pós-leitura com o exercício da atividade e questionário de avaliação. Nesta etapa não interferimos, mas um participante comentou que as imagens do exercício estavam bem relacionadas com o texto do exercício, quase dando pistas para as respostas.

Na atividade 5 (Anexo E), os alunos leram o texto intitulado “Droits des femmes francophones” (Direito das mulheres francófonas) iniciamos com a pré-leitura com a apresentação das duas imagens contidas no texto multimodal da atividade, fizemos as perguntas para instigar os comentários “Vocês entenderam a imagem? Qual o assunto do texto?” uns responderam que poderia ser uma conferência, outros disseram que poderia ser uma reunião de negócios. Seguimos para a segunda etapa, a leitura, iniciamos com a leitura silenciosa e depois, a leitura individual em voz alta, realizada por outro voluntário. Realizamos algumas intervenções para correção de pronúncias equivocadas. O texto foi considerado, pelos participantes, como difícil, pois comentaram que tinham muitas palavras que não compreendiam muito bem, que o texto tinha muitas informações e que a compreensão tornou-se difícil, que estava difícil. Assim, tiveram muitas dúvidas de vocabulário e houve comentários que a imagem usada estava muito ligada ao texto, porque era a imagem de uma conferência, mas não dava para saber qual o tema principal. Na pós-leitura houve a realização do exercício e do questionário, comentados nos próximos subtópicos.

Na atividade 6 (Anexo F) trata-se de um texto intitulado “Planète Mars” (Planeta Marte) iniciamos com a pré-leitura com a apresentação das duas imagens contidas no texto multimodal da atividade, a imagem da Terra e de Marte, a turma estava silenciosa, fizemos as perguntas para instigar os comentários “Vocês entenderam a imagem? Qual o assunto do texto?” alguns responderam “deve ser sobre planetas” “deve ser sobre o planeta Terra”. Depois, iniciamos a etapa da leitura, com a leitura silenciosa e, em seguida, leitura oral, o voluntário que fez a leitura em voz alta não cometeu nenhum erro de pronúncia e poucas dúvidas de vocabulário. Seguimos para comentarmos o texto. Os participantes o consideraram de fácil compreensão. Ao serem perguntados se eles observaram alguma relação com a

imagem, um participante respondeu que “a imagem deu uma boa noção do tema do texto”. Na pós-leitura houve a realização do exercício de compreensão leitora e do questionário de avaliação.

Na última atividade 7 (Anexo G), os alunos leram o texto intitulado “Attentat à Paris” (Atentado em Paris) e iniciamos, como nas atividades anteriores com a pré-leitura, através da *predição* por meio da apresentação das duas imagens contidas no texto multimodal da atividade e na imagem havia uma frase “Attentats comment en parler aux enfants” (Atentado, como falar com as crianças). Fizemos a pergunta “Do que trata o texto a partir da imagem?” imediatamente falaram que seria um texto sobre os atentados em Paris e outros complementaram afirmando que envolvia as escolas francesas. Seguimos para a segunda etapa, a leitura do texto verbal, na qual os alunos fizeram a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura em voz alta, não houve intervenções para correção de pronúncia, foram sanadas as dúvidas de vocabulário e, depois comentamos o texto, o texto foi considerado pelos alunos como fácil. No momento dos comentários sobre o texto, apenas um participante comentou afirmando que “a imagem tinha tudo a ver com o texto, porque mostrou a sala vazia com a manchete falando sobre o atentado”. Na pós-leitura houve a realização do exercício de compreensão leitora e do questionário que são analisados nas próximas subseções.

Concluimos que na aplicação das atividades com textos multimodais, as imagens não tiveram destaque, ou não foram percebidas como de grande importância para os participantes nas fases de pré-leitura e leitura. Na grande maioria da aplicação das atividades, observamos que os participantes não estão acostumados a uma abordagem de leitura que dê ênfase nas imagens, que explore os significados de textos visuais e mesmo com o estímulo da pesquisadora com questionamentos, as respostas eram simples, sem muito aprofundamento, eles comentavam o óbvio, como, por exemplo, na atividade 6 quando afirmaram que a imagem deu uma noção do assunto do texto que eram os planetas, ou na atividade 4 que a partir da imagem deu para saber que o texto deveria se tratar de plantação. A pouca participação na fase da pré-leitura e leitura na construção de sentidos, os participantes pareceram dar pouca importância às imagens como se elas fossem apenas elementos ilustrativos, valorizando muito mais as informações do texto escrito.

4.3.2 Análise do Exercício de compreensão leitora

Neste subtópico analisamos o desempenho dos nove alunos ao responderem os exercícios de compreensão leitora de cada atividade. Vale enfatizar que estabelecemos uma

escala de desempenho de compreensão leitora dos alunos adaptável a cada atividade aplicada que considera os seguintes conceitos: de 9 a 10 acertos, o desempenho é considerado excelente; de 7 a 8 acertos o desempenho é bom; de 5 a 6 acertos, o desempenho é regular, de 3 a 4 questões, o desempenho é considerado fraco e de 0 a 2, o desempenho é considerado ruim.

O exercício de compreensão leitora da atividade 1 foi extenso e cansativo, porque as questões de gramática demandavam um bom conhecimento de verbos e a maioria teve dificuldade, as questões de compreensão leitora não eram objetivas e, por muitas vezes, nós os observamos voltando ao texto para responder às questões. O exercício é constituído de 10 questões de múltipla escolha, sendo 7 questões referentes às informações do texto escrito e 3 questões verificando conhecimentos de gramática, mas a partir de trechos do texto escrito, com cada questão apresentando 3 opções de escolha e em que apenas uma é a correta. Examinando o desempenho dos alunos na realização desta atividade foi na sua grande maioria bom, consideramos que o participante H atingiu 100% das questões (1 aluno acertou 10 questões de 10 no total), os participantes A, B, D e G atingiram um número de acertos equivalente a 44,4% das questões (4 alunos acertaram 9 questões de 10 no total), os participantes F e I atingiram 22,2% (2 alunos acertaram 8 questões), o participante C atingiu 11,1% (1 aluno apenas acertou 7 questões) e o participante E atingiu 11,1% (1 aluno apenas acertou 3 questões).

Tabela 1- N° de acertos do exercício da atividade 1

Questões = 10 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do nº de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
10 questões	01	11,1
09 questões	04	44,4
08 questões	02	22,2
07 questões	01	11,1
03 questões	01	11,1
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Ou seja, 8 dos 9 alunos, 77,99% conseguiram atingir 70% ou mais de acerto, confirmando que houve uma boa compreensão das informações do texto escrito, já que as

questões focavam sobre as informações do texto escrito. Somente um aluno não se saiu bem ao responder o exercício, o que pode revelar o pouco conhecimento da língua francesa.

Na atividade 2, o exercício de compreensão leitora foi extenso, pois as opções de escolha da resposta correta eram muito parecidas e demandavam atenção dos alunos. O exercício continha 10 questões de múltipla escolha, com 3 alternativas de respostas, em que apenas uma é a correta. Todas as questões eram referentes ao texto escrito, não havia imagens inseridas, nem havia referência à imagem que acompanhava o texto. Examinando o desempenho leitor dos alunos na realização desta atividade, foi considerado bom, considerando que 7 dos 9 participantes (A, B, C, D, E, G, E e H) atingiram 77,7% (8 questões de 10 no total), o participante F acertou 11,1% (9 questões de 10 no total), o participante I acertou 11,1% (7 questões de 10 no total).

Tabela 2- nº de acertos do exercício da atividade 2

Questões = 10 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do nº de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
09 questões	01	11,11
08 questões	07	77,77
07 questões	01	11,11
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Observamos que 8 dos 9 participantes demonstraram desempenho bom, deixando evidente que os alunos conseguiram compreender bem o texto escrito e responder corretamente a maioria das questões que focavam somente nas informações do texto verbal e nenhuma questão sobre a imagem ou sobre a relação texto-imagem.

Na atividade 3, o exercício de compreensão leitora foi curto, interessante e a atividade foi mais dinâmica do que a atividade 1 e 2, os alunos gostaram muito, porque se constituía de imagens, além de um formato mais simples de resposta, onde o participante deveria marcar verdadeiro ou falso. O exercício é composto por 9 questões de compreensão textual, como já dito anteriormente, no formato de verificar se a assertiva era verdadeira ou falsa de acordo com o texto. Nele estavam inseridas imagens, mas as perguntas não faziam referência direta a elas. Examinando o desempenho dos alunos na realização desta atividade foi também considerado bom, já que os participantes B, D e H acertaram 9 questões (de 9 no total), os participantes E e G acertaram 8 questões, os participantes F e I acertaram 7 questões,

os participantes A e C 5 questões. Nesta atividade, observamos que o desempenho dos participantes A e C caiu, é possível que as dúvidas de vocabulário não foram sanadas na etapa da leitura, mas, de forma geral, a maioria dos participantes comprovam que compreendem o texto e acreditamos que as imagens serviram de apoio ao texto escrito e contribuíram para uma melhor compreensão.

Tabela 3- n° de acertos do exercício da atividade 3

Questões = 9 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do n° de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
9 questões	03	33,33
8 questões	02	22,22
7 questões	02	22,22
5 questões	02	22,22
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Na atividade 4, o exercício de compreensão foi muito interessante, divertido, porque os alunos tiveram interesse pelo assunto o que fez com que a aula tornasse mais dinâmica e motivadora. O exercício consistiu em um texto com nove (9) lacunas que deveriam ser preenchidas de acordo com as informações sugeridas entre parênteses e com a presença de imagens. O desempenho dos alunos na realização desta atividade foi excelente, pois 55,5% dos participantes (D, E, F, G e H) que acertaram todas as lacunas (9 questões de 9 no total); e 44,4% dos participantes (A, B, C e I) acertaram 8 questões de 9 no total. Note que houve uma ótima compreensão do texto e acredito que as imagens contribuíram para realização da atividade, devido os comentários descritos na fase de pré-leitura e leitura do texto, cuja atividade apresentava lacunas acompanhadas de imagens que deveriam ser preenchidas com informações relacionadas a elas.

Tabela 4- n° de acertos do exercício da atividade 4

Questões = 9 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do n° de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
9 questões	05	55,55
8 questões	04	44,44
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Na atividade 5, o exercício foi curto, com quatro questões de múltipla escolha e em que apenas uma é a correta, as perguntas eram bastante objetivas, continham perguntas básicas como “o que? quem? onde?”, foi considerado pelos alunos como fácil. Mas nenhuma questão fez referência aos modos semióticos presentes na atividade. Examinando o desempenho dos alunos na realização desta atividade foi excelente, todos os participantes atingiram 100% (4 questões de 4 no total), demonstrando que houve uma ótima compreensão textual, essa pontuação também se deve ao formato das questões, pois foca nos pontos centrais das informações do texto, sem remeter-se às imagens presentes na atividade.

Tabela 5- nº de acertos do exercício da atividade 5

Questões = 4 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do nº de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
04 questões	09	100
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Na atividade 6, o exercício foi de simples compreensão, porque as perguntas eram bastante objetivas. O exercício é composto por 6 questões de interpretação de texto, no qual o aluno marca verdadeiro ou falso de acordo com a compreensão leitora, e foi considerado pelos alunos como fácil. Mas nenhuma questão fez referência aos modos semióticos presentes na atividade. O desempenho dos alunos na realização desta atividade foi excelente, todos os participantes atingiram 100% do total de questões corretas, demonstraram que compreenderam bem o texto.

Tabela 6- nº de acertos do exercício da atividade 6

Questões = 6 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do nº de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
06 questões	09	100
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Na última atividade, a atividade 7, o exercício apresenta 4 questões de múltipla escolha, na qual em algumas questões o aluno deveria marcar mais de uma opção, no total de 8 escores. Todas as questões são direcionadas para o texto escrito, não há imagens

acompanhando o exercício e nenhuma questão se refere aos modos semióticos contidos na atividade. O exercício foi considerado pelos alunos como mediano em grau de dificuldade. Examinando o desempenho dos alunos na realização desta atividade foi bom, os participantes D, H, I atingiram 33,3% (8 escores de 8 no total), os participantes A e E atingiram 22,2% (7 escores de 8 no total) e os participantes A, C, F e G (6 escores de 8 no total) atingiram 44,4% de acertos. Os alunos compreenderam bem o texto o que é demonstrado pelo desempenho dos participantes.

Tabela 7- nº de acertos do exercício da atividade 7

Questões = 8 Acertos	Participantes = 09 Total de respondentes	% do nº de participantes que acertaram determinadas quantidades de questões
8 questões	03	33,33
7 questões	02	22,22
6 questões	04	44,44
TOTAL	09	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Constatamos que a grande maioria dos participantes teve desempenho entre excelente e bom em todas as atividades, demonstrando que houve uma boa compreensão dos textos pelos participantes. No entanto, nenhuma questão fez menção direta aos modos semióticos presentes nas atividades. As respostas dadas pelos participantes eram baseadas apenas nas informações do texto escrito para realizar o exercício proposto em cada atividade, confirmando a contralidade da leitura no texto verbal em detrimento de outros modos semióticos. Dessa forma, concluímos que as atividades de leitura no contexto digital, apesar de serem ricas em imagens, elas ainda não exploram o potencial de significados que possibilite o leitor aprendiz de perceber as relações entre modos semióticos diferentes.

Entretanto, merece destaque as atividades 3 e 4, pois elas apresentaram imagens inseridas em seus exercícios e que acreditamos ter feito diferença no sentido de contribuir como elemento de auxílio na resolução dos exercícios, apesar de elas se apresentarem, como uma ilustração, mais do que como textos investidos de sentidos. Foram observados na hora da aplicação dessas atividades, os comentários dos participantes que comprovam essa ideia, na realização do exercício da atividade 4, ao comentarem que “as imagens do exercício estavam bem relacionadas com o texto do exercício, quase dando pistas para as respostas”. Esse

comentário e outros são confirmados nas respostas do questionário de avaliação, a ser analisado a seguir na próxima subseção 4.3.3.

4.3.3 Análise das respostas dadas aos questionários de avaliação.

Nesta subseção, analisamos as respostas dadas aos questionários de avaliação (Apêndice C) aplicados após cada atividade pelos nove participantes na fase da pós-leitura cujo teor das questões avalia a percepção deles das imagens e da relação com o texto escrito na composição multimodal. Na construção deste questionário tivemos o cuidado de que uma questão complementasse a outra, a fim de que possamos extrair respostas mais completas sobre as percepções das relações texto-imagem nas atividades realizadas pelos participantes. Iniciamos nossa análise lembrando que o questionário é composto pelas seguintes questões (Apêndice C):

1) Fale sobre a primeira impressão que você teve ao ver a imagem presente na atividade. Ela deu uma prévia do texto escrito?

2) A imagem da atividade contribuiu na compreensão do texto escrito para a resolução das questões? Caso a resposta seja positiva, responda como ocorreu esta contribuição.

3) Como aprendiz de língua estrangeira, houve alguma palavra no texto que você pôde deduzir o significado a partir da imagem?

4) Há alguma relação entre a imagem e o texto da atividade? Se positivo, como você descreveria essa relação.

Analisamos a seguir as respostas dadas a cada uma separadamente.

Questão 1

Fale sobre a primeira impressão que você teve ao ver a imagem presente na atividade. Ela deu uma prévia do texto escrito?

No que diz respeito à questão 1, os participantes deveriam informar sobre a primeira impressão que eles tiveram ao ver a imagem presente na atividade e se ela ajudou a inferir sobre o assunto do texto escrito. Na Atividade 1, observamos que 8 dos 9 participantes responderam negativamente a pergunta. Nas atividades 2, 4, 6 e 7 todos os participantes foram unânimes em responderem afirmativamente e reconhecendo que as imagens dão uma prévia

do texto escrito. Nas atividades 3 e 5 observamos que os participantes ficaram divididos, já que 4 dos 9 participantes responderam que sim e 5 responderam não na atividade 3 e na atividade 5, 5 dos 9 participantes responderam que sim e 4 que não. Observe na Tabela 8 a porcentagem de respostas positivas dadas pelos participantes

Tabela 8- porcentagem de respostas positivas da questão 1 do questionário.

ATIVIDADES	RESPOSTAS POSITIVA	RESPOSTAS NEGATIVA	% DE RESPOSTAS POSITIVAS
Atividade 1	1	8	11,1%
Atividade 2	9	0	100%
Atividade 3	4	5	44,4%
Atividade 4	9	0	100%
Atividade 5	5	4	55,5%
Atividade 6	9	0	100%
Atividade 7	9	0	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

A atividade 1 foi a única atividade em que a maioria das respostas foi negativa. Essa unanimidade mostra como a imagem que compõe o texto *Conflit de génération* foi pouco elucidativa em relação ao conteúdo do texto. Apenas um único ponto do texto tinha algo que se relacionava com a imagem, que era o título, o que justifica a relação entre texto e imagem ser do tipo de *status* por desigualdade. A imagem mostrava várias expressões faciais, enquanto o conteúdo do texto em vez de tratar de expressões faciais humanas trata de um conflito entre mãe e filha no que diz respeito à forma de se vestir. Concluímos então, que as respostas dos participantes são bastante coerentes e nesta atividade podemos afirmar que a imagem não auxiliou o aluno na construção de sentido para uma melhor compreensão textual. Esse resultado contraria o que Kress e van Leeuwen (2006), Jewitt (2008) e Callow (2010) tem defendido que as imagens como uma forma de representação de aspectos culturais e sociais são facilitadores do entendimento das informações do texto escrito.

Reproduzimos a seguir algumas respostas dadas pelos participantes para a atividade 1:

- “Que falaria de algo sobre estresse (texto incompreensível) ... pois as imagens remetem as pessoas com raiva e fora de controle.” (Participante D);

- “Não, achei que era sobre pessoas nervosas, estressadas com o trabalho (Participante H);

- “Imaginei que veria descrições ou ações sobre vários comportamentos humanos distintos.” (Participante I)

As atividades 2, 4, 6 e 7 tiveram 100% de respostas positivas e nas respostas positivas das atividades 3 e 5 seguem o mesmo padrão. Todos os participantes responderam de forma positiva, mas em suas justificativas frisaram que a prévia dada sobre o texto escrito foi muito vaga, explicitando que houve contribuição da imagem para compreensão textual, mas que foi muito pouca. Como já comentamos anteriormente, na subseção 3.3.1, os participantes percebem alguma relação entre texto e imagem, mas suas percepções são bem superficiais, são óbvias, eles as perceberam apenas com o aspecto ilustrativo e não como texto investido de sentidos culturais, sociais, políticos e ideológicos. Confirmando de modo sutil o que afirma Kress e van Leeuwen (2006) que os significados são construídos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interação dos modos comunicativos e representacionais.

Destacamos abaixo algumas respostas dadas pelos participantes:

- “Sim, uma mulher elegante e cheia de estilo que já demonstrava do que o texto falaria.”; (atividade 2, Participante A)

- “Sim, logo percebi que se tratava de moda.” (Atividade 2: participante D)

- “A imagem lembrou o assunto do texto.” (Atividade 3, Participante D)

- “Pude observar que o texto falaria sobre atletismo, mas as imagens não ajudaram não.” (Atividade 3, participante A);

- “Sim, já soube que iria se tratar de alimentos orgânicos.” (Atividade 4: participante G)

- “Sim, achei que fosse sobre o cultivo de hortas. (Atividade 4, participante H)

- “Sim, achei que fosse um congresso ou conferência de pessoas importantes-políticos, cientistas ou algo assim. Não achei que fosse focar na representatividade da mulher.” (Atividade 5, participante H)

- “Sim. Ajuda a construir uma prévia do que será lido” (Atividade 5, participante D)

- “Vi o planeta na primeira imagem e logo após algo vermelho deu uma prévia do que estaria presente no texto, mas não o tema.” (Atividade 6, participante A)

- “Sim, pois o texto fala de Marte e a imagem é do planeta.” (Atividade 6: participante B)

- “Sim, mostra as imagens de pessoas fora da sala e a palavra “attentats à Paris””. (Atividade 7, participante E)

- “Sim, antecipou que trataria de consequências dos atentados nas escolas.
(Atividade 7: participante F)

Destacamos, também, a atividade 7, pois nela houve um componente na imagem diferente das outras atividades, nesta havia uma frase “Attentats à Paris” dentro da imagem e nas justificativas das respostas a maioria fez referência a essa frase, citando-a como essencial para compreensão da imagem e, conseqüentemente, para a compreensão do texto escrito.

Questão 2

A imagem da atividade contribuiu na compreensão do texto escrito para a resolução das questões? Caso a resposta seja positiva responda como ocorreu esta contribuição.

Respondendo a esta questão, percebemos que as atividades 1 e 5 tiveram a maioria de suas respostas negativas sobre a contribuição das imagens na resolução de exercícios. As atividades 2, 3, 4, 6 e 7 tiveram a maioria de suas respostas positivas. Ou seja, os participantes reconheceram que as imagens da maioria das atividades contribuíram na compreensão do texto escrito, o que contradiz as discussões durante as fases de pré-leitura e leitura, quando eles negaram a contribuição das imagens. Compreender essa contradição significa inferir a falta de prática de leitura de textos multimodais com ênfase no potencial de significados dos modos semióticos. O que se vê em sala de aula de língua estrangeira é o uso de imagens para ensinar vocabulário e aspectos gramaticais. Talvez esses participantes não tenham tido antes deste minicurso a oportunidade de ler imagens e de tentar relacioná-las com o texto escrito. Como já dito anteriormente, os exercícios das atividades 1, 2, 5, 6, 7 não possuem imagens inseridas e nenhuma questão fez referência direta aos recursos multimodais presentes nas atividades, o que mostra uma necessidade de adaptação dos materiais didáticos para explorar os textos multimodais e ajudar os leitores a construir sentidos de diferentes modos semióticos. Somente duas atividades 3 e 4 possuem imagens integradas no exercício para auxiliar os participantes nas respostas. Observem na Tabela 9 as porcentagens de respostas positivas.

Tabela 9- porcentagem de respostas positivas da questão 2 do questionário.

ATIVIDADES	RESPOSTAS POSITIVA	RESPOSTAS NEGATIVA	% DE RESPOSTAS POSITIVAS
Atividade 1	2	7	22,22%
Atividade 2	6	3	66,66%
Atividade 3	6	3	66,66%
Atividade 4	8	1	88,88%
Atividade 5	3	6	33,33%
Atividade 6	7	2	77,77%
Atividade 7	5	4	55,55%

Fonte: Elaborada pelo autor

Reproduzimos a seguir uma resposta dada pelo participante F na atividade 1:

-“Para mim, não contribui. A imagem era deslocada em relação aos acontecimentos do texto.” (Atividade 1, participante F);

Na atividade 5 sobre o texto “Droits des femmes francophones” (Direito das mulheres francófonas), apesar de a maioria das respostas terem sido negativas, as positivas e suas justificativas contribuíram para verificarmos como a imagem auxilia, além de ser coerente com as respostas positivas das outras atividades. Nas atividades 2, 6 e 7 a maioria das respostas foi positiva para a compreensão do texto escrito. Na atividade 2, a maioria das justificativas explicava que a contribuição ocorria pelos detalhes da imagem, pelo estilo da roupa da mulher, outros apenas reafirmaram que a imagem estava relacionada com a moda, que através da imagem puderam ter a certeza do tema abordado, afirmaram ainda que a imagem complementa a descrição na etapa da compreensão textual, pois a relação texto-imagem contribuiu na construção de sentido e ocorre quando o aluno reconhece, confirma ou contradiz a imagem trabalhada na etapa da pré-leitura. Na atividade 6, os participantes revelaram nas respostas dadas que puderam relacionar as imagens com algumas palavras do mesmo campo semântico do tema central do texto, e que a imagem ilustra e ajudou a compreender o assunto, demonstrando que os alunos concordaram que as imagens ajudam na compreensão leitora.

Destacamos abaixo algumas respostas dadas pelos participantes:

- “A imagem escolhida auxilia na construção de um repertório cognitivo que passamos a esperar encontrar durante a leitura do texto. Cria, no leitor, uma expectativa que será ou não confirmada no processo da leitura.” (Atividade 2, participante H)

- “Sim. Pois vendo a imagem temos a ideia do que se trata o texto.” (Atividade 5, participante B)

- “No momento que vi a imagem das mulheres reunidas, já tive a impressão de que se tratava de uma organização para reivindicar algum direito.” (Atividade 5, participante G)

- Para resolver os exercícios da atividade apenas o texto escrito foi importante, mas que a imagem ajudou sim na leitura. (Atividade 5, participante I)

- “As imagens contribuíram ao estabelecer relações entre a influência do sol e a atmosfera dos dois planetas.” (Atividade 6, participante F)

- “Sim, as imagens foram bem claras para poder interpretar o que seria exposto no texto.” (Atividade 6, participante G)

- “Ilustrou e ajudou a formar uma compreensão do assunto” (Atividade 6, participante I).

- “Não há contribuição, que as imagens têm papel meramente ilustrativo; (Atividade 7, participante F)

- “Sim, pois fala de escolas e suas condutas diante do atentado.” (Atividade 7, participante B)

Para as atividades 3 e 4, em cujos exercícios haviam imagens integradas merece destacarmos as respostas dadas. Na sua grande maioria os participantes afirmaram que as imagens da atividade contribuíram na compreensão do texto escrito e contribuíram, também, para a resolução das questões, devido a riqueza de imagens presentes nos exercícios dessas atividades. Foi notado através das respostas corretas que as imagens influenciaram positivamente na compreensão textual. Jewitt (2010, p.14) confirma esta ideia quando afirma que “multimodalidade, no entanto, parte do princípio de que a representação e comunicação sempre recorrerem a uma multiplicidade de modos, os quais têm o potencial de contribuir igualmente para o significado.”¹⁴

Esse reconhecimento da contribuição das relações imagens-textos escritos pode ser verificado nas respostas dadas pelos participantes:

- “Sim, pois associei as imagens aos “sujeitos” que aparecem no texto.” (Atividade 3, participante B)

- “ Sim identificou os personagens.” (Atividade 3, participante C)

¹⁴ Multimodality, however, proceeds on the assumption that representation and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contribute equally to meaning.(pág 14)

- “Sim, pois fez ter mais consciência da maneira de utilizar os legumes.”

(Atividade 4, participante D)

- “Sim, ao ver a imagem consegui relacionar imediatamente com o texto.”

(Atividade 4, participante G)

- “Sim, as imagens ajudaram a tornar claro o conteúdo do texto, contribuindo para perceber de que se tratavam certas situações, como, por exemplo, o transporte das mercadorias.” (Atividade 4, participante F)

- “Sim. Auxiliou na escolha da opção.” (Atividade 4, participante I)

Questão 3

Como aprendiz de língua estrangeira, houve alguma palavra no texto que você pôde deduzir o significado por causa da imagem?

Considerando que os materiais didáticos impressos de língua estrangeira, incluindo os de francês, utilizam-se de imagens para ensinar vocabulário, esta pergunta se justifica para sondar se as imagens que acompanham os textos escritos ajudaram a entender alguma palavra chave do texto. A grande maioria das respostas para esta questão foi positiva, então os participantes consideraram que através das imagens houve contribuição na inferência de significado de vocabulário novo, não familiar aos participantes. Apenas na atividade 1 que apenas 1 aluno respondeu positivamente (11,11%). Observe a Tabela 10.

Tabela 10- porcentagem de respostas positivas da questão 3 do questionário.

ATIVIDADES	RESPOSTAS POSITIVA	RESPOSTAS NEGATIVA	% DE RESPOSTAS POSITIVAS
Atividade 1	1	8	11,11%
Atividade 2	4	5	44,44%
Atividade 3	6	3	66,66%
Atividade 4	6	3	66,66%
Atividade 5	6	3	66,66%
Atividade 6	6	3	66,66%
Atividade 7	5	4	55,55%

Fonte: Elaborada pelo autor

Observamos pelas respostas positivas que as palavras que foram deduzidas pela contribuição da imagem tinham o mesmo campo semântico. Evidenciando que a imagem trouxe, de alguma forma, contribuição na compreensão textual.

Podemos listar pelas respostas dadas pelos participantes as palavras novas relacionadas ao assunto do texto e cujo significado em parte foi apreendido pelas análises das imagens e em parte pelas inferências no texto escrito ou perguntando à pesquisadora durante a leitura dos textos multimodais. Na atividade 2, as palavras estão no campo semântico da moda como: grifes, coleção, estilo frutado, boutique, manequim e desfile. Na atividade 3, as palavras estão no campo semântico dos jogos como: federação, doping, presidente, atletismo. Na atividade 4, as palavras estão no campo semântico da colheita como: estufas, colheita, legumes, caminhão. Na atividade 5, as palavras estão no campo semântico de reunião, conferência como: mundo, igualdade, representantes, negociação, destinação, internacional, econômicos. Na atividade 6, as palavras estão no campo semântico de missão para Marte como: solar, magnética, internacional, vermelha, marte, missão, planeta e atmosfera. Na atividade 7, as palavras estão no campo semântico de escola e atentado terrorista como: clima, escola, educação, homenagem, vítimas, estudantes, colégio, atentados.

Questão 4

Há alguma relação entre a imagem e o texto da atividade? Se positivo, como você descreveria essa relação?

Observamos, com base nas quatro questões, que cada questão reafirma e complementa a outra. E esta quarta foi colocada de modo mais explícito, a fim de investigar a percepção do participante leitor sobre a relação texto-imagem. A grande maioria das respostas dadas para as atividades foi positiva, principalmente, nas atividades 2, 4 e 6 quando 100% das respostas foram positivas, demonstrando que os participantes veem relação de sentido entre texto e imagem. Observe na Tabela 11 a porcentagem de respostas positivas dadas pelos participantes na questão 4:

Tabela 11- porcentagem de respostas positivas da questão 3 do questionário.

ATIVIDADES	RESPOSTAS POSITIVA	RESPOSTAS NEGATIVA	% DE RESPOSTAS POSITIVAS
Atividade 1	4	5	44,44%
Atividade 2	9	0	100%
Atividade 3	8	1	88,88%
Atividade 4	9	0	100%
Atividade 5	4	5	55,55%
Atividade 6	9	0	100%
Atividade 7	8	1	88,88%

Fonte: Elaborada pelo autor

Vamos comentar os resultados da atividade 1 e 5, já que a maioria das respostas foram negativas, diferente das demais atividade. Observamos que a maioria das respostas foi negativa quanto à relação texto-imagem, revelando que a imagem na composição multimodal não ajudou no entendimento do texto como um todo. Somente na questão 4, os participantes detalharam um pouco mais sobre as relações observadas para construir sentidos entre texto verbal e visual (imagem), porém observamos, que os que perceberam alguma relação texto-imagem, foi uma relação vaga, bastante superficial, observando o texto escrito como bem mais informativo, demonstrando a relação de desigualdade existente entre a imagem e o texto, sendo que o texto tem primazia sobre a imagem, observada nas análises das atividades no subtópico 3.2.

Os dados das demais atividades revelam que os alunos notaram alguma relação na construção de sentido relacionando texto-imagem, e equivalentes às poucas respostas positivas da atividade 1 e 5, notamos que as relações percebidas foram superficiais, pois foi explicitado nas respostas, que os estudantes necessitam ler bem o texto para poder compreender a relação existente entre o texto e a imagem, revelam também que a contribuição foi de modo generalizado, as imagens ajudam a visualizar o assunto como um todo. Uma resposta da atividade 6 exemplifica a relação de desigualdade, em que o texto se sobrepõe a imagem, o participante afirma que já sabia, a partir da imagem, que o texto trataria do assunto Marte, mas não especificamente sobre a descoberta a respeito da atmosfera do planeta. Ou seja, os participantes veem uma relação de complementariedade entre o texto e imagem.

Destacamos a seguir algumas respostas dadas pelos participantes:

- “Depois que eu vi do que o texto se tratava pude observar a relação da imagem com o texto, mas antes não.” (Atividade 1, participante D)

- “Sim, pois o texto falava de moda e a imagem transmitia a atitude de uma mulher ligada ao assunto.” (Atividade 2, participante B)

- “Relação de cooperação. A imagem complementa o texto e vice-versa.” (Atividade 2, participante I)

- “De ilustração.” (Atividade 3, participante I)

- “Sim, ela contribuiu a compreender o estilo de texto.” (Atividade 4, participante C)

- “Tudo, porque ficou óbvio de que o texto seria direcionado diretamente com o planeta Marte.” (Atividade 6, participante G)

- “Sim, as imagens mostram o planeta Marte. Antes de começar o texto, já sabia desse tema, porém, não especificamente a descoberta a respeito da atmosfera do planeta, apenas o tema geral.” (Atividade 6, participante H)

- “Sim, pois as imagens estão relacionadas ao texto explicando do que se passa dos atentados em Paris.” (Atividade 7, participante D)

- “Relação de complementaridade.” (Atividade 7, participante I)

Finalizando as análises dos questionários, ficou claro que as respostas dadas para as quatro questões revelam, que apesar das atividades de compreensão não explorarem os significados das imagens em relação ao assunto tratado no texto escrito, os participantes, dependendo da atividade aplicada, em maior ou menor grau eles conseguiram perceber os sentidos dos textos multimodais. Concluímos que a grande maioria dos participantes explicita que imagens constroem sentido ao relacionarmos texto e imagem e que elas contribuem para o significado na compreensão textual, mas como observado em diversas respostas que suas percepções são de certa forma superficiais, eles demonstraram uma falta de prática de análise de textos imagéticos. Evidenciam, também, que a ausência da imagem pouco ou quase nada influenciaria a resolução da atividade de compreensão leitora, já que as questões de compreensão focalizaram apenas as informações do texto escrito, considerando assim as imagens como tendo função ilustrativa, contrariando o que diz Kress (2001, p.59) que enfatiza “o uso de imagens na representação de conhecimento (não meramente ilustrativa) faz a conexão com a ação através da experimentação e demonstração, a importância das coisas materiais em relação com às palavras.”¹⁵

¹⁵ “...the use of images for representation of knowledge (not as mere illustration), the connection with action through experimente and demonstration, and the overriding importance of material things in relation to words”(pag. 59)

Os dados analisados nesta seção também apontam para a necessidade de se repensar os materiais didáticos, ricos em textos multimodais, para adotar uma abordagem multimodal no desenvolvimento da habilidade de leitura e dos multiletramentos de aprendizes de língua estrangeira no contexto da escola do século 21, em que há forte apelo da cultura visual. Que é necessário entendermos como o discurso se materializa nos textos e como estes se constituem por diversos modos semióticos que carregam significados em três dimensões: ideacionais, interpessoais e textuais e que oportunizam os leitores a perceberem o potencial de significados dos modos e recursos semióticos usados. Faz-se necessário, ainda, dentro do contexto educacional e como defendido por Kress e van Leeuwen (2006) e Callow (2010), garantir um lugar para as imagens pela contribuição que podem dar ao leitor em termos de compreensão de valores, crenças e culturas representadas visualmente. Tal contribuição pode ser também complementada ao oportunizar o desenvolvimento de habilidades analíticas dos leitores para perceber as relações de sentidos entre imagem e texto escrito conforme Martinec e Salway (2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos inicialmente, nossa pesquisa estava voltada para o objetivo geral de descrever as relações semânticas entre os aspectos verbal e imagético nas atividades de compreensão leitora extraídas de *websites* educacionais destinados ao ensino de francês como língua estrangeira, considerando as relações de (des)igualdade entre essas modalidades e o papel que elas assumem na construção do sentido por estudantes dessa língua estrangeira. A partir desse objetivo geral, traçamos ainda dois objetivos específicos, guiados por duas questões de pesquisa.

Em nosso entendimento, os objetivos foram alcançados. As questões que nortearam o estudo foram respondidas com o embasamento teórico da teoria da multimodalidade e das relações intersemióticas entre texto escrito e imagens estáticas em composições multimodais.

Com relação à primeira questão, qual seja: “De que maneira as relações de (des)igualdade entre os aspectos verbais e imagéticos são pedagogicamente exploradas nas atividades de compreensão leitora extraídas de sites educacionais destinados ao ensino de FLE?”, concluímos, a partir de nossa análise das sete atividades de compreensão leitora aplicadas com os nove participantes do estudo, que as imagens (em formato de fotos e desenhos) que integram a maioria das atividades multimodais não apresentaram de fato informações consistentes que confirmassem e/ou acrescentassem as informações de texto escrito. Das 20 (vinte) imagens analisadas na relação de status texto-imagem de Martinec e Salway (2005), 19 (dezenove) imagens foram classificadas como estabelecendo um status de desigualdade, isto é, no qual o texto tem primazia sobre a imagem. As imagens apresentam alguma relação de dependência do texto. Constatamos ainda que, apesar das relações de sentidos entre os aspectos verbais e imagéticos nas composições multimodais serem do tipo desiguais, os sentidos não são pedagogicamente explorados nos exercícios de compreensão leitora, cujo papel das imagens como representações visuais não passa de caráter ilustrativo, contribuindo pouquíssimo para a compreensão leitora.

No que diz respeito à segunda questão, qual seja: “Como os estudantes de francês como língua estrangeira percebem as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos e qual o papel dessas relações nas atividades de compreensão leitora extraídas de sites educacionais destinados ao ensino dessa língua?”, os resultados obtidos na avaliação do desempenho dos participantes e do questionário de avaliação de cada atividade aplicada no minicurso mostraram que a percepção dos participantes sobre as relações semânticas entre os

aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora foi nula ou, em alguns casos, superficial durante a aplicação da atividade de leitura, tendo resultado somente em comentários expressos após a leitura do texto escrito.

Os participantes demonstraram uma falta de prática de análise de textos não verbais. No entanto, o desempenho dos participantes foi de bom a excelente, pelo número de acertos nas respostas, considerando que as perguntas que compõem o exercício de compreensão leitora foram baseadas apenas no texto verbal, ficando as imagens negligenciadas. Esse resultado é, dessa forma, um forte indício de que as atividades, apesar de contarem com recursos multimodais diversos, são elaboradas de forma a se restringir somente à capacidade de letramento do texto verbal.

Ainda respondendo à segunda questão, percebemos, por meio de quatro perguntas do questionário de avaliação das atividades, que os alunos participantes notaram as relações de sentido presentes nos textos multimodais (textos verbais e não verbais) das atividades, se considerarmos que as respostas dadas pela maioria revelaram que as imagens auxiliaram a inferir e/ou confirmar o tema do texto, percebendo alguma informação particular. Contudo, demonstram que a ausência da imagem pouco ou quase nada influenciaria a resolução da atividade de compreensão leitora.

A partir dos resultados desse trabalho, podemos ressaltar como é importante a reflexão com relação a esses aspectos na escolha dos materiais usados em sala de aula por professores. A escolha por materiais que tratem do verbal e também do modo não verbal com relação de igualdade é indicado para que as aulas possam explorar outros modos além do modo de texto verbal, já que os modos imagéticos/não verbais estão ganhando muito espaço na era digital, tornando as aulas mais interessantes do ponto de vista dos alunos.

Outras reflexões também são necessárias com relação à produção e uso de material didático, em especial no uso de composições multimodais para desenvolvimento da habilidade de leitura de aprendizes de francês língua estrangeira. Percebemos que as imagens utilizadas nos materiais didáticos para aprendizagem da língua francesa ainda têm caráter apenas ilustrativo e não são exploradas em seu potencial enquanto meios de constituir e construir significados nas atividades de leitura em sala de aula, confirmando o que Kress e van Leeuwen (2006) têm defendido em suas publicações, quando comentam sobre os textos usados em situação escolar.

Assim sendo, considerando a existência da Gramática do Design Visual como ferramenta teórico-metodológica para o entendimento de imagens estáticas e as taxonomias que tratam das relações intersemióticas que ajudam a perceber os sentidos construídos entre

modos semióticos diferentes e entendendo que as imagens são textos investidos de sentidos e ideologia por seus produtores (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25), é preciso criar oportunidades para que os aprendizes possam somar a esse conhecimento o seu conhecimento de mundo no aprendizado da língua, promovendo, dessa forma, o letramento multimodal, para entenderem os significados dos textos que utilizam mais do que modo verbal. Já que há uma profusão crescente de imagens nos materiais didáticos, é preciso dar lugar aos diversos textos nos contextos educacionais, em uma abordagem multimodal, para possibilitar aos aprendizes a compreensão de valores, crenças e práticas sociais (WEIDENMANN, 1989) representadas visualmente no ensino de língua estrangeiras. É importante salientarmos também que, para que as composições multimodais em materiais didáticos impressos e nos *websites* educativos sejam potencialmente exploradas adequadamente em sala de aula, professores devem também ter uma formação teórica e prática em teoria da multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social.

Levamos em consideração as limitações do estudo realizado, como o fato de que a pesquisa teve caráter quantitativo, tendo um número pequeno de participantes, e foi realizada em um período de curta duração. Outros fatores observados foram que as aulas não foram gravadas e os alunos não leram os textos multimodais no computador, em plataforma digital. Também por isso, estamos conscientes de que não dissemos tudo e que este é apenas um início de um estudo que pode ser aprimorado e aprofundado. O objeto não se esgota. Assim, futuros estudos poderiam ser realizados para investigar a percepção de alunos na construção de sentidos de modos semióticos verbal e não verbal de diferentes gêneros que fazem parte das atividades de compreensão leitora na web.

As relações de sentidos de textos compostos pelos modos verbal, não verbal, sonoro, estático ou em movimento, como são muitos dos textos que são apresentados nos *websites* educacionais de FLE e de outras línguas estrangeiras, também poderiam ser investigadas em outros estudos apoiados nas teorias utilizadas neste estudo, assim como por teorias diversas para que tenhamos uma melhor compreensão de como a linguagem funciona e como os significados são construídos em um ambiente com inúmeros modos semióticos.

Gostaríamos ainda de sugerir que, em futuras pesquisas, as atividades sejam aplicadas com os aprendizes em ambiente virtual, cada aluno com seu computador, realizando a atividade on-line e com auxílio de filmagem, pois assim o pesquisador poderia observar com mais propriedade mais de um recurso semiótico, como vídeos, enriquecendo os dados coletados da pesquisa. Além disso, sugerimos que pesquisas sobre análise de materiais

didáticos na perspectiva da multimodalidade poderiam ser continuadas para se ter um entendimento de como a compreensão leitora é explorada nos materiais de língua estrangeira.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa trouxe contribuições importantes para compreendermos melhor como as relações de *status* se realizam em composições multimodais em que os modos verbal e não verbal estão integrados e como os estudantes de FLE percebem as relações semânticas e composições multimodais em atividades de leitura extraídas de materiais de *websites* educacionais de FLE no desenvolvimento de habilidade de leitura. Esperamos também ter contribuído para o avanço nas discussões teóricas no que diz respeito às teorias da multimodalidade aplicadas ao ensino de leitura em línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual** : do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPb, 2008.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 173- 202.

_____. Multimodalidade e ensino: Integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BARBARA, L., MOYANO, E. (orgs.) **Textos e Linguagem Acadêmica**.- Explorações Sistêmica-Funcionais em Espanhol e Português. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 55- 66.

AQUINO, L. D; SOUZA, M. M. A multimodalidade no gênero blog. In: ALMEIDA, D. B.L.de. **Perspectivas em Análise Visual**- Do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPb, 2008, p. 45-62.

ARAÚJO-a, A. D. A subjetividade na construção de significados: Uma análise de escrita de artigos de pesquisa. **Revista de Letras** (Fortaleza), v. 31, p. 56-61, 2012.

ARAÚJO-a, A.D. Gêneros Multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE*. v. 3, n. 5, p. 167-181, 2011.

_____. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009.

_____. **Letramento visual: Multimodalidade em gêneros textuais, materiais didáticos e contextos educacionais de língua estrangeira – LETRAVI**. Projeto de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012-2016.

ARAÚJO-b, E. M. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará. 112 p.

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre leituras: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: **Vereda**, 2013, v.1, p.88-115.

ARAÚJO, J. C.; PIMENTA, A. A. Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsista de IC da UFC: a construção de significados nesse gênero. **Revista e-escrita: revista do curso de Letras da UNIABEU**, v. 5, p. 106-122, 2014.

ARAÚJO-b, R. D. Gramática visual: Trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n.14/2, p. 61-84.2011.

ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de Leitura em língua inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal.** Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. 2014.

BARBOSA, V. S. ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: Um estudo piloto de atividades de leitura disponível em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL.** v. 1, n. 37, p. 17-36, 2014.

BARTHES, Roland. **The Rustle of Language**, B.Blackwell:Oxford. 1984.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: A social semiotic history of school subject. **Visual Communication.** v. 8 (3), p. 247-262, 2009.

BRASIL, J. de B. **Multimodalidade e redes sociais: Análise de fanpages do facebook destinadas ao ensino de língua inglesa.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do design visual. In: LIMA, C.H. P.; PIMENTA, S. M. De O.; AZEVEDO, A. M. T. (orgs.) **Incursões Semióticas: Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso.** Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, p. 87-116, 2009.

CALLOW, J. Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. **The Reading Teacher.** v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008.

_____. Spot the difference: the changing nature of page-based and screen-based texts. **Screen Education.** v. 58, p. 106-110, 2010.

_____. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education.** v. 65, p. 72-79, 2012.

_____. **The shape of text to come.** Australia: PETAA, 2013.

CECR. **Un Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.** Conseil de l'Europe, Didier, 2006.

CLARKE, M. A. et al. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL Reading class. In: \. Ann Arbor, Michigan, The University of Michigan. n. 27/1, 1977, p.134-154.

DIAS, R. **Gêneros digitais e multimodalidade: Oportunidades online para a escrita e a produção oral em Inglês no contexto da educação básica.** In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. (orgs). **Gêneros textuais: Teoria e prática de ensino em LE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 295-315.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir M. et al. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2. Ed. São Paulo, Lucerna: 2006. p. 35-42.

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRA, R. R. **Multimodalidade na sala de inglês/LE: práticas pedagógicas do professor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. 161p. 2013.
- GIBSON, J. (1979) **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychology Press, 1986.
- GREENO, J. G. **Gibson's affordances**. In: Psychological Review. v. 101, n. 2, 1994, p. 336-342.
- HERBELE, V. M.; ABREU, B. B. Investigating multimodality: an analysis of students' diary journal. **Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE**. v. 3, n. 5, 2011, p. 77-96.
- HERBELE, V. M. Multimodal Literacy for teenage EFL students. **Caderno de Letras**. UFRJ, v. 1, n. 27, 2010, p. 101-116.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2a ed. London: Edward Arnold, 1994.
- _____. **Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold. 1978.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. In: _____ Social Semiotics. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1988, p.1-12.
- JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2010, p. 14-27.
- _____. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, 32, p. 241-26, 2008.
- KOCH, I. V. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V., ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.10-12.
- KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. **Computers and Composition**, v. 22, p.5-22, 2005.
- KRESS, G. *et al.* **Multimodality. multimodal teaching and learning**. London/New York: Continuum, 2001, 42-59.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse - The modes and media of contemporary communication**. London: Edward Arnold, 2001.
- _____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. London/New York: Routledge, 2006 [1996].

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEMKE, J. **Multiplying meaning**: Visual and Verbal in Scientific Text, in J.R. Martin and R. Veel (eds) Reading Science, London: Routledge, 1998, p. 87-113.

MAGALHÃES, C. M. **Elaboração de um modelo de audiodescrição para cegos a partir dos subsídios da teoria da multimodalidade, da semiótica social e dos estudos da tradução**. PROJETO PROCAD 008/2007 UFMG/UECE, 2008-2012.

MARTINEC R. & SALWAY.A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**. SAGE Publications: London,Thousand Oaks,CA and New Delhi: [http://vc.sagepub.com/Vol4\(3\)](http://vc.sagepub.com/Vol4(3)), p.337-371.2005.

McCLOUD, S. **Understanding comics**. New York: Harper Collins, 1993.

MOITA LOPES, L. P. da. **A formação teórico-crítica do professor de línguas**: o professor-pesquisador. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, 179-190.

MOREIRA, H. N. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora**: Um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. 164p. 2013.

NASCIMENTO, F. I. D.; PONTES, L. Dicionários escolares: Uma análise visual. **Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE**. v. 3, n. 5, p. 145-166, 2011.

NEWFIELD, D. **From visual literacy to critical visual literacy**: An analysis of educational materials. English Teaching: Praticce and Critique. 2011, v. 10, n. 1, p.81-94.

NUNAN, D. **Action in the language classroom. Second Language Teacher Education**. Richards, J & Nunan, d(eds.). Cambridge: CUP,1990, p. 62-81.

PAIVA, V.L.M.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010, p.353-370.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva S. P. O papel da ilustração na leitura infantil. In: ZINANI, Celi J. A. e SANTOS, Salete R. P. (Orgs.) **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, p. 15-32, 2004.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in seconde language contexte. In: ROYCE, T. e BOWCHER, W. (Eds.) **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Routledge, p. 63-109, 2006.

_____.Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy.:**TESOL Quarterly**, v. 36,n. 2, 2002.

_____. Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-base multimodal text, **JASFL Occasional Papers** 1, p.25-50,1998.

SERAFINI, Frank. Reading modal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**. v. 41, p.85-104, 2010.

SILVA, A. T. **Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. 2016.

SILVA, F. A.; NASCIMENTO, R. G. da. The role of multimodality labs in multiliteracy projects. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 64, p. 135-171, 2013.

_____. Multimodality in the EFL classroom. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v.2 (2), p. 167-177, 2012.

SILVA, M. Z. V. da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: Investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e prática docente**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. 2016.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e oralidade: Um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro GOLD CAE**. 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. 138p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º ed.- Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

STOKES, S. **Visual Literacy in teaching and learning: A literature perspective**. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002, p.10-19. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>.

STREET, Brian. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**/Isabel Magalhães (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

TONELLI, J. R.A; QUEVEDO- CAMARGO, G. As imagens do livro didático inglês: uma análise funcional. **Revista Travessias**, v.2, n.3, 2008.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez Editora,1991, p.32-56.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**, v.5, n.1, 55-76, 2006.

Van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London\ N. York Routledge, 2005, p. 117-138

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 7-8.

WALLACE, M.J. **Action research. Action research for language teachers.** Cambridge : Cambridge University Press, 1998, p. 4-19.

WALSH, M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy.** v. 33, n.3, p. 211-239, 2010.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C.(Org). **Hipertexto e gêneros digitais:** Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004, p. 171-180.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual do Ceará-UECE
Centro de Humanidades-CH- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PosLA
Av. Luciana Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará 60410-690
PABX: 85 3101 7100 Ramal 208 FONE: 85 3101-2032

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aluno(a), _____ o senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Multimodalidade e construção de sentido: Análise da relação texto-imagem em *websites* educacionais para o ensino da Francês Língua Estrangeira (FLE)**, coordenada pela mestrandia Denise Fernandes Nogueira orientada pela professora e pesquisadora Dra Antônia Dilamar Araújo, ambas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, cujo principal objetivo é descrever as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora em sites educacionais destinados ao ensino de francês como língua estrangeira, considerando as relações de (des)igualdade entre essas modalidades e o papel que elas assumem na construção do sentido por estudantes dessa língua estrangeira.

Através deste termo de consentimento, você autorizará a pesquisa a realizar os procedimentos de seleção de participantes e de coleta de dados. Neste estudo, os procedimentos de coleta consistem em sete atividades de leitura com questionário sobre a atividade realizada, além de teste de nível e um teste de sondagem, e anotações sobre a aula feitas pelo pesquisador, desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que, responda de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários sobre a descrição das relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora em sites educacionais e que nos permita fazer observações das aulas e usar as anotações sobre as aulas observadas. Cabe ressaltar que a realização da pesquisa somente ocorrerá após aprovação da mesma no Comitê de Ética de Saúde da Universidade Estadual do Ceará. A submissão ao referido comitê atende as exigências da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. De modo atender a referida resolução e dada à necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos alunos participantes: o sigilo das informações, o anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, que os mesmos não estão sujeitos a quaisquer riscos ou prejuízos e a nenhum tipo de gasto financeiro ou danos morais. Assim, o pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo quando da publicação dos resultados. A participação dos alunos de língua francesa na pesquisa está contribuindo para o avanço nos estudos sobre como multimodalidade e as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora em sites educacionais, como alunos a utilizam na aprendizagem de língua francesa, que concepções e abordagens utilizam no contexto escolar.

É importante salientar que a participação é voluntária e o Sr. (Sra) tem total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga qualquer constrangimento.

O(a) Sr(Sra) ficará com uma cópia deste termo. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir esta poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora pelos telefones (85) 98637-4982 e 3101-2032 e pelo email da pesquisadora denise217@gmail.com. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão

ser questionadas ao Comitê de Ética da UECE, situada na Av. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza –CE, CEP: 60.714-903 ou pelo telefone: (85) 3101-9890.

Consentimento pós-esclarecido:

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito da pesquisa, tendo ficado claro para mim quais os objetivos, a forma pela qual será realizada, além de ter conhecimento das garantias de confidencialidades e de esclarecimentos. Desta forma, estando esclarecido acerca da pesquisa, manifesto meu consentimento de participação voluntária da mesma.

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Nome do aluno(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Identidade do(a) participante: _____

Pesquisador responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Identidade do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE B - TESTE DE SONDAÇÃO

TESTE DE SONDAÇÃO

Aluno(a), _____ o senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Multimodalidade e construção de sentido: Análise da relação texto-imagem em *websites* educacionais para o ensino da Francês Língua Estrangeira (FLE)**, coordenada pela mestrande Denise Fernandes Nogueira orientada pela professora e pesquisadora Dra Antônia Dilamar Araújo, ambas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, cujo principal objetivo é descrever as relações semânticas entre os aspectos verbais e imagéticos nas atividades de compreensão leitora em sites educacionais destinados ao ensino de francês como língua estrangeira, considerando as relações de (des)igualdade entre essas modalidades e o papel que elas assumem na construção do sentido por estudantes dessa língua estrangeira. Neste momento vamos sondar qual a relação do convidado(a) com a imagem.

- a) Você gosta de ler textos com imagens? Qual a importância para você das imagens no cotidiano?

- b) Como estudante você observa se as imagens são usadas de alguma forma na sala de aula para auxiliar a aprendizagem?

- c) Você usa as imagens a favor de sua aprendizagem nos seus estudos de alguma forma?

APÊNDICE C - TESTE DE NÍVEL

TESTE DE NÍVEL

Teste de nível A2, que segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (Cadre Européen Comum de Référence, doravante CECR) “define os níveis de competência que permitem medir o progresso do aprendiz a cada etapa de aprendizagem” (pág.9)¹⁶ e que determina que um aluno nível A2 pode compreender de forma geral em um texto escrito. Segundo o CECR, o aluno de nível A2: “Pode compreender textos curtos simples sobre assuntos concretos comuns com uma frequência elevada da língua cotidiana ou relativa ao trabalho; pode compreender textos curtos e simples contendo vocabulário extremamente frequente, compreendendo um vocabulário internacionalmente compartilhado.” (pg.57, CECR)¹⁷.

1) Vous comprenez un problème? Lisez la liste de Lise. Dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

Chère amie,

Je suis depuis un mois à Paris et je n'ai pas trouvé de chambre en Cité universitaire. Les logements sont très chers et je dois partager un appartement avec une étudiante de mon âge : Flore. Elle est très gentille mais pas très travailleuse. Très souvent, elle reçoit des amis le soir. Ils parlent et écoutent de la musique jusqu'à deux ou trois heures du matin. En plus, Flore et ses copains fument. Il y a toujours une odeur de tabac dans l'appartement.

Le téléphone sonne tout le temps et comme il est à côté de ma chambre, c'est toujours moi qui doit répondre. Elle ne pense jamais à acheter à manger...

- a) () Il y a un mois que Lise habite Paris.
- b) () Lise a envie de partager un appartement.
- c) () Lise n'est pas étudiante.
- d) () Lise loue un appartement avec Flore.
- e) () Lise dort bien dans cet appartement.
- f) () Flore est une étudiante sérieuse.
- g) () Elle passe toutes ses soirées avec des amis.

¹⁶ le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage(pg. 8, CECR)

¹⁷ Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. (pg 57, CECR)

- h) () Elle doit faire attention à la santé.
 i) () Elle ne reçoit jamais d'appel téléphonique.
 j) () Elle est très organisée.

2) Nicolas reçoit une courte lettre: Lisez-la attentivement puis répondez aux questions proposées dans l'exercice

Mexico, le 18 Juin 20..

Salut Nicolas !

Tu te souviens de moi ? Je m'appelle Pedro, je t'écris de Mexico. L'année dernière je suis venu en France et j'ai habité chez toi pendant deux semaines.

Maintenant je reviens en France pour les vacances. J'arrive la semaine prochaine à l'aéroport de Nice lundi 28 Juin à 20h15.

J'espère te revoir bientôt. Je t'invite au restaurant si tu es disponible. Quel restaurant tu préfères à Nice ?

A bientôt, j'espère

Pedro Sanchez

Choisissez la bonne réponse

- a) Qui est Pedro?
 () Un ami d'école
 () Le professeur d'espagnol de Nicolas
 () Un ami étranger
- b) Quand Nicolas et Pedro se sont-ils rencontrés ?
 () Dans deux semaines () On ne sait pas () L'année dernière
- c) Pourquoi Pedro écrit à Nicolas ?
 () Pour lui demander des informations
 () Pour l'informer de sa venue
 () Pour habiter chez lui
- d) Que propose Pedro à Nicolas ?
 () Venir à l'aéroport () Une invitation au restaurant () Venir en vacance à Mexico
- e) Pedro a choisi le restaurant ?
 () Oui () On ne sait pas () Non

APÊNDICE D - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

FICHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

ATIVIDADE : _____ ASSUNTO : _____

NOME : _____ DATA : _____

- a) Fale sobre a primeira impressão que você teve ao ver a imagem presente na atividade. Ela deu uma prévia do texto escrito?

- b) A imagem da atividade contribuiu na compreensão do texto escrito para a resolução das questões? Caso a resposta seja positiva, responda como ocorreu esta contribuição.

- c) Como aprendiz de língua estrangeira, houve alguma palavra no texto que você pôde deduzir o significado por causa da imagem? Caso a resposta seja positiva, responda qual.

- d) Há alguma relação entre a imagem e o texto da atividade? Se positivo, como você descreveria essa relação?

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADE 1

Conflit de générations

Dimanche dernier, ma fille et moi avons décidé de ranger sa garde-robe. En fait de robe, ma fille porte surtout des pantalons. Bref, cette activité nous occupe environ deux fois par an, une fois au printemps et une fois en été. Il est vrai qu'à douze ans, une jeune fille grandit très vite. Mais ce dont j'ai pu m'apercevoir, c'est que, non seulement, elle grandit très vite, mais ses goûts changent aussi à la même allure. C'est donc une conversation fort intéressante que nous avons eue ce jour-là.

_ « Bon, ma chérie. Est-ce que tu gardes ce chemisier ou non? Lui ai-je demandé.

_Celui-ci ? Avec les grosses fleurs ? Ah non, il craint! M'a-t-elle répondu.

_Tu m'as pourtant presque suppliée de te l'acheter l'année dernière !

_ Moi ? Absolument pas. D'ailleurs, je ne l'ai mis qu'une fois. »

Devant tant de mauvaise foi, je suis resté sans voix. Nous continuions notre rangement quand ma fille s'est écriée : « Ouahhhhhhhhhh ! Il est trop nul ce pantalon. Décidément, tu n'as pas goût, maman ! » Pour le coup, j'ai préféré me taire. Je n'ai pas osé lui avouer que, comme pour le chemisier, c'est elle qui l'avait choisi. Finalement, je me demande si, l'année prochaine, je ne vais pas tout simplement la laisser faire seule. Après tout, a-t-elle encore besoin de moi pour ce genre d'activité ?

- 1) Ici, bref signifie :
 Certainement Vite Enfin
- 2) Deux fois par an, peut être remplacé par un adjectif, lequel ?
 Bisannuel Bimensuel Bimestriel
- 3) ...mais ses goûts changent aussi à la même allure. Ici, allure, est synonyme :
 Apparence générale Vitesse Démarche
- 4) C'est donc une conversation fort intéressante... Ici, fort, est :
 Un adjectif Un adverbe Une préposition
- 5) ...il craint ! Craindre, est un verbe du troisième groupe. La première personne du pluriel au présent de l'indicatif est :
 Nous craignons Nous craignons craignons
- 6) Devant tant de mauvaise foi...Foi, a beaucoup d'homonymes, mais, parmi les suivants, lequel n'existe pas ?
 Fois Foid Foie
- 7) Nous continuions...est le verbe continuer conjugué :
 L'imparfait de l'indicatif Au passé simple de l'indicatif Au présent du subjonctif
- 8) Quel est le sens de l'expression : pour le coup ?
 Brusquement Soudain Cette fois-ci
- 9) ...c'est elle qui l'avait choisi. Ici, que remplace l' ?
 Le chemisier Ma fille Le pantalon
- 10) ...je ne vais pas simplement la laisser faire...Ici, simplement, a le même sens que :
 Bêtement Facilement Seulement

Link e print da atividade retirada do website.

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/comprendre-un-recit-conflit-de-generations.html>

Comprendre un récit : conflit de générations

Ajouté le : 23 Oct 2012

La Leçon

Dimanche dernier, ma fille et moi avons décidé de ranger sa **garde-robe**. En fait de robe, ma fille porte surtout des pantalons... Bref, cette activité nous occupe **environ** deux fois par an : une fois au printemps et une fois en été. Il est vrai qu'à douze ans, une jeune fille grandit très vite. Mais **ce dont** j'ai pu m'apercevoir, c'est que, non seulement, elle grandit très vite, mais ses goûts changent aussi à la même allure. C'est donc une conversation fort intéressante que nous avons **eue** ce jour-là.

- " Bon, ma chérie. Est-ce que tu gardes ce chemisier ou non ? lui ai-je demandé.
 - Celui-ci ? Avec les grosses fleurs ? Ah non, il **craine** ! m'a-t-elle répondu.
 - Tu m'as pourtant presque suppliée de te l'acheter l'année dernière !
 - Moi ? Absolument pas. **D'ailleurs**, je ne l'ai mis qu'une fois."

Devant tant de **mauvaise foi**, je suis **restée sans voix**. Nous continuions notre rangement quand ma fille s'est écriée : " **Ouahhhhhhhh** ! Il est **trop nul** ce pantalon. Décidément, tu n'as pas de goût, maman ! " Pour le coup, j'ai préféré me taire. Je n'ai pas **osé** lui avouer que, comme pour le chemisier, c'est elle qui l'avait choisi. Finalement, je me demande si, l'année prochaine, je ne vais pas tout simplement la laisser faire seule. Après tout, a-t-elle encore besoin de moi pour ce genre d'activité ?

Commencer

Commentaires

Rechercher

Rechercher

Google™
Recherche personnalisée

Votre niveau

A1 A2 B1 B2
C1

Catégories

- Grammaire Française **[*]**
 - La négation
 - Les prépositions
 - L'interrogation
 - L'expression du temps
 - Les noms
 - Les adjectifs

ANEXO B - ATIVIDADE 2

Le printemps des couturiers à Paris

Le printemps pointe son nez, l'air s'adoucit, les jours rallongent et s'éclairent, la nature reprend des couleurs, et l'envie vous prend de révolutionner votre garde-robe.

Ça tombe bien : les couturiers sont au diapason, au rendez-vous des collections printemps-été 2000. Au tournant du millénaire, c'est un changement à vue : la mode abandonne le noir et hisse les couleurs, vives, acidulées. Toutes les griffes s'y mettent, les grandes maisons de couture comme les jeunes talents. Dans le défilés de saison, les mannequins aux yeux très faits et cheveux un peu fous portent de ravissants modèles aux imprimés éclatants, turquoise, orange...Le prêt-à-porter adopte un style fruité. La Haute Couture fait la fête. Laetitia Casta, mannequin-vedette, égérie de Yves Saint-Laurent(et dernier modèle du buste de Marianne, symbole de la République française), éclate de jeunesse et de fantasia dans la robe de mariée qui clôture traditionnellement le défilé le collection, chez ce grand couturier, le style libre et coloré de la gitane trouve sa place dans les boutiques Rive Gauche comme sur la Rive Droite.

Les accessoires ponctuent la gaieté ambiante : strass et démesure en sont des éléments importants. Mais, au fait, ces sympathiques gosses lunettes rondes, ça ne vous rappelle rien ?...Vous y êtes : les années 60 ! D'ailleurs, regardez mieux : bien des détails ce petit « retrô » qui confirme votre impression, à commencer par les broderies d'inspirations indienne. La mode n'est-elle donc qu'un perpétuel recommencement ? Cette fois, il n'y a vraiment pas lieu de s'en plaindre puisque, après la grissaille et le « minimalisque » des dernières années, c'est le soleil et l'exubérance qui nous atteignent d'un bond de quelques trente années.

1) Repondez aux 10 questions suivantes.

- a) Les couturiers sont au diapason, signifie que:
 - () Ils s'inspirent d'oeuvres musicales pour leurs créations.
 - () Ils sont en harmonie avec la saison
 - () Ils font des défilés en musique
- b) C'est changement à vue, veut dire :
 - () C'est changement d'inspiration
 - () Les accessoires pour les yeux ont changé
 - () C'est changement soudain et total
- c) Toutes les griffes s'y mettent, c'est-à-dire :
 - () Il y a beaucoup de conflits à ce sujet
 - () Il faut se battre pour obtenir ce résultat
 - () Tous les couturiers adoptent la tendance
- d) Des yeux très faits, ce sont :
 - () De très grands yeux

- Des yeux très expressifs
- Des yeux très maquillés

- e) Les mannequins...portent de ravissants modèles, veut dire que :
- Les jeunes femmes qui présentent les collections portent de très jolies créations
 - Les jeunes femmes présentent les collections sur des statues articulées
 - Pendant le défilé, on forme une pyramide humaine qui décoiffe.

2) Cochez la bonne réponse.

- a) Des imprimé éclatants, est synonyme de :
- Des tissus à motifs très colorés
 - Des matières qui contiennent des explosifs
 - Des créations en papier qui font du bruit quand on bouge
- b) Un style fruité, est :
- Un style aux couleurs de fruits
 - Un style qui d'importantes conséquences
 - Un style avec de nombreux motifs de fruits
- c) Vous y êtes, c'est-à-dire :
- Vous êtes arrivés à destination
 - Vous avez trouvé
 - Vous remontez le temps en imagination
- d) Dans le texte, rétro est une abréviation de
- Rétroactif
 - Rétrograde
 - Rétrospectif
- e) Il n'y a pas lieu de se plaindre, signifie :
- Il n'y a pas d'endroit pour exprimer une plainte
 - Il n'y a pas de place pour les mécontents
 - Il n'y a pas de raison d'être mécontent

Link e print da atividade retirada do website.

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/exercice-de-comprehension-ecrite-le-printemps-des-couturiers-a-paris.html>

The screenshot shows a web browser window displaying a page titled "Exercice de compréhension écrite : Le printemps des couturiers à Paris". The page is dated "Ajouté le : 23 Oct 2012". The main heading is "Exercice de compréhension écrite : Le printemps des couturiers à Paris". Below the heading is a section titled "LA LEÇON" with a downward arrow icon. To the right of this section is a search bar with the text "Rechercher" and a "Google Recherche personnalisée" logo. Below the search bar is a section titled "Votre niveau" with icons for A1, A2, B1, B2, and C1. At the bottom right, there is a "Catégories" section with a "Comentários" button.

Accueil / Compréhension / Intermédiaire / Exercice de compréhension écrite : Le printemps des couturiers à Paris

Ajouté le : 23 Oct 2012

Exercice de compréhension écrite : Le printemps des couturiers à Paris

↓ LA LEÇON

Le printemps pointe son nez, l'air s'adoucit, les jours rallongent et s'éclaircissent, la nature reprend des couleurs, et l'envie vous prend de révolutionner votre garde-robe.

Ca tombe bien : les couturiers sont au diapason, au rendez-vous des collections printemps-été 2000. Au tournant du millénaire, c'est un changement à vue : la mode abandonne le noir et hisse les couleurs, vives, acidulées. Toutes les griffes s'y mettent, les grandes maisons de couture comme les jeunes talents. Dans les défilés de saison, les mannequins aux yeux très faits et cheveux un peu fous portent de ravissants modèles aux imprimés éclatants, turquoise, orange... Le prêt-à-porter adopte un style fruité. La Haute Couture fait la fête. Laetitia Casta, mannequin-vedette, égérie de Yves Saint-Laurent (et dernier modèle du buste de Marianne, symbole de la République française), éclate de jeunesse et de fantaisie dans la robe de mariée qui clôture traditionnellement le défilé de collection, chez ce grand couturier, le style libre et coloré de la gitane trouve sa place dans les boutiques Rive Gauche comme sur la Rive Droite.

► Commencer

► Commentaires

Rechercher

Google Recherche personnalisée

Votre niveau

A1 A2 B1 B2 C1

Catégories

► Grammaire Française

► Compréhension

Comentários

ANEXO C - ATIVIDADE 3

Dopage et corruptions en athlétisme**Voix off**

Avant même que l'affaire éclate au grand jour, il a voulu prendre ses distances. Sebastian Coe, le président de la Fédération internationale d'athlétisme, condamne les agissements présumés de son prédécesseur. Lamine Diack aurait fait chanter des athlètes soupçonnés de dopage, et Sebastian Coe a vivement réagi.

Sebastian Coe, *président de la Fédération internationale d'athlétisme*

« Que des gens dans notre sport aient extorqué de l'argent à des athlètes coupables de violations des règles antidopage est odieux. »

Voix off

À l'origine de cette affaire donc, cet homme, Lamine Diack, alors président de la Fédération internationale d'athlétisme. Tout commence en 2011, lorsqu'il récupère un fichier médical sur lequel près de cinq mille athlètes présenteraient des valeurs sanguines hautement suspectes. Nous sommes à un an des JO[1] de Londres et l'impensable s'est peut-être produit. Lamine Diack, aidé par deux complices de la Fédération internationale, aurait fait approcher l'entourage de certains athlètes pour les faire chanter, notamment des Russes ou des Kényans. En clair, leur demander de l'argent, jusqu'à cinq cent mille dollars, contre une falsification de leur passeport biologique. Mais quand la question lui a été posée il y a quelques semaines, Lamine Diack s'est vigoureusement défendu.

Lamine Diack, *ancien président de la Fédération internationale d'athlétisme*

Dire qu'en athlétisme, entre 2001 et 2012, nous n'avons pas fait sérieusement le travail, le contrôle, etc., c'est une rigolade.

Voix off

Le président de la Fédération française d'athlétisme a lui aussi réagi.

Bernard Amsalem, *président de la Fédération française d'athlétisme*

Si tout ça est réel, si tout ça est vrai, c'est un vrai scandale, bien entendu, c'est même d'une gravité extrême.

Voix off

Cette affaire a été révélée par une commission d'enquête de l'Agence mondiale antidopage après un an de travaux. La justice française a été saisie du dossier ; mercredi dernier, Lamine Diack a été mis en examen, les conclusions de cette enquête seront donc rendues publiques.

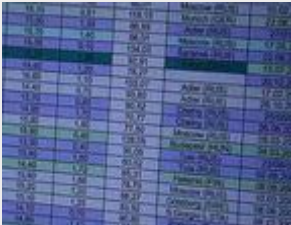
[1] Acronyme de « Jeux olympiques ».

Exercice, marquez vrais ou faux:



Sebastian Coe condamne Lamine Diack. **Vrai - Faux**

Il réagit calmement. **Vrai - Faux**



C'est une affaire qui concerne les athlètes français. **Vrai - Faux**

Ce sont des athlètes qui se sont dopés. **Vrai - Faux**



À l'origine de l'affaire, on trouve Lamine Diack. **Vrai - Faux**

Il reconnaît ses fautes. **Vrai - Faux**

Il dit qu'il a fait sérieusement son travail quand il était président. **Vrai - Faux**



Bernard Amsalem trouve que si tout est vrai, c'est un scandale. **Vrai - Faux**

L'Agence mondiale antidopage a mené une enquête. **Vrai - Faux**

Link e print da atividade retirada do website.

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/dopage-et-corruption-en-athletisme?exercice=2>

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/dopage-et-corruption-en-athletisme?exercice=2>. The page is in French and features a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a 'Se connecter' button. Below the navigation bar, there are level indicators (A1, A2, B1, B2) and a 'TCF' (Test de Connaissance du Français) button. The main content area is titled 'Exercices' and includes a video player showing a close-up of several pens. To the right of the video, there is a list of comprehension exercises with 'Vrai - Faux' (True - False) options:

- Sebastian Coe condamne Lamine Diack. **Vrai - Faux**
- Il réagit calmement. **Vrai - Faux**
- C'est une affaire qui concerne les athlètes français. **Vrai - Faux**
- Ce sont des athlètes qui se sont dopés. **Vrai - Faux**
- À l'origine de l'affaire, on trouve Lamine Diack. **Vrai - Faux**
- Il reconnaît ses fautes. **Vrai - Faux**
- Il dit qu'il a fait sérieusement son travail quand il était président. **Vrai - Faux**
- Bernard Amsalem trouve que si tout est vrai, c'est un scandale. **Vrai - Faux**
- L'Agence mondiale antidopage a mené une enquête. **Vrai - Faux**

At the bottom of the page, there are buttons for 'TRANSCRIPTION', 'DU MÊME THÈME', and 'DE LA MÊME COLLECTION'.

ANEXO D - ATIVIDADE 4

Canada des sales sur les toits**Voix off**

Mohamed Hage, cofondateur de la première ferme sur un toit, Montréal, Canada.

La plupart des fruits et légumes que nous achetons sont cueillis avant maturité et font des milliers de kilomètres avant d'arriver dans nos assiettes.

Pour manger des légumes ultra frais, cet informaticien décide, il y a 6 ans, de créer en plein cœur de Montréal la plus grande serre urbaine au monde qui atterrit sur ce toit.

Mohamed Hage, *cofondateur de la première ferme sur un toit*

On a passé près d'un an, un an et demi à trouver un emplacement. Alors, je me rappelle avoir eu plusieurs discussions avec des propriétaires d'immeubles qui finissaient à[1] me dire qu'ils voulaient pas avoir des tracteurs et du fumier et des cochons sur leurs toits.

Voix off

Depuis 2011, sa ferme cultive sans traitement chimique 25 variétés de légumes, récoltés tous les jours, dès 5 heures du matin.

Mohamed Hage, *cofondateur de la première ferme sur un toit*

Quand je vois qu'on vient de cueillir entre 1 000 et 1 500 livres[2] de légumes, quand je vois tous les couleurs, tous les saveurs[3], les odeurs, je suis convaincu que c'est le modèle d'avenir.

Voix off

Ici, l'eau de pluie est récupérée pour l'arrosage. La chaleur dégagée par l'immeuble sert au chauffage. Quant aux légumes, une fois cueillis et conditionnés, ils ne parcourent que quelques kilomètres en camion pour atteindre les points de distribution. Résultat : un bilan carbone très faible pour une fraîcheur extrême. Les clients – 2 000 à ce jour – représentent 0,1 % de la population de Montréal.

Mohamed Hage, *cofondateur de la première ferme sur un toit*

Pour nous, le défi reste à démontrer qu'une ville comme Montréal peut devenir autosuffisante avec sa production de légumes. Mon rêve le plus fou, ça serait que dans 50 ans, quand on est 9 milliards de personnes, on peut[4] être fiers de dire qu'on est tous nourris par nos villes.

Voix off

Alors, prêts à accueillir les fermes de Lufa[5] sur votre toit et déguster leur production à domicile ?

Participez à l'aventure de nos pionniers « Shamengo ».

[1] Qui finissaient par me dire.*

[2] Une livre = 0,5 kilo.

[3] Toutes les couleurs, toutes les saveurs.*

[4] Quand on sera 9 milliards de personnes, on puisse être fiers.*

[5] *Les Fermes Lufa* est le nom de l'entreprise qui gère la plus grande serre urbaine au monde.

Exercice, complétez les lacunes :



Il y a quelques années, Mohamed Hage a décidé de

créer _____ (**dans la campagne/ en plein coeur**)



de Montréal

_____ (**le plus grand**
supermarché urbain/ la plus grande serre urbaine) au monde. Il l'a installée sur un toit.



À l'intérieur, il fait cultiver _____ (35/25)

variétés _____ (**de légumes/ de fruits**),

récoltés _____ (**chaque jour/ tous les 3 jours**)



Ici, _____ (**l'on récupère l'eau de**

pluie/ on recycle les eaux usées) et pour le chauffage, on

réutilise _____ (**les déchets produits/ la chaleur dégagée**)

par l'immeuble.



Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres

_____ (**en camion/ en train**)



avant d'arriver aux consommateurs.

Aujourd'hui, ils

sont _____ (**10.000/ 2.000**)

Link e print da atividade retirada do website.

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/canada-des-salades-sur-les-toits?exercice=1>

The screenshot shows a web browser window displaying the website 'apprendre.tv5monde.com'. The page is in French and features a navigation menu with language options: Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, and Tiếng Việt. A 'Se connecter' button is visible in the top right corner.

Below the navigation, there are buttons for 'Je choisis mon niveau' with options: A1 (débutant), A2 (élémentaire), B1 (intermédiaire), and B2 (avancé). The main heading is 'APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE'. There are also buttons for 'TCF Test de Connaissance du Français' and 'Astuces pour apprendre'.

The main content area features a video player on the left and a comprehension exercise on the right. The video player shows a scene of hands picking tomatoes from a rooftop garden. The exercise text is as follows:

Exercices 1 2 3 4 **Shamengo vous emmène à la rencontre de Mohamed Hage, un informaticien qui a eu une idée ingénieuse. Regardez le reportage et découvrez son projet.**

Il y a quelques années, Mohamed Hage a décidé de créer de Montréal au monde. Il l'a installée sur un toit.

À l'intérieur, il fait cultiver variétés , récoltées

ici, et pour le chauffage, on réutilise par l'immeuble.

Ensuite, la production de la ferme ne fait que quelques kilomètres avant d'arriver aux consommateurs. Aujourd'hui, ils sont

Helène Emile, CAVILAM - Alliance française

The video player includes a 'TRANSCRIPTION' button and a progress bar showing 00:25 / 02:08. The Windows taskbar at the bottom shows the date 24/03/2016 and time 12:55.

ANEXO E - ATIVIDADE 5

Ivan Kabacoff, *présentateur*

Cette semaine Destination Francophonie vous emmène à New-York. Magique, vertigineuse, c'est la ville des villes. Son énergie inépuisable se ressent à tous les coins de rue. New-York concentre aussi toutes les aspirations du monde en accueillant sur son sol l'Organisation des Nations-Unies. C'est ici que les représentantes des femmes francophones ont décidé de se réunir pour faire connaître leurs droits. Mais pour elles, faire entendre leur voix en français dans cette enceinte internationale reste un combat difficile.

Bonjour, elles sont la moitié de la planète et 52% de la population francophone. Elles, ce sont les femmes qui revendiquent l'égalité des droits, l'accès au pouvoir économique ou encore la fin des violences qu'elles subissent. Or, depuis quelques années, lors des négociations internationales, le droit des femmes stagne dans le monde et dans l'espace francophone. Alors, elles ont marché ensemble dans les rues de New-York lors de la Journée internationale des femmes. Qu'elles soient ministres ou représentantes de la société civile, elles sont venues de toute la francophonie à l'ONU pour porter la position de leur pays sur le droit des femmes. Ce rassemblement d'énergies, on le doit à l'Organisation internationale de la Francophonie qui organise à l'ONU, une fois par an, le seul événement en français de ce genre. Cette mobilisation a été cette année appuyée par la présence et l'engagement de Michaëlle Jean, la nouvelle Secrétaire générale de la Francophonie, la première femme à occuper ce poste. Officiellement, à l'ONU, le français est la langue de travail avec l'anglais. Or, dans les faits, le français est marginalisé, notamment lors des réunions de négociation où aucun système d'interprétation n'est prévu. Une situation d'exclusion que dénoncent les femmes francophones. Regardez.

Marie-Laurence Sranon Sossou, *ministre de l'Entrepreneuriat des femmes du Bénin*

Nous n'allons pas nous laisser avoir parce que nous avons constaté qu'il y a certains documents qui se font et qui ne sont pas traduits en français. Alors, il faudrait que cette parité aussi nous l'ayons en ce qui concerne les langues. Nous n'allons pas laisser enterrer la langue française !

Justine Diffo, *maître de conférence de l'Université de Yaoundé 1, coordinatrice de l'ONG « More Women in Politics » au Cameroun*

Il est important que désormais on puisse tenir compte de la présence francophone. Nous souhaiterions qu'un dispositif particulier soit mis en place pour permettre à ces peuples de s'exprimer. On ne peut pas s'exprimer si l'on ne comprend pas ce qui se passe. Il serait important que dans tous ces espaces, il y ait un dispositif de traduction simultanée dans les différentes langues. Aucune langue dans le monde n'est au-dessus de l'autre.

Ndiro Ndyiaye, *coordinatrice du « Réseau francophonie pour l'égalité femme-homme » au Sénégal*

Moi je veux obtenir que l'on n'ait plus ce débat, de l'écriture ou de la disponibilité de

document ou de l'écoute, quand on vient aux Nations Unies. Que les francophones puissent exprimer leur sensibilité, mais pour ça il faut que les pays jouent le jeu. Ils doivent savoir que c'est un problème réel quand on est à l'extérieur de nos pays.

Ivan Kabacoff, *présentateur*

Allez, on se retrouve la semaine prochaine pour une nouvelle destination. D'ici là, bonne semaine à tous sur la planète francophone.

2) Cochez la bonne réponse :

e) Destinations...

() Brooklyn ! () Amérique du Nord ! () New York !

f) Des...[qui ?]

() Jeunes francophones () Femmes francophones () Politiciens francophones

g) Agissent pour...[quoi ?]

() la paix () les droits des femmes () environnement

h) à... [où ?]

() L'organisation internationale du travail (OIT)

() L'organisation des Nations unies (ONU)

() L'organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

Link e print da atividade retirada do website.

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1>

Entrada (930) - denise217 x Exercice de compréhension x 10 sites para aprender fra x Destination New York x

apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1

Français English العربية Deutsch 日本語 한국어 Español Tiếng Việt Se connecter

Je choisis mon niveau

A1 débutant A2 élémentaire B1 intermédiaire B2 avancé

APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE

TCF Test de Connaissance du Français Astuces pour apprendre

Exercices 1 2 3 4

Vous allez découvrir l'émission Destination Francophonie. Regardez les 50 premières secondes de cette vidéo, répondez à ces 4 questions et vous aurez une phrase qui résume le sujet de cette édition !

3 agissent pour... [quoi ?]

4 à... [où ?]

ophones
cophones
incophones

la paix
 les droits des femmes
 l'environnement

l'Organisation internationale du travail (OIT)
 l'Organisation des Nations unies (ONU)
 l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

01:38 02:57 Partager 2'58

TRANSCRIPTION

OK

Émilie Lehr, formatrice labellisée TV5MONDE

Entrada (930) - denise217 x Exercice de compréhension x 10 sites para aprender fra x Destination New York x

apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/destination-new-york?exercice=1

Français English العربية Deutsch 日本語 한국어 Español Tiếng Việt Se connecter

Je choisis mon niveau

A1 débutant A2 élémentaire B1 intermédiaire B2 avancé

APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE

TCF Test de Connaissance du Français Astuces pour apprendre

Exercices 1 2 3 4

Vous allez découvrir l'émission Destination Francophonie. Regardez les 50 premières secondes de cette vidéo, répondez à ces 4 questions et vous aurez une phrase qui résume le sujet de cette édition !

1 Destination...

2 Des... [qui ?]

3 agissent pour... [qu]

Brooklyn !
 Amérique du Nord !
 New York !

jeunes francophones
 femmes francophones
 politiciens francophones

la paix
 les droits des femmes
 l'environnement

02:08 02:57 Partager 2'58

TRANSCRIPTION

OK

Émilie Lehr, formatrice labellisée TV5MONDE

14:59 11/11/2015

ANEXO F - ATIVIDADE 6

Voix off

Il y a quatre milliards d'années, la planète Mars était bleue. Puis, son atmosphère a commencé à disparaître pour en faire ce qu'elle est encore maintenant : la planète rouge. Pourquoi ? Comment ? Pour répondre à l'une des plus grandes énigmes de la science des planètes, une équipe internationale pilotée par la NASA a lancé, il y a deux ans, la sonde MAVEN[1], maintenant en orbite autour de Mars.

La théorie est que les rayons du Soleil et les particules éjectées ont fini par détruire l'atmosphère martienne qui n'est plus, comme la Terre, protégée par un bouclier magnétique. Une théorie qui vient d'être confirmée par l'équipe MAVEN.

François Leblanc, *planétologue au CNRS, membre de l'équipe de la mission MAVEN*

On a observé la rencontre entre Mars et un évènement solaire, donc une éjection de masse et d'énergie du Soleil. L'atmosphère martienne, elle est soufflée et donc ça nous permet de déduire ce qui a pu se passer lorsqu'il y a quatre milliards d'années, Mars s'est retrouvé sans champ magnétique, sans protection, face à un Soleil très énergétique et très agressif.

Voix off

Ces nouvelles données scientifiques ont un double intérêt : mieux comprendre le fonctionnement atmosphérique des planètes et donc de la Terre, mais aussi collecter suffisamment de données pour préparer une mission habitée sur Mars.

[1] Acronyme de *Mars Atmosphere and Volatile EvolutioN* en anglais, que l'on peut traduire par « évolution de l'atmosphère et des éléments volatiles de Mars ». Le mot *Maven* désigne également un expert dans un domaine.

Exercice. Cochez vrai ou faux:

- | | |
|--|------------|
| 7) La sonde MAVEN est en orbite autour du soleil. | Vrai- Faux |
| 8) Mars est protégé par un bouclier magnétique. | Vrai- Faux |
| 9) Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts. | Vrai- Faux |
| 10) Autrefois, Mars était bleue. | Vrai- Faux |
| 11) Les rayons du soleil ont détruit l'atmosphère martienne. | Vrai- Faux |
| 12) On prépare une mission habitée sur Mars. | Vrai- Faux |

Link e print da atividade retirada do website.

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/levolution-de-la-planete-mars-0?exercice=3>

Je choisis mon niveau

A1 débutant A2 élémentaire B1 intermédiaire B2 avancé

APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE

TCF Test de Connaissance du Français Astuces pour apprendre

Exercices 1 2 3 4

L'atmosphère de Mars s'est transformée. Écoutez de nouveau le reportage. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

12/13 NATIONAL ESPACE

00:02 01:22

Partager 122 © France 3

TRANSCRIPTION

Vrai Faux

La sonde MAVEN est en orbite autour du soleil.

Mars est protégée par un bouclier magnétique.

Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts.

Autrefois, Mars était bleue.

Les rayons du soleil ont détruit l'atmosphère martienne.

OK

Céline Savin - CAVILAM

Je choisis mon niveau

A1 débutant A2 élémentaire B1 intermédiaire B2 avancé

APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE

TCF Test de Connaissance du Français Astuces pour apprendre

Exercices 1 2 3 4

L'atmosphère de Mars s'est transformée. Écoutez de nouveau le reportage. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

12/13 NATIONAL ESPACE

01:22

Partager 122 © France 3

Vrai Faux

Mars est protégée par un bouclier magnétique.

Les nouvelles données collectées ont plusieurs intérêts.

Autrefois, Mars était bleue.

Les rayons du soleil ont détruit l'atmosphère martienne.

On prépare une mission habitée sur Mars.

OK

Céline Savin - CAVILAM

Downloads

22:56 22/11/2015

ANEXO G - ATIVIDADE 7

Voix off

Dans les établissements scolaires de France, ce lundi ne sera pas un lundi comme les autres. À la pause de midi, les élèves seront invités à respecter une minute de silence en hommage aux victimes des attentats. Elle sera précédée d'un temps de discussion. Dans cette école primaire de Nancy, les enseignants s'y sont préparés.

Sylvie Colin, directrice de l'école élémentaire Jean-Jaurès de Nancy

Avant 8 ans, je pense qu'on ne peut pas parler, employer des mots comme Daech[1], religion, politique. Le but, c'est de rassurer les enfants.

Voix off

Expliquer et écouter pour permettre à chacun de chasser ses peurs. La ministre de l'Éducation a demandé que le débat soit adapté à chaque âge. Dans ce collège de Versailles, il faudra trouver les mots pour des élèves plus âgés.

Michel Richard, principal du collège Jean-Philippe Rameau à Versailles

Il ne s'agit pas de rajouter au climat actuel, qui est un climat effectivement très douloureux, mais il s'agit aussi de faire comprendre à toute une génération de jeunes aujourd'hui que cette réalité des attentats, cette réalité de l'intolérance, cette réalité de la sauvagerie, de la brutalité, c'est quelque chose qu'il faut à tout prix condamner.

Voix off

Dans les écoles, collèges et lycées d'Ile-de-France, des cellules psychologiques seront mises en place à la demande des chefs d'établissement qui le souhaitent. Sur l'ensemble du territoire, tous les voyages scolaires y compris les sorties d'un jour sont annulés jusqu'à la fin de la semaine prochaine. Au fronton des établissements, les drapeaux resteront en berne.

[1] Acronyme en arabe de *Dawlat islamiya fi 'iraq wa sham*, que l'on peut traduire par « l'État Islamique en Irak et au levant ».



Exercice. Répondez aux questions :

11) Quels types d'école visite-t-on ?

- () Une universitaire () Une école primaire
() Un établissement préscolaire () Un collège

12) Selon le directeur interviewé, le climat actuel est...

- Dangereux
- Douloureux (les informations font souffrir)
- Tendu (Il y a beaucoup de stress)

13) Selon cette personne, que faut-il condamner ? (trois réponses)

- Le mensonge La brutalité L'intolérance
- Les attentats La religion La guerre

14) Que font les écoles pour rendre hommage aux victimes ?

- Les examens sont annulés.
- Elles sont fermées.
- Les drapeaux sont mis en berne(abaissés).

Link e print da atividade retirada do website.

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/terrorisme-comment-en-parler-lecole?exercice=2>

The screenshot shows the 'Apprendre le Français avec TV5MONDE' website interface. At the top, there is a navigation bar with language options (Français, English, العربية, Deutsch, 日本語, 한국어, Español, Tiếng Việt) and a 'Se connecter' button. Below this is a level selector 'Je choisis mon niveau' with options A1 (débutant), A2 (élémentaire), B1 (intermédiaire), and B2 (avancé). The main content area features a video player on the left and a quiz on the right. The video is titled 'ATTENTATS A PARIS' and the quiz is about terrorism in schools. The quiz questions are:

1. Quels types d'école visite-t-on ? (2 réponses)
 - Une université.
 - Une école primaire.
 - Un établissement préscolaire.
 - Un collège.
2. Selon le directeur interviewé, le climat actuel est...
 - dangereux.
 - douloureux (les informations font souffrir).
 - tendu (il y a beaucoup de stress).
3. Selon ce que faut-condamner ? (réponses)
 - Le mensonge.
 - La brutalité.
 - L'intolérance.
 - Les attentats.
 - La religion.
 - La guerre.

The video player shows a scene from a reportage with the title 'ATTENTATS A PARIS' and the subtitle 'COMMENT EN PARLER AUX ENFANTS'. The video is by Remy Thomas and has 131 views. There is a 'TRANSCRIPTION' button below the video player. The quiz interface includes an 'OK' button at the bottom right.