



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

JACIARA MARIA CAETANO NEVES

**AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL,
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
INTERMODAIS DE ALUNOS INICIANTE DE LÍNGUA FRANCESA**

FORTALEZA - CEARÁ
2018

JACIARA MARIA CAETANO NEVES

AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL,
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
INTERMODAIS DE ALUNOS INICIANTES DE LÍNGUA FRANCESA.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada 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

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Neves, Jaciara Maria Caetano .

As funções das imagens em atividades de compreensão oral, análise do livro didático e construção de sentidos intermodais de alunos iniciantes de língua francesa. [recurso eletrônico] / Jaciara Maria Caetano Neves. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 157 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, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Antônia Dilamar Araújo.

1. Multimodalidade. 2. Função das imagens. 3. Compreensão oral. 4. Alunos iniciantes. 5. Língua francesa. I. Título.

JACIARA MARIA CAETANO NEVES

AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL,
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
INTERMODAIS DE ALUNOS INICIANTE DE LÍNGUA FRANCESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 05 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

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

Sâmia Alves Carvalho

Prof.^a Dr.^a Sâmia Alves Carvalho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Rozânia Maria Alves de Moraes

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

Aos meus alunos de língua francesa que sem perceber me ensinaram muitas coisas e inspiraram a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por ter me iluminado nessa jornada e me guiado durante os momentos mais turbulentos.

Aos meus pais, *Edméa e Paulo*, por me apoiarem e compreenderem os estresses no decorrer desses dois anos.

À minha irmã *Jany* por ter presenciado todo meu esforço e por ter proporcionado momentos de lazer quando precisava.

À *Misha* minha companheira de todos os momentos que estive ao meu lado durante as madrugadas de escrita e que oferecia sua barriguinha para fazer carinho quando eu precisava de um descanso.

Às meninas do *Grupo Miinah* por entenderem os momentos em que não pude estar muito presente em nossos projetos e pelas palavras de encorajamento quando conversávamos sobre as dificuldades de cada uma.

Aos meus colegas e guerreiros da *Turma 2017* do PosLA que em diversos momentos compartilhamos dúvidas, angústias e alegrias em nossa jornada.

À minha orientadora *Dra. Antônia Dilamar Araújo*, por suas orientações, dedicação e carinho antes e durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus *amigos da graduação* pelas boas conversas em nossos encontros.

Aos meus *professores da graduação* que me inspiraram a seguir em frente nessa profissão mesmo com todas as dificuldades existentes.

Às *alunas participantes da pesquisa* que prontamente compareceram em todas as etapas sendo profundamente importantes na pesquisa.

Às *professoras Profa. Dra. Sâmia Carvalho, Profa. Dra. Rozânia Alves de Moraes* membros da banca examinadora, pela dedicação, disponibilidade para ler e pelas valiosas contribuições dadas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

“A vida é um livro, e há milhares de páginas que ainda não li.”

(Cassandra Clare)

RESUMO

O uso das imagens tem se tornado frequente no cotidiano atual, incluindo o contexto escolar, onde os livros didáticos vem se utilizando das imagens em seu conteúdo junto ao texto verbal. É fato que a linguagem escrita está menos central como meio de comunicação, porque os textos estão crescentemente multimodais. Devido à proliferação de textos multimodais nas práticas sociais com o intuito de informar e comunicar, diversos autores vêm investigando os sentidos veiculados pelos textos imagéticos. Esta dissertação tem como objetivo principal descrever as funções das imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes que auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, descritiva e com algumas características experimentais. Os dados foram coletados a partir da análise das imagens presentes em seis primeiras lições de compreensão oral do livro *Écho A1*, as quais foram aplicadas em um minicurso com cinco participantes de nível iniciante em língua francesa. Os dados foram analisados à luz do arcabouço teórico proveniente da semiótica social, teorias da multimodalidade e multiletramentos, Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), estudos das funções das imagens em livros didáticos realizados por Carney e Levin (2002) e Cristóvão (2015) e teorizações sobre as atividades de compreensão oral em livros didáticos. Os resultados obtidos revelaram que as imagens facilitam a compreensão oral de alunos iniciantes, permitindo que eles possam realizar as atividades ao observarem as imagens que acompanham os diálogos. A conclusão desse estudo aponta para a necessidade de realizar outras pesquisas para confirmar os resultados desse estudo, além de mostrar a contribuição do estudo para a Linguística Aplicada e para os estudos da multimodalidade e aprendizagem da compreensão oral.

Palavras-chave: Multimodalidade. Função das imagens. Compreensão oral. Alunos iniciantes. Língua francesa.

ABSTRACT

The use of images has become increasing nowadays, including the school context, where the textbooks are full of images in their content along with the verbal text. It is a fact that the written language is less central as a mean of communication because the texts are increasingly multimodal. Due to the proliferation of multimodal texts on social practices with the intention of informing and communicating, various authors (KRESS, 2000, 2010 ; KRESS, VAN LEEUVEN, 1996, 2006; JEWITT, 2009; CALLOW, 2013, among others) have investigated the meanings disseminated by text-image. This dissertation has the main objective to describe the functions of images presents in listening comprehension activities of a French textbook for beginners that help the learners to understand the meanings of multimodal compositions. This research is qualitative, of applied nature, descriptive and with some experimental characteristics. The analysed images were collected from the first six lessons of listening comprehension from the book *Écho A1*, which were applied in a minicourse with five beginning level participants in the French language. The data were analyzed according to theoretical framework derived from social semiotic, multimodality and multiliteracies theories, Grammar of visual design by Kress and van Leeuwen (1996, 2006), studies about the functions of images in textbooks carried by Carney and Levin (2002) and Cristóvão (2015) and theories about the listening comprehension activities in textbooks. The obtained results revealed that images facilitate the oral comprehension of beginning students, allowing them to carry out the activities by observing the images that accompany the dialogues. The conclusion of this study points to the need to realize other researches to confirm the results of this study, besides showing the contribution of the research to Applied Linguistics and to the studies of multimodality and listening comprehension teaching.

Keywords: Social Semiotics. Multimodality. The function of images. Listening comprehension. French language.

RÉSUMÉ

L'utilisation d'images est devenue courante dans la vie quotidienne, y compris le contexte scolaire, où les manuels utilisent les images dans leur contenu, ainsi que le texte verbal. Plusieurs auteurs se penchent sur la signification apportée par les textes imagés. C'est un fait que la langue écrite est moins centrale comme moyen de communication, parce que les textes sont progressivement multimodaux. En raison de la prolifération des textes multimodaux dans les pratiques sociales afin d'informer et communiquer, plusieurs auteurs se penchent sur la signification apportée par les textes imagés. Cette dissertation a pour objectif principal décrire les fonctions exercées par les images présentes dans les activités de compréhension orale du livre didactique en langue française pour débutants, auxquelles aident les apprenants à comprendre les sens des compositions multimodales. C'est une recherche qualitative, de nature appliquée, de caractère descriptif avec quelques caractéristiques expérimentales. Les données ont été recueillies à partir de l'analyse des images présentes dans les six premières leçons de compréhension orale du livre Écho A1, qui ont été appliquées dans un mini-cours avec cinq participants de niveau débutant en langue française. Les données ont été analysées à la lumière du cadre théorique de la sémiotique sociale, de la multimodalité et multilittératies, de la Grammaire du Design Visuel développé par Kress et van Leeuwen (1996, 2006), des études sur la fonction des images dans les livres didactiques selon Carney et Levin (2002) et Cristóvão (2015) et des théories sur les activités de compréhension orale dans les manuels scolaires. Les résultats obtenus ont montré que les images facilitent la compréhension orale des étudiants débutants, en permettant qu'ils puissent réaliser les activités en observant les images qui accompagnent les dialogues. La conclusion de cette étude souligne la nécessité de mener d'autres recherches pour confirmer les résultats de cette étude, en plus de montrer l'apport de l'étude à la linguistique appliquée et aux études sur la multimodalité et l'apprentissage de la compréhension orale.

Mots-clés: Multimodalité. Fonction des images. Compréhension orale. Apprenants débutants. Langue française.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura narrativa transacional	30
Figura 2 – Estrutura narrativa não transacional	31
Figura 3– estrutura narrativa bidirecional.....	31
Figura 4 – Estrutura narrativa reacional transacional	32
Figura 5 – Estrutura narrativa verbal.....	33
Figura 6 – Estrutura Conceitual Classificacional.....	34
Figura 7– Estrutura Conceitual Analítica	34
Figura 8– Estrutura Conceitual Simbólica Atributiva	35
Figura 9– Estrutura Conceitual Simbólica Sugestiva.....	36
Figura 10– Metafunção Interacional – Contato Demanda	37
Figura 11– Metafunção Interacional – Contato Oferta.....	37
Figura 12– Metafunção Interativa – Menor Distância Social	38
Figura 13– Metafunção Interativa – Média Distância Social.....	39
Figura 14– Metafunção Interativa – Maior Distância Social	39
Figura 15– Metafunção Composicional – Valores informacionais: ideal e real.....	41
Figura 16– Metafunção Composicional – Primeiro e Segundo Plano	41
Figura 17– função decorativa.....	45
Figura 18– Função reiteracional	45
Figura 19– Função representacional	46
Figura 20– Função organizacional.....	47
Figura 21 – Função interpretativa	48
Figura 22– Função transformacional.....	48
Figura 23– Função situacional	52
Figura 24 – Função conceitual.....	53
Figura 25 – Função atuante.....	54
Figura 26- Imagem 01 do pré-teste.	75
Figura 27- Imagem 02 do pré-teste	76
Figura 28- Imagem 03 do pré-teste	76
Figura 29 – Exemplo de Função representacional encontrada no livro.....	81
Figura 30 – Exemplo de Função representacional encontrada no livro.....	82
Figura 31 – Exemplo de imagem com função decorativa encontrada no livro..	83
Figura 32 - Imagem da atividade 01, situação 01	85

Figura 33- Imagem da atividade 01, situação 3.....	86
Figura 34 – Atividade 02, situação 01.....	88
Figura 35 – Imagem 01, atividade 02, situação 02.	89
Figura 36 - Imagem 2, atividade 02, situação 02.	90
Figura 37- Atividade 03, situação 02.....	91
Figura 38 – Atividade 03, situação 03.....	92
Figura 39 – Imagem 01, atividade 04, situação 01	94
Figura 40 – Imagem 02, atividade 04, situação 01	95
Figura 41– Atividade 04, situação 03.....	96
Figura 42 – Atividade 05, situação 02.....	97
Figura 43 – Imagem 01, atividade 05, situação 04	98
Figura 44 – Imagem 02, atividade 05, situação 04	99
Figura 45 – Atividade 06, situação 02.....	100
Figura 46– Atividade 06, situação 04.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	SEMIÓTICA SOCIAL	21
2.2	MULTIMODALIDADE	23
3.3	MULTILETRAMENTOS.....	26
2.4	LETRAMENTO VISUAL	28
2.4.1	Gramática do design visual	29
2.5	A FUNÇÃO DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	43
2.5.1	Taxonomia de Carney e Levin	44
2.5.2	A função das imagens de acordo com as propostas do livro didático	51
2.6	LIVRO DIDÁTICO E A MULTIMODALIDADE.....	55
2.6.1	Atividades de compreensão oral no livro didático	56
3	METODOLOGIA	59
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	59
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA	60
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	61
3.4	CORPUS DA PESQUISA.....	62
3.4.1	A estrutura do livro didático	63
3.5	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	64
3.5.1	Pré-teste	64
3.5.2	Questionário de sondagem e questionário pós-pesquisa	65
3.5.3	Questionário pós-atividade	65
3.5.4	Gravações das aulas	66
3.5.5	Entrevistas	67
3.5.6	Transcrições das aulas e entrevista	67
3.6	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	68
3.7	PRECEITOS ÉTICOS	71
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1	QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO	72
4.2	PRÉ-TESTE	74
4.3	QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO	77
4.4	ANÁLISE DAS IMAGENS NO <i>ÉCHO A1</i>	80
4.4.1	As imagens em atividades aplicadas no minicurso	84
4.4.2	Gravação dos encontros	105

4.5	QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE	105
4.6	ENTREVISTAS	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	120
	APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	121
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM.....	123
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE	125
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO	126
	APÊNDICE E –TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DO MINICURSO E ENTREVISTA	128
	ANEXOS	156
	ANEXO A: COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	157

1 INTRODUÇÃO

A importância da multimodalidade nos textos que circulam na sociedade é enfatizada por Kress (2005), Kress et al (2003) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006), que afirmam que a “paisagem semiótica” tem mudado de formas tão variadas nos últimos 40 anos e 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 crescentemente multimodais. Devido à proliferação de textos multimodais, já se considera a necessidade de se entender os significados expressos pela linguagem não verbal, não só pelos diversos gêneros textuais, como também pelas composições multimodais utilizadas nos livros didáticos para se ensinar língua estrangeira.

No decorrer dos últimos anos, diversos livros didáticos buscam usar imagens para introduzir, exemplificar, ilustrar os assuntos abordados, ensinar vocabulário ou para complementar alguma informação em seus conteúdos, abordagem que tende a crescer devido ao aumento da utilização de textos multimodais em nossos dias atuais. Isso não é diferente no contexto de ensino de língua estrangeira em que principalmente para alunos iniciantes esse recurso tem como uma das funções auxiliar na compreensão de um novo mundo de informações e novos conhecimentos.

Propagandas, charges, tiras, folders, infográficos, artigos informativos, dentre outros, são alguns dos gêneros utilizados como ferramentas de ensino nos materiais didáticos, considerando assim, outros modos semióticos de comunicação além da linguagem escrita. Brait (2000) afirma que “a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação”, corroborando a constatação de que a globalização mudou a forma de comunicar e, conseqüentemente, a forma de aprender atualmente. Essa nova forma de aprender tem se refletido na elaboração de materiais didáticos que estão em maior consonância com as novas formas de comunicação na atualidade.

Ao observarmos a grande maioria dos materiais didáticos adotados nas escolas para o ensino de línguas, percebemos propostas de trabalho para o desenvolvimento das quatro competências ou habilidades: a compreensão escrita, a produção escrita, a compreensão oral e a produção oral. Nessas propostas, atividades são apresentadas que auxiliam no desenvolvimento do letramento

linguístico e visual dos alunos. Uma das grandes dificuldades de alunos iniciantes que tem pouco contato com a língua alvo e percebidas em sala de aula é o momento de trabalhar a compreensão oral dos alunos, seja em atividades simples propostas pelos livros adotados em cada instituição de ensino ou em exames de proficiência que servem para comprovar o conhecimento e desempenho em determinada língua.

Na experiência da pesquisadora como professora de alunos iniciantes na língua francesa em cursos de idiomas, foi percebida a dificuldade que eles encontram em compreender a oralidade na língua alvo. Em exercícios propostos nas seções de compreensão oral geralmente é necessário que os alunos ouçam diálogos simulando uma situação real de comunicação com o objetivo de desenvolver aspectos de pronúncia e entonação, além de promover situações em que o aprendiz sinta-se imerso.

Constatamos que, a maioria dos aprendizes não consegue entender com segurança o que está sendo dito, então para suprir a inquietude que sentem por não conseguirem compreender, recorrem às imagens que se encontram situadas frequentemente ao lado do enunciado da questão. Pensando em situações como essa, surgiu o interesse desta pesquisadora em investigar quais as funções das imagens em atividades de compreensão oral dos livros didáticos de francês, na tentativa de compreender como as imagens facilitam a aprendizagem da língua estrangeira aprendizes iniciantes.

Levando em consideração essa constatação de que as imagens podem desempenhar funções didáticas nos materiais de ensino, procuramos apoio nas teorias de Carney e Levin (2002), uma vez que estes autores desenvolveram uma taxonomia para a classificação das funções que as imagens podem desempenhar no ensino. Buscamos apoio também na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), na tentativa de perceber não apenas a função desempenhada pela imagem, mas, os sentidos construídos pelos textos imagéticos.

Realizamos uma investigação empírica na área de Linguística Aplicada, de natureza aplicada, por haver necessidade de conhecermos e aprofundarmos as pesquisas já realizadas no campo da multimodalidade e multiletramentos envolvendo ensino de línguas estrangeiras. Com o advento das novas formas de comunicação e a ampliação da integração de imagens e textos verbais conjuntos, diversas pesquisas vem sendo realizadas na área da multimodalidade com o

objetivo de analisar e compreender a maneira como textos não verbais estão sendo empregados no contexto do ensino e aprendizado de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) visando o letramento visual.

Pesquisadores como Walsh (2011), O’Neil (2011) e Serafini (2011), realizaram trabalhos voltados para o desenvolvimento do letramento visual com propostas de atividades e perspectivas para que o professor trabalhe em sala de aula. Em outra vertente dos multiletramentos, pesquisadores como Callow (2008), Luke (2012), Janks (2012) e Newfield (2011) desenvolveram pesquisas que investigaram o letramento visual crítico.

No Brasil, Almeida (2011) destaca-se com a pesquisa voltada para a multimodalidade e ensino enfatizando a integração texto e contexto em estruturas visuais. O Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (Posla) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem produzido pesquisas envolvendo multiletramentos e multimodalidade através do projeto de pesquisa “Multimodalidade e Letramento Visual: estudos em gêneros textuais multimodais, materiais instrucionais e contextos educacionais” (MULTILETRA, 2015-2019), coordenado pela Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

Entre as diversas pesquisas realizadas no PosLA destacam-se Vasconcelos (2012), Ribeiro (2013), Moreira (2013), Assunção (2014), Brasil (2015), Silveira (2015), Pinheiro (2016), Nogueira (2016), Carvalho (2016), Silva (2016) e Barbosa (2017); que investigaram em suas dissertações de mestrado e teses de doutorado diferentes gêneros textuais multimodais no contexto de sala de aula, alguma habilidade linguística em materiais didáticos, as ações do professor atuando na sala de aula no desenvolvimento do letramento multimodal dos alunos nos níveis, fundamental, médio e superior, na perspectiva da semiótica social e com foco na multimodalidade e letramento visual.

No âmbito de pesquisas que exploram a multimodalidade em livros didáticos, destacamos Royce (2002), Salbergo; Herbele; Balen (2015), Novellino (2006) e Silva (2016). Apesar da grande quantidade de pesquisas que investigam livros didáticos de língua inglesa como objeto de estudo, apenas alguns autores buscaram investigar o uso de imagens na língua francesa em materiais didáticos. Um exemplo que merece menção é o de Farias, Magalhães e Araújo (2014), que verificam de que modo as atividades colaboram para o letramento visual/multimodal dos alunos utilizando uma seção do livro especificamente voltada para

leitura de textos multimodais.

Seguindo o interesse pelo francês língua estrangeira (FLE), Cristovão (2015) procurou examinar a presença das imagens nos materiais didáticos nas últimas décadas, assim como as instruções voltadas para os professores para assim verificar as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao seguirem as sugestões propostas pelos manuais publicados na atualidade.

Com o passar do tempo, o número de pesquisas focalizando o letramento multimodal em atividades de leitura vem crescendo, no entanto, poucos trabalhos procuraram examinar o caráter multimodal das atividades de produção oral em língua inglesa, como Silveira (2015), e compreensão oral; como o trabalho de Romero e Arévalo (2010). Nessa última pesquisa, as autoras utilizaram dez atividades de compreensão oral retiradas de dois livros didáticos, as quais foram analisadas pelas pesquisadoras com o objetivo de verificar se as imagens presentes poderiam ajudar ou não os alunos. Após a classificação, as autoras pediram aos alunos que escolhessem a imagem que gostariam de trabalhar em sala para melhor resultado na compreensão dos alunos, com isso, puderam concluir que a multimodalidade pode ser de grande importância no processo de compreensão oral dos alunos envolvidos na pesquisa.

Diversos trabalhos que exploram o aspecto multimodal das imagens em livros didáticos geralmente analisam a composição das mesmas ou a relação que possuem com o texto verbal, mas pouco é estudado sobre a função que podem exercer nos materiais didáticos. Buscando procurar entender melhor essas funções, Carvalho (2016) pesquisou em materiais didáticos utilizados em um curso à distância, a função que os textos imagéticos possuem adotando a taxonomia de Carney e Levin (2002). Após a categorização, algumas amostras foram submetidas à leitura por quinze alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade à distância) da Universidade Federal do Ceará e do Instituto UFC Virtual oferecido pela Universidade Aberta da Brasil onde o material é utilizado, visando averiguar a percepção que possuem em relação a esses recursos. A conclusão a que chegou a autora foi de que a maioria das imagens presentes no material analisado apenas possuem a função decorativa.

Após fazer esse levantamento sobre as pesquisas realizadas na esfera dos multiletramentos e da multimodalidade, percebemos a necessidade de haver mais pesquisas direcionadas ao público aprendiz de língua francesa e sua

realidade em sala de aula. Assim, entendemos que esse estudo preenche uma lacuna ao investigar as funções das imagens nas atividades de produção oral de um livro didático adotado no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, onde foi realizada a pesquisa e como os alunos compreendem os sentidos das composições multimodais em um diálogo na língua francesa reproduzido através de meios digitais (arquivos mp3, CDs e vídeos). Além de ser interessante averiguar como acontece o desenvolvimento do letramento multimodal, por parte dos aprendizes, desses textos multimodais aliados à uma gravação multimídia com objetivos pedagógicos.

Desse modo, o *objetivo geral* de nossa pesquisa foi: descrever como as imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais, como afirma Callow (2008). Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral em livro didático de língua francesa para alunos iniciantes segundo taxonomia de Carney e Levin (2002);
- b) Analisar, a partir da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996), os sentidos contidos nas imagens;
- c) Analisar os sentidos das relações entre as imagens e os textos orais e suas transcrições escritas.

A partir dos objetivos aqui traçados, a pergunta central do estudo é: Como as imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais? No intuito de responder a pergunta central, perguntas secundárias são:

- a) Quais as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral em livro didático para alunos iniciantes de língua francesa ?;
- b) Quais os sentidos veiculados nas imagens que constituem as atividades pedagógicas do livro didático?
- c) Como os sentidos das imagens se relacionam com os sentidos do texto oral e as transcrições escritas?

Na tentativa de responder às questões e objetivos de pesquisa, analisamos imagens integradas à textos orais em seis atividades de compreensão oral pertencentes às lições voltadas para alunos iniciantes em língua francesa, de acordo com os estudos de Carney e Levin (2002) e aplicamos algumas atividades que possuíam imagens com maior impacto para o aprendizado, segundo a descrição dos autores, com alunas de nível iniciante.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira intitulada *Referencial teórico* apresenta os conceitos e teorias utilizados para fundamentar nossas análises. Abordamos os princípios da Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos e Letramento Visual. Discutimos de modo mais aprofundado sobre as funções das imagens em materiais didáticos, segundo os estudos de Carney e Levin (2002), além da pesquisa de Cristóvão (2015) que também trata de funções das imagens em materiais didáticos. Ainda apresentamos reflexões acerca do livro didático e a multimodalidade e sobre as atividades de compreensão oral.

A segunda seção - *Metodologia* - relata os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nossa pesquisa. Descrevemos o tipo de pesquisa, contexto, participantes, *corpus*; instrumentos utilizados para coleta, e procedimentos para coleta de dados.

A terceira seção - *Análise dos resultados* - discute os resultados obtidos na pesquisa. Iniciamos as análises com o exame das imagens encontradas no *Écho A1* (2014), de acordo com a taxonomia de Carney e Levin (2002). Em seguida, relatamos e discutimos os resultados obtidos com os questionários utilizados: sondagem, pós-pesquisa, pré-teste e pós-atividade. Na sequência, tratamos das imagens utilizadas no minicurso com as participantes e, em seguida, analisamos os encontros gravados durante o minicurso sobre as atividades orais com imagens. Por fim, discutimos os resultados das entrevistas realizadas com as participantes no final do minicurso.

Na quarta e última seção - *Considerações finais* - mostramos o alcance dos objetivos e as respostas para as questões que nortearam nossa pesquisa. Apresentamos também sugestões para futuros estudos, além de apontar a contribuição do estudo, objetivando dessa forma, uma ampliação no entendimento a respeito das imagens em atividades de compreensão oral e suas funções no processo de aprendizagem do aluno iniciante de língua estrangeira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise de dados do presente estudo. A seção está organizada em 06 subseções que tratam de Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos, Letramento Visual, Funções das imagens em livros didáticos e Livro didático e multimodalidade.

2.1 SEMIÓTICA SOCIAL

A semiótica social advém de estudos realizados pela semiótica que desde os anos de 1940 que tem sido explorada por semioticistas de diferentes escolas de estudo, sendo as principais; a Escola de Praga entre 1930 e 1940, que teve base linguística nos trabalhos dos formalistas russos e desenvolveu trabalhos no campo da arte com a participação de Jakobson, Honzl e outros; a Escola de Paris no anos 1960 e 1970 embasada nas ideias de Saussure, desenvolveu trabalhos para o estudo da moda e fotografia com Barthes, cinema com Metz e música com Nattiez. Foi com a Escola de Paris que os termos “semiologia”, “significante”, “significado”, “signos arbitrários”, “signos motivados” ficaram conhecidos.

A terceira escola, Semiótica social, que surgiu na Austrália, na década de 1960, por meio dos estudos de Michael Halliday, que concebe a linguagem como semiose, ou seja, como um recurso usado pelas pessoas para produzir significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais. A semiótica “*mainstream*” enfatiza estruturas e códigos; expandindo funções e usos sociais dos sistemas sociais, as inter-relações dos sistemas semióticos em práticas sociais, fatores que promovem suas motivações e origens. Destacando sistema e produto, sem ênfase nos falantes e produtores ou outros participantes na atividade semiótica conectados ou que interagem em contextos concretos. (HODGE; KRESS,1988).

Diferente da abordagem tradicional, a semiótica social se consolidou nos anos 80 com os linguistas funcionalistas, que consideram a mensagem como

menor forma semiótica. Defendem que a linguagem possui direcionamento, objetivo, contexto social e propósito. Essa maneira de visualizar a mensagem vem do complexo ideológico, segundo Hodge e Kress (1988), resultante das desigualdades na distribuição de poder, resultando em divisões entre comandantes e comandados, exploradores e explorados. Em consequência dessa divisão, grupos dominantes acabam por representar o mundo em formas que reflitam seus próprios interesses. Ocorrendo assim, as ideologias que dependem do ponto de vista dos grupos, tais ideologias resultam em uma imagem do mundo vista do modo encarado pelos dominantes em vantagem ao ponto de vista do grupo dominado.

Hodge e Kress (1988) definem complexo ideológico como:

Um complexo ideológico existe para sustentar relações de poder e solidariedade, e representa a ordem social simultaneamente servindo interesses de ambos dominantes e subordinados. É na verdade a oposição de interesses que cria a necessidade para contradição dentro do complexo. Os componentes do complexo consistirão em dois tipos de modelo: modelos relacionais (classificações de tipos de agentes sociais, ações, objeto, etc.) e modelos de ação (especificações de ações e comportamentos requeridos, permitidos ou proibidos para tipos de agente social). (HODGE; KRESS, 1988, p.3, tradução nossa)¹

Nesse sentido, segundo os autores, complexos ideológicos existem para restringir o comportamento, através de versões da realidade na qual a ação social é baseada em modos particulares, ou seja, para delimitar a forma de agir socialmente. Para a produção de mensagens, é necessário que o receptor tenha conhecimento prévio de um conjunto de mensagens que promovam informação específica sobre como ler essa mensagem. Podemos usar como exemplo a piada que em certos momentos pode ser ofensiva para o receptor, no entanto, é de conhecimento prévio que é socialmente aceitável tal tipo de discurso pela cultura da piada.

A produção de mensagens prevê regras que prescrevem condições de produção, distribuição e recepção de significados, além de sistemas logonômicos que prescrevem comportamentos sociais semióticos em pontos de produção e

¹ “An ideological complex exists to sustain relationships of both power and solidarity, and it represents the social order as simultaneously serving the interests of both dominant and subordinate. It is the actual opposition of interests which creates the necessity for contradiction within the complex. The components of the complex will consist of two kinds of model: relational models (classifications of kinds of social agent, action, object, etc.) and actional models (specifications of actions and behaviours required of, permitted or forbidden to kinds of social agent).”

recepção, para distinção entre regras de produção e regras de recepção. Sistema logonômico compreende um bloco de mensagens, parte de um complexo ideológico tornando-os sem ambiguidades quando em prática.

Para a semiótica social, o significado é construído e compartilhado em um plano chamado plano semiótico. Este plano está conectado com o plano da representação dos significados, que é denominado plano mimético.

Com o objetivo de ocorrer a transmissão de significados é necessário haver um discurso. As concepções para texto e discurso, segundo Hodge e Kress (1988), são diferentes. Texto refere-se às estruturas ou traços de mensagens no qual significa algo entrelaçado, enquanto que o discurso é referente ao processo social em que textos são articulados. Sendo assim, os autores denominam que texto é o objeto material concreto produzido no discurso.

Apesar de discurso ser considerado uma categoria social, não é descartada a afirmação de que texto e mensagem são termos sociais. Ambos significam relações sociais específicas no momento de sua produção e reprodução. Quanto aos significados gerados, os autores defendem a ocorrência de uma negociação. “Significado é sempre negociado no processo semiótico, nunca simplesmente imposto inexoravelmente de cima por um autor onipotente através de um código absoluto.” (HODGE; KRESS, 1988, p.12, tradução nossa²).

A semiótica social não pode assumir que os textos produzem os significados e efeitos exatos que seus autores esperam, suas dificuldades e resultados incertos devem ser estudados no nível da ação social e seus efeitos de produção de significados. Como a semiótica social reconhece a multiplicidade de modos semióticos e recursos na constituição dos textos para a produção dos sentidos, o que constitui a multimodalidade, a qual passamos a discutir esse tópico a seguir.

2.2 MULTIMODALIDADE

A multimodalidade busca compreender o potencial histórico e cultural utilizado na produção de significados por meio dos modos semióticos. Fundamentada nesse propósito, a multimodalidade pretende explorar a produção

² «Meaning is always negotiated in the semiotic process, never simply imposed inexorably from above by an omnipotent author through an absolute code.»

de significados considerando os modos e meios possíveis de significação. Para Cope e Kalantzis (2009), todo texto é multimodal, não existindo em apenas uma modalidade, mas sempre havendo uma predominante.

Kress (2011) define que vários modos semióticos como linguagem, arquitetura e imagem, realizados através de várias modalidades sensoriais passam a ser considerados como participantes do fenômeno multimodal. Na mesma perspectiva, Kress define os modos semióticos como:

Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação. (KRESS, 2011, p 79).

Consciente das diversas formas de comunicação enquadradas socialmente, o termo multimodalidade foi criado em meados dos anos 1920 por pesquisadores da área da psicologia da recepção (VAN LEEUWEN, 2011). Van Leeuwen afirma que as percepções sensoriais são multimodais por lidarem com diferentes formas de recepção de informações. Após sua incorporação no campo das linguagens, a multimodalidade não apenas observa os elementos perceptuais, como também os elementos da linguagem.

Jewitt (2008) define que a multimodalidade é constituída pela integração de diversos modos semióticos como imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, escrita, música, entre outros. Complementando esse pensamento, Kress (2011) defende que existe a noção de que diferentes modos semióticos trabalham através de interação e inter-relação na construção de sentidos.

Para Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são considerados como produção de significados através de articulação múltipla, devido à multiplicidade de conhecimentos constituídos em uma estrutura social, com isso, os autores apontam três domínios no qual o significado é organizado: design, produção e distribuição.

O design é situado entre conteúdo e a expressão, “é o lado conceitual da expressão e o lado expressivo da concepção” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). Design é a forma de expressão dos discursos em um contexto de comunicação, uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos.

Produção, segundo Santos e Pimenta (2014), é o trabalho físico, realizado

por humanos ou máquinas, de articular um texto, sendo o uso comunicativo do meio e dos recursos materiais. O meio de produção está conectado aos diferentes canais sensoriais por cada meio possuir uma configuração particular de qualidade material, estando as mesmas ligadas por um conjunto de órgãos sensoriais.

Por a linguagem se organizar em torno de uma função, Halliday (1978) instituiu metafunções como componentes funcionais da língua que interagem na construção do texto; (1) metafunção ideacional, (2) metafunção interpessoal, (3) metafunção textual.

A metafunção ideacional está relacionada com a dimensão da realidade entre o texto e o mundo real, sendo por meio dela que expressamos a percepção do mundo real. A metafunção interpessoal está centrada nas relações de troca entre interlocutores, permitindo ao falante criar e manter relações sociais em determinado evento comunicativo. Nessa metafunção os papéis de fala mais fundamentais são dar e demandar, em que o falante fornece algo ao ouvinte ou requer algo. A metafunção textual refere-se ao uso da linguagem na organização do texto (oral ou escrito). A oração é concebida através da estrutura Tema/Rema e Dado/Novo.

Baseando-se nas concepções de Halliday, Kress e van Leeuwen (1996) defendem que as estruturas visuais são semelhantes às estruturas linguísticas por também expressarem interpretações particulares da experiência, estabelecerem relações entre o leitor e observador e no modo como os elementos se organizam para representarem ou interagirem na imagem ou texto imagético. Devido à essa conclusão, os autores afirmam que as escolhas de composição de uma determinada imagem também são escolhas de significados:

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, *apud* SANTOS; PIMENTA, 2014, p.308).

Para haver a compreensão dos textos multimodais é necessário que os alunos estejam conscientes da existência de um letramento além do linguístico

(leitura e escrita de textos verbais), mas entender a ocorrência de outras práticas, como a interpretação de textos imagéticos e como integrá-los à linguagem verbal. O que chamamos de multiletramentos e que será apresentado a seguir.

3.3 MULTILETRAMENTOS

O universo em que vivemos é composto por diversas formas de interação que englobam diferentes recursos, a fim de tornar a comunicação significativa. Recursos como cores, imagens, sons fazem parte de uma grande quantidade de textos com os quais lidamos diariamente. Sendo assim, é exigido o conhecimento de múltiplas habilidades em nossas práticas sociais contemporâneas.

Pensando nisso, o Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, representado por vários linguistas e educadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Norman Fairclough, James Gee, Sara Michaels, Courtney Cazden e Martin Nakata, após vários debates, pensaram em uma nova proposta pedagógica, na qual os alunos são inseridos em contextos culturais variados através do desenvolvimento de saberes intitulada Pedagogia dos Multiletramentos.

O termo “multiletramentos” foi cunhado pelos membros desse grupo como a definição de uma nova abordagem com argumentos para repensar os letramentos e suas implicações sociais e econômicas, devido à exigência de conhecimento sobre variados saberes em atividades cotidianas. O termo também foi desenvolvido em resposta à uma preocupação sobre como o ensino de letramento pode preparar os estudantes para atuarem em um mundo de constantes mudanças no qual eles estão engajados, especialmente na sociedade tecnológica do presente século, ampliando o conjunto de habilidades que esta sociedade requer de seus cidadãos.

A noção de letramento compreende a produção de sentido e o resultado dessa produção, caracterizando-se como um processo dinâmico. Apesar dessa noção diferenciada em relação à linguagem, a proposta de multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional, enfatizando a complementaridade entre formas tradicionais que envolvem leitura e escrita utilizando a linguagem verbal.

Os multiletramentos defendem a multiplicidade de conhecimentos devido

à diversidade cultural e linguística e a influência de novas tecnologias. O letramento multimodal possui como entendimento compreender e produzir significados através de combinações de diferentes modos semióticos, necessitando conhecimento sobre como as combinações criam significados.

Ciente das combinações formadoras de significado, a premissa da multimodalidade é de que todos os significados são criados, distribuídos, recebidos e interpretados através da combinação de diferentes modos semióticos, que estão culturalmente disponíveis para criação de sentido ou representação de significados. (KRESS; JEWITT, 2003). Atualmente uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens vindas de múltiplas fontes de linguagem e ser capaz de produzir mensagens incorporando diferentes fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2005).

Ler e escrever são formas de produzir significados e não ocorrem isoladas e geralmente possuem um propósito dentro de um contexto. Ambos processos são realizados através de modos, meios de comunicação (HALLIDAY, 1985). Um texto impresso pode ser multimodal se exige que o leitor processe mais de um modo, como um texto escrito que possui em seu conteúdo uma ilustração. Mesmo sem ilustrações, o texto possui processos que o leitor deve perceber como fonte, layout e pontuação da página.

Para que essa multimodalidade possa ser aproveitada da melhor maneira pelos professores, Walsh (2011, p.12) propõe o termo letramento multimodal como tentativa de explicar o processo de leitura, escrita e produção em ambos textos impressos e multimodais utilizados em sala de aula:

Letramento multimodal refere-se à produção de significado que ocorre através da leitura, observação, compreensão, resposta, produção e interação com texto escrito combinado com outros modos, particularmente com textos digitais. Letramento multimodal pode incluir escuta, fala, dramatizada e investigativa assim como a escrita, designando e produzindo tais textos. O processamento de modos, como imagem, palavras, sons, gestos e movimentos dentro dos textos podem ocorrer simultaneamente e é frequentemente coesivo e síncrono. Às vezes modos específicos podem dominar ou convergir. (WALSH, 2011, p. 12, tradução nossa)³.

³ Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to, producing and interacting with written text combined with other modes, particularly with screen-based texts. Multimodal literacy may include listening, talking, enacting and investigating as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound, gesture and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate or converge.

Os multiletramentos englobam diversos recursos para aprimorar a compreensão dos diferentes tipos de texto em nossa sociedade. Para que possamos compreender as diversidades culturais formadoras de discursos e, conseqüentemente, de textos, precisamos conhecer os variados tipos de letramento a fim de sermos efetivamente letrados.

Como parte de nosso estudo, faz-se necessário abordarmos outra esfera dos multiletramentos - o letramento visual. Entenderemos na seção, a seguir, mais profundamente o conceito de letramento visual e a importância das imagens como novas formas de expressão de texto.

2.4 LETRAMENTO VISUAL

Devido ao grande número de elementos visuais que nos cercam atualmente, surge uma demanda de educadores que possam auxiliar os aprendizes com as novas formas de produção de textos.

Letramento visual está inserido nos diversos letramentos necessários para a compreensão do mundo visual que nos cerca. Stokes (2002) o define como a habilidade de ler e interpretar uma informação apresentada em imagens. Textos visuais possibilitam diferentes visões de mundo, mas suas percepções dependem do contexto em que os espectadores estão inseridos. Para efetivamente haver a codificação, a fim de interpretar a mensagem passada, Stokes (2002) em seu artigo baseia-se na perspectiva de Sinatra (1986) e a concepção de reconstrução e evocação de experiências do passado com experiências atuais.

O letramento visual promove engajamento com textos visuais de todos os tipos e uma compreensão de como o visual constrói significado (NEWFIELD, 2011, p. 82). Ter consciência de como as imagens constroem significados da mesma forma que a modalidade escrita como um modo de comunicação é estar apto a utilizá-las por meio de escolhas que fazemos a fim de nos comunicarmos. Precisamos enxergar textos imagéticos além do que comumente são encarados como uma maneira de adornar um texto escrito, porque as imagens são veículos de sentidos tanto quanto o texto verbal.

O letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto. Segundo Hodge e Kress (1988), embora possamos perceber que o aspecto visual está no texto, seja ele digital ou impresso, por meios como fonte e layout, é importante afirmar que a integração desses elementos é dependente de um processo que envolve fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Callow (1999) defende que o letramento visual pode ser usado como ferramenta didática por motivar o processo de aprendizagem dos alunos por meio de textos imagéticos ou multimodais. O autor acredita que existe semelhança entre ler textos escritos e imagens visuais, sendo ambos processos dinâmicos que envolvem texto (escrito ou visual), a pessoa que lê, os autores e o contexto cultural.

O aspecto cultural do letramento visual é importante de ser considerado, pois os sentidos são conectados com o contexto do leitor- receptor, pois como afirmam Sturken e Cartwright (2001), uma imagem pode servir a propósitos diversos e significar coisas diferentes para cada pessoa que a observar. Sendo assim, a escola tem o dever de praticar o letramento visual com os aprendizes ancorado nos aspectos culturais daqueles que estão decodificando os significados presentes na imagem.

É preciso estar ciente que apesar de cada indivíduo possuir um olhar diferente, todos os textos (imagéticos e não imagéticos) são posicionados e são posicionamentos. Cada escolha feita é motivada para produzir o efeito desejado pelo autor (RUSSELL, 2000). Ao entrar em contato com o leitor, os textos são decodificados de acordo com o seu conhecimento de mundo, mas tendem a seguir a linha de pensamento do autor. Não podemos nesse sentido ver as imagens como meros adornos, mas sim como elementos de linguagem transmissores de sentidos.

2.4.1 Gramática do design visual

Pensando em uma maneira de compreender o modo como as imagens estabelecem relações com textos verbais servindo de auxílio no processo do letramento visual, Kress e van Leeuwen publicaram a Gramática do Design Visual (GDV) em 1996, baseando nos pressupostos da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1985) e de olhar as relações entre texto verbais e não verbais.

Para elaborar as categorias e seus conceitos presentes na obra, os

autores realizaram uma grande análise entre diversos gêneros produzidos e foram adaptados da teoria de Halliday (1985), baseando seus estudos em três metafunções: representacional, interacional e composicional.

A metafunção representacional na modalidade visual é organizada em estruturas narrativas e conceituais. O que caracteriza uma estrutura narrativa visual é a presença de um vetor indicando direcionalidade de ação por algum participante ou participantes, cujas ações são identificadas como relação transacional (quando existe vetores partindo do ator para meta ocorrendo relação entre duas partes), relação não-transacional (quando não há meta para que o vetor seja direcionado), bidirecional (quando o vetor sai do ator em direção a meta e retorna para o ator), relação de reação (ao envolver o olhar do participante/ator), projeção de fala e de pensamento (ocorrem através de balões de fala e de pensamento).

Figura 1 - Estrutura narrativa transacional



Fonte: Extraída do site Tumblr³

Na figura 01 mostra uma estrutura narrativa transacional unidirecional em que podemos observar vetores representados pelos braços da personagem que está de pé em direção ao personagem que está sentado. A moça em pé realizando uma ação representa o papel de ator, pois a ação parte dela em direção ao personagem sentado que representa a meta (aquele que recebe a ação).

³ Imagem extraída de <http://cassandrajp.tumblr.com/>. Acesso em 31 out. 2018.

Figura 2 – Estrutura narrativa não transacional



Fonte: Extraída do site Tumblr

Como explicado anteriormente, a figura 02 exemplifica uma narrativa não transacional por não ser possível ver para qual direção o vetor (braço e olhar do personagem de preto) está direcionado.

Figura 3– estrutura narrativa bidirecional



Fonte: Extraída do site Tumblr

A figura 03 apresenta dois personagens em uma estrutura narrativa bidirecional. Os dois participantes, em uma situação romântica, são ao mesmo tempo atores e meta, já que os vetores são representados através dos olhares de um para o outro simultaneamente.

Figura 4 – Estrutura narrativa reacional transacional



Fonte: *Tumblr*

Podemos ver que a figura 04 exemplifica uma estrutura narrativa reacional transacional por haver apenas um participante na imagem olhando/observando para algo saindo de suas mãos. O vetor é caracterizado pelo seu olhar, nesse caso por haver interação através do olhar, o ator passa a ser considerado reator e o objeto que ele observa é chamado de fenômeno. Quando não é possível visualizar a direção do olhar, chamamos de reação não transacional.

Figura 5 – Estrutura narrativa verbal



Fonte: *Tumblr*

A Figura 05 nos mostra uma estrutura narrativa verbal em que dois jovens (dizentes) dialogam e se beijam e a mensagem verbal representada pelas falas dos personagens por meio de balões, que chamamos de enunciados. Além de estruturas que apresentam ação, reação, processos verbais e mentais, Kress e van Leeuwen afirmam que as imagens também podem possuir estruturas conceituais, as quais representam os participantes em termos de sua essência, de suas qualidades ou atributos, podendo ser construídas por meio de três tipos de processos: os processos classificacionais, analíticos e simbólicos.

Estruturas classificacionais, não possuem vetores. Relacionam os participantes em termos de relações de classe taxionomicamente. Elas mostram as características dos elementos ou mostram como podem ser categorizados. Seus participantes representados são agrupados para representar um conceito, como exibido na Figura 06. Nessa figura, podemos observar as participantes representando o conceito dos tipos, raças e formas de diferentes mulheres.

Figura 6 – Estrutura Conceitual Classificacional



Fonte: *Tumblr*

Nos processos analíticos, a relação entre participantes é representada segundo uma estrutura de parte e do todo. Nos textos visuais essa relação parte-todo é criada através de um participante: o portador e seus atributos possessivos. Podemos observar na figura 7 que a personagem está representada de forma que podemos ver todo o seu corpo, ou maior parte dos seus atributos possessivos.

Figura 7– Estrutura Conceitual Analítica



Fonte: *Tumblr*

As relações simbólicas se referem ao que o participante significa ou é. Possuem dois tipos: atributivo e sugestivo. O tipo atributivo é caracterizado com um participante que chamamos de portador e, conseqüentemente, o participante que representa o significado.

Figura 8– Estrutura Conceitual Simbólica Atributiva



Fonte: Google Imagens

A figura 08 apresenta a personagem Mônica das histórias em quadrinho Turma da Mônica com o seu brinquedo, o coelho de pelúcia Sansão. A personagem é a portadora do coelho que é o atributo simbólico, que ao sempre estar segurando e protegendo o boneco, podemos considerar que o coelho simboliza o poder e bem estar da personagem.

As estruturas conceituais simbólicas sugestivas possuem apenas um participante (o portador), e, nesse caso, o significado simbólico é estabelecido ou através do uso das cores, ou de uma ação ou gesto fazendo com que o atributo simbólico seja evidente para o leitor. Podemos ver na figura 09, o símbolo do personagem *Batman* mostrado no céu da cidade, remetendo à esperança para os moradores da cidade em relação ao combate ao crime.

Figura 9– Estrutura Conceitual Simbólica Sugestiva



Fonte: Google Imagens

Na metafunção interacional, a modalidade visual revela-se através de algumas categorias como: contato – marcando uma maior ou menor interação com o leitor e pode se dar por demanda ou oferta, distância ou afinidade social – através do tipo de enquadramento; atitude – abordando a perspectiva da imagem, o ângulo ou ponto de vista ao qual os participantes da imagem são retratados. Como apontado por Kress e van Leeuwen (2006), existem quatro recursos utilizados na metafunção interacional: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

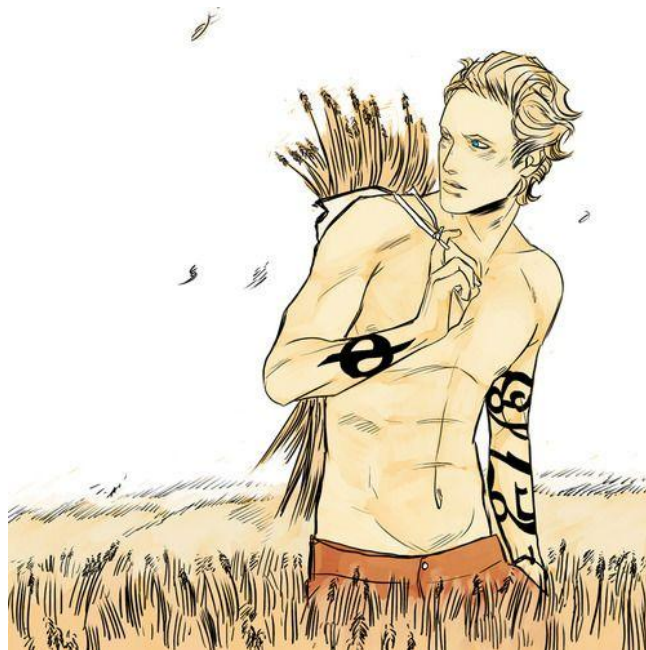
O *contato* é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor (participante interativo). Quando o participante representado olha diretamente para o observador, efetua-se uma relação de *demand*a. Por outro lado, se o participante representado não olhar diretamente para o observador, ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para se tornar objeto do olhar de quem o observa, ocorrendo a relação de *oferta*.

Figura 10– Metafunção Interacional – Contato Demanda



Fonte: *Tumblr*

Figura 11– Metafunção Interacional – Contato Oferta



Fonte: *Tumblr*

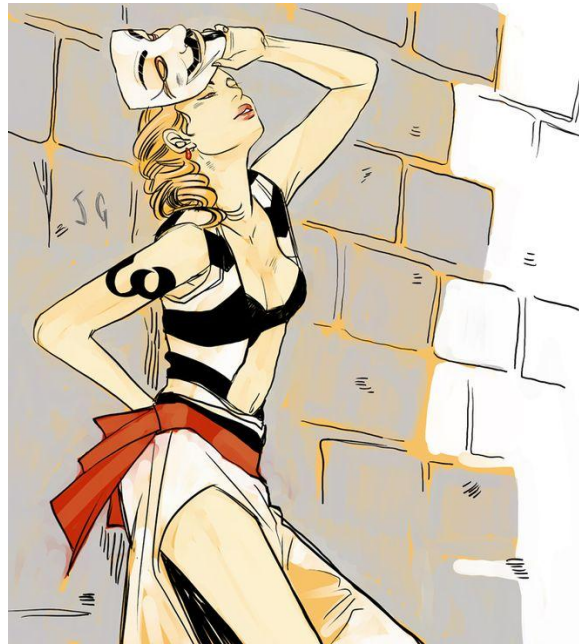
O segundo recurso utilizado para os significados das imagens na metafunção interativa é a distância social. Caracterizada pela exposição do participante representado perto ou longe do leitor. A interação dos participantes representados na imagem cria uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre estes e os observadores. Quando a imagem mostra o participante representado dos ombros para cima, caracteriza-se como menor distância social, (Figura 12). Ao mostrar o participante até aproximadamente os joelhos, podemos identificar a imagem com média distância social (Figura 13). Se a imagem exhibe o participante de corpo inteiro, a imagem passa a ter maior distância social (Figura 14).

Figura 12– Metafunção Interativa – Menor Distância Social



Fonte: *Tumblr*

Figura 13– Metafunção Interativa – Média Distância Social



Fonte: *Tumblr*

Figura 14– Metafunção Interativa – Maior Distância Social



Fonte: *Tumblr*

O terceiro recurso é a perspectiva, o ângulo, ou ponto de vista, em que os participantes representados são mostrados. Três são as angulações básicas: frontais, oblíquas e verticais. Sendo que o ângulo frontal sugere o envolvimento do observador com o participante representado; no momento em que os planos deixam de ser tomados de frente, tornam-se perspectiva oblíqua, mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de indiferença; o ângulo vertical se caracteriza pela utilização da câmara alta que capta o objeto de cima para baixo. O produtor da imagem e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto e na câmara baixa ocorre a inversão de poder; o ângulo no nível do olhar gera relação de igualdade entre o objeto representado e o observador da imagem.

O último recurso utilizado é o conceito de modalidade, marcado por meio de diversos mecanismos modalizadores do nível de realidade que a imagem representa. Os mecanismos responsáveis pela modalização de imagens são:

- **Utilização da cor** – saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena.
- **Contextualização** – sugestão de profundidade – técnicas de perspectiva (da ausência de cenário ao cenário mais detalhado)
- **Iluminação** – grande luminosidade até quase à ausência desta.
- **Brilho** – luminosidade em um ponto específico (nível máximo de brilho até os tons de cinza). (ALMEIDA, 2011, p.13)

A metafunção composicional descreve a organização dos elementos representados na imagem, conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal (imagem e texto verbal). A composição determina a localização das representações imagéticas e como o posicionamento de alguns elementos em relação a outros constroem significados diferentes.

Os três elementos da metafunção composicional são: os *valores informacionais* (refere-se ao valor que certos elementos apresentam em relação a outros na imagem) como: ideal (plano superior) e real (plano inferior). Podemos ver na figura 15 em que na parte superior temos o ideal com a frase “Colecione o mundo todo” e logo abaixo as garrafas de refrigerante representam o real. Outros elementos que caracterizam os valores informacionais são: dado (margem esquerda) e novo (direita) e centro e margem da imagem.

A *moldura* refere-se a elementos que podem ser separados ou

conectados uns dos outros; e *saliência* diz respeito à configurações para atrair a atenção do leitor. Para atribuir maior importância a determinado elemento, independente do posicionamento deste, através de localização de primeiro ou segundo plano (Figura 16 exemplificando a saliência, atribuindo maior importância aos personagens que estão localizados em primeiro plano), tamanho, cor, são alguns exemplos.

Figura 15– Metafunção Composicional – Valores informacionais: ideal e real



Fonte: Google

Figura 16– Metafunção Composicional – Primeiro e Segundo Plano



Fonte: Tumblr

Os conceitos citados acima originaram a Gramática do Design Visual (GDV) cuja primeira edição foi em 1996 e a segunda em 2006, cujo propósito é

focalizar o processo de produção dos signos, como uma ação social com contexto determinado onde o interesse do produtor do signo determina a forma como é representado. Considera as formas de produção de sentido como atividade social, política, sujeita a contestações vindas de diferentes interesses dos produtores do texto. (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, *apud* PINHEIRO, 2016). Os significados estão relacionados aos interesses de seus produtores, às ideologias e questões de poder.

Os conceitos básicos da GDV auxiliam na percepção de que as imagens apresentam informações ricas e que diversas vezes não refletimos sobre como aproveitá-las para tornar a leitura mais completa.

2.4.2 As possibilidades dos textos multimodais

As relações que fundem os modos imagem-texto possuem limites e possibilidades particulares, as quais são conhecidas como *affordances*. Esse termo não possui tradução para o português por não haver equivalente em nossa língua.

O termo surgiu baseado na 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. Para Paiva (2010), *affordances* são um construto linguístico que pode ser reconhecido nas interações com o ambiente e também nas interações sociais.

Kress e van Leeuwen (1996) acrescentaram o termo na Semiótica Social ao afirmarem que *affordances* são as possibilidades e diferentes ideias e significados trazidas em cada modo usado em uma composição multimodal.

Estudos posteriores sobre textos multimodais como os de Geoff Bull e Michèle Anstey (2011) descrevem as *affordances* presentes em textos impressos, textos ao vivo e textos digitais. Em textos impressos, as *affordances* são mais limitadas por oferecerem apenas dois sistemas semióticos (linguístico e visual). São dependentes do contexto ao qual o texto está inserido no momento.

Textos denominados “ao vivo” (orais) possuem mais *affordances* por envolver interação face a face. Proximidade física, movimento e atitude também influenciam na formação de sentidos nesse tipo de texto. As atividades de compreensão oral presentes em livros didáticos também são consideradas textos

produzidos ao vivo por focar no desempenho oral dos estudantes. Esse tipo de texto geralmente é acompanhado de outros textos, como texto oral e texto imagético.

Os textos transmitidos através de modo eletrônico – digital, compartilham as *affordances* dos textos impressos e ao vivo. Podem oferecer oportunidades de interação com outros e criar novos textos. Em textos digitais, a tela oferece características de espaço-tempo semelhantes às do impresso. Por haver diversos caminhos de leitura e decisões a serem tomadas pelo leitor, é necessário que sejam desenvolvidos critérios que permitam identificar a relevância da informação presente (BULL; ANSTEY, 2011).

As considerações realizadas dentro dos conceitos do letramento visual geraram outras teorias que buscaram complementar a compreensão do papel que os textos imagéticos podem exercer em conjunto com o texto verbal. Uma delas é a teoria da função das imagens elaborada por Carney e Levin (2002), cujas concepções serão exploradas na seção seguinte.

2.5 A FUNÇÃO DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Como visto anteriormente, as imagens estão protagonizando diversas teorias na tentativa de compreender os sentidos gerados pelas mesmas e quando estão juntas em textos verbais. Devido ao crescente uso de imagens em livros didáticos com o objetivo de melhorar o desempenho em processos cognitivos, especialistas do campo da psicologia propuseram estudos que corroborassem com tal afirmação.

Após verificações dos resultados obtidos em pesquisas realizadas com a utilização de imagens em livros de histórias infantis, foi observado que elas podem interferir positivamente no aprendizado da leitura. Após observações, Fang (1996) apontou seis benefícios trazidos pelas imagens acompanhadas com texto verbal em livros infantis como: as imagens podem servir como ajuda, estabelecer o ambiente, definir ou desenvolver os personagens, estender ou desenvolver o enredo, prover um diferente ponto de vista, contribuir com a coerência e, por último, reforçar o texto. Além dos benefícios citados, Fang defende que as imagens podem motivar o leitor promovendo criatividade como meio de levar o leitor a aprender algo novo que talvez ele não possuísse as ferramentas necessárias para adquirir tal conhecimento sozinho.

Estudos sobre as funções das imagens no campo da linguística e educação reiteram a afirmação de estudiosos cognitivistas que voltam suas pesquisas para compreender o modo como as imagens podem melhorar o desempenho relacionando processos cognitivos e aprendizado. A teoria que fundamenta essas pesquisas é a Teoria da Codificação Dupla de Paivio (1971). Segundo o autor, seres humanos possuem dois canais separados para processar a informação: verbal e visual. O canal visual é responsável pelo processamento das imagens; enquanto que o canal verbal processa as palavras. Dessa forma, os textos multimodais podem ser operados em sua totalidade por aproveitar os dois sistemas.

2.5.1 Taxonomia de Carney e Levin

Por reconhecer que os textos imagéticos estão presentes por algum motivo influenciando a aquisição do aprendizado, Levin em 1981 identificou seis funções exercidas pelas imagens para o processamento do texto. As funções descritas são: *decorativa*, *reiteracional*, *representacional*, *organizacional*, *interpretativa* e *transformacional*. Segundo o autor, tais funções podem causar algum impacto, pouco impacto ou nenhum impacto na aprendizagem dos alunos. A seguir iremos descrever cada uma das funções para melhor compreensão.

Função decorativa

As imagens que exercem essa função simplesmente decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito, gerando assim pouco ou nenhum impacto na aprendizagem. Exemplificamos com a Figura 1, a seguir em que podemos ver um grupo de amigos aparentemente conversando, mas não condiz com o texto escrito. As informações escritas relatam: “Para ser ator na sua sala de aula em francês”, no entanto a imagem não expressa necessariamente os alunos atuando, pode ser interpretada como um momento de reunião de amigos.

Figura 17– função decorativa



Pour être **acteur** dans
votre classe en français

Fonte: *Écho A1* (2014)

Função reiteracional

As imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto. Dessa maneira, oferece uma segunda visão das informações já encontradas no texto. Como na Figura 18, a foto mostra o Parlamento Europeu reiterando o texto escrito mostrado posteriormente.

Figura 18– Função reiteracional



Fonte: *Écho A1* (2014)

Função representacional

As imagens com função representacional exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal, segundo as observações de Levin, é o modo mais comum de utilizarem as imagens em livros didáticos. Na Figura 19, podemos observar que a fotografia da atriz ao lado da pergunta sobre qual o nome dela, nos mostra a representação de uma parte do que está presente no texto escrito.

Figura 19– Função representacional



Fonte: *Écho A1* (2014)

Função organizacional

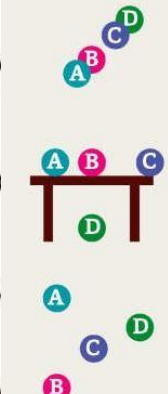
Imagens com funções organizacionais promovem uma estrutura útil para compreensão do conteúdo do texto verbal, gerando uma visualização de modo sistemático do que está escrito. Podemos ilustrar essa função com a Figura 20, a seguir, na qual as informações verbais apresentam vocabulário sobre direcionamentos, o texto imagético sistematiza essas informações de modo a exemplificar o que cada palavra representa.

Figura 20– Função organizacional

Pour avoir le formulaire 2042 bis, il faut aller aux services techniques. L'immeuble des services techniques est **sur** la place Marie-Curie, **en face** du lycée Victor-Hugo, **devant** le supermarché, **entre** un cinéma et la bibliothèque ; **à côté** du cinéma, il y a une pizzeria, **au milieu** de la place, il y a une statue.

Pour situer – Pour s'orienter

• Situations



- A est devant B
- D est derrière C
- B est entre A et C
- B est à côté de C

- A est sur la table
- D est sous la table
- C est au bord de la table
- B est au milieu de la table

- A est en haut – B est en bas

- B est ici – C est là – D est là-bas

Fonte: *Écho A1* (2014)


Função interpretativa

Imagens com função interpretativa ajudam a clarear um texto que possa parecer difícil de compreender. Segundo pesquisas dos anos 90, textos científicos geralmente são considerados complicados por não serem comumente compreendidos por todos. Mayer (1989) realizou pesquisas investigando o uso de imagens que facilitem a compreensão dos alunos em textos científicos.

Para o autor, existem quatro condições que tornem uma figura uma ferramenta de auxílio nesse caso. São essas: o texto deve descrever um sistema de causa e efeito, as ilustrações devem descrever o sistema ou processo considerado no texto escrito, resultado apropriado deve ser selecionado e os aprendizes devem ser inexperientes a respeito do conteúdo. No exemplo da Figura 21 a seguir, o texto verbal apresenta uma explicação gramatical sobre a forma de trabalhar itens contáveis e não contáveis. Para melhor exemplificar, utiliza os desenhos para que o aluno possa entender em que momento utilizar a contração gramatical corretamente.

Figura 21 – Função interpretativa

2. du - de la - de l'. Quand on perçoit les personnes et les choses comme indifférenciées ou non comptables



Je bois **de l'**eau.
 Au dessert, il y a **de la** glace.
 Il y a **du** monde dans le restaurant.

3. le - la - l' - les. Quand on parle de personnes ou de choses en général

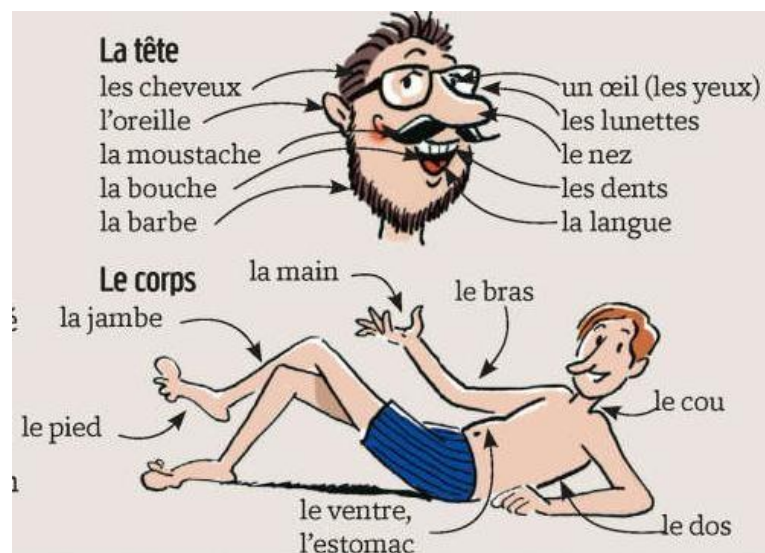
J'aime le café de Colombie.

Fonte: *Écho A1* (2014)

Função transformacional

Imagens que possuem função transformacional incluem sistema mnemônico, componentes designados para melhorar a retomada da informação do texto. Nessa função, a informação é sempre recodificada para se tornar mais concreta e assim ser relacionada de modo significativo, como uma ilustração que interage com o aprendiz. Podemos exemplificar com a Figura 22 abaixo em que apresenta o vocabulário referente ao corpo humano e as imagens ajudam os alunos na memorização das palavras desconhecidas.

Figura 22– Função transformacional



Fonte: *Écho A1* (2014)

Levin (1981), defende que algumas funções possuem maior ou menor impacto na aprendizagem. Dessa forma, o autor elaborou um quadro categorizando o teor de impacto dessas funções:

Quadro 1 – Grau de impacto das funções

Função	Grau de impacto
Decorativa	Nenhum impacto
Reiteracional	Pouco ou nenhum impacto
Representacional	Moderado ou substancial
Organizacional	Moderado ou substancial
Interpretativa	Moderado ou substancial
Transformacional	Moderado ou substancial

Fonte: Adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Para pontuar a importância que as imagens possuem em consonância com o texto verbal em materiais didáticos, Levin *et al* (*apud* CARNEY; LEVIN, 2002) propuseram dez “mandamentos” para que as imagens possam auxiliar no aprendizado.

1. As imagens devem ser criteriosamente aplicadas ao texto para lembrá-lo por completo.
2. As imagens devem honrar o texto, ou seja, a figura deve corresponder ao texto.
3. As imagens não devem carregar informações contraditórias ao texto. Imagens conflitantes podem não ser úteis prejudicando o aprendizado.
4. As imagens não devem ser utilizadas em textos altamente memorizáveis.
5. As imagens não devem ser usadas em textos que suscite a construção de imagem mental do leitor, como em casos de textos narrativos.
6. As imagens não devem ser preparadas em vão. É necessário o leitor possuir habilidades de leitura para que a figura possa trazer benefícios para o aprendizado.

7. As imagens devem ser fielmente criadas de geração para geração, como uma analogia ao mandamento 6, o leitor deve possuir habilidades leitoras para que ocorram imagens visuais internas.
8. As imagens não devem ser adulteradas, sendo importante estarem em boa qualidade.
9. Imagens devem ser apreciadas de acordo com sua arte. Imagens verídicas devem ser apreciadas de forma diferente das ilustrações.
10. As imagens devem ser feitas para desempenhar a função apropriada que lhes cabe.

Em consonância com os mandamentos de Levin acima citados, foram estabelecidos sete princípios chamados de sete “Cs” para explicar os “porquês” das imagens facilitarem o aprendizado. Para os autores, a utilização de imagens aperfeiçoa o aprendizado dos alunos através do texto, porque elas o tornam mais concentrado (direcionando a atenção do leitor), conciso, concreto, coerente, compreensível, correspondente e codificável. Esses princípios devem sempre considerar os “porquês”, “quando” e “para quem” que a facilitação da imagem servirá (CARNEY; LEVIN, 2002).

Seguindo a mesma proposta, Peeck (1993) lista alguns motivos das imagens facilitarem o aprendizado, incluindo o fato de aumentarem a motivação, focarem a atenção, aprofundarem o processamento de informações, clareando o conteúdo do texto e processarem apoio para a informação extraída de um determinado tipo de texto, pensamento que também é defendido por Kress e van Leeuwen (1996) e Callow (2008).

O que os autores do estudo da função das imagens defendem é que não devemos ignorar o fato de que as imagens sempre estiveram presentes em nossas vidas e são parte da experiência humana. Sendo assim, é necessário que as vejamos com outras perspectivas, para podermos explorar seus benefícios principalmente em contexto de ensino e aprendizado.

Com os livros didáticos sendo os principais meios de explorar textos multimodais em sala de aula, trataremos na próxima seção do livro didático como ferramenta de ensino e sua relação com a multimodalidade em atividades de compreensão oral.

2.5.2 A função das imagens de acordo com as propostas do livro didático

As funções exercidas pelas imagens em LDs começaram a chamar atenção de outros autores a pesquisarem sob óticas diferentes. Diferenciando-se um pouco dos estudos realizados por Carney e Levin (2002), as funções que as imagens podem exercer no LD foram estudadas recentemente por Cristóvão (2015) em sua pesquisa envolvendo variados materiais didáticos de língua francesa lançados em anos diferentes. A autora focou seus estudos na forma como o material didático utiliza as imagens para desenvolver diferentes habilidades linguísticas nos alunos ao desenvolver os conteúdos nos materiais didáticos.

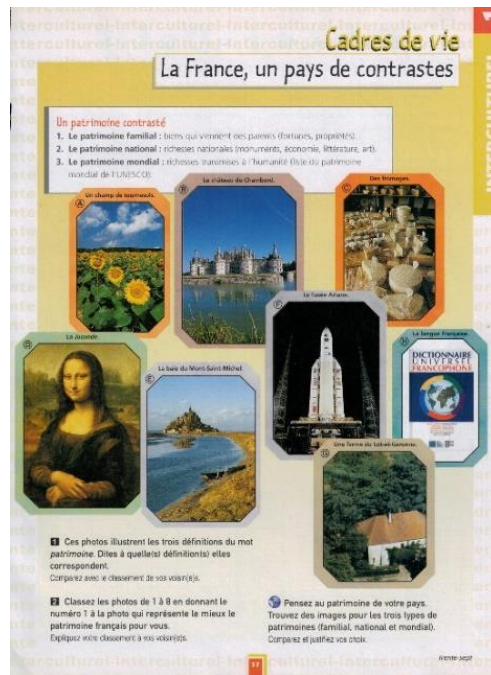
Para realizar a análise, Cristóvão se embasou nas teorias da multimodalidade e GDV por Kress e van Leeuwen (1996) e a partir de observações das imagens presentes nesses livros, identificou funções exercidas pelas mesmas levando em conta as utilizações previstas pelo LD, assim como possíveis utilizações que podem ajudar nos suportes visuais mesmo não claramente preconizadas pelo guia pedagógico que geralmente acompanha os LDs. O resultado foram as definições de quatro funções para a imagem no ensino e aprendizado do FLE denominadas: *função situacional*, *função conceitual*, *função atuante* e *função expressiva*.

Função situacional

Imagens com função situacional objetivam introduzir o aluno em um determinado universo de comunicação, podendo ser um universo temático em torno do que será a lição trazida pelo LD, ou uma situação de comunicação mais particular como as apresentadas nos diálogos situacionais de cada unidade ou lição.

As imagens caracterizadas como situacionais podem ser de diferentes tipos como: fotos de abertura temática de uma lição, desenhos que acompanham diálogos das situações de comunicação representando personagens e ações narrativas, e imagens ou sequências de imagens que mostram uma situação de comunicação ou que narram uma história. Podemos ver na imagem abaixo exemplos de desenhos que retratam ações que estão sendo descritas no texto verbal; dessa forma representam situações de comunicação específicas.

Figura 24 – Função conceitual



Fonte: *Forum 1* - pág.37 (Retirada da tese de CRISTOVÃO, 2015, pg. 237)

Função atuante

Na função atuante a imagem é usada como ferramenta para realização de uma ação ou de uma tarefa pelo aluno. O aprendiz deve realizar uma tarefa a partir da imagem, sendo essa tarefa frequentemente associada aos outros suportes semióticos que compõem o texto multimodal. As tarefas associadas que geralmente são solicitadas pelo professor ou LD podem ser comparar imagens para identificar diferenças e pontos em comum, pedir que associem imagens a documentos sonoros, pedir que os alunos escolham dentre uma série de imagens, aquela que melhor corresponde a um determinado diálogo ou texto escrito.

A função atuante é uma função suplementar atribuída à imagem pelo professor ou LD, segundo a autora, o termo “suplementar” é utilizado devido às imagens poderem em sua origem possuir outra função como a situacional ou a conceitual. A autora acredita que o acréscimo da função atuante em outra função favorece a aprendizagem por aumentar a interação e profundidade da leitura que o aluno faz da imagem.

Podemos observar na Figura 25 que ela apresenta a função conceitual por mostrar o mapa e monumentos de Paris, no entanto, o LD acrescenta a função

atuante às imagens no momento em que pede ao aluno para associá-las ao documento sonoro e a partir disso desenhar no mapa o caminho descrito no áudio.

Figura 25 – Função atuante

4 **Suivez le guide.**
Écoutez le guide et indiquez le chemin du bus des touristes sur le plan.
À votre gauche, vous avez la place Saint-Germain-des-Prés et la célèbre église du même nom. Nous sommes maintenant la rue de Seine, à droite, puis la rue de Tournes. Au bout de la rue, vous voyez le Palais du Luxembourg. Nous longeons le jardin du Luxembourg et nous traversons le boulevard Saint-Michel. Nous suivons la rue Soufflot pour aller à la place du Panthéon. Nous revenons maintenant au boulevard Saint-Michel. Nous descendons le boulevard. À votre droite, la Sorbonne et le musée de Cluny... Nous traversons le boulevard Saint-Germain. Maintenant, nous arrivons à la place Saint-Michel. À droite, de l'autre côté de la Seine, vous voyez la cathédrale Notre-Dame...

5 **Où sont ces monuments ?**
Situiez-les sur le plan.

1. Jardin du Luxembourg
2. Palais du Luxembourg
3. Panthéon
4. Sorbonne
5. Musée de Cluny
6. Théâtre de l'Odéon
7. Église Saint-Germain-des-Prés
8. Notre-Dame

7 **Où vont ces gens ?**
Ces gens sont au théâtre de l'Odéon. Regardez le plan, écoutez et dites où ils vont.
1. Prenez la rue Racine. Tournez à gauche dans le boulevard Saint-Michel et allez tout droit. C'est au bout.
2. Allez tout droit jusqu'au boulevard Saint-Germain et tournez à gauche. La place est à votre droite, en face de la rue de Rennes.
3. Passez derrière le théâtre et prenez la rue de Valenciennes à gauche, traversez le boulevard Saint-Michel. Vous arrivez sur une place. C'est en face de vous.
4. Prenez la rue de Valenciennes à droite et tournez à la cinquième rue à droite. Vous arrivez sur une grande place. C'est là.
5. Descendez la rue de l'Odéon, suivez la rue de l'Andrieux-Comédie et la rue Dauphine.

8 **Quel est le chemin ?**
Regardez les dessins et indiquez le chemin. Puis écoutez et vérifiez vos réponses.

6 **Qu'est-ce que vous dites ?**
Vous ne comprenez pas. Faites répéter.
- Vous allez au bout du boulevard Saint-...
- Excusez-moi. Je vais au bout de quel boulevard ?

EXPRIMER LA DIRECTION
Prendre / suivre / traverser / descendre — la rue / le boulevard.
Passer devant / derrière — l'école / le jardin.
Aller tout droit / à gauche / à droite / jusqu'au bout...
⚠ À côté de l'école / de la mairie / du jardin / des quais.

Fonte: *Espaces 1* - p. 52--53 (Retirada da tese de CRISTÓVÃO, 2015, p. 239)

Função expressiva

A função expressiva é caracterizada como a função trazida pela imagem que o próprio aluno escolheu ou criou para uma atividade de produção oral ou escrita. O aluno pode se expressar através dos recursos visuais que devem ser valorizados no processo de aprendizagem, pois ao utilizar um desenho de sua autoria, citar um trecho de um autor que seja do seu apreço ou acrescentar fotos de uma viagem realizada pode somar à sua produção escrita ou oral de modo a criar seu próprio texto multimodal.

Todas essas funções formuladas por Cristóvão (2015) são baseadas no modo como as imagens aparecem nos livros didáticos analisados por ela em sua pesquisa. Apesar de ser diferente dos estudos de Carney e Levin (2002), acreditamos que a pesquisa realizada pela autora pode complementar ao que podemos observar sobre as imagens e suas utilizações em LDs.

2.6 LIVRO DIDÁTICO E A MULTIMODALIDADE

Apesar de as escolas estarem tentando atualizar a forma de ensino em sala de aula, adicionando computadores, *tablets* e celulares com função *smartphone*, o livro didático ainda permanece como o principal instrumento o qual os professores e alunos se apoiam para a execução das aulas. Com a grande presença de recursos multimodais, faz-se necessário pesquisar se e como eles dialogam com o aprendiz a fim de auxiliar seu desenvolvimento.

Diversas pesquisas já foram realizadas em busca de analisar o conteúdo apresentando nos materiais didáticos e como os elementos multimodais são abordados. No entanto, Bezemer e Kress (2009) realizaram uma pesquisa para analisar as mudanças ocorridas nos livros didáticos de língua inglesa. Os autores pesquisaram livros didáticos de três períodos de tempo: 1930, 1980 e 2000, nos quais observaram os quatro modos de representação: imagem, escrita, tipografia e layout. Com a pesquisa, os autores concluíram que profundas mudanças ocorreram não apenas no uso de imagens, mas também na escrita, tipografia e layout. O design não é mais organizado pelos princípios da escrita, mas também pelos princípios visuais.

Segundo a pesquisa de Pimenta (2007), os livros didáticos mais utilizados no ensino de leitura nos cursos de inglês instrumental se utilizam de grande variedade de gêneros textuais e discursivos, assim como uma diversidade de assuntos e atividades que objetivam a utilização de estratégias de leitura. No entanto, esses materiais fazem pouca exploração dos gêneros textuais e discursivos e nenhuma do caráter multimodal do texto.

No Brasil, Menezes (2007) realizou uma vasta pesquisa envolvendo os livros didáticos de língua inglesa utilizados em contexto brasileiro. Concluiu que atualmente os professores possuem diversos recursos presentes nos materiais didáticos para acrescentar em seus métodos de ensino. Dessa forma, cabe ao professor explorar os recursos presentes a fim de tornar o ensino eficiente.

Como parte do processo de aprendizado, os materiais geralmente trazem atividades e exemplos para que o aluno possa trabalhar com as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Com o crescimento da utilização das imagens em contexto educacional, surge a demanda para que possam ser explorados os sentidos presentes como

ferramenta auxiliadora no aprendizado.

Em nossa pesquisa iremos investigar as propostas de atividades multimodais na seção de compreensão oral em que os alunos estão expostos a diversos recursos tais como: imagens, textos verbais e textos em áudio para examinar as funções das imagens e depois testá-las com os alunos para ver o potencial e impacto na aprendizagem da língua.

2.6.1 Atividades de compreensão oral no livro didático

Atividades de compreensão oral (CO) costumam ser as mais difíceis para os alunos de língua estrangeira por envolver aspectos como o ouvinte, o falante, o conteúdo da mensagem e alguma assistência e visual agrupada à mensagem. (BROWN; YULE *apud* BALABAN, 2016). Vandergrift (2004) define CO como uma atividade complexa, pois os aprendizes precisam discriminar os sons, compreender vocabulário e as estruturas da língua, além de interpretarem entonação e todos esses elementos dentro de um contexto sociocultural. Por ser um insumo necessário para os aprendizes adquirirem a linguagem requerida para o processo de aprendizado, Rost (1990) defende que a compreensão da língua falada é uma circunstância significativa para a aquisição da língua.

As atividades de compreensão oral oferecem diferentes *affordances* (ou possibilidades), para que o leitor possa formar sentidos por meio das composições multimodais (BULL; ANSTEY, 2011). Essas atividades proporcionam o texto via áudio, a transcrição e o texto imagético. Ao se utilizar um ou todos os *affordances* presentes, o aprendiz dispõe de diferentes meios para a construção de sentidos.

Na perspectiva de ensino e aprendizagem é necessário que os alunos compreendam que seja na produção escrita ou na produção oral, o contexto deve ser considerado, ao invés de simplesmente decodificar palavras. Na prática, na língua viva, a consciência linguística do locutor e receptor tem relação com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981, p. 95).

Após constatarem aspectos como ouvinte, falante e conteúdo da mensagem no procedimento ao avaliar a compreensão oral, Filho e Dalsh (2002) constataram a existência de níveis distintos de ação:

um de 'apreensão' de informação (re)constituída das formas linguísticas e outro de projeção desses significados a contextos comunicativos maiores (na interpretação e avaliação). Ao nível da frase, o ouvinte teria de lançar mão do seu conhecimento de gramática, fonologia (segmental e suprasegmental) e vocabulário. Ao nível do discurso (transfrástico), seria necessário recorrer ao conhecimento sobre como as frases se interrelacionam umas com as outras: o efeito da justaposição, os laços coesivos de vários tipos (referenciais, conjuntivos, lexicais, elípticos e substitutivos), as relações lógicas, o encadeamento de funções comunicativas, o desenvolvimento topical e os recursos retóricos. Há ainda nesse último nível a incidência do conhecimento de mundo e de gêneros textuais (armados em quadros de expectativas ou esquemas) que apontam para probabilidades de acontecimentos através de projeções e hipóteses nas condições de memória e criticidade que forem possíveis. (FILHO; DALSH, 2002 p. 3 - 4).

As observações citadas acima levaram os autores a concluir que a compreensão oral pode envolver mais do que a linguagem em si. Durante o processo de desenvolvimento da compreensão oral deve-se considerar a ansiedade e inibição por parte dos aprendizes.

No contexto de sala de aula, o ensino da compreensão oral deve ser trabalhado como situação autêntica possivelmente vivenciada no cotidiano visando diminuir a ansiedade por parte dos aprendizes durante a realização de tais atividades. Podem ser de natureza metacognitiva: ajudando o aluno a organizar o seu conhecimento; cognitivas; interagindo com o insumo; e sócio-afetivas: ao ocorrer questionamento aos professores ou colegas.

Dessa forma, os livros didáticos geralmente propõem atividades nas seções de escuta em que os personagens estão em contextos públicos, como diálogos em praças ou entrevistas de rádio e televisão. Embora possa corroborar com o contato dos alunos com situações mais realistas, continuam sendo apoiadas pela abordagem audiolingual em que os alunos devem ouvir e repetir o que conseguiram ouvir para marcar a resposta correta.

Assim, os aprendizes se limitam a repetir o que ouviram e não refletem sobre os valores e acontecimentos da sociedade em que o texto se insere. Atividades que possuem a repetição mobilizam o conhecimento linguístico de forma superficial quando os alunos precisam apenas localizar as informações apresentadas.

A prática das atividades de CO se torna menos eficaz quando os professores tendem a seguir as instruções do manual em que as atividades focam no produto final, resultando na preocupação apenas com as respostas das perguntas relacionadas ao áudio. Por optarem por essa abordagem, não procuram saber os motivos pelos quais ocorreram os erros de modo que possa evitar a repeti-los (SHEERIN, 1987).

Para muitos alunos, principalmente iniciantes, realizar as atividades de compreensão oral pode ser algo desagradável por não possuírem insumo suficiente para compreender as situações retratadas. “No início do estudo de uma língua, compreender o seu discurso oral é uma tarefa complexa, devido à dificuldade em identificar corretamente as representações fonológicas.” (CARVALHO, 1993, p.117).

Geralmente os textos utilizados em sala de aula são precedidos ou seguidos de perguntas específicas com o objetivo de direcionar o aluno a apreender alguns detalhes. No entanto, esses textos não se mostram eficientes para compreensão total, pois o aluno irá reter apenas o que é pedido no momento da realização da atividade em sala. Destaca-se a importância de um preparo por parte do professor e da instituição para que as atividades de compreensão oral presentes nas aulas de língua estrangeira possam ser mais bem aproveitadas e eficientes para os alunos.

Atividades de CO que são realizadas integradas às imagens parecem desempenhar papel importante no aprendizado dessa competência linguística, pelo fato de os alunos se apoiarem nas figuras quando não conseguem entender o texto sonoro de forma isolado. Com a presente pesquisa esperamos contribuir para o entendimento de como o texto verbal, as imagens e o texto falado através de áudio se relacionam para o aprendizado da LE.

Na próxima seção descrevemos sobre a metodologia aplicada na coleta de dados com o intuito de responder às questões de pesquisa. Em consonância com o aporte teórico discutido, detalhamos, a seguir, os procedimentos metodológicos do nosso estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a base metodológica da pesquisa, na qual será descrita cada um dos seus componentes como: a natureza da pesquisa, seu contexto, construção do *corpus*, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois buscou-se descrever as análises e interpretar os dados levantados acerca de determinado fenômeno. A padronização de técnica de coleta de dados através de questionário e observações sistemáticas (GIL, 2002; RUDIO, 1998) é uma característica importante sobre a pesquisa descritiva. Pesquisas do tipo descritivas podem possuir características qualitativas em seu procedimento de coleta de dados, mesmo quando se analisa dados oriundos da aplicação de questionários. A abordagem qualitativa envolve estudo de fenômenos envolvendo seres humanos em diversos ambientes.

Como afirma Godoy (1995, p. 21), a perspectiva qualitativa defende que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.” Por isso, a presente pesquisa pode ser qualificada como qualitativa por, conforme a pesquisadora, buscar compreender o fenômeno pesquisado dentro de um grupo social em um contexto específico.

O pesquisador que é adepto da pesquisa qualitativa busca compreender o porquê dos acontecimentos e tenta buscar possíveis soluções ou explicações, dependendo do instrumento de coleta, sem a necessidade de quantificar valores. “Está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e à maneira como as pessoas compreendem esse mundo.” (POPE; MAYS, 2009, p. 14). Para tal, o pesquisador busca respostas para suas perguntas em ambientes naturais enfatizando significados e experiências dos participantes envolvidos.

Para que possamos descrever a função exercida pelas imagens e relatarmos o modo como são compreendidas pelos estudantes, é necessário

quantificar os tipos encontrados no material didático para posteriormente podermos descrevê-las e analisá-las. Optamos por utilizar a abordagem qualitativa, apoiada pela estatística simples, por acreditarmos que podem se complementar para nos ajudar a compreendermos melhor o fenômeno estudado nesta pesquisa.

Ao considerarmos os procedimentos técnicos que apoiaram nossa pesquisa, podemos acrescentar que além de características descritivas, nosso trabalho possui aspectos da pesquisa experimental. Seu conceito constitui em determinar um objeto de estudo, selecionar variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e são definidas formas de controle e observação dos efeitos produzidos pelas variáveis (GIL, 2008). Em nossa pesquisa, determinamos o objeto de estudo e observamos os efeitos causados por pequenas intervenções realizadas no mesmo.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o qual possui sedes nos campi dos bairros Itapery e Fátima, em Fortaleza: É um projeto de extensão da universidade vinculado ao Curso de Letras, que oferece cursos de inglês, espanhol, francês, japonês, italiano e latim a alunos da graduação e pessoas da comunidade para aprender línguas modernas, e serve de espaço para alunos de cursos de licenciatura (graduação) realizarem estágios lecionando aulas dos respectivos idiomas a baixo custo para a comunidade, além de mestrandos e doutorandos poderem realizar suas pesquisas. Além disso, apoia projetos de natureza acadêmica e cultural realizados pela universidade.

Nossa pesquisa ocorreu de 04 à 13 de Junho de 2018 e foi realizada no *campus* Fátima onde está localizado parte do Centro de Humanidades da UECE e o Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (Posla). A escolha se originou pelo fato da possível facilidade em conseguir participantes para a pesquisa por se tratar de um local de dimensões físicas menores que a sede Itapery, tornando mais fácil a divulgação da convocação de participantes para o minicurso a ser realizado para coleta de dados.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Procurando nivelar todos os aprendizes de língua estrangeira, quadros de referência de aprendizagem foram estabelecidos, em que se delimitam certas características que indicam o nível em que o aprendiz se encontra em relação ao seu progresso com a língua estrangeira. No âmbito das línguas presentes em países europeus, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) de 2001 (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), delimita o estágio em que o aluno se encontra em sua evolução no aprendizado, classificando em níveis como Iniciante (A1 e A2), Intermediário (B1 e B2) e Avançado (C1 e C2).

Os manuais de língua francesa para iniciantes costumam utilizar imagens como desenhos, fotos, diagramas, gráficos, para acompanhar a página de atividade relacionada à compreensão oral, caracterizadas por pequenos diálogos, talvez como uma maneira de facilitar a percepção da situação presente ou para adicionar detalhes não presentes na transcrição do áudio.

Desse modo, originalmente procuramos recrutar 10 participantes de nível iniciante pertencentes à classificação A1 do QECR em língua francesa matriculados no primeiro e/ou segundo semestre do curso de francês do NLE. O principal critério para seleção de participantes era que estivessem comparecendo e participando das aulas de suas respectivas turmas com, no mínimo, dois meses no primeiro semestre de 2018, não sendo consideradas, as variáveis, sexo ou idade para se voluntariar. A escolha em pesquisar alunos iniciantes deve-se ao fato de nos interessarmos em saber o modo como eles compreendem os sentidos intermodais presentes nas atividades relacionadas à oralidade do livro didático.

Para realizar o recrutamento, divulgamos pela internet, em redes sociais, como também por meio de cartazes anexados pelo Centro de Humanidades da UECE. Os participantes se inscreveram na secretaria do NLE Fátima de forma gratuita e ao final do curso receberam certificado de 10 horas de atividades complementares. As inscrições foram de 07 de Maio a 26 de Maio, dessa forma, as aulas iniciaram em 04 de Junho e encerraram dia 13 de Junho.

Para que pudéssemos atingir o número esperado de participantes, houve necessidade de prorrogar em uma semana o prazo para inscrição. Após a prorrogação das inscrições, cinco alunas do primeiro semestre da graduação em Letras Francês mostraram interesse no conteúdo do minicurso. Devido à falta de

tempo em prorrogar em mais semanas as inscrições, decidimos que realizaríamos a coleta com as cinco alunas que prontamente se inscreveram e demonstraram interesse em comparecer e cumprir todas as etapas previstas de cada encontro planejado para realização do minicurso.

As alunas presentes durante a coleta possuíam entre 23 a 50 anos de idade (o que pode ser um fator considerável em relação aos resultados obtidos) e algumas delas cursavam o nível básico de francês no NLE paralelo à graduação, outra parte do grupo já possuía contato anterior com a língua. Dessa forma, pudemos ter um grupo mesclado, mas durante a prática das atividades concretizou-se em um grupo homogêneo com nível de Francês Língua Estrangeira (FLE) entre A1 e A2. Assim, o objetivo da pesquisa em ter seu foco em alunos iniciantes não foi prejudicado, mesmo com um pouco da mudança de perfil dos participantes originalmente idealizados.

Para garantirmos o anonimato da identidade das participantes, optamos em nomeá-las como P1, P2, P3, P4 e P5 de acordo com a ordem em que entregaram o questionário de sondagem, não havendo outro critério específico. Todas as vezes que nos referirmos às participantes do estudo usaremos a codificação estabelecida.

3.4 CORPUS DA PESQUISA

O corpus de nossa pesquisa foi projetado e coletado em dois momentos. O primeiro consistiu em 6 atividades do livro didático *Écho A1* (2014) presentes nas primeiras seis lições que trabalham a compreensão oral e que possuam imagens na sua composição.

A razão da escolha está relacionada com o fato de esse material ser utilizado em diversos cursos em Fortaleza, inclusive no NLE. Focando em adolescentes e adultos, o material privilegia a troca de aprendizagem entre alunos em suas atividades com construção de projetos e atividades de simulação. Atualmente existem duas edições, a primeira de 2010 e a segunda de 2014, esta última foi a versão utilizada para análise na presente pesquisa.

O livro didático *Écho A1* (2014) aborda competências relacionadas com o nível A1 de aprendizagem, em que o aluno deverá ao fim dessa etapa poder utilizar e compreender expressões cotidianas, se apresentar, fazer e responder perguntas

simples envolvendo informações pessoais podendo se comunicar com falante nativo se este se expressar mais lentamente. Com esses objetivos em vista, as atividades presentes no material didático dispõem de artifícios visando contribuir com a evolução da aprendizagem do aluno.

O segundo momento de composição do *corpus* consistiu nas respostas dos participantes durante a aplicação das atividades orais originais das unidades apresentadas no material didático. Essas atividades foram aplicadas em um minicurso realizado de maneira independente do NLE planejado para alunos iniciantes de língua francesa, a fim de observar como os alunos constroem sentidos a partir das atividades de compreensão orais com imagens. Através de observações das respostas descrevemos se utilizam e de que maneira as participantes usufruem das imagens presentes nas atividades.

Para complementar o *corpus*, usamos também as respostas dadas pelas alunas aos questionários de sondagem e as respostas do questionário de autoavaliação para compararmos se ocorreram mudanças na maneira de utilizar as imagens antes e depois do minicurso. E para finalizar, verificamos as respostas durante a aplicação das atividades e durante uma entrevista final, ambas gravadas, as quais nos proporcionaram uma visão maior do processo de realização das atividades.

3.4.1 A estrutura do livro didático

A abordagem adotada pelos autores do livro escolhido é a conhecida como perspectiva acional almejando que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira através de atividades próximas das situações reais entre jovens adultos. O conceito de uma perspectiva de ensino acional é adotado pelo QECRL (Quadro Comum de Referência para as Línguas) e objetiva focar na realização de ações e do aluno como ator da interação.

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de

'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (QECRL, 2001, p. 29)

Baseado no conceito formulado pelo QECRL, o livro *Écho A1* procura instigar a troca de informações, experiências e opiniões através de interações que trabalham vocabulário, gramática e pronúncia juntamente com o trabalho de estratégias de compreensão e produção.

A estrutura do livro que adotamos para a pesquisa apresenta em cada lição os seguintes conteúdos: gramática, vocabulário, situações orais, fonética, compreensão de textos, escrita e civilização. O livro possui três unidades que compreendem quatro lições em cada, totalizando doze lições.

Todas as unidades comportam as seguintes seções para trabalhar as quatro competências: "*Interactions*", "*Ressources*", "*Simulations*", "*Écrits*" e "*Civilisation*". Ao final de cada unidade traz o "*Bilan*" para que o aluno possa verificar o seu progresso, e "*Projets*" onde são sugeridas atividades fora do contexto sala de aula, mas que abordem a temática da unidade. As atividades de compreensão oral composta por imagens que foram analisadas quanto às funções das imagens foram retiradas da seção "*Simulations*".

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A coleta de dados ocorreu por meio de cinco instrumentos: pré-teste, questionário de sondagem, gravação de aulas na aplicação das atividades de compreensão oral, questionário de autoavaliação e entrevista. A seguir, explicaremos os propósitos de cada instrumento utilizado.

3.5.1 Pré-teste

O primeiro instrumento utilizado, o qual nomeamos como pré-teste, constituiu-se de três imagens entre as quais duas fazem parte de uma campanha publicitária da marca *Benetton* que retratam assuntos como violência doméstica e igualdade racial. A terceira imagem foi retirada de uma ferramenta de busca na internet em que estão representadas diversas pessoas se divertindo em uma rua de cidade grande (páginas 75 e 76).

Essas imagens foram mostradas como forma de pré-teste com o objetivo das participantes analisarem e comentarem o que essas imagens passavam como mensagem para elas. Utilizamos esse instrumento com a finalidade de observarmos como as participantes liam as imagens, se acessavam os conteúdos para além das entrelinhas.

3.5.2 Questionário de sondagem e questionário pós-pesquisa

O questionário de sondagem (vide Apêndice B), aplicado no primeiro encontro requereu além de informações pessoais; seis perguntas, dentre as quais apresentava duas perguntas fechadas e quatro abertas, sobre a leitura de textos com imagens com o intuito de conhecermos quais tipos de textos elas leem e quais estratégias elas utilizam ao se depararem com imagens e textos juntos. Acreditamos que essa mescla favoreceu para que não houvesse fadiga quando estivessem respondendo ao questionário.

Para realizar uma comparação da situação antes e depois da pesquisa, no último encontro aplicamos o questionário de autoavaliação (vide Apêndice D). O questionário era composto de seis perguntas no formato aberta e objetiva, cujo intuito se concentrou na investigação da ocorrência de mudança de comportamento das participantes referente ao uso de imagens, sobretudo em atividades de compreensão oral e, ao final, comparamos os resultados com os dados obtidos no questionário de sondagem. As alunas puderam responder de acordo com o progresso individual que elas obtiveram durante o minicurso.

3.5.3 Questionário pós-atividade

Ao final de cada atividade realizada em sala, as participantes eram requeridas a responder com sinceridade um questionário pós-atividade com perguntas relacionadas ao modo como realizaram as propostas do encontro. Nos dois primeiros encontros que constaram de atividades de compreensão oral, apresentamos o questionário que consistiu em quatro perguntas abertas com o intuito das participantes relatarem livremente sobre sua experiência durante a realização da atividade, (APÊNDICE C).

Ao realizarmos o segundo encontro observamos que poderíamos

mesclar com algumas perguntas fechadas, pois as participantes não estavam detalhando suas respostas. Decidimos então, mudar uma pergunta que antes era aberta para o formato múltipla escolha e incluímos uma questão fechada sobre a importância que as imagens tiveram para as participantes. Assim, o questionário de pós-atividade passou a apresentar em seu conteúdo cinco perguntas, duas fechadas e três abertas como visto no apêndice C.

3.5.4 Gravações das aulas

Durante os encontros as alunas eram convidadas a resolverem duas atividades previamente escolhidas pela pesquisadora para aplicarem o que aprenderam do assunto do dia. Para que pudéssemos captar de forma completa e mais precisa, resolvemos gravar o momento em que as atividades aconteceram.

Começamos com a etapa de pré-leitura em que primeiro as alunas observavam as imagens presentes para tentar formarem uma ideia do que o diálogo se tratava, em seguida elas ouviam o diálogo sem acompanhar a transcrição para testar a compreensão oral e por fim, acompanhavam o áudio com a transcrição, a fim de verificar se interpretaram corretamente o que haviam escutado na etapa anterior.

Em outra variação de atividade ocorria a primeira e segunda etapa, mas com o diferencial de na terceira ser sugerido às alunas que completassem o diálogo escrito que estivesse faltando na atividade, pois alguns trechos não mostravam a sequência completa para instigar a compreensão oral por parte dos aprendizes.

Por se tratar de um momento rico em detalhes em que as participantes teriam mais tempo para expressar e não se limitarem a quantidade de linhas, como acontece com questionários, resolvemos com o consentimento das mesmas gravar as etapas das atividades referentes à compreensão oral compostas no *Écho A1* (2014). As gravações duraram cerca de 10 a 15 minutos constando de todas as etapas descritas anteriormente em um total de 12 atividades gravadas.

3.5.5 Entrevistas

Durante o último encontro, somando ao questionário de autoavaliação para o encerramento do minicurso, optamos por realizar uma entrevista com as participantes. A entrevista durou em média 10 minutos e caracterizou-se como uma forma das alunas expressarem sobre as dificuldades que encontraram ao longo das atividades de modo que elas fossem capazes de detalhar o momento em que se deu o ocorrido. De modo individual e presente em sala apenas a participante e pesquisadora, todas as participantes responderam a três perguntas:

- a) Qual foi a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?
- b) Houve alguma atividade que você encontrou mais dificuldade em responder?
- c) Você acredita que conseguiria fazer as atividades mesmo sem a presença de imagens?

3.5.6 Transcrições das aulas e entrevista

Para melhor analisar a fala das participantes durante as atividades e a entrevista, resolvemos fazer transcrições para podermos exemplificar e preservar a autenticidade e espontaneidade das falas das mesmas.

Adotamos como referência o modelo de transcrição abordado por Magalhães (2000) e complementamos com aspectos diferentes retratados por Pinheiro (2016) adaptando para a realidade da nossa pesquisa. Acreditamos que os dois modelos unidos resultaram numa completude do trabalho de análise feito, possibilitando assim, uma abordagem mais sincera com a fala das participantes e suas experiências durante a pesquisa.

Quadro 2 – Convenções usadas nas transcrições de fala

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA
/	Interrupção no fluxo da fala
...	Pausa na fala
[]	Fala simultânea

LETRA MAIÚSCULA	Ênfase
Entre hífens	Repetição
Número	Fala
[PESQ]	Pesquisadora/Professora.
[Rs]	Risos.
* Frase*	Explicação do momento da aula ou percepção da pesquisadora.
<i>Itálico</i>	Palavras em francês.
[FC]	Fala concomitante: quando dois ou mais alunos dizem exatamente a mesma frase, ao mesmo tempo.

Fonte: Magalhães (2000, p. 15); Pinheiro (2016, p.85) e adaptado pela pesquisadora.

As gravações de todos os encontros que ocorreram atividades de compreensão oral, assim como as entrevistas individuais, foram ouvidas e assistidas com cuidado para que fosse possível captar todos os momentos relevantes para a pesquisa e para a obtenção dos dados. Na próxima subseção trataremos dos procedimentos utilizados para coleta de dados.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas fases. A primeira consistiu de uma análise das imagens presentes em seis lições de compreensão oral do *Écho A1* (2014), à luz da taxonomia da função das imagens de Carney e Levin (2002), a fim de investigar se as imagens condizem com as classificações elaboradas pelos autores para fomentar o aprendizado, e o grau de interação entre imagem e texto de acordo com as teorias da multimodalidade.

Após conclusão da categorização dos dados levantados na primeira fase, selecionamos seis atividades de compreensão oral com imagens no livro didático para utilização no minicurso ministrado com o objetivo de aplicá-las com alunos iniciantes, começando assim a segunda parte. Nosso intento foi olhar se as imagens

facilitaram a compreensão de sentidos da atividade oral; desse modo, a aplicação das atividades foi realizada em sete encontros de uma hora e meia de duração totalizando 10hrs para verificarmos o modo como os alunos percebem as imagens presentes nas atividades analisadas.

O conteúdo do minicurso foi distribuído nos sete encontros da seguinte forma:

Quadro 3- Atividades do Minicurso da Pesquisa

DIA	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
1	Introdução do minicurso, explicando o objetivo e logística. Aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aplicação do Questionário de Sondagem. Aplicação de teste piloto para averiguação da relação inicial das alunas com as imagens.	1h30m
2	Atividades de compreensão oral do livro Écho A1: Metafunção representacional.	1h30m
3	Atividades de compreensão oral do livro Écho A1: Metafunção interativa: contato e distância social.	1h30m
4	Atividades de compreensão oral do livro Écho A1: Metafunção interativa: perspectiva e modalidade.	1h30m
5	Atividades de compreensão oral do livro Écho A1: Metafunção composicional: valor da informação.	1h30m
6	Atividades de compreensão oral englobando todas as metafunções vistas anteriormente.	1h30m
7	Entrevistas individuais com os participantes sobre dificuldades enfrentadas durante a realização de alguma atividade apresentada no minicurso. Aplicação do questionário de auto-avaliação da performance durante o minicurso.	1h30m

O primeiro encontro do minicurso constituiu de uma breve introdução aos participantes do que aconteceria durante todo o minicurso, sobre o seu conteúdo e

logística. Também foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com todas as participantes do estudo. Após concordarem e assinarem o documento, aplicamos o questionário de sondagem para averiguar como os participantes eram como leitores de imagens em textos multimodais, a fim de traçarmos um perfil dos alunos no momento inicial da pesquisa para ao fim da mesma podermos comparar se houve alguma mudança, mesmo que inconsciente no modo como eles leem as imagens.

Do segundo encontro ao sexto como consta no quadro de atividades, ocorreram resoluções de questões relevantes para a pesquisa de atividades do livro *Écho A1* (2014) escolhidas com foco nas categorias mais pertinentes da gramática do design visual, de Kress e Van Leeuwen (1996) e que estavam dentro da categorização de imagens com maior impacto no aprendizado, segundo Carney e Levin (2002). As participantes da pesquisa tiveram explicações de uma a duas metafunções da GDV em cada aula antes de responderem às atividades do livro didático, a fim de facilitar o entendimento dos diálogos com imagens de forma a não expor os alunos às explicações exaustivas sobre cada metafunção.

O último encontro sucedeu na realização de uma pequena entrevista com todas as participantes separadamente, a fim de verificar quais atividades elas tiveram mais dificuldades, dessa forma, foi possível obter mais informações sobre o impacto das imagens no aprendizado das alunas. Para finalizar, transcorreu a aplicação do questionário de autoavaliação, o qual as participantes responderam de acordo com suas experiências durante a participação no minicurso e expressaram se houve a presença ou não de uma mudança na maneira de observarem as imagens e como essa observação influenciou na compreensão oral durante as atividades.

Todos os encontros que envolveram realização de atividades foram gravados durante o momento em que as participantes realizavam os exercícios de compreensão oral. Era entregue à elas uma folha com as questões do livro para que primeiramente observassem as imagens e em seguida eram expostas ao áudio do CD que acompanha o material didático, para que ouvissem os diálogos selecionados e, posteriormente, comentassem o que haviam entendido, para, por fim, checar a transcrição. Outra variação de atividade ocorrida se compunha de diálogos com a transcrição incompleta para que as alunas pudessem completar de acordo com o que ouviram.

3.7 PRECEITOS ÉTICOS

Anterior à realização do minicurso em que tivemos contato com as participantes, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética para que recebêssemos a autorização para continuarmos com nossa pesquisa (vide ANEXO A). Enviamos a documentação por meio do site da Plataforma Brasil⁴ em 03 de Abril de 2018, em 01 de Junho recebemos o parecer de a aprovação do CEP, de no. 2.687.004 para continuarmos a pesquisa.

Após a descrição dos passos metodológicos realizados, iremos apresentar na seção seguinte a discussão dos resultados obtidos.

⁴ Disponível em <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados dessa pesquisa compreendeu a classificação das imagens presentes em seis lições no *Écho A1* em atividades de compreensão oral, as respostas das participantes nos questionários de sondagem, pré-teste, questionário de avaliação pós-atividade e questionário de autoavaliação, transcrição das gravações da realização das atividades propostas e transcrição da entrevista realizada com as participantes durante o último encontro.

A entrevista realizada no último encontro, como afirmamos na seção anterior, voltou-se para a ocorrência de dificuldades enfrentadas pelas mesmas no decorrer da resolução do exercícios utilizados no minicurso. A seguir descreveremos cada análise e seus resultados.

4.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Para conhecer o perfil das participantes antes de começarmos a coleta de dados para nossa pesquisa, aplicamos um questionário de sondagem (vide apêndice B) para verificarmos se possuíam algum contato com textos imagéticos e se os utilizavam em algum momento em seu aprendizado. O questionário apresentava seis perguntas, quatro abertas e duas fechadas, e nos mostrou de que modo as imagens fazem parte da rotina das participantes.

A primeira pergunta era “Você gosta de ler textos com imagens?” e apresentava opções como *sim*, *não* e *às vezes*; além da opção “depende” caso houvesse alguma afirmação em que gostar de ler textos com imagens dependesse de algum motivo específico. Todas as cinco participantes responderam que gostavam de ler textos com imagens.

Para especificar quais tipos de texto, o questionário apresentou a pergunta: “Que tipo(s) de texto com imagem você costuma ler?” As participantes especificaram que costumam ler tipos como quadrinhos e livros de literatura infantil e juvenil.

Continuando o questionário, a terceira pergunta era: “Qual a importância para você das imagens no cotidiano?”. Os resultados mostraram que para as participantes as imagens facilitam a leitura e são importantes para a compreensão

do texto, além de transmitirem mensagens e conduzirem à realização de algo, como acontece com imagens publicitárias.

A pergunta: “Ao encontrar um texto com palavras e imagens, que estratégia de leitura você usa” apresentava as seguintes opções; “lê primeiro o texto escrito”, “analisa a imagem”, “observa se há relação entre o texto escrito e imagem”, “lê apenas o texto escrito e ignora a imagem” e “não emprega nenhuma estratégia de leitura”. As participantes afirmaram que ao encontrarem um texto que mescla palavras e imagens, observam se há relação entre o texto escrito e a imagem, caracterizando assim a estratégia de leitura que utilizam ao lerem textos multimodais. Uma participante ainda afirmou que analisa a imagem e suas características, para depois observar a relação texto-imagem. Dessa maneira, como veremos em análise posterior, podemos concluir que as imagens são observadas pelas participantes mesmo com a presença de texto verbal.

As respostas para a pergunta: “Como estudante, você já usou as imagens para auxiliar a compreensão de textos orais na sala de aula e facilitar a aprendizagem?”, as cinco participantes afirmaram utilizar as imagens com esse propósito por apresentar um caráter facilitador do texto que está sendo trabalhado, fazendo com que o conteúdo fique mais claro.

Finalizando o questionário de sondagem, a pergunta: “Você usa as imagens a favor de sua aprendizagem nos seus estudos de alguma forma?” apresentou uma pequena variedade de respostas. Quatro das cinco alunas responderam que sim e uma respondeu que algumas vezes. Para três das participantes, o uso de imagens nos estudos é útil para melhor compreensão do texto, auxiliam na compreensão de textos em língua estrangeira e facilita associar figuras aos nomes.

Outra participante, que nomeamos como P2, afirmou usar imagens durante o estudo de forma que ela prefere estudar desenhando ou pintando. Por haver diversas estratégias de aprendizado, podemos caracterizar o hábito de estudar desenhando ou pintando, como sendo essa sua estratégia de estudo envolvendo imagens.

Após observações dos resultados obtidos com o questionário de sondagem, concluímos que antes de terem o primeiro contato com a teoria e termos da GDV, as participantes afirmaram apresentar certa tendência em se utilizarem das

imagens em textos multimodais durante o estudo e mesmo em situações de lazer ao lerem os tipos de texto que costumam circular em revistas e quadrinhos.

4.2 PRÉ-TESTE

Após responderem ao questionário de sondagem, no primeiro encontro do minicurso, as alunas tiveram que responder ao pré-teste, que constituiu de três imagens com temáticas diferentes (violência doméstica, igualdade racial e alegria coletiva), para que pudessem analisar e expressar o que a imagem estaria passando para elas. Por se tratar de um teste ocorrido antes de começarmos as aulas e explicações em torno da GDV no minicurso, as participantes comentaram sobre aspectos que elas observaram, principalmente sobre o tema abordado pela imagem. Quatro das cinco participantes comentaram sobre o que elas imaginavam ser a mensagem transmitida pela imagem, uma participante não realizou o teste por ter respondido o questionário de sondagem em dia diferente das demais, e como consequência, não entregou o pré-teste respondido para a pesquisadora.

Destacamos a análise realizada pela P4 por ter observado, mesmo que sem nomear, metafunções da GDV e conseguiu ir além do tema mostrado na imagem:

[P4]: Ao fundo vemos uma cidade, uma grande metrópole, com fumaça e escura. Na frente essas pessoas estão se soltando, dançando, rindo. Ao que parece essas pessoas estão liberando “seu ser”, ou seja, demonstrando uma forma de liberar seu “estresse”. Na minha opinião, são pessoas buscando uma “válvula de escape” da grande metrópole sufocante ao fundo!

A participante observou o fundo da imagem 3 em que mostra um grupo de pessoas na rua se divertindo e destacou em sua análise a expressão facial dos sujeitos apresentados na imagem, o que corresponde a categorias da metafunção representacional e interacional. Acreditamos que a aluna tenha utilizado seu conhecimento de mundo e chegou à conclusão de que pelo modo como estão representados sorrindo, eles estariam vivenciando um momento de felicidade, de libertação do estresse vivido na cidade grande.

A observação de P4 sobre metrópole e liberação de estresse indicam que a participante usou seu conhecimento de mundo para analisar as composições da imagem e tentar entender o que o autor da imagem quis transmitir, pois como argumenta Sturken e Cartwright (2001), os sentidos encontrados nas imagens são

conectados com o contexto do leitor, podendo significar coisas diferentes para cada pessoa.

Diferente da imagem 03, as imagens 01 e 02 presentes no pré-teste só estimularam as participantes a apresentarem apenas o tema abordado. Assim, as participantes afirmaram que na figura 26 abordava sobre violência doméstica e a figura 27 trazia consciência da igualdade entre os povos.

Figura 26- Imagem 01 do pré-teste



Fonte: Google Imagens

Figura 27- Imagem 02 do pré-teste



Fonte: Google imagens

Figura 28- Imagem 03 do pré-teste



Fonte: Google imagens

A realização desse pré-teste nos permitiu verificar o modo como as participantes observavam as imagens antes do minicurso. Podemos concluir que as participantes analisaram a mensagem contida nas imagens publicitárias e expressaram seus pontos de vista de acordo com suas experiências de mundo.

Apenas uma participante não se limitou a falar do tema e analisou as expressões dos atores que compunham a imagem. Podemos deduzir que ela possuía mais sensibilidade e utilizou seu conhecimento de mundo ao analisar os elementos da imagem.

4.3 QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Com o objetivo de comparar o perfil das participantes antes e depois do primeiro contato com a GDV, decidimos aplicar um questionário de autoavaliação durante o último dia de minicurso para avaliar os conhecimentos adquiridos. Contendo seis perguntas, dentre elas quatro fechadas e duas abertas, o questionário de autoavaliação mostrou uma mudança ocorrida no modo como as participantes lidam com textos multimodais, mostrando um comportamento mais atento à presença das imagens.

A primeira pergunta apresentava o seguinte enunciado: “Ao entender um texto oral acompanhado de imagens, você:” e sete opções de respostas, na qual o aluno poderia marcar mais de uma resposta, como; “escuta primeiro o texto oral”, “analisa primeiro a imagem”, “escuta apenas o texto oral e ignora a imagem”, “observa se há relação entre texto oral e imagem”, “escuta várias vezes o texto oral”, “só entende o texto oral se ler a versão escrita” e “outra estratégia” para exemplificar. Todas as participantes afirmaram analisar primeiramente a imagem e, em seguida, procuram observar se existe relação entre imagem e texto. A P5 afirmou que além de analisar a imagem e, em seguida, procurar relação texto e imagem, relatou também ouvir várias vezes o texto oral após a observação da imagem para se certificar do que compreendeu.

A segunda pergunta: “As imagens de alguma forma lhe ajudaram a compreender o áudio das atividades propostas?” apresentou como opções de respostas “sim” e “não” e o participante deveria justificar a escolha feita. Todas confirmaram que a presença das imagens ajudou na apreensão do contexto por conversarem com o diálogo, por possibilitar analisar as feições dos personagens e

ambiente em que estão inseridos. As participantes relataram que após observarem tais elementos, o diálogo se tornou mais claro para elas ao ouvirem o áudio.

Continuando o questionário, a terceira pergunta demandou: “O que você achou das atividades de compreensão oral com imagens usadas neste minicurso?” e apresentou opções de resposta como; “acho interessantes”, “são criativos”, “não gosto”, “não observei as imagens” e “outra resposta”. Sobre essa pergunta, todas as alunas responderam achar que a proposta de exercícios foi interessante, e as participantes P1 e P3 acharam que as atividades foram além de interessantes, criativas.

A quarta pergunta: “Como estudante, após a experiência de participar dessa pesquisa, você usa as imagens de alguma forma na sala de aula para auxiliar a aprendizagem?” foi apresentada como pergunta aberta para que as participantes relatassem suas experiências. As alunas confirmaram ver as imagens de outra forma voltando o olhar com mais cuidado para perceberem os sentidos construídos pelas participantes. Destacamos a participante que nomeamos como P4, que afirmou em seus comentários usar as imagens para memorizar e ajudar na compreensão.

O questionário apresenta como quinta pergunta: “Após a participação nessa pesquisa, como você avalia as atividades de compreensão oral com imagens nos livros didáticos?” com o objetivo de obter uma visão das participantes em relação às imagens utilizadas em atividades de compreensão oral. As participantes relataram que após a experiência em nossa pesquisa e após trabalharem de outra forma as atividades no material didático escolhido, elas acreditam que as imagens são essenciais para o aprendizado de língua estrangeira por acordarem com o diálogo ampliando a compreensão do que está sendo trabalhado. Tais respostas confirmam o que afirmam Kress e Van Leeuwen (1996) em suas publicações, quando concluem que os textos imagéticos possuem suas próprias organizações, mas de alguma forma dependem do texto verbal.

Para finalizar o questionário de autoavaliação, solicitamos resposta para a seguinte pergunta: “Você acha que as imagens são essenciais para a compreensão dos áudios?”. As alternativas para resposta eram “sim” e “não” com demanda para justificativa da resposta. Todas as alunas responderam que sim, pois às vezes o áudio não ajuda na compreensão oral, e ver as imagens auxilia na contextualização e entendimento do conteúdo do áudio.

Podemos concluir que o minicurso modificou a maneira como as participantes agem ao encontrarem atividades multimodais. A atenção não é apenas direcionada para o texto verbal quando inserido na atividade, ou apenas no texto oral que elas precisam ouvir para realizarem o que é proposto no livro didático. Antes de iniciar os encontros presenciais, as alunas afirmaram utilizar as imagens como apoio para compreensão do que está representado verbalmente, posteriormente ao que estudaram durante o minicurso, as participantes se tornaram mais conscientes na percepção dos elementos presentes nas imagens e relacionando-os com os textos verbais favorecendo a construção de sentidos.

Com isso, podemos afirmar que as participantes passaram a não encarar as imagens nas atividades como somente um modo de compreender melhor o que traz o texto escrito/oral, mas passaram também a ler as imagens de forma mais adequada e a estarem atentas ao que está sendo transmitido em termos de sentidos para complementar a percepção do diálogo.

Os resultados obtidos no questionário de autoavaliação respondem a nossa terceira e última pergunta secundária (Como esses sentidos se relacionam com os sentidos do texto oral?), concluímos que os sentidos trazidos nas imagens que analisamos se relacionam de modo a representar os sentidos do texto oral. Com a maior ocorrência (26 no total) de imagens com função representacional, no qual possuem a característica de representar uma parte do texto escrito, observamos que os sentidos presentes nas imagens dialogam com os sentidos presentes no texto oral.

Essa relação ocorre seja através de ações que os personagens estejam realizando ou através do contexto no qual o diálogo está inserido, como ao mostrar o desenho de um personagem com o violão e no áudio ser possível ouvir os acordes do instrumento musical. A fala das participantes corroborou nossa conclusão no momento em que comentaram nas entrevistas (que mostraremos logo adiante) e responderam ao questionário pós-pesquisa sobre a importância das imagens nessas atividades. Elas relataram que as imagens são fundamentais por terem conexão com o texto escrito e oral e isso as auxiliou na compreensão e resolução das atividades.

4.4 ANÁLISE DAS IMAGENS NO ÉCHO A1

O material didático escolhido para análise das imagens intitulado *Écho A1* (GIRARDET; PÉCHEUR, 2014), é dividido em doze lições com o acréscimo da lição zero como parte introdutória para informar o que o aluno irá encontrar em seu primeiro contato com a língua francesa. As quatro competências como: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral são trabalhadas em cada lição para que o aprendiz possa ir desenvolvendo gradualmente o nível A1 na língua alvo de acordo com o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas).

Ao que concerne a seção das atividades de compreensão oral, o livro didático escolhido apresenta quatro diálogos que chamam de situações, as quais são apresentadas através de uma mistura de imagens e textos verbais e geralmente se completam ao longo da lição. Algumas atividades mesclam entre diálogos completos para que o aluno acompanhe junto ao texto oral inserido e outras situações trazem propostas que exigem um pouco mais da habilidade de compreensão oral em língua francesa por sugerirem que o aluno complete a transcrição do texto verbal.

As atividades costumam estar acompanhadas de imagens, mais especificadamente desenhos em sua maioria, sempre coloridas e de tamanhos variados. As imagens possuem um papel a cumprir, seja com a intenção de atrair a atenção do aluno ou para que ele possa de alguma maneira usar como ferramenta de aprendizado. Decidimos, a fim de entender qual o papel que as imagens estão desempenhando nessas atividades de compreensão oral, categorizar de acordo com a taxonomia da função das imagens proposta por Carney e Levin (2002) para analisarmos que impacto elas podem trazer no processo de aprendizagem de um aluno iniciante.

Para melhor visualização da classificação das imagens presentes nas atividades, elaboramos uma tabela constando os resultados obtidos com a análise:

Quadro 4 – Número de ocorrências das funções

Função	Número de ocorrências
Decorativa	09
Representacional	26

Reiteracional	01
Organizacional	0
Interpretativa	0
Transformacional	0
Total de imagens analisadas	33

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 5 nos mostra que as seis primeiras unidades do *Écho A1* apresentam em seu total trinta e três imagens nas seções de compreensão oral. Posterior à análise das imagens contidas nas atividades, contabilizamos a ocorrência de imagens que podem ser categorizadas segundo a taxonomia de Carney e Levin (2002).

Encontramos a maior ocorrência, total de vinte e seis, imagens do tipo representacional (exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal), nove ocorrências de imagens com função decorativa (simplesmente decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito) e apenas uma ocorrência de imagem com função reiteracional (as imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto). Categorias como organizacional, interpretativa e transformacional não apresentaram ocorrências nas unidades e atividades analisadas.

Apesar das imagens com função representacional serem consideradas imagens com médio impacto no aprendizado, segundo Carney e Levin (2002), podemos perceber que é o tipo mais utilizado no manual que analisamos.

Figura 29 – Exemplo de Função representacional encontrada no livro

1 Le 4 juillet. Les stagiaires travaillent avec le professeur de danse.

Le professeur : On arrête ! Ça ne va pas !
Tous : Qui ?
Le professeur : Les garçons. Vous n'avez pas le rythme.

 Transcription



Fonte: *Écho A1*


Ao nos basearmos por essa atividade, podemos confirmar a teoria articulada pelos autores ao constatarem que imagens com função representacional são as mais utilizadas em livros didáticos por exibirem em sua totalidade ou em parte, o conteúdo presente no texto escrito, como podemos ver na figura 29. Na imagem é possível identificar uma parte do que está presente no texto escrito. Podemos ver um professor de dança e que ele está tentando passar uma sequência para os alunos.

A expressão do professor representa a informação do diálogo, em que podemos constatar a expressão de insatisfação com o desempenho dos alunos. No trecho do texto verbal, cuja fala do professor “*On arrête! Ça ne va pas!*”, pode ser traduzida por “Para! Não tá bom!”. Desse modo, podemos visualizar parte do conteúdo do diálogo na imagem adotada pelo livro.

Figura 30 – Exemplo de Função representacional encontrada no livro

4 Le 3 juillet, à la cafétéria.

Sarah : Bonjour ! Je suis Sarah, la prof de chant.
Tous : Bonjour !
Sarah : Tout va bien ? Le café est bon ?
Lucas : Très bon.
Sarah : Et les croissants ?
Lucas : Excellents !
Sarah : Alors, à bientôt.
Tous : Au revoir.
 ...
Noémie : Je peux ?
Lucas : Bien sûr !



Fonte: *Écho A1*

Outro exemplo de imagem com função representacional está na atividade apresentada na figura 30. Podemos ver um grupo de jovens sentados à mesa de uma cantina. O texto verbal mostra que os personagens estão conversando e a moça chamada Sarah pergunta se o café e os *croissants* estão bons. A imagem traz os elementos citados no texto escrito, além da visualização do local em que os personagens estão inseridos. Por haver uma parte do texto escrito representada na imagem, ela é classificada com função representacional.

Figura 31 – Exemplo de imagem com função decorativa encontrada no livro



2 Au café, après le travail.

Lucas : (il chante)
 « À Paris comme à Bombay
 Je ne suis pas un étranger
 J'habite où on m'aime
 En Chine, en Bohème... »
 (à Mélissa) Tu aimes ?

Mélissa : J'aime beaucoup. Qu'est-ce que c'est ?

Lucas : Une chanson de Lucas Marti.

Fonte: *Écho A1*

A figura 31 é um exemplo de atividade multimodal com imagem decorativa, classificada segundo os estudos da função das imagens como imagem de pouco impacto no aprendizado do aluno. Segundo os preceitos dos multiletramentos que consideram imagem como texto por englobar diversos recursos com a finalidade de haver uma comunicação significativa, ao analisarmos o diálogo presente na atividade em que essa imagem está inserida, podemos afirmar que não existe relação entre o texto verbal e visual.

O texto verbal traz a situação de amigos conversando em um café após o trabalho, no decorrer do diálogo os personagens conversam sobre música e composição. Em nenhum momento do diálogo existe indício sobre um café nos moldes do que é mostrado na imagem.

Podemos observar que segundo a teoria de Carney e Levin (2002), essa imagem não possui relação significativa com o conteúdo escrito, caracterizando assim a sua função como decorativa. Não possui impacto na aprendizagem e está exposta apenas como ferramenta para ilustrar o local onde se passa o diálogo.

Ao observarmos as ocorrências de algumas funções no material didático, percebemos que por focarem em imagens que espelhem alguma parte do que está presente no texto verbal, os autores do livro não apresentaram imagens que possibilitassem interpretação profunda ou que estimulassem a imaginação. As imagens e atividades não possibilitaram aos alunos usarem a criatividade, limitando-os a apenas observar o que as imagens trazem de mais evidente, desse modo os aprendizes não são induzidos a refletirem sobre a imagem em si.

4.4.1 As imagens em atividades aplicadas no minicurso

Durante o minicurso, selecionamos algumas atividades dentre as apresentadas nas seis primeiras lições, dessa forma, em cada lição selecionamos duas atividades para as participantes realizarem a luz da GDV sempre em acordo com o que elas estavam vendo nas explicações em aula. Decidimos nomear como atividade as duas situações trabalhadas em cada dia de aplicação com as alunas. Dessa forma, identificaremos cada diálogo como situação que faz parte da atividade trabalhada.

As situações selecionadas seguiam o mesmo padrão: uma proposta de atividade que demandava ouvir o texto oral e após isso, o aluno poderia ouvir acompanhando a transcrição do diálogo. Outra proposta um pouco diferenciada demandava que o aluno, posteriormente a experiência de ouvir o texto oral, deveria completar a transcrição que o livro estava mostrando, de acordo com o que ouviram.

Ressaltamos que utilizamos a taxonomia de Carney e Levin (2002) nas imagens selecionadas para que ao final pudéssemos identificar se os resultados que obtivemos corroboraram com os estudos dos autores, os quais classificam imagens com baixo ou médio impacto no aprendizado e imagens com alto e significativo impacto no fomento da aprendizagem dos alunos.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Com o primeiro dia de encontro voltado para explicações do desenvolvimento da pesquisa e aplicações de questionário de sondagem, as participantes tiveram contato com as atividades a partir do segundo encontro. A primeira atividade utilizada foi retirada da lição 01 “*Vous comprenez?*” na qual foram selecionadas a situação 01 e situação 03 para trabalhar com as participantes. A primeira se trata de um diálogo com a transcrição disponível para os aprendizes, a segunda é um diálogo composto de apenas uma frase para que os alunos completem de acordo com as informações trazidas por uma imagem composta de duas fichas que parecem de inscrição para tentativa de vaga de emprego.

Presente na lição 01, utilizamos a atividade 01 para ser aplicada e por conter mais de uma imagem decidimos analisá-las de modo separado.

Figura 32 - Imagem da atividade 01, situação 01

1 – Ouverture

Vous connaissez la chanson ?

La Cité internationale universitaire.

1 Paris, le 2 juillet, à la Cité internationale universitaire.

Lucas : « Musique et danse » ?
 Mélissa : Oui.
 Lucas : Tu es française ?
 Mélissa : Antillaise.
 Lucas : Super, les Antilles !
 Mélissa : Tu connais ?
 Lucas : Je connais la chanson ! (il chante)
 « Belle-Île-en-Mer, Marie-Galante... »
 Mélissa : Pas mal !
 Lucas : Lucas... de Toulouse. Bonjour !
 Mélissa : Moi, c'est Mélissa, et voici Florent.
 Lucas : Ah, vous êtes ensemble ?
 Florent : Eh oui, nous sommes ensemble.
 Lucas : Super.

Fonte: *Écho A1*, pág 10

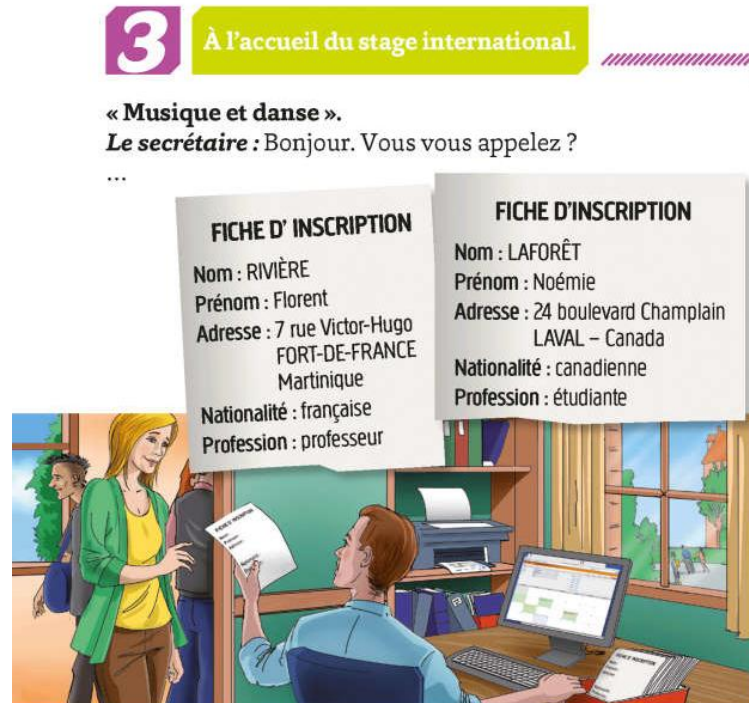
A imagem com a fotografia da Cidade Universitária se analisada em relação com a legenda de explicação da situação “Paris, le 2 juillet...” pode ser considerada reiteracional por estar repetindo na imagem informações presentes no texto escrito. Se analisada considerando a transcrição do diálogo, ela passa a ser representacional por apresentar uma parte do que podemos ler na transcrição. Já a Imagem 2 com o cartaz e a imagem 3 com os personagens são representacionais por exibirem em seu conteúdo uma parte do que está escrito na transcrição do diálogo.

A situação 03 apresenta uma imagem para que os alunos criem a continuação da conversa a partir do que estão observando na figura 33. Esse diferencial nos possibilitou analisar a relação imagem e o pequeno texto já exibido na atividade, e a relação imagem e texto produzido pelos alunos.

Antes de ouvirem o texto oral, as alunas observaram as imagens das situações e buscaram identificar de que se tratava o áudio. Por terem visto as metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) no decorrer do minicurso, a cada atividade elas buscavam aplicar o que aprenderam

sobre as metafunções da Gramática. Elas identificaram alguns aspectos das metafunções representacional e interativa, como os vetores presentes na imagem com os personagens, o que estava em primeiro e segundo plano, cores e expressões gestuais e faciais.

Figura 33- Imagem da atividade 01, situação 3



Fonte: *Écho A1*, pág 11

A figura 33 pertencente a situação 03 apresenta imagem estilo *pop up* por sobrepôr em maior tamanho uma informação que é parte da imagem completa, mas que não é possível verificar com detalhes. Ao considerarmos o texto escrito, podemos afirmar que a imagem está exercendo a função decorativa por não apresentar elementos que tenham relação com o texto escrito.

No entanto, se considerarmos a proposta de produção escrita pelos alunos a partir dessa imagem, podemos categorizá-la como representacional já que os aprendizes a tiveram como base para a produção textual. Como esperado, as alunas criaram um diálogo em que os personagens realizavam perguntas sobre nome, endereço, nacionalidade e profissão, assim como é exibido na imagem.

As imagens presentes na atividade 1 são consideradas, segundo a classificação de Cristóvão (2015), imagens com função situacional. Essa função, de

acordo com estudos realizados pela autora, objetiva introduzir o aluno em um determinado universo de comunicação. No caso dessa atividade, a imagem situa o aprendiz que ele irá encontrar diálogos que tratem sobre duas pessoas se conhecendo (figura 32) e sobre preenchimento de uma ficha (figura 33).

Ao observarem a imagem antes da resolução da atividade, as alunas identificaram a presença de vetores, gestos e expressões presentes nos elementos que compunham a imagem para ajudar a identificar o ambiente e para melhor realizarem o que era pedido, apesar de as participantes parecerem não ter se apropriado da metalinguagem da GDV.

As alunas não encontraram dificuldades em realizar a primeira atividade e declararam que apesar de as imagens ajudarem a ter uma compreensão melhor do contexto e realização das atividades, as situações não pareceram estar além do nível iniciante em língua francesa que elas se encontravam.

A primeira atividade demonstrou ser fácil para as alunas, pois o nível de língua estava condizente com o nível que possuíam, apesar disso, não se desprenderam da imagem e procuraram explorar os elementos contidos para complementar o entendimento do texto oral. Por se tratar de uma atividade multimodal que envolve texto escrito, texto imagético e texto oral; a interação e inter-relação entre as três formas de texto possibilitou a construção de sentidos. (KRESS, 2011).

SEGUNDA ATIVIDADE

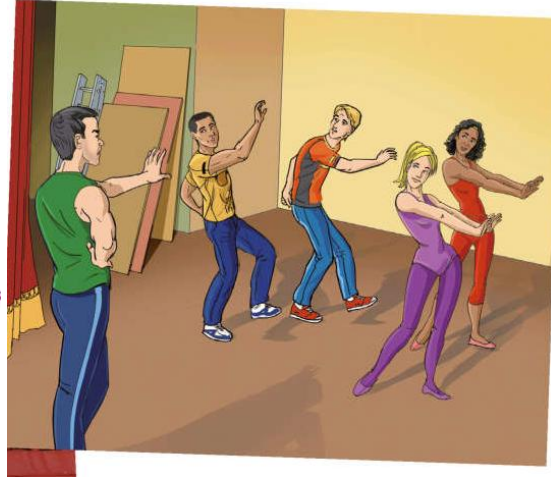
Aplicamos da lição 02, intitulada “*Au travail*”, as situações 01 e 02.

Figura 34 – Atividade 02, situação 01

1 Le 4 juillet. Les stagiaires travaillent avec le professeur de danse.

Le professeur : On arrête ! Ça ne va pas !
Tous : Qui ?
Le professeur : Les garçons. Vous n’avez pas le rythme.

Transcription



Fonte: *Écho* A1, pág 18

Referente à situação 01, cuja atividade solicita ao aluno que transcreva a parte que falta do diálogo de acordo com o que ele ouviu do áudio, trabalhamos a imagem 34.

Ao analisarmos a imagem em relação ao texto escrito e ao texto oral presente no CD do livro, podemos categorizar a imagem como representacional por trazer informações que podemos perceber em ambos os modos. O texto escrito mostra que o diálogo se passa em uma aula de dança. Podemos observar que na imagem os personagens estão executando alguns movimentos e o personagem que representa ser o professor está com uma expressão de reprovação.

Devido à análise do texto escrito, podemos perceber que a imagem está trazendo parte do que está transcrito quando o professor fala para os rapazes que eles não tem ritmo (*Les garçons. Vous n’avez pas le rythme*). Ao observarem a imagem, as participantes identificaram a ação que estava acontecendo, quem estava realizando a ação e as expressões dos personagens, mesmo sem ter utilizado a metalinguagem das metafunções da GDV:

[P3]: O de trás, o *Florent*, ele é mei burro. [Rs].

[PESQ]: [Rs]

[P5]: E até o trejeito dele né, tá parecendo mesmo que ele tá tendo dificuldade.[Rs]. Bem, tem o professor né

[P1]: Essa de rosa tá com um olhar meio assim...pro... professor. Parece que elas estão melhores que os meninos. Eles parecem meio perdidos assim.

As alunas utilizaram a imagem para completar a compreensão da situação retratada no diálogo, mas não consideraram a atividade difícil ou tiveram dificuldades em realizá-la.

O segundo diálogo-situação da lição 02 traz duas imagens que integram o diálogo que está exibido em sua totalidade para que o aluno possa acompanhar com o áudio.

Figura 35 – Imagem 01, atividade 02, situação 02



Fonte: *Écho* A1, pág 18

2 Au café, après le travail. //////////////

Lucas : (il chante)

« À Paris comme à Bombay
Je ne suis pas un étranger
J'habite où on m'aime
En Chine, en Bohème... »

(à Mélissa) Tu aimes ?

Mélissa : J'aime beaucoup. Qu'est-ce que c'est ?

Lucas : Une chanson de Lucas Marti.

Mélissa : Mais, Lucas Marti, c'est toi !
Tu écris des chansons ?

Lucas : Juste la musique.

Mélissa : Tu es musicien professionnel ?

Lucas : Non, je travaille dans une pizzeria... Et toi ?

Mélissa : Oh, moi, je suis professeur dans une école de danse... mais j'écris des textes de chansons.

Lucas : Je voudrais bien lire tes textes.

Mélissa : Et moi, je voudrais bien écouter tes musiques.

A situação 02, mostrada na figura 35 traz a imagem 01 que pode ser considerada decorativa por não haver relação alguma com o texto escrito. Ela aparece como um elemento adicional à imagem 02, sendo considerada uma imagem de pouco ou nenhum impacto no aprendizado, segundo o que determina a taxonomia postulada por Carney e Levin (2002).

Figura 36 - Imagem 2, atividade 02, situação 02

2 Au café, après le travail. //

Lucas : (il chante)
 « À Paris comme à Bombay
 Je ne suis pas un étranger
 J'habite où on m'aime
 En Chine, en Bohème... »
 (à MéliSSa) Tu aimes ?
MéliSSa : J'aime beaucoup. Qu'est-ce que c'est ?
Lucas : Une chanson de Lucas Marti.
MéliSSa : Mais, Lucas Marti, c'est toi !
 Tu écris des chansons ?
Lucas : Juste la musique.
MéliSSa : Tu es musicien professionnel ?
Lucas : Non, je travaille dans une pizzeria... Et toi ?
MéliSSa : Oh, moi, je suis professeur dans une école de danse... mais j'écris des textes de chansons.
Lucas : Je voudrais bien lire tes textes.
MéliSSa : Et moi, je voudrais bien écouter tes musiques.



Fonte: *Écho* A1, pág 18

A segunda imagem da situação 02 presente na lição 02 ao ser analisada referente ao texto escrito, pode ser considerada uma estrutura narrativa com imagem representacional, pois o diálogo mostra um personagem (participante representado) cantando e conversando com alguém (outro participante representado na imagem). O áudio também proporciona a compreensão dessa situação por conter os acordes do violão o qual o personagem está tocando, na transcrição podemos ver que os personagens estão conversando sobre composição de melodia e letra. Apesar de alguns elementos adicionais que podemos ver na figura não possuírem relação clara com o texto escrito e oral, a imagem traz uma pequena parte do que está presente no texto escrito.

Podemos perceber um baixo grau de impacto, mesmo sendo uma função que geralmente apresenta grande influência, quando a participante que chamamos de P3 relata a sua observação da imagem durante o minicurso: [P3]: “A imagem faz relação assim que eles tão conversando, mas o quê eles tão conversando...”

Desse modo é possível dizer que a imagem como um todo pode ser considerada com pouco impacto, mesmo possuindo certo grau representacional. Esse fato se opõe ao que Carney e Levin (2002) postulam, os autores acreditam que imagens com função representacional geram mais impacto no aprendizado, nesse

caso, apesar de exibir uma parte do que está no texto escrito, a imagem não forneceu maior apoio às alunas na compreensão do texto oral.

As imagens presentes na atividade 2 são consideradas como função situacional (CRISTÓVÃO, 2015). No caso dessa atividade, a imagem situa o aprendiz que ele irá encontrar uma situação envolvendo professor e alunos de dança (figura 34) e outra com pessoas conversando sobre algo relacionado à música.

As participantes não enfrentaram dificuldades em compreender o diálogo dessa atividade no momento posterior à observação da imagem quando lhes foi solicitado que cobrissem a transcrição e prestassem atenção apenas no áudio. No entanto, a imagem não lhes ajudou a perceber muitas informações, contrapondo-se ao que era esperado de uma imagem com função representacional.

TERCEIRA ATIVIDADE

Com relação à lição 03, “*On se détend?*”, as situações 02 e 03 seguem o modelo das lições anteriores e traz imagens que integram os diálogos. As alunas alegaram sentir um pouco de dificuldade durante a resolução do exercício por causa do áudio e modo de falar de alguns personagens, mas ao usarem as imagens como referência puderam compreender melhor.

Figura 37- Atividade 03, situação 02

2 Le 13 juillet.

Mélissa : Demain, il n'y a pas de cours.
Qu'est-ce qu'on fait ?

Transcription



Fonte: *Écho A1*, pág 26

Ao analisarmos a imagem acima com o diálogo transcrito, podemos considerá-la como função decorativa por não apresentar relação com o conteúdo do texto escrito e por não apresentar nenhuma demanda ao aluno para que ele possa

examinar a imagem a ponto de ajudá-lo a fazer a transcrição da sequência do diálogo como é exigido pelo livro. A imagem mostra os personagens andando ao lado do que parece ser uma banca de revistas localizada às margens do Sena, enquanto que o texto trata de uma conversa sobre um dia livre e o que eles podem fazer para aproveitar o dia de folga.

Apesar de não exibir em seu conteúdo elementos do texto escrito e oral, as participantes realizaram a transcrição sem grandes dificuldades, apenas em certos momentos não entendiam uma palavra ou outra, mas que foi resolvido com uma repetição do áudio. O ocorrido nos surpreendeu um pouco, pois imagens com função decorativa possuem pouco impacto no aprendizado por não apresentarem elementos presentes no texto escrito. (CARNEY; LEVIN, 2002).

A situação 03, na figura 38, apresenta uma imagem que podemos considerar ter função representacional por mostrar grande parte das informações presentes no texto escrito, como o local onde estão, e o semblante cansado e triste do personagem Florent contrapondo-se aos outros personagens na imagem.

Figura 38 – Atividade 03, situação 03

3 Le 14 juillet, dans la discothèque « La Locomotive ».

Noémie : Eh bien, Florent, tu ne dances pas ?
Florent : Je n'ai pas envie.
Noémie : Toi, Florent, tu as « de la misère » !
Florent : Qu'est-ce que tu dis ?
Noémie : C'est une expression du Québec. Ça veut dire : « Tu as un problème ».
Florent : Je n'ai pas de problème, Noémie. Mais je suis fatigué et j'ai envie de partir.
Noémie : Je peux venir avec toi ?
Florent : Bien sûr !



Fonte: *Écho* A1, pág 26

Na figura 38 visualizamos os personagens em uma discoteca e podemos observar o rapaz sentado segurando uma bebida apresenta uma expressão de cansaço ou tristeza, ao passo que a moça em pé ao seu lado parece convidá-lo a dançar. Se compararmos com o texto escrito, é possível fazer conexão entre os dois tipos de texto. Na legenda da explicação da situação indica que os personagens estão em uma discoteca chamada “*La locomotive*” e a personagem Noémie pergunta ao Florent se ele sabe dançar e depois comenta que ele está com um ar triste como se estivesse com algum problema.

O diálogo encerra com Florent comentando que está com vontade de ir embora e Noémie o acompanha. A imagem nos traz parte dessas informações e representa grande parte do diálogo, desse modo, as participantes não apresentaram dificuldades em compreender o que acontece no áudio ao ouvirem sem a ajuda da transcrição:

- [P1]: Tão numa festa, mas ele não tá muito animado [Rs]. E dá pra perceber que ela tá bem animada, conversando com ele, lá bem...
- [P4] Parece que ela tá tentando animá-lo...
- [P1]: É, animar, chamando pra dançar... E atrás tem as pessoas dançando né, dá pra perceber que eles tão numa Balada, coisa assim.
- [PESQ]: Tem o globo né...
- [P1]: É tem o globo...
- [P2]: Tem nas discoteca que a gente chamava né... e... eu acho que ele tá meio borocochô, não sei se eu to fazendo a ligação correta... mas eu acho que ele tava namorando, ou querendo paquerar essa outra menina aqui/ né? *mostrando a personagem da outra figura*

Podemos observar a partir dos comentários das participantes que ao analisarem os elementos da imagem como fundo, expressões e vetores, puderam perceber o local em que os personagens estavam. Assim como, a ação que estava acontecendo e até mesmo identificaram uma possível ligação da situação 03 com a situação 02 trabalhada anteriormente. A figura 38 pode ter trazido um grande impacto no aprendizado das alunas como é defendido por Carney e Levin (2002). A integração e inter-relação dos modos semióticos como olhar, gestos, som e escrita ajudaram na construção de sentidos. (KRESS, 2011).

Ao aplicarmos as categorias de Cristóvão (2015) podemos observar que as imagens que fizeram parte da terceira atividade são situacionais. A figura 37 apesar de não mostrar mais detalhes sobre o que virá no diálogo, exhibe que o aluno irá encontrar duas pessoas conversando. Ao observar a figura 38, o aprendiz pode esperar que o diálogo terá pessoas conversando em um ambiente animado e que aparentemente um personagem está tentando animar o outro.

QUARTA ATIVIDADE

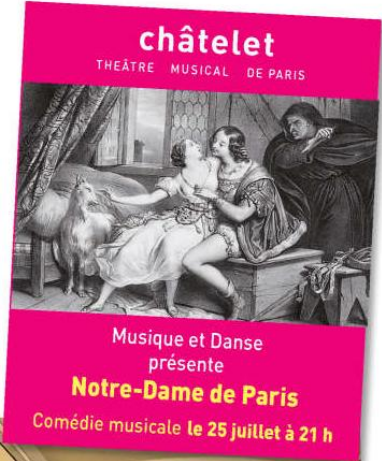
No que concerne à lição 04 “*Racontez-moi*” destacamos a situação 01 e 03. Ao analisarmos as duas imagens pertencentes ao diálogo 01 presente na lição 04, podemos considerar que as duas exercem função representacional em

consideração ao texto escrito. Destacamos que as duas imagens acompanham o mesmo texto escrito, mas para melhor análise, optamos em repetir o texto ao lado de cada imagem separadamente.

Figura 39 – Imagem 01, atividade 04, situação 01

1 Le soir du 25 juillet, au théâtre du Châtelet.

Sarah : Mélissa, tu as vu Florent ?
Mélissa : Non.
Lucas : Moi non plus. Quelle heure est-il ?
Sarah : Huit heures.
Mélissa : Ah oui, c'est bizarre... Et Florent n'a pas de portable ! Noémie est arrivée ?
Noémie : Oui, je suis là !
Mélissa : Tu as vu Florent après la répétition de 10 heures ?
Noémie : Oui, à midi, on a déjeuné ensemble. Puis on est allé au jardin du Luxembourg. Et, à quatre heures, je suis rentrée à la Cité.
Sarah : Et Florent, qu'est-ce qu'il a fait ?
Noémie : Je ne sais pas. Il n'est pas venu avec moi.
Lucas : Moi, Sarah, je suis là. Je peux jouer le rôle de Florent.



châtelet
THEÂTRE MUSICAL DE PARIS

Musique et Danse présente
Notre-Dame de Paris
Comédie musicale le 25 juillet à 21 h

Fonte: *Écho* A1, pág 34

A figura 39 é um cartaz ilustrando a peça a qual os personagens Sarah, Mélissa, Lucas e Noémie estão inseridos, exibindo informações como nome, data, local e horário. Desse modo, a imagem representa informações que podemos encontrar na explicação da situação destacada em branco com verde.

Figura 40 – Imagem 02, atividade 04, situação 01



1

Le soir du 25 juillet, au théâtre du Châtelet.

Sarah : MéliSSa, tu as vu Florent ?

MéliSSa : Non.

Lucas : Moi non plus. Quelle heure est-il ?

Sarah : Huit heures.

MéliSSa : Ah oui, c'est bizarre... Et Florent n'a pas de portable ! Noémie est arrivée ?

Noémie : Oui, je suis là !

MéliSSa : Tu as vu Florent après la répétition de 10 heures ?

Noémie : Oui, à midi, on a déjeuné ensemble. Puis on est allé au jardin du Luxembourg. Et, à quatre heures, je suis rentrée à la Cité.

Sarah : Et Florent, qu'est-ce qu'il a fait ?

Noémie : Je ne sais pas. Il n'est pas venu avec moi.

Lucas : Moi, Sarah, je suis là. Je peux jouer le rôle de Florent.

Fonte: *Écho* A1, pág 34

A imagem 02 do mesmo diálogo da atividade 04 pode ser considerada imagem de estrutura narrativa com função representacional por apresentar algumas informações, como expressão de preocupação dos personagens e o contexto que envolve o diálogo. Os personagens estão procurando o ator principal, Florent, da peça que irão apresentar e não sabem onde ele se encontra. A personagem Noémie foi a última pessoa a ter contato com ele e podemos perceber que eles estão com um semblante de preocupação. Ao observarmos esses detalhes podemos fazer conexão com o texto escrito que exhibe uma parte do que é possível ver na imagem.

Durante a realização dessa atividade, as participantes desse estudo conseguiram fazer conexão entre imagem e texto oral e conseguiram compreender a mensagem antes de verificarem a transcrição completa do diálogo apresentada no livro *Écho* A1. Como as alunas tinham visto recentemente o conceito de perspectiva e ângulo da imagem, elas indicaram que a imagem 02 da atividade 04 é inferior em relação ao leitor por vermos de cima. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

O diálogo 03 é uma atividade para que os alunos ouçam o áudio e transcrevam o que estão ouvindo. A atividade traz uma imagem que podemos considerar *pop up* por apresentar conteúdo além do que podemos identificar na cena.

Figura 41– Atividade 04, situação 03



Noémie : Ah, le voilà ! ...

Transcription

Lucas
J'ai une
semaine de
vacances.
Je pars faire
du surf sur la
côte basque.
Tu viens ?
Eliz

3 Après le spectacle, au Café
des philosophes.

Sarah : Félicitations à tous !

Transcription

Lucas : Excusez-moi. J'ai un SMS.

Fonte: *Écho A1*, pág 34

A atividade 04 mostrada na figura 41 contém uma imagem também de estrutura narrativa segunda a GDV e com função representacional ao considerarmos o texto em áudio que os alunos devem acompanhar para transcrever. O texto oral apresenta os personagens em uma comemoração após encontrarem o personagem principal e após o sucesso da peça. Ao final do texto oral, é possível ouvir o som de uma notificação do celular que indica o recebimento de uma mensagem.

Na imagem da atividade 04, podemos ver os personagens em um restaurante conversando felizes e exibe informação além do que é abordado no texto oral com a imagem da mensagem de texto presente na tela do telefone celular do personagem que está com o aparelho na mão. Desse modo, o aluno pode perceber o contexto e ter mais informações sobre o que acontece através da imagem. As participantes perceberam que os personagens eram os mesmos nas duas imagens utilizadas dessa lição e perceberam a continuidade da narrativa:

[P2]: Nessa segunda aqui, nessa terceira, é uma comemoração, eles tão brindando né? Se for olhar porque que eles tão brindando, eles são os mesmos atores né...


Após essa observação, as alunas conseguiram compreender o contexto da situação antes mesmo de ouvirem o áudio, facilitando assim o entendimento das palavras e do diálogo por inteiro.

De acordo com os estudos de Cristóvão (2015), as imagens que compõem a quarta atividade são situacionais e mostram que o aluno irá ouvir um diálogo envolvendo personagens em um teatro (figuras 39 e 40) e outro diálogo com personagens celebrando algo em um restaurante. (figura 41).

QUINTA ATIVIDADE

Para continuar analisando as atividades do livro, retiramos dentre as quatro situações da lição 05, “*Bon voyage!*”, as situações 02 e 04 por seguirem o mesmo padrão adotado durante o minicurso.

Figura 42 – Atividade 05, situação 02



2 Plus tard.

Bertrand : Fanny, on ne peut pas aller à Arcachon !
Fanny : Et pourquoi ?
Bertrand : Parce qu'ils ne prennent pas les chiens.
Fanny : C'est pas un problème. Laissons Choucroute à tes parents !
Bertrand : Mon père n'aime pas les chiens. Pourquoi pas à ta mère ? Elle adore les animaux !
Fanny : Ma mère a son chat, ses oiseaux et son mari. Ça fait beaucoup !
Bertrand : Écoute, Fanny ! Choucroute, c'est ton chien. Arcachon, c'est ton idée. Alors tout ça, c'est ton problème !
Fanny : J'ai compris. On ne va pas à Arcachon.

Fonte: *Écho A1*, pág 50

A imagem da atividade 05, que tem estrutura narrativa, é considerada representacional por representar parte da informação que está no texto escrito. A imagem mostra o casal Bertrand e Fanny na sala de sua casa com diversos panfletos de viagens e suas expressões indicam estarem em meio a uma discussão. Na transcrição do diálogo podemos observar que o casal está decidindo entre ir ou

não para *Arcachon* e discutem sobre com quem deixar o animal de estimação enquanto viajam.

As participantes não conseguiram compreender facilmente o diálogo no momento em que ouviram o áudio sem acompanhar a transcrição. Apesar de observarem que a imagem traz um casal discutindo e perceberem que os personagens estão falando sobre viagem, algumas passagens do diálogo se tornaram incompreensíveis porque o personagem Bertrand falava rápido e com tom de voz mais grave. Depois de serem realizadas pausas entre uma fala e outra, as alunas conseguiram compreender a situação trazida pelo diálogo.

Nesse caso, a imagem não ofereceu apoio na compreensão do texto oral. Apesar de ser uma imagem com função representacional que segundo os experimentos de Carney e Levin (2002) são ferramentas de apoio por causarem grande impacto no aprendizado dos alunos, as participantes de nossa pesquisa não conseguiram se apoiar na imagem para compreender o texto oral. Essa atividade multimodal não favoreceu a construção de sentidos mesmo com seus diversos modos semióticos, diferente do que é constituído como multimodalidade (JEWITT, 2008).

A situação 04 apresenta duas imagens que acompanham a atividade, destacamos que uma é um retrato e outra é um desenho como já utilizado nas outras atividades.

Figura 43 – Imagem 01, atividade 05, situação 04



Fonte: *Écho A1*, pág 51

A primeira imagem referente à situação 04 mostra a fotografia de uma máquina que carimba bilhetes de trem. Ao compararmos com o trecho transcrito

podemos perceber que a sua função é representacional por trazer uma parte do que podemos ver no texto quando Fanny fala para Caroline não se esquecer de carimbar o seu bilhete.

Figura 44 – Imagem 02, atividade 05, situação 04



Fonte: *Écho A1*, pág 51

Como visto na figura 44, a segunda imagem mostra um casal se despedindo da filha, condizendo com o texto oral que os alunos podem ouvir no áudio. No texto oral, Bertrand e Fanny estão se despedindo da filha que irá viajar sozinha de trem. A imagem de estrutura narrativa em que os personagens desenvolvem ações possui função representacional por mostrar uma parte do que está no diálogo, como a estação de trem, uma mala de viagem, o abraço de Fanny na filha e a expressão um pouco triste por estarem se afastando. A expressão exibida pelos personagens ajudou na compreensão da situação por parte das alunas:

[P5]: Eu acredito que alguém vai viajar porque as carinhas tão muito tristes. Não tá com cara de quem tá alegre chegando. Acho que alguém tá se despedindo aqui.

Mesmo que a imagem tenha ajudado na compreensão de alguma maneira, as alunas ainda mencionaram terem problemas ao compreender o áudio por não conseguirem entender o que o personagem falava, repetindo a dificuldade encontrada no diálogo anteriormente trabalhado. Apesar dessa pequena dificuldade, as participantes conseguiram depois de um pouco de esforço realizar a transcrição e compreender o diálogo.

Podemos observar que as imagens presentes na quinta atividade situam o aluno para um diálogo que um casal está discutindo (figura 42) e outro diálogo em que algum personagem irá viajar de trem (figuras 43 e 44). Classificando assim

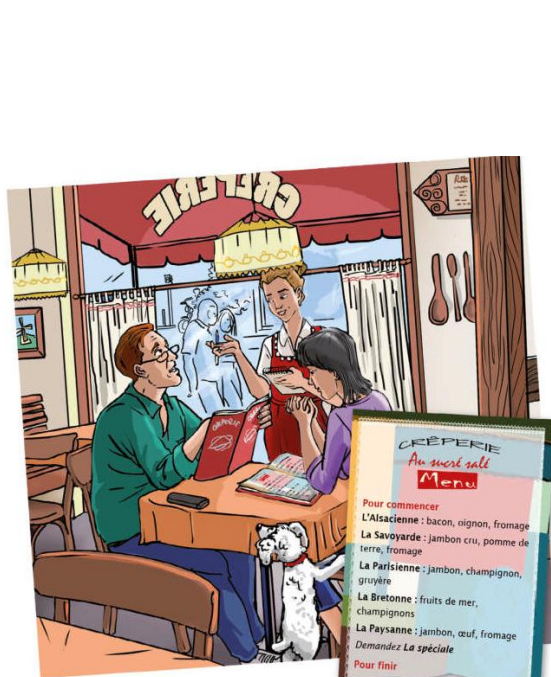
essas imagens como situacionais, de acordo com a categorização de Cristóvão (2015).

As imagens trazidas ao longo das situações, de acordo com as alunas, ajudaram no momento de dificuldade citada e possibilitaram a compreensão e resolução do que lhes foi pedido, corroborando com os preceitos da multimodalidade que explora a produção de significados considerando os modos e meios possíveis de significação (KRESS, 2010), neste caso o imagético e a linguagem verbal.

SEXTA ATIVIDADE

A última lição analisada e utilizada para coleta, lição 06 intitulada “*Bon appétit!*”, traz quatro situações das quais utilizamos a situação 02 e a situação 04.

Figura 45 – Atividade 06, situação 02



Fonte: *Écho A1*, pág 58

2 Le deuxième jour à midi, dans une crêperie de Valence. //

La serveuse : Qu'est-ce que vous prenez ?

Fanny : Une Parisienne.

Bertrand : La Spéciale, c'est quoi ?

La serveuse : Du jambon, des œufs et du fromage.

Bertrand : Mais alors, il n'y a pas de différence avec la Paysanne : jambon, œuf, fromage !

La serveuse : Ah si ! Dans la Paysanne, il y a du jambon de pays, dans la Spéciale du jambon blanc.

Bertrand : Je comprends ! Alors je prends la Paysanne. Je ne suis pas au régime.

La serveuse : Et comme boisson ? Du cidre, du vin, de la bière ?

Fanny : On boit de l'eau. Après on prend la route.

Como nas outras atividades, a imagem da atividade 06 também pode ser categorizada como estrutura narrativa com função representacional por mostrar grande parte do texto escrito, o qual retrata um casal tentando fazer um pedido em uma creperia. A imagem também traz informação extra com o cardápio em estilo *pop*

up para que o aluno possa ver o que os personagens estão visualizando para fazer o pedido.

O texto escrito mostra o que os personagens Fanny e Bertrand estão escolhendo para comer e a garçonete explica quais ingredientes compõem os pratos. O leitor pode fazer conexão com o que o texto escrito está mostrando e o que está na presente na imagem. As participantes observaram aspectos como cores das roupas e do ambiente em que os personagens estão:

[P1]: Eles tão no centro da foto né, eles tão chamando mais atenção do que os outros, tanto pela cor da camisa como o ambiente também que é mais branco e vermelho e eles tão com blusas mais chamativas. Tem o cachorrinho [Rs]. Tá querendo escolher também né?

Não ocorreram problemas na resolução da atividade por parte das alunas, elas aplicaram os conhecimentos que foram adquirindo sobre a GDV de Kress e Van Leeuwen (1996) durante o minicurso.

Figura 46– Atividade 06, situação 04

4 À Carcassonne. Bertrand et Fanny cherchent un cadeau pour leurs amis. //////////////

Fanny : Bertrand, on doit trouver un cadeau pour Claudia.

Bertrand : Et un pour Jérôme.

Fanny : Qu'est-ce qu'il aime Jérôme ? Tu sais, toi ?

Transcription



Fonte: Écho A1, pág 59

A situação 04 traz um trecho da fala dos personagens Fanny e Bertrand, mas o livro didático exige que o restante seja transcrito pelo aluno ao ouvir o áudio. Classificamos essa imagem como representacional, pois se considerarmos o quadro

verde com letras brancas que indica o contexto em que os personagens estão inseridos. A imagem mostra parte do que está presente no texto escrito e oral, como a necessidade de encontrarem algo para presentear os amigos, Fanny mostrando o abajur como se estivesse sugerindo levar esse item. Esses elementos na imagem possibilitam que o aprendiz identifique o contexto e certos elementos citados no diálogo.

Ao aplicarmos as categorias de Cristóvão (2015), podemos observar que as imagens da sexta atividade tem função situacional, pois apresentam ao aluno que ele irá ouvir um diálogo ocorrido em um restaurante e com um casal conversando (figura 45) e outro diálogo com um casal escolhendo objetos para comprar (figura 46).

As alunas encontraram dificuldades em realizá-las mais uma vez por não conseguirem compreender muito bem as falas do personagem intitulado Bertrand. Segundo as participantes, ele não possuía uma boa dicção e esse fato dificultou o entendimento dos diálogos. No entanto, ao observarem os elementos como vetores e expressões contidos na imagem, elas puderam compreender o contexto, e para superar a dificuldade em compreender a fala do personagem Bertrand, elas ouviram o texto oral diversas vezes.

As 06 atividades aplicadas nos mostraram que o livro didático *Écho A1* prioriza a utilização de imagens de estrutura narrativa com função representacional e em sua maioria, após observarmos as respostas das alunas durante a aplicação, comprovaram ter grande impacto no aprendizado das mesmas, já que a maioria das participantes reportaram ter prestado atenção nas imagens para tirar as dúvidas de entendimento do áudio.

Paralela à análise das imagens a luz dos estudos de Carney e Levin (2002), optamos por observar como seriam classificadas as imagens utilizadas nas atividades, a partir da taxonomia criada por Cristóvão (2015) por ser um estudo mais recente e que complementa nossa pesquisa.

Ao classificarmos as imagens segundo a taxonomia de funções formulada pela autora, podemos nomear todas as imagens utilizadas como situacionais, pois em sua classificação, considera que imagens situacionais possuem como objetivo introduzir o aluno em um universo em torno de uma situação ampla ou específica. Um exemplo seriam as situações de comunicação que

aparecem frequentemente nos diálogos as quais são acompanhadas por desenhos ou fotos para representar os personagens e ações presentes.

As imagens podem exercer duas funções ao mesmo tempo por permitir que o próprio livro didático ou o professor as utilizem como ferramentas para realização de uma ação ou tarefa, ou seja, o aluno deve realizar algo baseado nas imagens existentes. Nas atividades que destacamos para a coleta de dados, existe um modelo de aplicação realizado pelo livro em que ora o diálogo está completo, ora é necessário que o aprendiz ouça o documento sonoro para completar a transcrição; além de uma ocorrência em que o aprendiz deve escrever a continuação da situação de acordo com as informações exibidas na imagem. Atividades desse tipo usam a imagem como ferramenta, nesse caso, as imagens além de serem situacionais, também exercem o papel de atuantes por exigir que uma ação seja realizada.

Posterior à nossa análise das imagens presentes em atividades de compreensão oral nas seis primeiras lições do *Écho A1* consideramos ter respondido à primeira pergunta específica de nossa pesquisa: Quais as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral em livro didático de língua francesa para alunos iniciantes?

A partir do que pudemos analisar da resolução das atividades de compreensão oral realizada pelas participantes, é possível afirmar que as imagens presentes em atividades desse tipo exercem função facilitadora, pois ao exibirem parte ou todo o conteúdo do texto oral, possibilitam que alunos de nível inicial compreendam o que estão ouvindo e corrobora para o fomento da aprendizagem da língua francesa.

Posterior à análise dessas atividades e das respostas das alunas, conseguimos responder a pergunta central de nossa pesquisa, (Como as imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais?). Com o resultado dos dados analisados, podemos afirmar que as participantes utilizaram as imagens das atividades para relacionar com o texto oral ou escrito e buscaram perceber a conexão entre imagem e texto para construir sentidos.

Dessa forma, elas conseguiram compreender o contexto dos diálogos e puderam realizar as atividades requeridas. Constatamos então, que as imagens auxiliam na percepção do contexto por geralmente possuírem ligação com o texto

oral, facilitando dessa forma que um aluno iniciante compreenda a informação do diálogo. Essa resposta corrobora diretamente com as definições de Kress (2011), ao afirmar que a construção de sentidos se realiza através da interação de modos semióticos.

Em nossa primeira pergunta secundária (Quais as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral no *Écho A1?*). Para respondê-la, analisamos 06 unidades do livro didático e concluímos que as imagens contidas nas atividades analisadas no material didático escolhido, segundo os estudos de Carney e Levin (2002), exercem em sua maioria função representativa. Tal função, como já afirmada pelos autores, é a mais comum em livros didáticos por exibir em sua composição parte ou todo o conteúdo do texto escrito. Imagens com essa característica auxiliam na compreensão e no aprendizado; como pudemos observar em nossa pesquisa quando as alunas compreenderam melhor a situação ao analisarem a imagem e após ouvirem o diálogo, percebiam que alguns elementos das figuras aplicadas estavam presentes na fala dos personagens e no áudio como um todo.

Ao relacionarmos a taxonomia da função das imagens realizada por Cristóvão (2015), a autora classifica as imagens que acompanham os diálogos como situacionais, reforçamos que as imagens contidas nas atividades analisadas em nossa pesquisa exercem função facilitadora do aprendizado por nortear o aprendiz ao conteúdo abordado no diálogo. Corroborando assim, com a afirmação de Callow (2008) sobre a importância de um letramento visual para ser explorado em contexto educacional.

Sobre nossa segunda pergunta secundária (Quais os sentidos contidos nas imagens?), podemos concluir que as imagens analisadas carregam diversos sentidos que variam de acordo com o contexto do diálogo ao qual compõem. O que pudemos observar é que em cada situação analisada, as imagens representam elementos que caracterizavam a narrativa proposta para o diálogo. As alunas conseguiram observar expressão dos personagens, a direção para onde as ações ocorriam e quem estava realizando algo, o que caracteriza a metafunção representacional da GDV.

Em algumas das imagens analisadas não era possível observar uma relevância para o aprendizado, como as imagens com função decorativa que pouco trazia informações relevantes para a compreensão do texto oral, permitia apenas

que as participantes identificassem cores e enquadramentos. Observamos que as imagens carregavam sentidos que não eram distantes da realidade das participantes do estudo; como viagens, festas e comemorações, o que possibilitou identificar a situação retratada e auxiliou na compreensão do texto oral.

4.4.2 Gravação dos encontros

Os encontros que envolviam aplicação das atividades de compreensão oral foram gravados para que pudéssemos observar melhor as respostas das participantes. As atividades eram divididas em dois momentos. No primeiro momento, as participantes observavam as imagens aplicando os conhecimentos que adquiriram na aula para tentarem compreender o que estava se passando no diálogo, no segundo momento ao ouvirem o texto oral as alunas verificavam se o que elas haviam interpretado das imagens condizia com o diálogo.

As gravações nos proporcionaram respostas mais espontâneas sobre o que elas estavam assimilando dos sentidos contidos nas imagens, suas hipóteses para o que estava acontecendo na situação e diversas vezes aprofundavam as observações para além do que a imagem estivesse mostrando. Com a utilização das gravações pudemos perceber todas essas nuances que talvez não seria possível observá-las se utilizássemos apenas os questionários, tendo em vista que geralmente os participantes não escrevem todos os detalhes do que estão pensando.

4.5 QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE

Os questionários pós-atividade respondidos pelas alunas ao final de cada atividade durante os encontros, mostraram a ocorrência de dificuldades enfrentadas pelas participantes em relação à atividade proposta pelo livro *Écho A1* (2014). O questionário composto entre quatro a cinco perguntas distribuídas entre objetivas e subjetivas teve como primeira pergunta: “Você enfrentou alguma dificuldade ao realizar a atividade proposta? Se sim, quais?”. Quatro dentre as cinco participantes alegaram que encontraram dificuldades no áudio das atividades do quarto e sétimo dia de encontro devido à falta de clareza na voz do personagem do diálogo.

A segunda pergunta: “Você utilizou das imagens em algum momento para responder as questões requeridas?” obteve resposta afirmativa de quatro participantes. Elas declararam ter utilizado as imagens como forma de apoio na resolução das atividades em busca de melhor entendimento do contexto em todos os encontros. A P5 foi a única participante a afirmar não ter utilizado as imagens em todos os encontros, confirmando não ter feito uso das mesmas no quinto e sétimo encontro.

A terceira pergunta: “Defina qual o papel realizado pelas imagens durante a resolução da atividade segundo a sua experiência.” A terceira pergunta presente no questionário discute o papel que as imagens exerceram para as alunas durante as atividades. Todas as participantes comentaram que as imagens tiveram papel fundamental para responder as atividades por ajudarem a complementar o diálogo proposto pelo livro. Elas puderam observar os modos semióticos contidos nas atividades de acordo com o que aprendiam no minicurso para aplicar nos textos imagéticos, facilitando a compreensão da informação dos diálogos.

A quarta pergunta demanda das participantes que respondam: “Para você, as imagens fizeram alguma diferença no momento de compreender o diálogo?” Quatro participantes alegaram ter feito diferença no momento de entenderem os diálogos por muitas vezes as imagens complementarem as informações e por possibilitarem a visualização do que elas estavam ouvindo e/ou lendo. No caso da P5, as imagens não fizeram diferença na atividade aplicada no terceiro encontro, mas não explicou exatamente o motivo de ter chegado a essa conclusão.

Para finalizar o questionário pós-atividade, perguntamos: “As imagens se mostraram: a) pouco importantes na compreensão e resolução da atividade, b) bastante importantes na compreensão e resolução da atividade, ou c) extremamente importantes na compreensão e resolução da atividade?”. Como resultado, quatro das alunas responderam que as imagens se mostraram bastante importantes na compreensão e resolução das atividades. Destacamos a participante nomeada P4 que foi a única a marcar que as imagens se mostraram extremamente importantes na compreensão e resolução durante a aplicação das atividades. Acreditamos que para essa participante as imagens fizeram toda a diferença na compreensão dos textos orais, o que talvez possa ter ocorrido devido ao fato de serem iniciantes no aprendizado da língua e terem pouca familiaridade com a língua francesa.

Dessa forma, podemos perceber que as imagens funcionaram como elemento importante para que as alunas respondessem às demandas dos exercícios propostos e, conseqüentemente, compreendessem os textos orais sugeridos pelo *Écho A1*.

4.6 ENTREVISTAS

A fim de obtermos respostas mais completas sobre a experiência das participantes durante a aplicação das atividades, elaboramos uma pequena entrevista ocorrida no último dia de minicurso. Foi composta de três perguntas:

- a) Qual foi a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?
- b) Houve alguma atividade que você encontrou mais dificuldade em responder?
- c) Você acredita que conseguiria fazer as atividades mesmo sem a presença de imagens?

Com a entrevista as participantes se sentiram mais à vontade para comentar sobre suas experiências com as atividades escolhidas e falar sobre o minicurso de modo geral. Momentos que se sentiram empolgadas por estarem aprendendo algo novo e que a partir daquele momento poderiam utilizar no cotidiano, momentos de dificuldade com algum diálogo dentre os que foram lidos e ouvidos nas atividades e comentaram um pouco sobre o impacto que o minicurso teve na formação profissional.

As participantes relataram experiências similares, mas destacamos a fala da P2 que no questionário afirmou não ter tido problemas durante as atividades, mas ao ser questionada no momento da entrevista sobre a atividade em que apresentou ter mais problemas, ela respondeu ter tido problemas com o áudio do sétimo encontro:

[PESQ]: Teve alguma que você sentiu mais dificuldade? Dentre as seis que a gente fez?

[P2]: Aquela, aquela última onde tinha a *Fanny* e o... como é o nome dele...

[PESQ]: *Bertrand*?

[P2]: É o *Bertrand*. Pronto. A ... a voz do *Bertrand* ... a lingu... a forma como ele falava né

[PESQ]: Uhum. A entonação dele?

[P2]: A entonação dele né, com ela sim tive dificuldade porque falava

muitas vezes e não dava pra entender o que dizia... mas... Às vezes só o final da frase, ou o início ou alguma coisa, uma palavra solta. Mas não como uma das outras que dá pra você ouvir bem e entender.

Outra participante que se diferenciou um pouco nas respostas em relação às demais e mereceu destaque, foi a participante P5 que afirmou ter tido dificuldades com outras atividades, como o esforço que teve que fazer para compreender o tema que a imagem trazida no sexto encontro propunha:

[PESQ]: Certo. Teve alguma atividade dentre as seis que a gente fez né, que você teve mais dificuldade?

[P5]: A última, essa de hoje. Esse diálogo de hoje.

[PESQ]: Do trem?

[P5]: Não, foi daquela cena que eles tavam na sala. Tive mais dificuldade de entender, pra mim não foi muito claro. Depois que eu ouvi o diálogo pra mim, aquilo ali não tinha nada a ver [Rs]. Eu achei né.
[Rs]

Segundo a participante P5, a imagem não a ajudou a compreender o diálogo no momento em que ela enfrentava dificuldades em entender o que o personagem estava falando. Podemos concluir que todas as participantes apresentaram dificuldades para compreender a fala do personagem do diálogo apresentado na atividade seis aplicada no penúltimo encontro do minicurso.

Apesar da dificuldade citada, destacamos a participante que chamamos de P1, por resumir o modo como as imagens foram importantes na resolução das atividades:

[PESQ]: Certo. E a última: você acha que conseguiria realizar as atividades mesmo sem as imagens?

[P1]: Sem as imagens... acho que dava pra fazer porque eu até colocava no relatório depois né, no final que... as imagens elas conversavam muito com o diálogo, mesmo que não tivesse o diálogo, a gente conseguia entender o que tava se passando na imagem, fazendo uma suposição né... o que é tava acontecendo, o que é que eles poderiam tá conversando, pedindo. Então assim eu acho que a imagem e o diálogo eles conversavam bem, então se não tivesse o diálogo dava pra gente dizer: "ah, tá acontecendo isso", só que lógico, a gente vai ter a certeza [Rs] por causa do diálogo né. Mas é aquele negócio/ dava pra com certeza, dizer o que tava acontecendo se não tivesse o diálogo, só das imagens mesmo.

Concluimos que as participantes apresentaram poucas dificuldades durante a realização das atividades, segundo o depoimento relatado no questionário e que pudemos comparar com as entrevistas realizadas individualmente. A grande

dificuldade apresentada foi na compreensão da fala de um personagem presente em duas atividades. O tom de voz usado pelo ator que interpretava o diálogo dificultou o entendimento das alunas, pois ora pronunciava as palavras de modo mais rápido, ora sua voz soava abafada. Por se tratar de alunas de nível entre A1 e A2 esse modo adotado pelo ator ao proferir as falas prejudicou o processo de compreensão do diálogo.

No geral, constatamos pelo depoimento das participantes deste estudo que as imagens que compõem as atividades multimodais de compreensão oral do livro didático *Écho A1* mais auxiliaram na construção de sentidos e resolução das atividades do que atrapalharam, comprovando assim o que afirma a teoria de multimodalidade postulada por Kress e Van Leeuwen (1996) e Jewitt (2008) de que as imagens são veiculadoras de sentidos e facilitadores de aprendizagem de línguas.

Na próxima seção, apresentamos as Considerações finais deste estudo com as implicações pedagógicas, sugestões e contribuição do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como inspiração os estudos da Semiótica Social e Multimodalidade com o objetivo de investigar as funções das imagens no livro didático de língua francesa e até que ponto as imagens ajudam na habilidade de compreensão oral. Analisamos as imagens contidas nas seis primeiras atividades de compreensão oral do livro *Écho A1* (2014) e selecionamos duas atividades de cada lição para trabalhar com as participantes durante o minicurso realizado para coleta de dados.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi descrever como as imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais.

Também almejamos alcançar os objetivos específicos: a) Analisar as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral em livro didático de língua francesa para alunos iniciantes segundo taxonomia de Carney e Levin (2002); b) Analisar, a partir da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006, 1996), os sentidos contidos nas imagens; c) Analisar os sentidos das relações entre as imagens e os textos orais e suas transcrições escritas. Enfatizamos que todos os objetivos delineados, geral e específicos, foram alcançados e foram fundamentais para que pudéssemos responder às perguntas que norteiam nossa pesquisa.

Ao responder nossa pergunta central - Como as imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes auxiliam os aprendizes a compreenderem os sentidos das composições multimodais? - com apoio dos dados coletados por meio de gravação de aulas, questionários e entrevistas, podemos constatar -que as participantes utilizaram as imagens das atividades para relacionar os sentidos do texto oral com os do texto escrito e buscaram a compreensão dos diálogos das atividades utilizadas. Concluímos então, que as imagens auxiliam na percepção do contexto por geralmente possuírem ligação com o texto oral, facilitando dessa forma que um aluno iniciante compreenda o diálogo.

Em nossa primeira pergunta secundária - Quais as funções exercidas pelas imagens na compreensão de sentidos em atividades de compreensão oral no

Écho A1? , concluímos que as imagens contidas nas atividades analisadas no material didático escolhido, segundo os estudos de Carney e Levin (2002), exercem em sua maioria função representativa.

Sobre a segunda pergunta secundária - Quais os sentidos contidos nas imagens? - podemos concluir que as imagens analisadas carregam diversos sentidos que variam de acordo com o contexto do diálogo ao qual compõem. O que pudemos observar é que em cada situação analisada, as imagens carregavam elementos que caracterizavam a narrativa proposta para o diálogo.

Em relação à última pergunta secundária - Como esses sentidos se relacionam com os sentidos do texto oral?- concluímos que os sentidos trazidos nas imagens que analisamos se relacionam de modo a representar os sentidos do texto oral. Observamos que os sentidos presentes nas imagens dialogam com os sentidos presentes no texto oral. Essa relação ocorre seja através de ações que os personagens estejam realizando ou o contexto no qual o diálogo está inserido, como ao mostrar o desenho de um personagem com o violão e no áudio ser possível ouvir os acordes do instrumento musical.

A fala das participantes corroborou nossa conclusão no momento em que comentaram nas entrevistas e responderam ao questionário pós-pesquisa sobre a importância das imagens nessas atividades. Elas relataram que as imagens são fundamentais por terem conexão com o texto escrito e oral e isso as auxiliou na compreensão e resolução das atividades.

Para dar um suporte à análise das imagens, apoiamos-nos também nos postulados da GDV de Kress e Van Leeuwen (1996) para analisarmos os sentidos presentes nas imagens selecionadas para aplicação no qual consideramos o que compunha as imagens como: expressão dos personagens, a ação realizada por eles, onde eles se encontram e outros elementos presentes que puderam ser observados, que ajudam a caracterizar as metafunções postuladas pelos autores. Acreditamos que realizar tais observações tornou a análise das imagens mais completa por parte das participantes para que pudessem compreender as situações dos textos orais.

Concluímos, a partir das respostas que obtivemos, que as imagens, assim como afirmado por Carney e Levin (2002), ao exercerem função representacional em relação ao texto escrito fomentam o aprendizado do aluno. Nossa pesquisa investigou a compreensão do texto oral com o auxílio de imagens, e os resultados

positivos revelaram que as imagens tem papel central para alunos iniciantes de língua francesa na compreensão de textos orais. Acreditamos que se os professores e alunos se utilizarem das imagens em atividades desse tipo, podem melhorar o rendimento na aprendizagem e bem estar dos aprendizes ao resolverem exercícios de compreensão oral em língua francesa.

Acreditamos que a presente pesquisa proporcionou benefícios para as participantes em relação à forma de observarem as imagens contidas em atividades de compreensão oral. Ao perceberem os elementos presentes e o contexto ao qual as imagens estão inseridas, o diálogo pode se tornar mais compreensível e a experiência de fazer uma atividade que mescle imagem, áudio e texto escrito pode ser menos complicada.

O minicurso ministrado além de fomentar esta pesquisa, também ofereceu alguns ensinamentos sobre as imagens e seus elementos segundo a GDV (1996), acrescentando conhecimentos que as participantes podem utilizar no futuro como professoras ou leitoras ao encontrarem atividades semelhantes ou ao se depararem com os textos multimodais que costumam ler.

Esperamos que nossa pesquisa tenha avançado os estudos da Multimodalidade e dos Multiletramentos, a fim de aumentar a percepção de docentes e alunos da importância de se trabalhar os recursos contidos em textos multimodais para facilitar a aprendizagem, sobretudo de alunos iniciantes em situações onde devam trabalhar a compreensão oral.

Considerando que esse estudo foi limitado a um pequeno grupo de participantes, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas com um número maior de participantes para confirmar os resultados obtidos aqui.

Propomos que a partir de nossa pesquisa, outras perspectivas de pesquisa sejam realizadas para investigar as formas como o professor de alunos iniciantes pode utilizar as imagens em atividades de compreensão oral, como os guias pedagógicos abordam o uso dessas imagens e se ocorreu alguma mudança nas funções exercidas pelas imagens em livros didáticos mais recentes. Sugerimos também que pesquisas com atividades orais sejam realizadas com alunos de diferentes níveis e com materiais didáticos diferentes para ver se os resultados são similares aos encontrados nesta pesquisa.

Diante do que expomos, acreditamos que as principais contribuições deste estudo para a Linguística Aplicada e a Semiótica Social reside no que

concerne ao ensino de línguas e em torno de novas possibilidades de reflexão sobre o impacto que a Multimodalidade pode influenciar na aprendizagem de alunos iniciantes de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. Pelos caminhos do Letramento Visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, Ceará, v. 3, n. 5, p. 43-64, 2011.

ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de leitura em língua inglesa**: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>> Acesso em: 20 jan. 2017.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 1981.

BALABAN, S. The Effect of Summarization as a Pre-Listening Technique at University Preparatory Classes. **American Journal of Educational Research**, Instambul, v. 4, n. 1, p. 126-133, 2016. Disponível em: <<http://pubs.sciepub.com/education/4/1/19>>. Acesso em 28 abr. 2018.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e Letramento Visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de leitura e viewing no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/teses>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BARROS, C.; COSTA, E. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 38-56, 2012.

BEZEMER, J; KRESS, G. Visualizing English; a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. Teerã, v. 3, n. 8, p. 247-262, 2009. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/247>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

BRASIL, J. B. **Multimodalidade e redes sociais**: análise de *fanpages* do *facebook* destinadas ao ensino de língua inglesa. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. (Org.). **Image matters- visual texts in the classroom**. Australia: PETA, 1999. p.1-13.

CALLOW, J. The rules of visual engagement – Images as tools for learning. **Screen Education**. Saint Kilda, n. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/UkZytY>>. Acesso em: 12 maio. 2017.

CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: Alinhamentos e distanciamentos. **Fórum linguístico**. Florianópolis, SC, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 5-26, mar. 2002.

CARVALHO, A. Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 2, 1993. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CARVALHO, S. A. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação à distância de professores de Inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/teses>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)**. Disponível em: <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em: 18 set. 2017.

COPE, B; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4, n. 3, p.164-195, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CRISTOVÃO, M. L. C. **A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades**. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06102015-144619/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S.(Orgs.).**Gêneros textuais: reflexão e ensino**. União Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 159-177.

FANG, Z. Illustrations, text, and the child reader. What are pictures in children's storybooks for? **Reading Horizons**, v. 37, n. 2, p.130–142, 1996.

FARIAS, A. L. G; MAGALHÃES, E. M.; ARAÚJO, A.D. Letramento visual/multimodal: Análise de um manual de ensino de francês como língua estrangeira. **Revista do GELNE**, v. 16, n. 1, p. 293-317, 2014.

FILHO, A J.C.P; EL DASH, L.G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, LET/UnB, v. 01, n. 1, p.19-37, 2002.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDET, J; PECHEUR J. **Écho A1 – Méthode de français**. 2 ed. Paris: Clé International, 2014.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Hodder Arnold, 1985.

_____. **Language as Social Semiotic**. London: Hodder Arnold, 1978.

HODGE, R.; KRESS, G. Social semiotics. In: _____ (Orgs). **Social Semiotics**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1988. p. 1-12.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English teaching: Practice and Critique**, v.11, n.1, p. 150-163, mai. 2012.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research and Education**, v. 32, p. 241-267, 2008.

JEWITT, C; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research**, v. 11, n. 3, p. 239-260, 2011.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnould publishers, 2001.

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

LEVIN, J. R. On functions of pictures in prose. In: PIROZZOLO, F. J; WITTRICK, M. C. (Orgs.). **Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading**. New York : Academic Press, 1981. p. 203–228.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4- 11, 2012.

MAYER, R. E. Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 2, p.240–246, 1989.

MAYER, R. E.; MORENO, R. A Split-Attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 2, p. 312-320, 1998.

MENEZES, V. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V.L.L (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, p.17-56. 2007.

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. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

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

NOGUEIRA, D. F. **Multimodalidade e construção de sentido**: análise da relação texto-imagem para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NOVELLINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo das imagens em livro didático de Inglês como língua estrangeira. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33, São Paulo. 2006. **Anais do XXXIII ISFC**. São Paulo, SP: PUC, 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/18m_novellino_373a403.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.

O'NEIL, K. E. Reading Pictures—developing visual literacy for greater comprehension. **The Reading Teacher**, v. 65, n. 3, p. 214-223, 2011.

PAIVIO, A. **Imagery and Verbal Processes**, New York: Holt, Rinehart, & Co., 1971.

PEECK, J. Increasing picture effects in learning from illustrated text. **Learn. Instruct**, v. 3, p. 227–238. 1993.

PIMENTA, S. M. O. Um olhar da Semiótica Social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL, 8, São Paulo. 2007. **Anais do VIII ENIL**. São Paulo, SP: USP / FFLCH, 2007.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza- CE**. 2016. 317 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

<<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

POPE, C; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, R. F. **Multimodalidade na sala de inglês/le**: práticas pedagógicas do professor. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROMERO, E. D.; ARÉVALO, C. M. Multimodality and listening comprehension: testing and implementing classroom material. **Language value**, v. 2, n. 1, p. 100-139, dez. 2010.

ROST, M. **Listening in language learning**. London: Longman. 1990. p. 150-174.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 69-86.

RUSSELL, G. Print-Based and Visual Discourses in Schools: Implications for pedagogy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 21, n.2, 2000.

SALBEGO, N; HEBERLE, V. M.; BALEN, M. G. S. da S. A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. **Calidoscópico**, v. 13, n. 1, p. 5-13, 2015.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da Semiótica Social à Multimodalidade: A orquestração de significados. **CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SERAFINI, F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 54, n. 5, p. 342-350, 2011.

SHEERIN, S. Listening comprehension: teaching or testing? **ELT Journal**, v. 41, n. 2, p. 126–131, 1987.

SILVA, M. Z. V. **O Letramento Multimodal Crítico no Ensino Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/teses>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVEIRA, F.G. **Multimodalidade e oralidade: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro *Gold Cae***. 2015. 125 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SINATRA, R. **Visual literacy connections to thinking, reading and writing**. Springfield: Charles C. Thomas. 1986.

STURKEN, M ; CARTWRIGHT, L. **Practices of Looking**: An Introduction to Visual Culture. New York: Oxford University Press, 2001.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective.

Electronic Journal for the Integration of Teaching in Education, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Org). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Routledge: London, 2011.

VANDERGRIFT, L. Listening to learn or learning to listen ? **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p.3-25, 2004.

VASCONCELOS, E. M. A. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

WALSH, M. Literacy in a changed communication environment. **Multimodal literacy** – Researching classroom practice. Australia: Primary English Teaching Association, 2011, p. 5-14.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL: ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE ALUNOS INICIANTE DE LÍNGUA FRANCESA**, conduzida por Jaciara Maria Caetano Neves. Este estudo tem por objetivo Investigar a multimodalidade em atividades de compreensão oral em livros didáticos de língua francesa, examinando a função exercida pelas imagens e como os sentidos são construídos por alunos iniciantes na aprendizagem da língua na sala de aula.

Você foi selecionado(a) por estar cursando o primeiro semestre de francês língua estrangeira (FLE), sendo portanto, aluno iniciante. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A sua participação na pesquisa não será renumerada e não implicará em gastos para estar presente. Sua participação nesta pesquisa consistirá em estar presente nas sete aulas, totalizando dez horas, previstas para ser realizadas em um minicurso no Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) localizada no campus Fátima. Serão aplicados questionários e apresentação de atividades de compreensão oral para iniciantes em um minicurso. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo pela pesquisadora e será utilizado apenas por ela objetivando uma maior captura das informações referentes à pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP,

onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável:

Jaciara Caetano, mestranda no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UECE, localizado na Avenida Luciano Carneiro, 345, Fátima. Contato: jaciara.caetano@yahoo.com Telefone: (85) 991759824

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UECE: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE. E-mail: cep@uece.br Telefone: (085) 3101-9890.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador(a):

APÊNDICE B - Questionário de Sondagem

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada **Análise do livro didático e a construção de sentidos intermodais de alunos iniciantes de língua francesa**, coordenada pela mestrandia Jaciara Maria Caetano Neves e orientada pela professora e pesquisadora Dra Antônia Dilamar Araújo, ambas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e tem por objetivo fazer uma sondagem sobre quem é o participante do minicurso em relação ao uso das imagens em textos em língua francesa e suas funções nas atividades de compreensão oral do livro didático Écho nível A1. Nesse sentido, solicitamos que você responda às questões que compõem este questionário de maneira mais objetiva possível. Informamos que seu nome será mantido no anonimato e não será registrado no relatório de pesquisa da dissertação. Conto com sua participação e apoio e desde já agradeço.

A pesquisadora.

A- DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

—

E-mail:

Curso de graduação: _____ Semestre: _____

Tempo de estudo em língua francesa: _____

B - LEITURA DE TEXTOS COM IMAGENS

a) Você gosta de ler textos com imagens?

() Sim

() Não

() Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões:

() Depende

Depende de que?

b) Que “tipo(s) de texto” com imagem você costuma ler?

c) Qual a importância para você das imagens no cotidiano?

d) Ao encontrar um texto com palavras e imagens, que estratégia de leitura você usa:

- () Lê primeiro o texto escrito.
- () Analisa a imagem.
- () Observa se há relação entre o texto escrito e imagem.
- () Lê apenas o texto escrito e ignora a imagem.
- () Não emprega nenhuma estratégia de leitura.

e) Como estudante, você já usou as imagens para auxiliar a compreensão de textos orais na sala de aula e facilitar a aprendizagem?

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

Muito obrigado!

APÊNDICE C – Questionário Pós-atividade

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA

- Responda da forma mais honesta possível às seguintes perguntas referentes à atividade realizada na aula.

01. Você enfrentou alguma dificuldade ao realizar a atividade proposta? Se sim, quais?

02. Você utilizou das imagens em algum momento para responder as questões requeridas?

() Sim

() Não

03. Defina qual o papel realizado pelas imagens durante a resolução da atividade segundo a sua experiência.

04. Para você, as imagens fizeram alguma diferença no momento de compreender o diálogo?

05. As imagens se mostraram

() pouco importantes na compreensão e resolução da atividade

() bastante importantes na compreensão e resolução da atividade

() extremamente importantes na compreensão e resolução da atividade

APÊNDICE D – Questionário de Autoavaliação

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário final da nossa pesquisa intitulada “*Análise do livro didático e a construção de sentidos intermodais de alunos iniciantes de língua francesa,*” tem por objetivo avaliar as suas impressões sobre a experiência de aprender a compreender textos orais com o auxílio de imagens. Gostaríamos de solicitar a compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___ / ___ / ___

01. Ao entender um texto oral acompanhado de imagens, você: (marque quantas respostas você achar que se adequa à sua atitude de compreender textos orais)

- () Escuta primeiro o texto verbal
- () Analisa primeiro a imagem
- () Escuta apenas o texto verbal e ignora a imagem
- () Observa se há relação entre o texto verbal e imagem
- () Escuta várias vezes o texto oral
- () Só entende o texto oral se ler a versão escrita
- () Outra estratégia. Especifique: _____

02. As imagens de alguma forma lhe ajudaram a compreender o áudio das atividades propostas?

- () Sim
- () Não

Justifique sua resposta: _____

03. O que você achou das atividades de compreensão oral com imagens usadas neste minicurso? Marque as respostas que melhor expressem sua opinião.

- () Acho interessantes
- () São criativos
- () Não gosto

Não observei as imagens

Outra resposta. Especifique: _____

04. Como estudante, após a experiência de participar dessa pesquisa, você usa as imagens de alguma forma na sala de aula para auxiliar a aprendizagem?

05. Após a participação nessa pesquisa, como você avalia as atividades de compreensão oral com imagens nos livros didáticos?

06. Você acha que as imagens são essenciais para a compreensão dos áudios?

Sim

Não

Justifique sua resposta: _____

c) Qual a importância para você das imagens no cotidiano?

d) Ao encontrar um texto com palavras e imagens, que estratégia de leitura você usa:

Lê primeiro o texto escrito.

Analisa a imagem.

Observa se há relação entre o texto escrito e imagem.

Lê apenas o texto escrito e ignora a imagem.

Não emprega nenhuma estratégia de leitura.

e) Como estudante, você já usou as imagens para auxiliar a compreensão de textos orais na sala de aula e facilitar a aprendizagem?

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

Muito obrigado pela colaboração!

APÊNDICE E – Transcrição das aulas do minicurso e entrevista

TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DO MINICURSO

ENCONTRO 2 – ATIVIDADE 1 DATA: 05/06/2018

Duração do vídeo? 10:30segs

[PESQ]: Primeiramente vocês vão só ouvir, sem ver pra tentar entender a situação.

Depois que termina o áudio

[Ps]: [Rs]

[PESQ]: Ok, então / é/ baseado no que vocês acabaram de ouvir, vão lá pra página 11 onde tem Comprehension Orale . * a pesquisadora começa a ler o enunciado da questão em francês e deixa as participantes realizarem a atividade.*

[PESQ]: Pronto?

[Ps] : Sim.

[PESQ] Aí nessa mesma página 11 vocês vão vendo a situação 3 / cena 3?! Essa imagem aí só tem uma parte do diálogo né, que tem aí um Bonjour. Aí o que eu quero que vocês façam... Tem essa parte do exercício * a pesquisadora aponta para a atividade que está segurando* em relação à cena 3... então vocês vão observar as imagens aqui da cena 3 / tem essa moça no escritório, essas duas tabelinhas de informação... Vocês vão imaginar um diálogo à partir dessa imagem, certo? Não precisa ser um diálogo muito grande não. Certo? Tá bom?

as alunas começam a fazer a atividade

[PESQ]: Foi difícil?

[Ps]: Não...

a pesquisadora recolhe as folhas de atividade respondidas

ENCONTRO 3 – ATIVIDADE 2 DATA: 06/06/2018

[PESQ]: Nessa situação 1, eu quero que vocês olhem somente essa imagem. Olhem pra imagem, o que é que vocês podem observar, o que vocês podem aplicar do que vocês viram até agora?

[P3]: Isso aqui é um Ensaio.

[P1]: Não sei se o de verde é o professor e os outros é como se fossem os alunos...
aí eles tão olhando pra ver se estão na posição certa...

[PESQ]: Uhum, certo.

[P3]: O de trás, o *Florent*, ele é mei burro. [Rs].

[PESQ]: [Rs]

[P5]: E até o trejeito dele né, tá parecendo mesmo que ele tá tendo dificuldade.[Rs].
Bem, tem o professor né

[P1]: Essa de rosa tá com um olhar meio assim...pro... professor. Parece que elas
estão melhores que os meninos. Eles parecem meio perdidos assim.

[PESQ]: É... e nessa segunda? O que é que podemos analisar da segunda
imagem? Tem a fotografia e embaixo tem a ilustração, então o que é que podemos
observar?

[P4]: Eles tão conversando, parece que tão se divertindo. Essa aqui é mais ou
menos o local que eles tão né, nessa nessa partezinha que eles estão. *fazendo
referência a fotografia presente na atividade.

[P1]: O rapaz do violão olhando pra moça com cabelo cacheado. Aí esse outra tá
com o olhar perdido.

[P2]: Eu acho que ela tá olhando pro celular. Né ó *indicar a presença de um vetor
entre a personagem e o objeto*. Ela deve tá esperando uma ligação.

[P1]: E o de verde não dá pra saber direito pra onde que ele tá olhando...

[P3]: Tá conversando com o outro...

[P1]: É pode ser... mas parece que ele também tá com um olhar... não tá olhando
muito pro cara de verde.

[PESQ]: Parece que ele tá olhando pra gente né?

[P1]: É. Eles não tão, como se tivessem interagindo, cada um tá olhando pra um
canto diferente.

[PESQ]: Parece que só tá tendo interação entre o *Florent* e a Melissa.

[P1]: Uhum.

[P5]: Florent não, o Lucas.

[PESQ]: Ai é, Florent é o outro. Pronto, na primeira situação vocês vão ouvir e eu
vou repetir pra vocês transcreverem, certo?

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Agora tem a situação 2 e o que é que vocês vão fazer. Vocês vão tampar o diálogo escrito, vão ouvir o diálogo e depois vamos ver o que vocês compreenderam, tá bom?

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: *Et alors?* Deu pra entender alguma coisa?

[P5]: Ele canta uma música, ela tá impressionada, pergunta se ele é cantor profissional, ele diz que canta na pizzaria, né isso?

[P1]: Trabalha na pizzaria.

[P5]: Trabalha na pizzaria. E que ela adorou a música, perguntou se a música era dele.

[P1]: Perguntou de quem era, aí ele canta e ela pergunta: “essa letra é sua?”.

[PESQ]: E o que é que ela faz?

[P3]: Não sei, ela trabalha com canção, ele escreve música?

[P1]: É acho que ela escreve letra de música. Aí os dois dão certinho. [Rs].

[PESQ]: *Voilà, très bien!* Agora vocês podem olhar o texto e eu vou repetir pra vocês acompanharem.

pesquisadora coloca o áudio novamente

[P1]: Ah, ele faz a melodia e ela faz a letra.

[PESQ]: Dá certinho o casal. E se a gente olhar o Escrito e as imagens, dá pra fazer uma relação ou não?

[P3]: A imagem faz relação assim que eles tão conversando, mas o quê eles tão conversando...

[P1]: Mas dá pra perceber que ele tá focando...

[P3]: É que eles dois tão ali...

[P1]: É, que eles dois tão sorrindo.

[P4]: São os únicos que dá pra gente saber que tão ali, os outros não dá pra gente saber o que tão conversando.

[PESQ]: Ok, *très bien!*

ENCONTRO 4 - ATIVIDADE 3 DATA: 07/06/2018

*** A pesquisadora explica a atividade do dia para as alunas e pede para que elas respondam oralmente antes de entrar na atividade proposta pelo livro***

[PESQ]: Na primeira questão eu quero que vocês de novo observem só as imagens em relação a situação 2 e a situação 3. Observem, tentem entender se existe alguma relação com o contato né... com a função interativa ou se é representacional... o que é que vocês acham que descobrem aí. / Podem responder só oralmente tá, precisa escrever nada agora não.

A pesquisadora aponta para a primeira imagem da atividade contendo dois personagens

[P1]: A primeira eu acho que eles estão no centro Universitário por causa daquela imagem lá trás né, do prédio Grande / e é tipo uma biblioteca, com livro... essas coisas assim/ revista. É como se eles tivessem Conversando e aí a gente pode olhar pelo diálogo... é... como se eles quisessem combinar alguma coisa né... pra se encontrar no outro dia já que eles não vão ter aula/

[P4]: Eles tão conversando numa ponte e tem tipo uma feirinha de livros... tipo... uma brechó alguma coisa assim né... com quadros, pinturas... e tem uma ponte / Ao fundo parece a igreja... a igreja famosa...

[P2]: De Notre Dame?

[P4]: Parece a Notre Dame aqui ao fundo e eles estão atravessando aqui numa ponte/ tem um rio aqui, o reflexo, as árvores... tem uma seta lá trás também...

[PESQ] : Indicando as direções né?

[P4]: E aí eles tão conversando, combinando alguma coisa ou simplesmente passeando. Mostrando a cidade, alguma coisa do tipo.

[PESQ]: Ok, muito bem. Essa outra imagem com esse rapaz correndo?

[P4]: deve ser porque ele tá atrasado! [Rs]

[P2]: Ele parece ser um rapaz do esporte né, gosta de fazer caminhada/ e ele tá praticando justamente isso dentro desse... jardim. Fazendo caminhada provavelmente, ou correndo né... algo assim.

[P4]: Tem a mochila.

[PESQ]: A mochila?

[P4]: É, parece que ele tá correndo pra pegar o metrô, alguma coisa do tipo.

[P2]: Mas ele tá vestido de forma que faz caminhada... uma coisa mais esporte.

[P4]: É tá meio esporte...

[P1]: Tá de tênis também.

[P2]: Isso tá de tênis, tá de short... e... Na verdade tá mostrando que é o jardim né... La fleur verte dans Le cartier Bastille/ Então é o jardim né? Tão descrevendo... eu acho... Mas mesmo assim acho que ele tá fazendo muitas pessoas otimistas pra praticar... um esporte.

[PESQ] : E o que vocês tem a dizer dessa outra imagem? Em relação a situação 3...

[P1]: Tão numa festa, mas ele não tá muito animado [Rs]. E dá pra perceber que ela tá bem animada, conversando com ele, lá bem...

[P4]: Parece que ela tá tentando animá-lo...

[P1]: É, animar, chamando pra dançar... E atrás tem as pessoas dançando né, dá pra perceber que eles tão numa Balada, coisa assim.

[PESQ]: Tem o globo né...

[P1]: É tem o globo...

[P2]: Tem nas discoteca que a gente chamava né... e... eu acho que ele tá meio borocochô, não sei se eu to fazendo a ligação correta... mas eu acho que ele tava namorando, ou querendo paquerar essa outra menina aqui/ né? *mostrando a personagem da outra figura*

[P4]: Melissa.

[P2]: Né, e ela *personagem da imagem discutida* não é ela, e ela não tá lá aí ele tá meio chateado.

[P4]: E na outra conversa ela tava com outro né, parece que eles estão disputando.

[PESQ]: Melissa é disputada.

[P1]: Ela parece que é crush [Rs]

[PESQ]: Então agora eu vou colocar o áudio da situação 2 né, e nesse... igual o de ontem/ vocês vão ter que Transcrever, certo? Aí vocês escutam, veem a ideia geral e depois eu vou pausando pra vocês irem escrevendo, certo?

[P4]: Só pra lembrar que é ela que tava sentada no café na aula passada, era essa loirinha aqui né?

[PESQ]: Sim!

[P4]: Ela tava olhando pro grupo...

[PESQ]: Sim, no telefone.

[P4]: Mas aqui ela tá meio que conversando, meio de frente pra ele.

[PESQ]: É da mesma turma né... mesmo grupo.

[P4]: *acena com a cabeça concordando*

Começa a atividade de áudio para transcrição

[PESQ]: Agora tem a situação 3 e vocês vão só olhar pra figura e tampar o diálogo pra só ouvir e depois ver o que entenderam.

***coloca o áudio ***

[PESQ]: *Et alors?* O que foi que aconteceu aí?

[P1]: Primeiro, ela chamou ele pra / não ela perguntou se ele não sabia dançar... alguma coisa assim. Aí ele disse não. Aí eu acho que ela perguntou o porquê, aí ele disse que tava cansado... que ele tava desanimado.

[PESQ]: Hmm. Que mais?

[P2]: Ela deu em cima dele.

[Ps]: [Rs]

[P2]: É, foi tudo. Ela deu o bote e pronto. Ele tá depressivo aqui.

[P1]: Ela chamou ele pra ir com ela.

[P2]: Ele disse que ia embora e ela perguntou se podia ir junto e ele disse pode... Então vamo né...

[P1]: Aí num instante se animou.

[P2]: Talvez ele nem tanto, mas ela com certeza. [Rs].

[PESQ]: Ok, agora vocês podem olhar e eu vou repetir aqui pra vocês acompanharem tá?

coloca novamente o áudio.

ENCONTRO 5 – ATIVIDADE 4 DATA: 08/06. Nesse encontro apenas duas alunas puderam comparecer, dessa forma as demais realizaram a atividade na aula seguinte.

[PESQ]: Primeiro né, vocês vão só observar as imagens. A imagem da atividade 01 e a imagem da atividade 3. Certo? Aí o que vocês veem nessa imagem, o que vocês podem Aplicar do que a gente viu hoje nessas imagens?

[P3]: Eles estão aqui que é visto de cima né?

[PESQ]: Uhum. A imagem é superior ou inferior pra quem tá vendo?

[P3]: É, a imagem é inferior. Aí no caso aqui ela é vertical.

[PESQ]: Isso...

[P3]: E a do 3, eu acho que ela tá no pé de igualdade... é não sei se o ângulo é oblíquo... eu não sei... No caso não tá oblíquo não porque a gente tá vendo o rosto de quem tá...

[PESQ]: Uhum. E a distância social? Tá médio?

[P3]: É. A gente vê da cintura pra cima...

[PESQ]: O que mais a gente pode ver nessas imagens? Do que a gente já viu antes.

[P3]: Aqui eles tão num teatro, é uma peça / Se for pra dizer o que é / Deve ser uma peça de teatro...

[P2]: *Notre Dame de Paris.*

[PESQ]: Uhum.

[P3]: Nesse outro eles tão comemorando.

[P2]: Nessa segunda aqui, nessa terceira, é uma comemoração, eles tão brindando né? Se for olhar porque que eles tão brindando, eles são os mesmos atores né...

[PESQ]: Uhum.

[P2]: Eles são os atores lá da peça, deve ter sido após a peça/

[PESQ]: Uhum, certo.

[P2]: Então eles estão se confraternizando... brindando aqui que deve ter sido um sucesso, deu tudo certo/ E... se a gente ler o que tá ao lado/ sabe que aqui à partir de então eles tão de férias. Penso eu.

[PESQ]: Pode ser né. Muito bem...

[P2]: É ele não? Não, né ele não. É outra pessoa. *se referindo ao texto ao lado da imagem da atividade 3 em que há uma mensagem de texto enviada para um dos personagens da cena*

[PESQ]: É. / Vocês vão tampar essa parte do diálogo da parte 1, certo... e vão ouvir.

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Ok. O que vocês conseguiram entender?

[P3]: Eles tão perguntando pelo Florent, né?

[P2]: Florent não

[P3] e [P2]: [FC] chegou,

[P2]: não tava lá...

[P3]: Aí Noemie chega e diz o que é que fez durante o dia com ele, ela é sócia dele/ Aí aparece o outro que é o Lucas... eu entendi que é como se ele fosse substituir o Florent.

[P2]: Teve um que vai substituir o Florent...

[PESQ]: Certo.

[P2]: Perguntaram as horas.

[P3]: É perguntaram as horas...

[P2]: E...

[PESQ]: A gente olhando, entendo né o que vocês compreenderam e olhando pra essa primeira imagem... vocês acham que tem relação com o que vocês ouviram?

[P3]: Assim, eles tão dialogando... deve ser, pelo o que eu entendi há um diálogo aqui...

[PESQ]: Uhum. Dá pra ver a expressão deles?

[P3]: O rosto do Lucas mostrando como se ele tivesse dizendo “eu tô aqui” né...

[PESQ]: É podem precisar de mim, eu tô aqui. Ok... agora vocês vão ouvir e vão acompanhar certo?

pesquisadora colocar o áudio para que as participantes possam acompanhar com a transcrição para verificar se coincide com o que entenderam

[P3]: Ele falou esse *Luxembourgue* falou? Eu não ouvi ela falando...

[P2]: *Luxembourgue* se falou foi tão engraçado [Rs]

[PESQ]: Às vezes eles falam bem rápido né...

[P3]: Falou *Luxembourgue* eu não ouvi, não acredito.

[PESQ]: Mas aí foi o que vocês entenderam?

[P2] e [P3]: Uhum.

[PESQ]: Tá muito bem. Agora a gente vai pra parte 3 que é a situação 3 e continua da mesma forma que a gente tava fazendo, pra fazer a transcrição certo?

pesquisadora explica o processo da atividade

[PESQ]: E aí deu pra entender alguma coisa?

[P2]: O Florent apareceu né, ele fez...

[P3]: Foi genial.

[P2]: Fez a apresentação dele, *génia!* Né... e foi.../ um sucesso. Deu tudo certo. E eles comemoram, brindam e...

[P3]: E Lucas recebe uma mensagem.

[P2]: Lucas recebeu uma mensagem.

[PESQ]: SMS né. Dá pra ter alguma relação do que vocês ouviram com a imagem?

[P3]: Dá.

[P2]: Dá, porque é como eu te disse né, eles vão brindar, com uma expressão feliz...

[P3]: É e aqui a gente sabe que eles tão comemorando.

[P2]: É que deu tudo certo.

[PESQ]: Certo, e vocês tão vendo a telinha do celular... do Lucas?

[P2]: Tô vendo... eu até pensei que fosse ele, eu olhei rapidamente... mas vi que não ele recebeu uma mensagem, a pessoa que enviou que tava de férias.

[PESQ]: Certo. Agora eu vou pausando certo?

a pesquisadora começa a fazer pausas para que as participantes escrevam de acordo com o que ouvem.

Observações das alunas que faltaram no dia da aula e fizeram a atividade no encontro posterior.

[PESQ]: O que é que vocês podem observar nessa imagem relacionada a situação 1?

[P4]: Parece um teatro porque tem cadeiras.

[P1]: Pode ser também, é, eles estão caracterizados pra uma peça, pra uma coisa assim não é? Dá pra ver um salão, tem cadeira, tem umas luzes aqui embaixo né...

[P4]: Uns projetores né?

[P1]: É.

[P4]: Aí vem os painéis que parecem ser um cenário

[P1]: É, cenários. *balança a cabeça concordando*

[P4]: É o que tá parecendo...

[P1]: E aí...

[P4]: Pode ser também um teatro na escola, na faculdade não sei, talvez algum lugar desse tipo.

[P1]: Parece que a moça de rosa tá meio atrasada. Não sei/ como se ela tivesse chegando assim/ correndo né. E... esses dois tão conversando.

[P4]: O outro parece que tá se preparando né

[PESQ]: Olhando pra imagem né, é... uma imagem inferior ou superior ao leitor?

[P1]: A gente tá olhando de cima né, então ...

[PESQ]: A imagem em relação ao leitor é inferior né porque o leitor que é superior. Certo. E a imagem da situação 3? O que é que vocês podem observar?

[P1]: Como se eles tivessem comemorando após a apresentação.

[PESQ]: Uhum.

[P4]: Estão todos muito alegres...

[P1]: Tão brindando né? E aí dá pra perceber que são os mesmos nas duas imagens porque se a gente olhar a fisionomia da morena aqui por exemplo, /cabelo preto/ e ela tá na outra foto de blusa rosa e parece ser a mesma pessoa. A moça loira nessa foto de baixo parece a que tá de blusa rosa lá né. E como se eles tivessem comemorando... a apresentação que eles foram fazer... tão brindando. Só não o Lucas mesmo que tá *levanta a mão pra cima tentando reproduzir a imagem*

[P4]: Ele recebeu uma mensagem.

[P1]: É. Tá olhando né... o braço estirado e ao mesmo tempo olhando pro celular.

[P4]: E na mensagem tem um convite pra surfar.

[PESQ]: É a gente consegue ver né a mensagem que ele recebeu. Ok, muito bem! Agora vocês vão tampar o diálogo da situação 1 e a gente vai ouvir pra tentar entender o que tá acontecendo, certo?

A pesquisadora colocar o áudio

[PESQ]: Deu pra entender alguma coisa?

[P1]: Deu. Eles tão procurando o Florent né, como se ele tivesse atrasado, não tivesse chegado ainda e a moça fala que viu ele a última vez, alguma coisa assim... É como se ela tivesse realmente acabando de chegar né...

[PESQ]: Eles tão preocupados né

[P1]: É.

[PESQ]: Com alguma coisa...

[P1]: É como se ele não tivesse chegado, não tivesse dado notícia e eles estão preocupados como vão apresentar.

[PESQ]: E alguém oferece uma solução?

[P1]: O rapaz... ele vem falar “ah eu to aqui eu posso né ... entrar e apresentar esse papel dele ”.

[PESQ]: Ok muito bem, vocês podem agora acompanhar.

_____ Observações da P5 sobre as imagens da atividade cuja a realização foi em dia separado das demais_____

[P5]: Eu to achando né... em relação q esse rapaz aqui, ela tá também como se tivesse perguntando: “ele?”. Não sei [Rs]. É isso que ele tá me passando. [Rs]. E essa outra aqui tá só ouvindo a conversa.

[PESQ]: Hm.

[P5]: E ele tá interagindo com o que eles tão falando, mas ele tá ... interagindo assim numa questão que ele tá vendo, tá sabendo que eles tão se referindo à ele. E é isso que eu to vendo, não sei.

[PESQ]: Ok. E em questão da... do enquadramento da imagem né... a gente tá vendo a imagem de cima ou de baixo?

[P5]: Tá vendo de cima... até um corpo assim meio oblíquo, tá de cima.

[PESQ]: Isso. Como se a imagem fosse inferior né?

[P5]: Isso.

[PESQ]: Ok. E relacionada a essa imagem aqui? *aponta para a imagem* Da situação 3...

[P5]: A situação 3 mostra como se eles tivessem comemorando alguma coisa em relação ao acontecimento né que tá perguntando?

[PESQ]: Uhum.

[P5]: E o nosso amigo aqui tá no celular, ele tá Participando mas uma participação que ele tá preocupado com alguma coisa que tá acontecendo aqui no celular. É isso que eu to vendo. Eles todos estão participando.

[PESQ]: Eles todos estão se olhando né?

[P5]: É.

[PESQ]: Ok, agora a gente vai tampar a situação 1 né só pra ouvir, certo?

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Ok... o que é que deu mais ou menos?

[P5]: Eu não entendi... acho que ela perguntou se ele gostava de uma canção, é isso?

[PESQ]: Hm

[P5]: Eu acho que ele disse que conhecia... aí.. ai meu Deus. Parece que disse mais ou menos, que gostava mais ou menos, tipo assim. [Rs]. Aí alguém perguntou pela hora, que hora era, aí também alguém chegou e disse: “olha ele chegou”, ele tá aí. Mais ou menos isso, entendi foi isso. [Rs].

[PESQ]: Então alguém chegou no momento.

[P5]: Alguém chegou.

[PESQ]: Certo. Ok. Aí eu vou repetir pra acompanhar e ver se foi isso mesmo.

pesquisadora coloca novamente o áudio

[PESQ]: Oui... e aí deu pra ver o que foi que aconteceu?

[P5]: É acho que eu me atrapalhei porque eu vi isso aqui no início *apontando para o título da unidade do livro* [Rs]. Na hora do diálogo eu vi e fiquei “o que é q tem a ver canção com o resto do diálogo”. Eu me atrapalhei aqui com o início.

[PESQ]: Certo, mas deu pra entender?

[P5]: Deu, na hora se eu não tivesse me atrapalhado nessa questão da música eu tinha entendido... é ele perguntou se alguém chegou né, se o Florent não tinha chegado, que horas, sei lá/

[PESQ]: Ok, o Florent tá atrasado né?

[P5]: É [Rs]

[PESQ]: Ok, agora a gente vai pro outro diálogo né, que esse da outra situação / pra fazer a transcrição. Só que primeiro vai só ouvir, certo?

[P5]: Ah tá.

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Ok, deu pra entender alguma coisa?

[P5]: Deu, eles se reuniram né, aí ela disse assim: “oh felicidade todo mundo né, todo mundo de parabéns e tal”, aí depois/ o que é que ele disse mesmo, eu esqueci... eu esqueço... Eu sei que no final eles terminaram cantando a música referente à Paris, as ruas, as avenidas, as noites né?

[PESQ]: Isso. Eles tão aí meio que comemorando alguma coisa não?

[P5]: É. Eles participaram de alguma coisa, no teatro.

[PESQ]: Pronto, nesse diálogo que passou antes...né? Eles tão preocupados né, tá vendo a roupa deles? Parece uma roupa de teatro né? Eles tavam aí tentando ver se o Florent chegava pra poder fazer a peça.

[P5]: Ah tá [Rs].

[PESQ]: Aí agora nesse outro eles tão meio que comemorando, talvez? Aí eu vou repetir tá pra poder escrever, tá bom?

[P5]: Tá.

pesquisadora colocar o áudio mais uma vez para realização da transcrição.

ENCONTRO 6 ATIVIDADE 5 – DATA: 11/06/18

VERIFICAR VIDEO DA PRIMEIRA PARTE

[PESQ]: O que é que vocês conseguem observar nessa imagem relacionada ao diálogo 2?

[P3]: Eles tão conversando, tão com vários folhetos... assim/ eu deduzi que era uma viagem porque eu olhei aqui em cima e tinha algo...

[PESQ]: A expressão deles como é que tá?

[P4]: Parece que tão discutindo, ela quer uma coisa e o outro tá dizendo que não.

[P1]: As cores também chamam a atenção, porque esse vermelho, amarelo e azul eles tão nesses folhetos né e neles né... e o resto da casa parece num tom pastel. Como se essas cores fosse realmente pra chamar atenção pra eles e esse folhetos né. E tem o cachorrinho do lado aí deitado numa tapete vermelho...

[PESQ]: Vocês conseguem ver a expressão do cachorro?

[P1]: Parece que ele tá meio assim, meio desconfiado tentando buscar meio que uma solução né.

[PESQ]: Certo, e se a gente tentar aplicar o negócio da distância social, o ângulo... qual ângulo dessa imagem?

[P3]: É superior...

[PESQ]: A imagem em relação ao leitor é inferior. O leitor é superior à aquela imagem ali.

[P3]: Certo.

depois de terem ouvido o diálogo

[P3]: Eu não escutei o que ele falou não, a primeira frase não deu pra entender.

[P1]: Num sei o que *tu* [Rs]. *Tu* alguma coisa.

[P3]: Alguma coisa Jérôme ou Théo, num sei se é Théo ou se é Jérôme...

[P1]: Ele fala pra dentro né?

[PESQ]: Tá, mas eu vou repetir e vou pausar...

[P3]: Pode falar que com a tua voz pode ser que a gente entenda.

[PESQ]: [Rs] Então vamo lá tentar ver o que ele fala.

*começa o diálogo e a pesquisadora vai pausando para que as alunas escrevam.

_____ Transcrição das observações da P5 que realizou a atividade em aula posterior _____

[PESQ]: O que é que você viu na imagem, o que é que pode... trazer pra você?

[P5]: O que é que ela tá passando pra mim?

[PESQ]: Isso, isso.

[P5]: Tem um casal que eu acho que tá procurando alguma coisa pra ver na televisão /não tá aparecendo a televisão/ mas parece isso e eles não tão achando e ela tá talvez pra ele “ah, desapareceu, perdeu...” acho que é isso [Rs]. Tá me passando isso.

[PESQ]: Certo.

[P5]: E o *Choucroute* bem quietinho, nem aí pra situação [Rs].

[PESQ]: Certo. A expressão deles tá dizendo alguma coisa?

[P5]: Tá, ele tá assim espantado e ela tá como se tivesse assim, desolada com alguma coisa.

[PESQ]: Certo. É tem alguma coisa que chame a atenção nessa imagem?

[P5]: Assim, eu não to vendo nada assim que me chame a atenção, assim talvez o que me tá chamando atenção é que pra onde eles estão olhando não tá aparecendo.

[PESQ]: Certo, uhum.

[P5]: E é isso.

[PESQ]: Ok, o cenário, tem alguma coisa interessante?

[P5]: Eu acho que o interessante aqui do cenário são esses objetos que eu ainda não consegui decifrar o que é/ mas eu acho que é fita cassete? Alguma coisa assim, não sei [Rs].

[PESQ]: Certo. Tá dando pra olhar o que é que eles tão tentando olhar? Tá conseguindo? Tem alguma coisa que eles tão segurando... que tá perto deles.

[P5]: Pois é ele tá segurando uma coisa e apontando como se fosse, tipo como se fosse um controle remoto, não sei.

[PESQ]: Certo. Ok. Agora vai ouvir o áudio pra gente ver o que é que tem a ver aí né?

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Ok, deu pra entender alguma coisa?

[P5]: Não deu pra entender muito não se eles tão falando aqui em relação ao animal, eles tão zangado um com o outro... né? Eles tão zangado? Foi o que eu percebi né. Tão brigando por alguma coisa / não sei alguma coisa “foi a tua da tua mãe”, ou sei lá “o *choucroute* ... como se tivesse botando a culpa em alguém, né isso?

[PESQ]: Pode ser, quer ouvir de novo?

[P5]: Quero. [Rs].

pesquisadora coloca o áudio novamente

[P5]: Falando de animal, que a mãe dela tem vários animais é? Um pássaro

[PESQ]: Uhum.

[P5]: Tem cachorro? Tá dizendo pra ela que o animal dela é o *Choucroute* , dizendo pra mulher dele “seu animal é o *Choucroute* né?

[PESQ]: Uhum.

[P5]: Agora não peguei assim foi o tema em questão. Eu sei que eles tão falando isso.

[PESQ]: Certo.

[P5]: A tua mãe tem um gato... num foi que ela falou?

[PESQ]: Uhum.

[P5]: E eu não consegui entender mais nada não. [Rs].

[PESQ]: Tá. Então pode olhar certo, que eu vou voltar pra acompanhar.

pesquisadora coloca novamente o áudio

[P5]:[Rs] entendi que eles tavam brigando mesmo. Não entendi o tema mesmo.

[PESQ]: O que é que eles tão falando né?

[P5]: É, assim... é horrível pra mim.

[PESQ]: Ok, mas acho que teve alguma coisa assim... que a imagem condiz?

[P5]: Não, exatamente, por isso que eu digo, a imagem não tá me falando muito sobre esse, sobre o tema aqui não. Os animais... não tá me passando isso não. Eu não to vendo nada que me passe sobre isso.

[PESQ]: Mas agora que conseguiu olhar o diálogo deu pra entender?

[P5]: *acena com a cabeça* Deu...

[PESQ]: Aí qual é o problema? A situação deles?

[P5]: A situação é que eles querem viajar, a ideia foi dela né? A ideia foi dela, mas não tem com quem deixar os animais, né isso?

[PESQ]: Deixar o *Choucroute*.

[P5]: É, o *Choucroute*. Ele diz que a mãe dela adora animal né? Por que não deixa os animais com a mãe dela? [Rs].

[PESQ]: Isso. Aí ela fala o motivo de não poder deixar né?

[P5]: É, é isso.

[PESQ]: Ok, tá. Agora a gente vai pra situação 4 né, na outra página. Aí tem essas duas imagenzinhas aí né? Aí o que é que você pode dizer sobre essas duas imagens?

[P5]: Esse aqui é entrada duma coisa né?

[PESQ]: É tipo aquela coisa de bilhete né, de trem.

[P5]: Aqui ou ela vai viajar ou tá chegando de viagem.

[PESQ]: Certo...

[P5]: Eu acredito que alguém vai viajar porque as carinhas tão muito tristes. Não tá com cara de quem tá alegre chegando. Acho que alguém tá se despedindo aqui.

[PESQ]: Certo. E o cenário dá pra ver alguma coisa?

[P5]: Tem umas pessoas andando como se tivesse naquela coisa do aeroporto né, no *check in* sei lá. É isso que to observando, uma coisa parece de banco. Essa aqui é a bagagem dela né. Como se tivesse mesmo assim com uma coisa de viagem mesmo, num aeroporto, numa... como é que chama... de ônibus.

[PESQ]: Terminal de ônibus.

[P5]: Num sei se é terminal de ônibus. Aí esse aqui de cima, não tá dando pra ver, tem uma pessoa colocando um bilhete de passagem, de estacionamento.

[PESQ]: Uhum. Aí tem o quê atrás dessa imagem aí?

[P5]: Aqui? Tem uns carros.

[PESQ]: Carros?

[P5]: Carros aqui? Né não? *aproxima a folha da atividade do rosto*

[PESQ]: Parece carro?

[P5]: Parece aquele negócio, sei lá como é que chama...

[PESQ]: Trem?

[P5]: Escada rolante...

[PESQ]: Escada rolante?

[P5]: Não, é trem! [Rs]. É metrô. É tipo um metrô.

[PESQ]: Um trem, um trem bala né?

[P5]: Um trem... Eu tava achando muito estranho. É um trem mesmo. Verdade. Ele tá comprando o bilhete, pra passagem do trem.

[PESQ]: Certo, ok. Mais alguma coisa sobre as imagens?

[P5]: Não.

[PESQ]: Não? Tá. Então agora é aquele momento da transcrição né?

[P5]: Esse rapaz aqui, ele tá fazendo parte da cena, mas tá assim mais afastado né?

[PESQ]: Hum, certo. Ele tá sendo observador da situação né?

[P5]: É, ele tá observando o que tá passando.

[PESQ]: Uhum. Ok, tá bom. Então agora a gente vai ouvir pra fazer a transcrição. Primeiro só escuta, depois faz a transcrição.

[P5]: Se eu conseguir [Rs].

[PESQ]: Dá certo!

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: Ok, deu pra entender alguma coisa?

[P5]: Mais ou menos [Rs].

[PESQ]: Certo, mas deu pra entender a situação?

[P5]: Ela vai tá viajando, comprou o bilhete, vai pra *Lyon* é?

[PESQ]: Uhum, *Lyon*.

[P5]: E parece que tem um bebê na história...

[PESQ]: Um bebê? Não necessariamente, mas a gente vai ver essa parte. [Rs]. Aí a gente vai ver agora que eu vou pausando.

pesquisadora coloca o áudio para transcrição

ENCONTRO 7 – ATIVIDADE 6 DATA: 12/06/18

[PESQ]: Nós vamos trabalhar hoje a situação 2, certo? E a situação 4. Então nessa imagem relacionada ao diálogo 2 né que é essa aqui. O que é que vocês podem observar dessa imagem?

[P3]: Eles tã em uma *creperie* né...

[P1]: O cachorrinho [Rs]

[P3]: um cachorrinho que fofo.

[PESQ]: O *choucroute*.

[Ps]: *Choucroute* [Rs]

[P4]: No lado de fora da creperie tem pessoas passando...

[PESQ]: Isso... uhum.

nesse momento P3 fala com P5 e aponta para a colega explicando qual a imagem que estamos analisando

[P5]: Ah ela tá pedindo pra ver esse!

[P3]: Uhum.

[P5]: Ela tá pedindo pra ver esse...

[P1]: Esse cardápio tá, é como se tivesse na frente do... do restaurante né nessa foto aqui.

[PESQ]: Uhum, pode ser.

[P3]: Oh cardápio gostoso!

[Ps]: [Rs]

[PESQ]: É... a expressão dos personagens... como é que eles estão?

[P3]: Meio indecisos, tã pedindo né... escolhendo algo pra comer.

[PESQ]: Uhum.

[P3]: A atendente parece ser bem solícita.

[P1]: E a moça tá esperando ele terminar o lanche pra poder falar ou tá olhando também o cardápio né?

[PESQ]: Uhum, pode ser.

[P4]: A outra tá mais concentrada né pra escolher e ele parece que decidiu alguma e tá pedindo já o dele que a atendente parece tá anotando ou dando uma sugestão, ou perguntando parece...

[PESQ]: Uhum, ok.

[P1]: Eles tão no centro da foto né, eles tão chamando mais atenção do que os outros, tanto pela cor da camisa como o ambiente também que é mais branco e vermelho e eles tão com blusas mais chamativas. Tem o cachorrinho [Rs]. Tá querendo escolher também né?

[PESQ]: É [Rs]. Tem alguns restaurantes na França que aceitam né você entrar com cachorro. Então esse é um dos casos.

[P4]: Ele tá esperando o dele também né...

[PESQ]: É, ele tá “eu também quero escolher, meu povo.”

[Ps]: [Rs]

[PESQ]: Ok. Então agora vocês vão tampar certo, o diálogo e vão só ouvir. Tá bom?

participantes acenam com a cabeça concordando

[P5]: Nós vamos só ouvir por enquanto?

[PESQ]: É. Transcrição só no outro diálogo.

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: *Voilà!* Deu pra entender alguma coisa?

[P1]: Sim.

[PESQ]: O que é que vocês conseguiram compreender?

[P3]: Ele disse que tá escolhendo...

[P1]: É, ele pergunta o que é esse especial... aí ela explica pra ele né o que é que tem.

[PESQ]: Uhum.

[P1]: E ele fica perguntando o cardápio, pedindo pra ela explicar.

[P3]: Ela pediu, a moça pediu... o parisiense? E ela explicou qual a diferença. O tipo de *jambon*... o vinho pra acompanhar...

[PESQ]: Uhum... Ok. Muito bem! Podem olhar que eu vou voltar pra vocês acompanharem.

a pesquisadora coloca o áudio novamente

[P3]: Depois eles vão pra rua?

[PESQ]: É, eles vão voltar pro que eles tavam fazendo.

[P1]: Bem direta ela né. Vamo fazer isso, pronto.

[PESQ]: Isso, bem decidida. Esses ingredientes que eles comentam no diálogo, eles aparecem no cardápio?

[P3]: Não, só o nome né? O nome aparece.

[P1]: Aparece no cardápio né?

[PESQ]: Ok, muito bem. Alors, vamo pra situação 4 na página 59. Ainda é com os mesmos personagens, mas eles não estão mais comendo. Não vão mais ficar com fome [Rs].

[Ps]: [Rs].

[PESQ]: Nessa imagem aqui o que é que vocês podem observar?

[P1]: A de cima?

[PESQ]: Não, a de baixo.

[P3]: É uma loja de mobílias...

[P2]: Loja de móveis...

[P3]: Deve ser aquelas lojinhas de... não sei...

[P5]: Onde tem comidas e especiarias assim né...

[PESQ]: Uhum.

[P3]: Loja de coisas pra comprar...

[P1]: Aqui é como se ela tivesse mostrando pra ele uma luminária, né, algo assim que ela tenha ficada interessada. E aí atrás tem como se fosse o vendedor...

[P2]: Ou o dono da loja.

[P1]: Ou o dono da loja, não sei...

[P5]: E o cachorrinho o tempo todo né?

[P1]: O cachorrinho tempo todo do lado de fora né [Rs]

[P4]: Parece que ela tá pedindo a opinião dele, “o que é que você acha...”

[PESQ]: Uhum muito bem, pode ser isso mesmo.

[P1]: Ela deve tá dizendo assim ó “você gostou? Eu te disse pra comprar” *faz o gesto paracido com o da personagem na imagem* [Rs]

[P2]: O *choucroute* olhando perguntando: “e pra mim e pra mim?”

[PESQ]: Pobre do *choucroute*, bichinho...

[P5]: O do da loja / sei lá/ o vendedor... tá meio que esperando a decisão deles né?

[PESQ]: Isso...

[P5]: Diferente dos vendedores daqui quando a gente entra numa sapataria e vem bem uns quatro ou cinco sei lá vem abarcando [Rs]

[P1]: E a postura dele né, beeem... *tentando imitar a pose do personagem*

[P5]: É, bem educada.

[PESQ]: Ok, muito bem. Então agora eu vou colocar e vocês vão só ouvir, depois vocês vão tentar fazer a transcrição, tá?

pesquisadora coloca o áudio

[PESQ]: E aí? Deu pra entender alguma coisa?

[P5]: *Ce dialogue c'est difficile...* *faz gesto apontando para o ouvido*

[P3]: Ele disse que o amigo dele gosta de livro, entendi que ele gosta de livro...

[P1]: Mas não tem o livro lá, eu acho... É como se eles tivessem na loja querendo comprar/

[P4]: Deu pra entender... que eles estão vendo um presente pra comprar pra Cláudia.

[P1]: Eles tão na loja querendo comprar presente pra amigos né...

[P3]: Pra Cláudia e pro Jêrome.

[PESQ]: Isso... Realmente quando o, qual o nome do personagem/ peraí... Bertrand/ Fala é muito horrível né...

[P1]: É. [Rs]

[P3]: A voz grave.

[PESQ]: Ele é meio ruim da gente entender.

[P3]: Ele tá falando um negócio de *confeiture, lumière...*

[PESQ]: Quando ela fala é ok né, quando ele fala é meio assim. Mas aí eu vou pausando certo e vocês vão tentando compreender.

pesquisadora coloca o áudio para que possam fazer a transcrição

ENCONTRO 8 – DATA: 13/06/18

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

ENTREVISTA P5

[PESQ]: As perguntas são relacionadas com as atividades que a gente fez, certo? As seis atividades, algumas meninas falaram sobre a parte teórica/ também pode falar sobre a parte teórica se quiser, certo, mas o foco são as atividades que a gente realizou, certo? Então assim, responde com a maior sinceridade,

certo?

[P5]: *acena com a cabeça*

[PESQ]: A primeira pergunta é: qual foi a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?

[P5]: A minha maior dificuldade foi em entender a pronúncia nos diálogos.

[PESQ]: Certo, tipo o *Bertrand* né?

[P5]: É, porque tinha uns personagens que tinha a voz muito rápida e assim embolada, eu acho. Se falar Lento eu compreendo.

[PESQ]: Certo. E no momento que tava fazendo as atividades que tinha os personagens com a voz meio assim e falava muito rápido... Em algum momento a imagem te ajudou a compreender ou não?

[P5]: Me ajudou porque quando a gente começa a ouvir o diálogo a gente já começa a querer ser ajudado pela imagem que você viu né. Aí em algum momento ela ajuda mesmo.

[PESQ]: Certo. Teve alguma atividade dentre as seis que a gente fez né, que você teve mais dificuldade?

[P5]: A última, essa de hoje. Esse diálogo de hoje.

[PESQ]: Do trem?

[P5]: Não, foi daquela cena que eles tavam na sala. Tive mais dificuldade de entender, pra mim não foi muito claro. Depois que eu ouvi o diálogo pra mim, aquilo ali não tinha nada a ver [Rs]. Eu achei né. [Rs]

[PESQ]: Certo. Achou que não tinha nada a ver a imagem com o diálogo?

[P5]: *acenando em sinal de positivo com a cabeça* Com o diálogo.

[PESQ]: Certo. Ok... E a última pergunta né/ Você acha que conseguiria fazer as atividades mesmo sem as imagens?

[P5]: Eu acho que talvez eu conseguiria, mas com as imagens ajuda bem mais né? Porque a gente tá vendo, já viu antes a cena, então você vai fazendo links né, com o que você tá ouvindo com o que você viu.

[PESQ]: Certo.

[P5]: Mas a imagem ela ajuda bastante.

[PESQ]: *Ok, voilà! Merci.*

ENTREVISTA P4

[PESQ]: Como eu falei, são três perguntinhas breves né e são ligadas às atividades que a gente fez. Aquelas seis atividades. Se quiser comentar alguma coisa sobre a parte teórica que a gente viu, fica à vontade, certo, mas o foco são essas seis atividades. Me responde com a maior sinceridade, certo? Então a primeira pergunta é: Qual a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?

[P4]: Entender alguns áudios, a voz às vezes tava...não tava nítida, não tava muito clara. Tem alguns áudios que às vezes eles colocam que é péssimo.

[PESQ]: Certo. Mas foi mais a voz, foi o externo?

[P4]: A voz, tem deles que até as meninas tavam brincando né, parecia que tinha uma batata quente dentro da boca. [Rs].

[PESQ]: É, o *Bertrand*. [Rs]. E nesse momento, teve... assim, que teve dificuldade em compreender o que ele ficava falando por causa da voz né, o modo de falar. A imagem nesse momento ajudou na compreensão?

[P4]: Ajudou. Ajudou bastante. As imagens sempre estavam ajudando muito porque você tinha uma ideia pelo menos da expressão, do local, ambiente que eles tavam. Já era de alguma ajuda.

[PESQ]: Ok. Dentre as seis atividades teve alguma que você teve mais dificuldade?

[P4]: Não acho que ficou mais ou menos no mesmo nível mais ou menos. Não teve / só essa questão do áudio realmente, mas o resto eu gostei. Eu entendi...

[PESQ]: Não teve nenhuma grande dificuldade não:

[P4]: Não.

[PESQ]: Nem angústia? [Rs].

[P4]: Não...

[PESQ]: Então ok. Certo, e a última pergunta né, você acha que conseguiria fazer as atividades mesmo sem as imagens?

[P4]: Não. Talvez até conseguisse, mas seria bem mais complicado, bem mais difícil.

[PESQ]: Por que?

[P4]: Por causa justamente dos áudios. Só o áudio quando tem a prova pra audição por exemplo, às vezes dependendo do áudio atrapalha muito. Se você tem uma imagem aí ela facilita no entendimento. Mas Só a audição *acena a cabeça negativamente*

[PESQ]: Aí dificulta...

[P4]: Ainda mais porque é outro idioma, às vezes o seu quando é regional, às vezes dependendo do local você fica: “o que ele disse?”. Imagina em outro idioma que a pessoa não fala bem claro.

[PESQ]: Uhum, certo. Então as imagens fizeram uma diferença nesse momento né?

[P4]: *acena a cabeça concordando*

[PESQ]: Tá bom. Pronto, é isso. Merci.

ENTREVISTA P3

[PESQ]: São só três perguntinhas tá, responde com maior sinceridade certo... em relação à tudo que fez nas atividades, tá bom?

[P3]: Uhum.

[PESQ]: Vamo lá. A primeira pergunta: qual foi a sua maior dificuldade durante as atividades?

[P3]: A parte da... como é o nome... da matéria em si. Porque como foi pouco tempo a gente não assimila né?

[PESQ]: Hmm. Certo, a parte teórica.

[P3]: Isso, a parte teórica. Só porque como foi pouco tempo a gente não teve como assimilar, só assim por cima.

[PESQ]: Certo, mas as atividades em si, durante a realização...

[P3]: Não...

[PESQ]: Nenhuma?

[P3]: Não, tinha umas dificuldades às vezes de entender, mas por conta da pessoa falando né, mas não teve nenhuma dificuldade assim...

[PESQ]: Foi tudo muito tranquilo...

[P3]: Uhum.

[PESQ]: Certo. É... teve alguma atividade dentre as que a gente fez que foi assim, a mais difícil?

[P3]: Teve uma porque eu não conseguia compreender o que a pessoa falava. Foi porque eu não conseguia entender o que ele falava porque ele tinha uma voz meio ruim.

[PESQ]: Uhum, foi o *Bertrand* né?

[P3]: Pronto, foi esse da cena lá...

[PESQ]: Certo, ok. Então a sua maior dificuldade foi nessa por conta

[P3]: da voz dele

[PESQ]: da voz dele...

[P3]: É muito grave.

[PESQ]: Certo. E ele falava rápido... Ok. A última pergunta: se você acha que conseguiria fazer as atividades mesmo sem as imagens.

[P3]: Se eu tivesse iniciando o curso eu acho que eu teria mais dificuldade sem as imagens, porque as imagens ajudam né pro que tá acontecendo no texto. Hoje talvez não porque eu já tenho um certo domínio. No início, no início eu tinha dificuldade. Eu acho que senti dificuldade né, no início. Se eu escutasse qualquer... sem imagem eu tinha dificuldade.

[PESQ]: Certo. Ok. *Très bien!*

ENTREVISTA P2

[PESQ]: São três perguntinhas certo e são relacionadas realmente às atividades, ao minicurso, como foi. Certo? E assim, quero que você seja bem sincera na resposta. Certo? Vamo lá. A primeira pergunta é: qual foi a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?

[P2]: Prestar atenção na parte escrita.

[PESQ]: Na parte escrita?

[P2]: É. Eu olhava mais pras imagens. Era o que me chamava mais atenção.

[PESQ]: Mas isso era mais naquela questão de transcrever ou ...

[P2]: Por exemplo se você me perguntava qual era metafunção, ou qual era o nome né, enquadramento e tal, aí eu ficaria sem saber te responder. [Rs].

[PESQ]: Certo. [Rs].

[P2]: Já se você me perguntasse quanto tá na horizontal/ acho que eu erre/ e na vertical... como tá o enquadramento aí sobre as imagens... agora sobre a definição, é tanto que eu prestava mais atenção nas imagens, nos exemplos... Quando você começou que mostrou o tipo de foto...

[PESQ]: Certo, mas eu digo as atividades, todo dia teve uma diferente... então teve alguma dificuldade?

[P2]: Não, não... ali ficou tudo bem. Na parte do áudio teve dificuldade com alguns

personagens né, você até ajudou. Você viu que era aquele homem né, que falava bem enrolado e não dava pra entender... mas no mais nenhum/ Eu acho que não tive problema na parte escrita em francês né... e no áudio também dava pra ouvir bem, com exceção de um ou dois que aconteceu.

[PESQ]: Teve alguma que você sentiu mais dificuldade? Dentre as seis que a gente fez?

[P2]: Aquela, aquela última onde tinha a *Fanny* e o... como é o nome dele...

[PESQ]: *Bertrand*?

[P2]: E o *Bertrand*. Pronto. A ... a voz do *Bertrand* ... a lingu... a forma como ele falava né

[PESQ]: Uhum. A entonação dele?

[P2]: A entonação dele né, com ela sim tive dificuldade porque falava muitas vezes e não dava pra entender o que dizia... mas... Às vezes só o final da frase, ou o início ou alguma coisa, uma palavra solta. Mas não como uma das outras que dá pra você ouvir bem e entender.

[PESQ]: Então você acha que nessa hora as imagens ajudaram?

[P2]: As imagens ajudaram nesse momento, nessa dificuldade do... da audição né, com a imagem acho que dá pra você compreender melhor porque você entende mais ou menos a situação. No áudio você vai ter certeza, mas dá pra você entender.

[PESQ]: Certo. E a última pergunta: você acha que conseguiria fazer as atividades mesmo sem as imagens?

[P2]: Não, o áudio dá, porque é uma questão se você já tem esse pouco conhecimento, mesmo que sendo pouco, que nós temos do francês / se você vai ouvir você vai/ porque aí não tinha a imagem quando eu virava a folha que eu fazia sempre nas costas, então era só o áudio mesmo. Então eu consegui, mas é... a imagem ajuda na hora de você ler o texto, na hora de você imaginar como é aquela... aquela palavra, como é que você vai dizer/ é Ouvir o nativo ou mesmo quem já fala bem francês. Acho que a imagem ajuda bastante nessa hora.

[PESQ]: Ok. Obrigada.

ENTREVISTA P1

[PESQ]: São só três perguntinhas certo, são sobre as atividades que a gente fez. As

meninas responderam também relacionadas à parte teórica, mas... se quiser falar sobre ela também ok, mas o foco principal são as atividades. E é pra ser bem sincera. Tá, a primeira pergunta é: qual foi a sua maior dificuldade durante a realização das atividades?

[P1]: Ah, eu tive um pouquinho de dificuldade em relação ao áudio, acho que é em questão / que a gente tava até falando/ o rapaz ele tinha uma voz mais, não tinha uma articulação tão boa/ então assim/ tinha algumas frases que eu tentava mesmo e eu não conseguia entender o que ele tava falando. E quando você foi explicando e dizendo, aí foi ficando mais fácil. Mas foi assim, das atividades foi a maior dificuldade.

[PESQ]: Certo, foi mais a voz do personagem...

[P1]: Foi, acho que eu também pequei muito [Rs].

[PESQ]: Não, mas isso foi bem comum, todas estão falando que foi ele [Rs]. Mas nesse momento que não dava pra entender muito bem o que ele falava, dava pra entender com as imagens, ou não?

[P1]: Dava, dava pra entender com as imagens só que como a gente tinha que escrever realmente o que ele tava falando né, aí eu ficava tentando realmente saber o que ele tava falando. Às vezes dá pra você conseguir entender, só que você não tinha aquela certeza, ficava em dúvida se era uma palavra ou se era outra. E aí quando você falava aí: “ahhh é isso” / então tá até todo riscado porque de vez em quando eu riscava “ah não é essa palavra que eu entendi, é essa”, entendeu. Foi mais isso mesmo.

[PESQ]: Ok. Teve alguma atividade que você sentiu uma dificuldade maior?

[P1]: Lembrar assim... eu lembro dessa última

[PESQ]: Da lojinha né?

[P1]: Foi, da lojinha que ele falava e eu não ... eu tinha um pouco mais de dificuldade de entender, mas a moça falava e eu já entendia... e eu acho que talvez alguma outra aí que ele tenha participado. Tive essa dificuldade, mas foi mais a questão dele.

[PESQ]: Certo. E a última: você acha que conseguiria realizar as atividades mesmo sem as imagens?

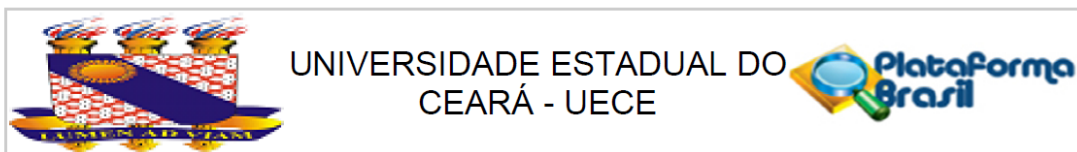
[P1]: Sem as imagens... acho que dava pra fazer porque eu até colocava no relatório depois né, no final que... as imagens elas conversavam muito com o diálogo, mesmo que não tivesse o diálogo, a gente conseguia entender o que

tava se passando na imagem, fazendo uma suposição né... o que é tava acontecendo, o que é que eles poderiam tá conversando, pedindo. Então assim eu acho que a imagem e o diálogo eles conversavam bem, então se não tivesse o diálogo dava pra gente dizer: “ah, tá acontecendo isso”, só que lógico, a gente vai ter a certeza [Rs] por causa do diálogo né. Mas é aquele negócio/ dava pra com certeza, dizer o que tava acontecendo se não tivesse o diálogo, só das imagens mesmo.

[PESQ]: Ok, *voilà, merci!*

ANEXOS

ANEXO A: Comprovante de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 2.687.004

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Junho de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)