



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
EDINA MARIA ARAÚJO DE VASCONCELOS

**MULTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA – CEARÁ

2012

Edina Maria Araújo de Vasconcelos

**MULTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA
PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2012

V331m Vasconcelos, Edina Maria Araújo de
Multimodalidade e representações sociais da mulher em
livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio. /
Edina Maria Araújo de Vasconcelos. – 2012.
111 f. : il. color. CD

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em
Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem
Orientação: Prof^a. Dr^a. Antônia Dilamar Araújo.

1. Representação social. 2. Gramática – design Visual.
3. Letramento. I. Título.

CDD: 428

Universidade Estadual do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**MÚLTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MULHER EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Autora: Edina Maria Araújo de Vasconcelos

Defesa em: 28/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Profª. Drª. Antônia Dilamar Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Araújo

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará

Antonio Luciano Pontes

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho aos meus pais,
Miguel Ferreira (*in memoriam*) e Rita Araújo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter estado ao meu lado mais esta vez;

À minha mãe, D. Rita, por tanto carinho e incentivo;

Ao meu esposo, Gustavo, pela compreensão e apoio, e às minhas filhas, Analice e Lara, por serem minha inspiração;

À minha sogra, D. Maria Alice, por cuidar das minhas filhas enquanto eu estudava;

Aos meus familiares e amigos, pelo estímulo contínuo e todo apoio, especialmente à Gerlene, Aurilene, Aldeci e Deuzelina, Evanildo, Marzynha, Gláucia e Flávio, Rita Maria e Erialdo, Elenir, Gilson e Valtemísia, Duda e João, Diana e Fernando;

À minha orientadora, Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo, pelo exemplo de profissional;

Aos professores Dr. Júlio César Araújo e Dr. Antônio Luciano Pontes, pelas contribuições valiosas para este trabalho;

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC, pelo apoio durante a realização do curso;

Aos professores do PosLa em geral, que são profissionais comprometidos com a qualidade dos estudos realizados no Programa, e à Universidade Estadual do Ceará- UECE, por ser uma instituição séria e reconhecida no meio acadêmico.

RESUMO

Em meio às mudanças tecnológicas, a linguagem tem concebido novas formas de comunicar e tem se utilizado cada vez mais de diferentes recursos semióticos para estabelecer sentidos na interação do ato comunicativo. Esta interação se dá também através de textos multimodais, os quais carregam em si ideologias. Esta dissertação tem por objetivo apresentar uma análise das representações sociais da mulher presentes nos textos multimodais de livros de língua inglesa para o Ensino Médio, produzidos exclusivamente por autores brasileiros. A pesquisa, de natureza descritiva e qualitativa, tem o corpus constituído de nove livros didáticos de língua inglesa, publicados entre 2003 e 2010. Utilizando o aporte teórico da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), analisamos a seção de leitura dos livros didáticos que compõem o corpus, observando as orientações dos autores com relação ao trabalho com o texto multimodal, as questões envolvendo o letramento crítico nas atividades de compreensão leitora, bem como a ideologia veiculada nos textos em que a mulher é representada nas diversas temáticas exploradas nos livros didáticos. Os resultados demonstraram que a incidência da representação feminina é inferior à masculina em termos quantitativos e as representações sociais de uma forma geral não são contempladas nas atividades de compreensão leitora. Outra constatação é que nas temáticas que abordam o trabalho e questões sociais, a mulher é representada como Ator, o que lhe confere papel atuante na sintaxe da imagem e na sociedade. Com relação à temática de comportamento, os dados analisados demonstram que o estereótipo da fragilidade associada à mulher ainda persiste. Percebemos também que as atividades de compreensão leitora focalizam apenas o texto verbal, apesar de que os textos são ricos de imagens e que elas não ajudam a desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos. Concluimos que o trabalho com o texto imagético carece de investimento por parte dos autores no sentido de explorar melhor o potencial semiótico dos textos multimodais, no que diz respeito à compreensão de recursos visuais, às representações e as ideologias.

Palavras-chave: Representação Social - Gramática do Design Visual - Letramento

ABSTRACT

In the midst of technological change, the language has devised new ways to communicate and has been increasingly used in different senses semiotic resources to establish the interaction of the communicative act. This interaction is also through multimodal texts, which carry in them ideologies. This paper aims to present an analysis of social representations of women present in the multimodal texts of books in English for Secondary Education, exclusively produced by Brazilian authors. The research, which is a descriptive and qualitative, has a corpus is composed of nine English-language textbooks published between 2003 and 2010. Using the theoretical contribution of the Grammar of Visual Design (KRESS, van Leeuwen, 2006), we examine the reading section of the textbooks that make up the corpus, noting the guidelines of the authors regarding work with the multimodal text, issues involving the critical literacy activities in reading comprehension as well as the ideology conveyed in texts in which women are represented in the various issues explored in textbooks. The results showed that the incidence of female representation is lower than men in terms of quantity and social representations in general are not covered in the activities of reading comprehension. Another finding is that the themes that address labor and social issues, women are represented as Actor, which gives an active role in the syntax and image in society. Regarding the issue of behavior, the data demonstrate that the stereotype of frailty associated with women still persists. We also see that reading comprehension activities focus only on the verbal text, though the texts are rich with images and they do not help develop students' critical literacy multimodal. We conclude that working with the text imagery lacks investment by authors in order to better exploit the potential of semiotic multimodal texts, as regards the understanding of visual, representations and ideologies.

Keywords: Social Representation - Grammar of Visual Design - Literacy

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE QUADROS.....	13
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 Texto Multimodal e a Nova Perspectiva de Leitura	26
2.2 Multimodalidade e a Teoria da GDV	29
2.2.1 Metafunção Representacional	32
2.2.2 Metafunção Interacional.....	35
2.2.3 Metafunção Composicional.....	38
2.3 Representação e Ideologia nos Textos Multimodais	39
2.4 Letramento, Letramento Crítico e Multiletramento	42
2.5 O Livro Didático e a Sala de Aula.....	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
3. 1 Natureza da Pesquisa	49
3.2 Corpus.....	50
3.2.1 Descrição do Corpus	52
3.3 Procedimentos Metodológicos	63
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS.....	66
4.1 Temática do LD: Identificação e Recorrência.....	66
4.2 Representações da Mulher nos Textos Multimodais.....	68

4.3 Orientações para o Ensino do Texto Imagético nos Manuais do Professor	75
4.4 Relação Imagem, Texto Verbal e RSs da Mulher	81
4.5 Ideologia no Texto Multimodal e RSs da Mulher	85
4.6 Análise das Atividades de Compreensão Leitora	93
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

LISTA DE SIGLAS

GDV: Gramática do Design Visual

LD(s): Livro(s) Didático(s)

LE: Língua Estrangeira

RS(s): Representação(ões) Social (is)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação imagem e texto verbal no LD Primeiro, Aprender! (CEARÁ, 2009b, p. 284).....	82
Figura 2: Relação imagem e texto verbal no LD Inglês Série Brasil (Marques, 2005, p. 284).....	83
Figura 3: Representação Social da mulher no LD <i>Primeiro, Aprender!</i> (CEARÁ, 2009a, p. 295).	86
Figura 4: Representação Social. (CEARÁ, 2009a, p. 298).....	88
Figura 5: Representação Social da mulher no LD Inglês para o Ensino Médio (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 49).....	90
Figura 6: Representação Social (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 75).....	91
Figura 7: Atividade de compreensão leitora. (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 107).....	94
Figura 8: Questão de letramento crítico (CEARÁ, 2009b, p. 296).	95
Figura 9: Questão de letramento crítico (COSTA, 2010a, p. 162).....	96
Figura 10: Questão de letramento crítico (MARQUES, 2005, p. 72).....	97
Gráfico 1: Distribuição de temáticas nos livros didáticos do corpus	67
Gráfico 2: Representação de gênero na coleção <i>Primeiro, Aprender!</i>	68
Gráfico 3: Representação de gênero na coleção <i>Globetrekker</i>	69
Gráfico 4: Representação de gênero no LD <i>Inglês para o Ensino Médio</i>	71
Gráfico 5: Representação de gênero no LD <i>Inglês Série Brasil</i>	72
Gráfico 6: Representação de gênero no LD <i>Inglês de Olho no Mundo do Trabalho</i>	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos livros pesquisados por tipo, autoria e ano de publicação	51
Quadro 2: Orientação ao professor no LD <i>Primeiro, Aprender!</i> (CEARÁ, 2009a, p. 207, caderno do professor).....	76
Quadro 3: Orientação ao professor no LD <i>Globetrekker</i> (COSTA, 2010a, p. 26, guia do professor).....	78
Quadro 4: Orientação ao professor no LD <i>Globetrekker</i> (COSTA, 2010b,p. 16, guia do professor).....	78

INTRODUÇÃO

A leitura compreende um importante momento no ensino de línguas e muitas pesquisas revelam a preponderância na abordagem dessa habilidade linguística quando se trata do ensino de língua estrangeira em nosso país¹. Ainda assim, a leitura ainda é motivação de estudos, como no caso desta pesquisa, que mantém o interesse na habilidade leitora, mas partindo do pressuposto de que os textos são multimodais e, na qualidade de usuários da linguagem, estamos em constante contato com eles, através das diferentes práticas discursivas com as quais lidamos dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, ler o texto multimodal é tarefa relevante; por isso, nos propusemos neste trabalho a investigar a leitura na temática da multimodalidade em materiais didáticos. A presente dissertação tem como foco relatar os resultados de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo (mas com aspectos quantitativos), sobre as Representações Sociais (RSs) da mulher que são veiculadas no Livro Didático (doravante LD) de língua inglesa produzido por autores brasileiros.

A comunicação humana está cada vez mais marcada pelo caráter emblemático das tecnologias de informação, que conferem às relações humanas dinamicidade e urgência nunca antes experimentadas. Questões relacionadas à distância geográfica, por exemplo, tem sido cada vez mais minimizadas pela velocidade e precisão na divulgação de fatos e eventos. Tais aspectos contribuem para que a linguagem humana, na intenção de comunicar melhor e mais rapidamente, se acerque de recursos que já há muito ultrapassaram o modo verbal. A escrita, o som, a imagem e outros modos semióticos co-ocorrem, ora se alternando, ora se complementando, mas sempre apresentando novas possibilidades para a interação no ato de comunicar.

¹ Citamos, por exemplo, os trabalhos de Miranda (2005), Carvalho (2007) e Souza (2009). Todos esses autores abordam o ensino da leitura em língua estrangeira, ora envolvendo as crenças de professores e alunos sobre o tema, ora envolvendo as práticas de leitura em sala de aula.

O fato é que estas mudanças abrem espaço para estudos linguísticos relacionados ao texto sob uma nova perspectiva: a visão multissemiótica. Vieira et al (2007, p. 7) afirma que, seja o modo verbal ou visual, ambos estão dividindo espaço na comunicação humana com outras modalidades. Isto requer uma leitura que considere a multimodalidade textual, pois:

[...] a mudança do texto [se deu] para além da linguagem verbal, apresentado uma profusão de imagens, cores e de recursos gráficos, os quais passam a compor o sentido dos textos, juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo. (Ibid., p. 8)

Então, considerando o fato de que a imagem é uma das formas de comunicar mais apreciadas e exploradas em textos multimodais, já que ela “impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo” (BOU MAROUN, 2007, p. 79) e “sempre atrairá nosso olhar”, é importante refletir sobre a sua utilização nos LDs, no que diz respeito aos aspectos ideológicos que elas, juntamente com os textos verbais que as acompanham, estão propagando.

Uma imagem não é simplesmente um recorte da realidade ou o registro de um momento estanque; ela pode ser também, uma maneira de propagar uma crença, um conceito permanente de uma sociedade acerca dos mais variados temas. Portanto, assim como o discurso verbal, a imagem também é uma forma de significar o mundo, ou seja, de representá-lo produzindo significados, pois ela é um modo semiótico², e através dela, podemos divulgar elementos de aspecto social; em outras palavras, a imagem se constitui em um texto que pode veicular RSs recorrentes na sociedade na qual ela circula.

Então, a representação social está indissolivelmente ligada à forma de ver o mundo, interpretá-lo e produzir e reproduzir conceitos herdados da convivência social, e não há como fugir da discussão sobre elas, pois lidamos com representações desde que “acordamos para a comunicação e a linguagem” (PINTO, 1999, p. 40). As representações sociais, assim como a

² Modo semiótico é um recurso socialmente e culturalmente formado para realizar algum sentido em uma situação de comunicação; portanto, podemos citar como exemplos de modo semiótico a escrita, a fala, a imagem, entre outros (cf. BEZERMAN; KRESS, 2008, p. 171)

própria vivência humana, vão sendo modificadas com o tempo, especialmente com o acesso à informação, com as mudanças de paradigmas às quais a história da humanidade está sujeita. Mas isso é um processo, pois não se muda uma representação social de um dia para o outro, já que ela é fruto da sociedade, ela nasce em meio às crenças, no senso comum, e se naturaliza entre os indivíduos que a utilizam. Contudo, é importante saber que as naturalizações não são ingenuamente popularizadas, pois na verdade elas mantêm um caráter ideológico, e isto está presente nos textos produzidos e consumidos pelos usuários da linguagem.

Sendo assim, textos multimodais usam linguagens e modos semióticos variados para representar. Em se tratando especialmente do texto visual, sabe-se que, assim como na linguagem verbal, no texto imagético as naturalizações são ideológicas (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); ou seja, ela pode referendar opiniões dos que detém a hegemonia nas relações de poder. Os autores afirmam que “enquanto a lente da câmera pode não mentir - ou pelo menos não muito, de qualquer forma - aqueles que usam a câmera e suas imagens podem fazê-lo e o fazem [...]”³(ibid.; p. 154). Entenda-se que o “mentir” neste caso, não significa exatamente faltar com a verdade, mas por ser a imagem um modo semiótico, ela pode carregar em si um valor ideológico que pode ser utilizado para referendar discursos, consolidando ideologias dominantes sobre determinados aspectos da vida social, pois, assim como afirma Bakhtin (2010, p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo”, ou seja, o que está consolidado é, na verdade, fruto de uma ideologia que se impõe, por assim dizer, “naturalmente”, mas esconde significados construídos por quem detém o poder.

Por isso, estudar as representações sociais presentes no LD é uma oportunidade para refletir sobre o letramento crítico e visual proporcionado por textos multimodais. Mas apesar da ocorrência de textos multimodais nos LDs, ainda há poucas pesquisas relacionadas ao tema da multimodalidade enquanto ferramenta para proporcionar letramento crítico. Por isso, gostaríamos de

³ “[...] while the camera may not lie – or not much, at any rate – those who use it and its images can and do.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154)

investigar como o caráter comunicativo dos textos multimodais está sendo apresentado no LD e escolhemos um tema de relevância social: a representação social da mulher.

É importante questionarmos, por exemplo, como o material didático, especialmente o LD impresso, produzido por autores e autoras brasileiros, tem representado a mulher? E quando essa representação acontece, em quais contextos a mulher é representada? Os textos multimodais contribuem para a manutenção de ideologias sexistas, em que “as mulheres aparecem ou desenvolvem atividades tradicionalmente executadas por elas” (FONTENELE, 2005, p. 82) ou em condição de inferioridade com relação ao homem? Essa representação envolve questões de letramento visual? Quais orientações o LD apresenta tanto para os professores quanto para os alunos, no que concerne ao letramento visual em geral, e não somente com relação à mulher? Como as atividades no LD promovem uma reflexão sobre os aspectos ideológicos presentes nos textos multimodais?

Consideramos, pois, uma questão relevante para a Linguística Aplicada estudar a representação social presente nos textos multimodais, pois as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades (cf. VAN LEEUWEN, apud RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 72). Vivemos dias em que o reconhecimento dos direitos da mulher já estão consolidados, mas ainda há muita violência e uma certa discriminação de gênero, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho, segundo as notícias propagadas pelos meios de comunicação. É uma discussão recorrente na sociedade, por exemplo, o fato de a mulher ocupar cargos de trabalho iguais aos homens e, no entanto, receber remuneração inferior a eles em determinadas ocupações. Portanto, a representação social da mulher no LD pode estar dando continuidade a certas concepções de gênero e, como afirma Oliveira (2011, p. 147):

Ao representar os gêneros de forma distinta e desigual, os livros didáticos podem contribuir para a construção e manutenção das desigualdades de gênero que, por sua vez,

contribuem para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais.

Ou pode ser que o LD de inglês, produzido pelos autores e autoras brasileiros, através dos textos multimodais de suas obras, esteja contribuindo para alterar este cenário, fazendo uma representação social da mulher de uma forma que contribui para romper paradigmas, e posteriormente, esse rompimento pode gerar uma nova ideologia que aponte para uma maior igualdade entre gêneros.

Faz-se necessária, então, uma reflexão acerca dos letramentos que estão sendo fomentados através da leitura de textos multimodais presentes no LD. É válido também lembrar que letramento não diz respeito apenas ao fato de ser alfabetizado, pois não se trata de “um nome de um estado estático, mas se refere a um processo em desenvolvimento”⁴ (HASAN, 1996, p. 379). Isto quer dizer que constantemente vamos agregando à nossa vivência novos conhecimentos, ou seja, estamos continuamente adquirindo letramentos que incidem sobre nossas práticas sociais diárias. É necessário sabermos como o LD está abordando a questão do letramento visual e se ele orienta os professores com relação ao trabalho com a leitura multimodal a ser desenvolvida em sala de aula.

Dado o caráter multissemiotizado da comunicação humana, percebe-se a necessidade que existe, tanto por parte de produtores de materiais didáticos, quanto de educadores e alunos, todos os envolvidos no cenário educacional, se importarem com o letramento visual, pois este se faz necessário nas práticas sociais diversas. Mas como o livro didático se utiliza de recursos multimodais para promover esse letramento específico? Como o LD ajuda desenvolver nos estudantes a competência multimodal, ou seja, a capacidade de se comunicarem através de textos compostos por imagens e palavras (cf. SILVA, 2008, p. 1) e torná-los aptos para interagir através destes textos? Talvez seja possível observar se o material didático em si valoriza o letramento, não só visual, mas social, aquele que conduz o aluno a questionamentos

⁴ “[literacy] is not the name of some fixed state; it refers to a developmental process.” (HASAN, 1996, p. 379)

pertinentes acerca das ideologias que subjazem o texto multimodal. Quanto ao letramento crítico, sabe-se que ele pode ser fomentado através de atividades de compreensão, de reflexão acerca dos assuntos abordados nos textos, sejam eles visuais, verbais, ou multimodais.

Portanto, a necessidade de aprender a ler o texto visual⁵ se impõe para nós porque a imagem é dotada de potencial comunicativo peculiar e deixá-la à margem da discussão em sala de aula é contribuir para o inverso do letramento visual. Entretanto, as pesquisas que abordam as questões relacionadas ao potencial da imagem enquanto modo de representação ainda necessitam de investimento e este trabalho se propõe a contribuir com as reflexões a cerca do tema: é necessário falarmos de letramento visual, crítico, social, enfim, os muitos letramentos, ou melhor, multiletramentos.

Ancorados no paradigma funcionalista de estudos da linguagem e teorias sociais, a agenda de estudos linguísticos abriu espaço para se pensar sobre o processo de ler textos multimodais e quais implicações para o ensino de línguas essas modificações trouxeram. A partir do exposto por Kress e Van Leeuwen, na primeira edição⁶ da *Gramática do Design Visual*, várias pesquisas sobre a utilização da imagem em materiais didáticos vem sendo realizadas, utilizando o aporte teórico da GDV, às vezes associadas às outras teorias. No âmbito internacional, citamos Derewianka e Coffin (2008), que analisaram LDs de história da Inglaterra e Austrália, com o objetivo de conhecer como o recurso da “linha do tempo” é apresentado no LD, como ela representa categorias relacionadas ao tempo (como duração, frequência, etc), e qual o seu papel pedagógico nos LDs estudados. Com um corpus bem parecido, Oteíza (2009), no Chile, pesquisou LDs de história a fim de conhecer como se dá a construção de alguns aspectos ideológicos através de imagens e como esses aspectos se relacionam com o texto verbal.

⁵ Novellino (2006, p. 375) afirma que “da mesma maneira que aprendemos a ler e a escrever, deveríamos aprender os componentes básicos da comunicação visual”.

⁶ Os autores publicaram o livro *Reading Images: the Grammar of Visual Design* em 1996, mas esclarecemos que, neste trabalho, todas as referências feitas à obra são de sua segunda edição, publicada em 2006.

No Japão, Royce (2002) realizou pesquisa em LDs de ciências e analisou os significados ideacionais codificados nos textos multimodais do seu corpus. O autor afirma que o exame e a compreensão de elementos multimodais e visuais de um texto aliados a itens lexicais associados a esses textos, constituem uma fonte rica de significados (cf. ROYCE, 2002, p. 194). Outro exemplo é o trabalho de Bezemer e Kress (2009), na Inglaterra, que conduziram investigação para conhecer a evolução dos modos de representação utilizados em LDs ingleses, de três décadas distintas, e analisar a relação entre imagem e escrita nos livros de cada época. O objetivo maior dos autores era desmistificar a ideia que “alguns pessimistas têm de que a proliferação das imagens nos LDs é uma ameaça às habilidades literárias e pode trazer prejuízos para a cultura [...]”⁷ (cf. BEZEMER; KRESS, 2009, p. 249). Na opinião dos autores, a análise de um texto considerando a teoria da multimodalidade leva o usuário do LD a prestar atenção a tudo, inclusive tipografia, utilização das cores, etc. E isso não empobrece a leitura, pelo contrário, enriquece e amplia o conceito de ler textos.

No Brasil, podemos citar, entre outros, o trabalho de Novellino (2006), que analisou um LD produzido no exterior e utilizado em cursos de línguas no Brasil, com o objetivo de demonstrar “a maneira como as imagens se incorporam ao texto escrito e que significados são produzidos visual e verbalmente”. Teixeira (2007) utilizou os princípios de composição multimodais para verificar como os diferentes modos semióticos interagem entre si. Outro exemplo é o estudo de Fernandes e Almeida (2008), que pesquisaram um gênero iminentemente visual, o cartaz, para discutir, através das metafunções⁸ da GDV, como a composição do texto verbo-visual influencia e interfere na interação com o leitor. Já Carvalho e Magalhães (2009) optaram por pesquisar a mídia impressa, apresentando uma análise dos “significados composicionais e a construção da identidade social” de leitores de alguns jornais mineiros. Lima (2009), com análise em LD para o ensino fundamental, e Vieira et al (2007), utilizaram a GDV para análise de material didático de língua

⁷ “To the pessimists, the increasing use of image is a threat to literacy skills and must inevitably lead to the ‘dumbing-down of culture [...]’ (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 249)

⁸ A descrição das metafunções da GDV é apresentada no capítulo 2 desta dissertação.

portuguesa. Pimenta (2007), por sua vez, utilizou critérios da GDV para analisar LDs de ensino de inglês (instrumental) para o ensino superior, com o objetivo de observar a utilização dos elementos multimodais no ensino de leitura.

Dentre os trabalhos citados, podemos observar a teoria da GDV sendo aplicada principalmente à análise de LDs. Neste ponto, esta dissertação se aproxima de todos eles, mas há uma pergunta pertinente: porque o interesse em mais uma análise de LD? Para responder a este questionamento, tomamos por empréstimo as palavras de Brisolla e Costa (2007, p, 905), ao afirmarem que “o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos”. Portanto, ele dissemina informações, pode propagar ou refutar RSs, e pode gerar discussões que contribuem para o letramento crítico através da leitura de textos multimodais. Portanto, esta seria a primeira justificativa pra esta pesquisa: o enfoque na discussão para compreender como a imagem está sendo trabalhada no contexto educacional, ou melhor, no material didático.

A segunda justificativa para este empreendimento acadêmico é a necessidade de preencher uma lacuna nas pesquisas nacionais⁹ que trabalharam com a multimodalidade em LDs de língua inglesa: o foco nas RSs da mulher, tomando como base os textos verbo-visuais, e realizando análise com a GDV em LDs produzidos especificamente por autores brasileiros. Outro aspecto importante é a discussão sobre o letramento crítico voltado para as RSs da mulher, que se constitui um diferencial com relação às demais pesquisas citadas.

Foi possível concluir que, desde a divulgação da teoria da GDV, pesquisadores em diferentes países têm estudado sobre o potencial da

⁹ Contudo, citamos especialmente o trabalho de Oliveira (2008), intitulado “Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua inglesa”, que serviu de motivação para esta pesquisa. A autora apresenta análise demonstrando que ainda é “bastante estereotipada a representação de homens e mulheres no que diz respeito ao papel profissional, econômico e às relações afetivas apontadas para cada um” (p. 91). Porém, o trabalho de Oliveira (2008) se difere da pesquisa ora proposta, pois não aborda a questão do letramento visual, ou da abordagem que os autores dão ao trabalho com a imagem.

imagem enquanto elemento de disseminação de informação e letramentos, mas mesmo assim, Jewitt (2008, p. 246) conclui que ainda há muito a se saber acerca do “[...] potencial semiótico [...] da imagem”, entre outras formas de representação. Inclusive, há autores como Callow (2005), que defendem que a imagem deve ser tratada dentro de uma discussão interdisciplinar, juntamente com a filosofia, a hermenêutica e as artes, considerando aspectos como o afetivo, composicional e crítico, para que não se perca a criatividade e o questionamento de cada aluno.

Portanto, é importante para a Linguística Aplicada considerar pesquisas que tem como base o interesse pelas RSs, ancoradas em teorias críticas, como a GDV, pois tais teorias podem fomentar reflexões que, por sua vez, poderão contribuir para formação de leitores-cidadãos mais críticos. E neste processo de formação da criticidade dos alunos, compreendemos que:

Não se pode em nenhum momento subestimar a força que capacita ao livro-didático em disseminar valores, reafirmar posições, designar papéis e assim torná-lo como agente multiplicador cultural capacitado a ser objeto de ratificação de tudo que já está imposto socialmente. (OLIVEIRA, 2011, p. 146)

Entretanto, esclarecemos que a proposta apresentada nesta dissertação, ou seja, o estudo do texto multimodal e as possíveis RSs que ele veicula, não tem por objetivo mostrar a supremacia de um modo semiótico sobre outro, ou de um gênero (feminino) sobre o outro (masculino). Não pretendemos fazer o que Vieira (2007, p. 27) chama de “patrulhamento ideológico dentro do politicamente correto”, mas sim, analisar nas atividades de leitura e compreensão textual, o potencial didático quando os dois modos (verbal e visual) se integram no LD, e a discussão que o LD pode sugerir a partir da identificação de RSs específicas com relação à mulher. Em outras palavras, pretendemos, neste trabalho, contribuir com a discussão sobre letramentos proporcionados pelo material didático.

O objetivo geral dessa dissertação é analisar quais representações sociais da mulher são veiculadas pelos textos multimodais no LD de língua inglesa para o Ensino Médio. Como objetivos específicos, nos propomos a:

- Identificar no manual do professor se há orientações às atividades de compreensão do texto visual;
- Descrever a relação imagem e texto verbal no que diz respeito às RSs da mulher;
- Examinar aspectos ideológicos subjacentes ao texto multimodal com relação às temáticas nas quais a mulher é representada;
- Analisar as atividades de compreensão leitora dos textos multimodais para examinar se as RSs da mulher estão sendo contempladas no desenvolvimento do letramento crítico proposto pelo LD.

Na tentativa de alcançar os objetivos mencionados, investigamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais representações sociais da mulher podem ser observadas nos textos multimodais do LD de língua inglesa para o Ensino Médio?
- b) Que orientações são dadas ao professor voltadas ao trabalho específico de leitura da imagem?
- c) Como a relação imagem e texto verbal é articulada nos textos multimodais veiculando as representações sociais da mulher, para construir o “aparato crítico” (VIEIRA, 2007, p. 25) necessário para o letramento visual?
- d) Quais aspectos ideológicos podem ser identificados no texto multimodal de com relação à representação social da mulher nas diferentes temáticas abordadas no LD?

e) Como as atividades do LD abordam a compreensão leitora dos textos multimodais com vistas às representações sociais da mulher e conseqüentemente, ao letramento crítico?

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No capítulo *Introdutório*, apresentamos pontos específicos, a saber: a contextualização do tema, em que descrevemos a problemática que nos levou a pesquisar a questão da multimodalidade e representações sociais, bem como a justificativa para realizar este estudo. Neste mesmo capítulo, apresentamos também os objetivos da pesquisa e as respectivas questões que pretendemos responder.

No segundo capítulo, intitulado *Referencial Teórico*, resenhamos as teorias que dão embasamento à pesquisa. Iniciamos com a discussão sobre o texto multimodal e a nova perspectiva de leitura; em seguida, apresentamos os conceitos presentes na obra de Kress e Van Leeuwen (2006), revisando as principais teorias abordadas na pesquisa, ou seja, Multimodalidade e a Gramática do Design Visual. Discutimos também conceitos de representação e ideologia, e a visão de letramento na perspectiva de vários autores que estão alinhados com a perspectiva desta pesquisa.

Metodologia da Pesquisa é o terceiro capítulo desta dissertação e se dedica à descrição do percurso metodológico da pesquisa. Além de definir a natureza da pesquisa, descrevemos o corpus utilizado e os procedimentos de análise adotados.

No quarto capítulo, *Análise de Dados*, apresentamos e discutimos os resultados das análises realizadas no que diz respeito identificação das temáticas presentes no LD, às representações sociais presentes nos textos multimodais, à ideologia nos textos, à relação imagem e texto verbal e às orientações existentes nos manuais do professor acerca do letramento visual e crítico, bem como as atividades de compreensão leitora.

No quinto e último capítulo, *Considerações Finais*, apresentamos um resumo dos principais pontos alcançados levando em conta os objetivos e

questões de pesquisa e refletimos sobre as implicações pedagógicas considerando as representações sociais e letramento visual nos livros didáticos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo discutir as teorias que dão embasamento para pesquisa desenvolvida nesta dissertação, revisando conceitos presentes nas obras dos diversos autores consultados. Iniciamos com as considerações feitas sobre o texto multimodal e a nova perspectiva de leitura, na subseção 2.1; em seguida, na subseção 2.2, destacamos a multimodalidade e os princípios da GDV; a discussão sobre a representação e ideologia nos textos multimodais está na subseção 2.3; a subseção 2.4, apresenta conceitos de letramento a partir da leitura de vários autores e a última subseção, 2.5, traça um breve histórico do livro didático de língua estrangeira e a sua importância enquanto ferramenta de ensino.

2.1 Texto Multimodal e a Nova Perspectiva de Leitura

A comunicação humana é multimodal em sua essência, pois ela sempre se utiliza de mais de um modo semiótico para se efetivar. De fato, a multimodalidade de um texto remete à própria linguagem humana, pois ao afirmarmos que o texto é multimodal nos dias de hoje, precisamos entender que na verdade, a própria língua também possui tal característica desde o início da sua utilização pela humanidade, pois ela se utiliza de recursos próprios, como o tom de voz, a variação rítmica, etc (cf. KRESS, 2000, p. 186)¹⁰, para representar o mundo. Portanto, não há texto monomodal, mas pode haver uma modalidade (escrita, visual, sonora, etc) que se sobressaia em determinada produção textual. Podemos citar, por exemplo, o texto verbal escrito; neste tipo de texto percebe-se que, ainda que a modalidade escrita seja evidenciada, os recursos multimodais podem estar presentes, evocando significados próprios, pois até mesmo os recursos tipográficos como o formato das letras, a maneira como estão dispostas no papel, entre outras questões, são características que produzem sentidos específicos e, portanto, são modos de representação diferenciados. Como consequência, não é incoerente

¹⁰ Conforme Kress (2000, p. 186) "Language in the spoken mode is yet another multimodal system; it uses the whole plethora of devices available to speech-pace, pitch-variation, rhythmic variation, tone of voice."

concordar com Vieira (2010, p. 86), quando ela afirma que é “impossível ler o significado apenas pelo modo linguístico”.

Entretanto, reconhecemos o fato de que as inovações que as tecnologias da informação trouxeram para a comunicação humana fez com que a discussão acerca dos textos multimodais ganhasse espaço nos estudos linguísticos, e passamos a estudar e teorizar o assunto sob este foco: o da multimodalidade, pois existe um verdadeiro jogo de experimentação nas produções textuais, com espaço para vários modos de representação em uma mesma composição. Isto significa dizer que a maneira como um texto se apresenta é um conceito bastante modificado na atualidade, pois nos damos conta que muitas vezes, dependendo do gênero textual, a linguagem verbal sozinha não é mais suficiente para expressar todos os significados produzidos e reproduzidos nas interações sociais. Junto ao modo linguístico, observamos a coexistência de outros modos, como por exemplo, o imagético.

Tendo em vista o aspecto multimodal do texto, ou seja, o fato dele usar diferentes modos para expressar as mais variadas representações de mundo, a discussão sobre leitura se renova e traz consigo questionamentos importantes sobre letramentos necessários para ler e interagir socialmente através de textos. Com a multimodalidade, o processo de leitura parece estar acompanhado de uma dinamicidade maior, pois os recursos demandam não só habilidades linguísticas, mas também capacidade de questionar a ideologia que existe no texto multimodal, pois as escolhas políticas de quem o produz estão embutidas no que os textos verbo-visuais expressam. É necessário, então, pesquisar como o LD de língua estrangeira tem se apropriado das novas teorias e abordado temas sociais, como as representações sociais da mulher, para possivelmente, proporcionar a conscientização a cerca dessas representações e, conseqüentemente, fomentar o letramento crítico de seus alunos.

A leitura, juntamente com a escrita, é uma das habilidades linguísticas mais requisitadas no cotidiano das relações humanas. Vivemos em uma sociedade letrada e grande parte da atuação do indivíduo se dá também

através da leitura de textos. Entretanto, o conceito de leitura vem se modificando ao longo do tempo, especialmente com a inserção das tecnologias de informação no contexto da comunicação humana, e a consequente popularização da multimodalidade textual em nossas práticas sociais. Estas tecnologias, responsáveis pela “visualização da informação” (KRESS, 2000, p. 183), que se encarregaram em traduzir a informação escrita para a visual, tiveram implicações também na produção do material didático.

O ato de ler, que anteriormente era visto como decodificação de sinais gráficos, hoje ganhou características que vão além do caráter verbal e se apresenta como um “processo de construção de sentido” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89), em que leitor e autor dialogam através do texto, seja ele verbal ou não verbal. O texto é considerado:

[uma] oportunidade de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento da consciência crítica e de outras práticas sociais, que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo. (ibid., p. 89).

A discussão propiciada ou sugerida pela leitura poderá ser uma oportunidade para envolver o aluno em um processo consciente de diálogo com o mundo. Por sua vez, a partir deste diálogo, poderá ocorrer um despertar para a criticidade e o reconhecimento de que é necessário nos colocarmos diante dos eventos sociais nos quais tomamos parte, e defender nossos posicionamentos.

Portanto, a leitura é um momento muito importante nas práticas pedagógicas e, por meio dela, é possível que o aluno tenha mais subsídios para se colocar diante do mundo de forma mais crítica. Como afirmam Wyatt-Smith e Elkins (2009, p. 902), a leitura não consiste simplesmente no ato de ler alguma coisa, mas ler algo, em algum contexto e com algum propósito¹¹. Em outras palavras, lemos para interagir com o meio.

¹¹ “[...] it seems that we are never simply reading- we are always reading something, in some context or situation, and for some purpose.” (WYATT-SMITH; ELKINS, 2009, p. 902)

2.2 Multimodalidade e a Teoria da GDV

Como já foi mencionado anteriormente, à medida que as tecnologias avançam, observamos uma revolução na área da comunicação humana, que resulta em um verdadeiro “jogo de experimentação de arranjos no processamento textual” (DIONÍSIO, 2006, p. 14). Como bem observa esta autora, há uma liberdade maior para manipular gêneros e a produção textual está cada vez mais multimodal. Isso quer dizer que os autores utilizam mais de um recurso semiótico para compor seus textos. A escrita, a imagem, o som, podem vir todos juntos na mesma composição textual.

De fato, a multimodalidade ocorre ainda que exista apenas o escrito, pois “o simples destaque do título, os usos de diferentes tipos de letras, tamanho, e cor, tornam qualquer texto escrito multimodal” (SILVA, 2008, p. 3) justamente porque remete o leitor a interpretações mais específicas, que interferem na construção do significado. Entretanto, para esta pesquisa consideramos a definição de multimodalidade direcionada para a composição textual como um todo, envolvendo mais de um modo semiótico (cores, recursos gráficos, imagens etc), conforme Kress e Van Leeuwen (2006), voltada mais especificamente para as modalidades visual e verbal. O interesse pelos textos multimodais compostos por esses dois modos semióticos específicos se deve à importância da imagem como portadora de significados, pois:

[...] as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar o fato que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar à manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas. (VIEIRA, 2010, p. 87)

A leitura, seja ela do texto verbal ou não-verbal, é considerada um processo de construção de sentido, capaz de conduzir o aluno a desenvolver e experimentar uma cidadania ativa, levando-o a uma prática de leitura não meramente decodificadora, mas especialmente, à uma prática social, cujos conflitos gerados levam a diferentes leituras de mundo (cf JORDÃO; FOGAÇA,

2007). Podemos afirmar que o processo de ler textos ganhou características ainda mais relevantes com a introdução do conceito de multimodalidade nos materiais didáticos.

Considerando que “nenhum texto [...] é concebível que não responda a um fato social”¹² (KRESS, 2004, p. 39), e que podemos nos utilizar de diferentes modos para apresentar RSs diversificadas, a produção e a compreensão de textos multimodais tornou-se algo de muita relevância para a sociedade contemporânea, pois é preciso ter proficiência na leitura não somente de textos escritos, mas também possuir letramentos necessários à compreensão e o acesso à informações que circulam em nossa sociedade, difundidas através de textos multimodais, caracterizadas também pelo uso expressivo de imagens que são utilizadas na linguagem. Vieira (2010, p. 98), aborda a questão da seguinte forma:

Por fim, não podemos ignorar que o sentido do texto é estabelecido pelas diferenças existentes entre a imagem e o contexto social e que todas as dimensões semióticas carecem ser desenvolvidas em práticas textuais multimodais em todas as instâncias do discurso em diferentes formas de letramentos, pois esses letramentos constituem os multiletramentos contemporâneos.

Seguindo a abordagem funcionalista da língua, que considera o “funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos” (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 19), e seguindo o escopo teórico da Gramática Sistêmico- Funcional¹³ de Halliday, Kress e Van Leeuwen publicam, em 1996, a obra intitulada *Reading images: the grammar of visual design*. Neste livro, os autores apresentam a teoria de análise das imagens, descrevendo a sistemática de organização das mesmas, pois reconhecem que os elementos retratados na composição imagética se combinam para formar sentidos assim como as palavras o fazem na língua (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1). Em outras palavras, as imagens não estão expostas aleatoriamente, mas existe uma lógica em seu uso e os autores se propõem a descrever e “[...]”

¹² “[...] no message or text is conceivable which does not respond to such social facts.” (KRESS, 2004, p. 39)

¹³ A abordagem desta teoria ultrapassa os objetivos desta pesquisa; para maiores detalhes sobre ela, sugerimos consultar, por exemplo, o trabalho de Neves (1997).

analisar como [as composições imagéticas] são utilizadas pelos produtores de imagens para produzir sentidos”¹⁴.

No Brasil, esta teoria ficou conhecida como Gramática do Design Visual, ou GDV. Descrevendo a sistemática das imagens e a sua importância para a produção de sentidos, os autores da GDV afirmam que “assim como estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações específicas das experiências e formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)¹⁵. Ou seja, é essencial considerar o contexto social e cultural em que as imagens são veiculadas, pois os significados estão relacionados à cultura e ao grupo que se utiliza daquele recurso semiótico¹⁶; entretanto, esta não é uma gramática de caráter universal, pois os próprios autores admitem que ela diz respeito às produções visuais ocidentais.

Sendo as imagens portadoras de potencial comunicativo e reconhecendo que elas “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 11), a GDV considera a composição imagética como um modo semiótico. Seguindo a proposta da GSF, os autores afirmam que:

O que é expresso na língua através da escolha entre diferentes classes de palavras e orações, na comunicação visual, pode ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas composicionais [e] e isso afeta o sentido [porque] expressar alguma coisa verbalmente ou visualmente faz diferença.¹⁷ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)

Reconhecer que o visual também é um modo semiótico significa dizer que ele realiza os propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da

¹⁴ “[...] analyze how [images] are used to produce meaning by contemporary image-makers”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1)

¹⁵ “Like linguistics structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)

¹⁶ Sobre esta questão, os próprios autores reconhecem que a sua teoria tem aplicações para a cultura ocidental (Ibid.; p. 3).

¹⁷ “[...] what is expressed in language through the choice between different Word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of color or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference.” (Ibid., p. 2)

linguagem (cf. NEVES, 1997, p. 62): representar o mundo, expressar a representação e proporcionar a interação. Por isso, Kress e Van Leeuwen afirmam:

[...] acreditamos que o design visual, como todo modo semiótico, cumpre três funções maiores. Usando os termos de Halliday, todo modo semiótico realiza tanto uma função 'ideacional', a função de representar 'o mundo fora e dentro de nós, e uma função 'interpessoal', a função de realizar interações sociais através das relações sociais, [e uma] função 'textual, em que todos os elementos do texto são internamente coerentes e ele mesmo é coerente com o seu meio.¹⁸ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 15).

Seguindo os pressupostos da GSF, os autores afirmam que as três metafunções de Halliday "se aplicam a todos os modos semióticos e não só especificamente a fala ou escrita"¹⁹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). Daí a justificativa para que os autores elaborassem as três metafunções básicas da análise de textos multimodais.

Para a GDV, as três metafunções são a **Representacional**, que qualifica as ações representadas nas imagens, a **Interacional**, que analisa as relações entre participantes representados na imagem e os seus leitores observadores, e a **Composicional**, que considera os elementos que dão ao texto imagético mais coerência. A seguir, discorro sobre cada uma delas.

2. 2.1 Metafunção Representacional

A metafunção representacional descreve as idéias através dos participantes da ação que a imagem sugere. Tais imagens retratam pessoas, lugares ou objetos que são denominados por Kress e van Leeuwen (2006) como **participantes representados** ou **atores**. A metafunção representacional se realiza através de dois processos distintos: o **narrativo** e o **conceitual**.

¹⁸ “[...] we believe that visual design, like all semiotic modes, fulfills three major functions. To use Halliday’s terms, every semiotic fulfills both an ‘ideational’ function, a function of representing ‘the world around and inside us’ and an ‘interpersonal’ function, a function of enacting social interactions and social relations. [And a] ‘textual’ function, [...] in which all elements of the texts cohere internally with its relevant environment.” (Ibid., p. 15)

¹⁹ “[...] apply to all semiotics mode, and not are specific to speech or writing.” (Ibid., p. 42)

Estes, por sua vez, se relacionam na composição por uma **estrutura narrativa** (quando há uma **ação** em desenvolvimento, representada por um **vetor** que indica para onde ou para quem esta ação é direcionada, ou seja, qual é a **meta**) ou por uma **estrutura conceitual** (quando ao invés de ações, há uma ordenação dos participantes em caráter **classificatório**, com uma categoria à qual os elementos se identificam através de uma subordinação).

Na estrutura narrativa, há dois símbolos utilizados para expressar os elementos envolvidos na composição imagética. A partir deles, podemos representar a relação entre ator, vetor e meta e as demais estruturas da GDV. Os símbolos são:



(Ator)

(Vetor)

Com estes símbolos, é possível representar as seguintes estruturas:

a) Estrutura transacional: quando existe a presença do Ator, Vetor e a Meta;



(Ator)

(Vetor)

(Meta)

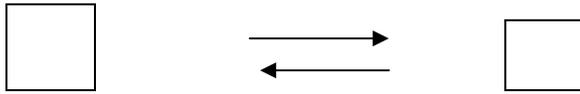
b) Estrutura não-transacional: podemos perceber na composição imagética o Ator e o Vetor, mas não há Meta



(Ator)

(Vetor)

c) Estrutura bidirecional: o Ator e a Meta alternam os papéis, ambos emitem Vetor e por isso são chamados Interatores;



É possível também que o Ator olhe fixamente para um elemento que participa da ação, mas não da composição imagética, ou seja, pode ser que o Ator “olhe” fixamente para alguém que está observando a imagem. Neste caso, o Ator passa a ser chamado de Reator e quem o observa, é chamado de Fenômeno. Estas estruturas são denominadas:

- a) Reação Transacional: o alvo do olhar do Reator, que se encontra exterior à imagem, é perceptível;
- b) Reação não-transacional: neste tipo de reação, não se consegue distinguir o alvo do olhar do reator.

Podemos também identificar na composição imagética processos verbais ou mentais praticados pelo participante ator, que serão expressos através de balões. Neste caso, o ator, participante que deve ser animado, será chamado dizente quando há processo verbal, ou experienciador, quando o processo é mental. O que se fala ou pensa é chamado, respectivamente de enunciado e fenômeno.

Na estrutura conceitual não há participantes executando ações, por isso, não se percebe a presença de vetores. Mas o participante é representado levando em conta a classe, a estrutura e a significação. Vejamos cada uma destas categorias a seguir:

- a) Classe: através de um processo classificacional, os participantes se apresentam em um grupo que tem características comuns a todos os sujeitos.
- b) Estrutura: através de um processo analítico, é possível relacionar a parte ao todo. O todo é o portador e as partes são os atributos possessivos.

c) Significação: através de um processo simbólico, o participante é representado em sua identidade, ou seja, pelo que ele significa ou é. É possível identificar a relação portador e atributos possessivos. Estes atributos possessivos, por sua vez, podem ser classificados em atributivos (quando há o realce do participante pelo seu tamanho, posicionamento, etc) e sugestivos (quando um só participante é o portador de contorno, silhueta, etc).

Na pesquisa realizada nesta dissertação, utilizei apenas a metafunção representacional para análise dos textos imagéticos. No entanto, há mais duas outras metafunções que compõem a GDV, que apresento a seguir:

2.2.2 Metafunção Interacional

A teoria da GDV reconhece dois tipos de participantes na comunicação visual. O primeiro deles é o representado, ou seja, são as “pessoas, lugares e objetos retratados na imagem”²⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114); o segundo tipo é o participante interativo, a saber, as “pessoas que se comunicam em si através da imagem, os produtores e observadores dela”²¹. Há também, segundo a teoria, três tipos de relações entre esses participantes: as relações entre os representados, (as quais a metafunção Representacional trata de descrever através dos processos narrativos e conceituais). A segunda relação é entre os participantes representados e os interativos; e a terceira acontece entre interativos entre si, ou seja, entre produtores e leitores da imagem. Para lidar com a representação das relações sociais temos a metafunção Interacional.

Na produção de um texto imagético, o produtor da imagem estabelece as relações de poder entre o participante representado e o leitor (observador) do texto. Estas relações são estabelecidas através de um conjunto de estratégias explorado na composição. Os sentidos que a imagem carrega em si

²⁰ “[...] people, places and things depicted in images.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114)

²¹ “[...] the people who communicate with each other through images, the producers and viewers of images [...]”. (Ibid., p. 114)

são diferentes, dependendo dos aspectos interacionais enfatizados por essas estratégias, que são:

a) Contato: dependendo do vetor que pode se formar, ou não, a partir do olhar do participante representado em direção ao seu observador, o participante exterior à imagem.

Se esse vetor indicar a direcionalidade do olhar do representado rumo ao do observador, se estabelece uma demanda. Em outras palavras, se o participante representado na imagem olha diretamente para observador, indica que ele requer uma resposta de quem o observa. É a interação entre eles que é proporcionada pelo contato.

Se o ator não demandar, ou seja, não produzir um vetor direcionado ao olhar do observador, temos a oferta. Neste caso, o participante representado se torna então, o objeto de quem olha. Ele passa a ser contemplado ao invés de instigar o observador à interação direta.

b) Distância Social: esta relação, que é imaginária, é estabelecida pelo enquadramento da imagem. O tipo de enquadre pode representar uma relação social mais estreita ou o distanciamento total entre o participante representado e o leitor-observador. Quando o participante representado é focado em um plano fechado (close shot), em que aparecem cabeça e ombros, isto significa que há um relação mais próxima entre ele e o seu observador; é como se houvesse uma certa intimidade, um conhecimento mais próximo entre os dois. No plano médio (medium shot), que mostra o participante até os joelhos, observamos uma relação social um pouco mais distante, que sugere uma certa barreira entre o representado e o observador. Já no plano aberto (long shot), que traz a imagem do corpo inteiro e até do ambiente onde o participante está, esse distanciamento social é evidenciado, sugerindo até mesmo um certo desconhecimento por parte do observador daquela situação representada na imagem. É como se o observador fosse alheio ao que está sendo representado na composição imagética.

Portanto, o distanciamento social diminui à medida que o plano se fecha; ou o contrário: quanto mais aberto for o enquadre da imagem, mais distante estará a relação social entre o representado e o observador.

c) **Perspectiva:** diz respeito ao ângulo em que os participantes representados são mostrados. Podemos identificar três angulações básicas: as frontais, que colocam o participante representado e observador sob o mesmo ponto de vista, o que sugere uma relação de poder igualitária entre os dois, pois não há supremacia por parte dos envolvidos, já que ambos vêm do mesmo ponto; as oblíquas, em que o participante representado é captado de perfil, numa situação alheia ao mundo do observador; e as angulações verticais, em que o posicionamento da câmara estabelece uma relação de supremacia, alternada entre o participante representado e o seu observador, dependendo do enfoque dado.

Se a câmara for alta, a imagem mostra o participante representado de cima para baixo, o que sugere o poder do observador sobre a imagem; se a câmara é posicionada de modo a captar a imagem de baixo para cima, então a situação se inverte com relação ao poder, e o participante representado é captado de forma mais altiva, sugerindo que ele tem ou exerce certo poder sobre quem o observa.

d) **Modalidade:** esta estratégia é a manipulação de recursos para ajustar o nível de realidade que a imagem representa. Em outras palavras, é a manipulação das cores (saturação, modulação da sombra à cor plena), da contextualização (ausência de cenário ou cenário mais detalhado), da iluminação (grande luminosidade ou ausência dela) e do brilho (luminosidade em um ponto específico, do nível máximo até o tom cinza).

Todos esses aspectos da modalidade têm relação com o valor de verdade expressado pela imagem e o uso deles é um artifício do produtor a respeito da representação do mundo que a imagem sugere, se real ou irreal.

2.2.3 Metafunção Composicional

A metafunção composicional é a combinação entre os elementos das duas primeiras metafunções. Nas palavras de Vieira (2010), é esta metafunção que trata do resultado da articulação das semioses verbais com as visuais; a autora afirma que:

O estudo da composição compreende, portanto, a investigação do modo como as múltiplas semioses se articulam na sintaxe visual, com o intuito de revelar as ideologias e as relações de poder ocultas nas ingênuas posições ocupadas pelas semioses na composição multimodal. (VIEIRA, 2010, p. 95)

É importante salientar que a sintaxe visual a qual a autora se refere não acontece linearmente, como na linguagem verbal, mas é através dela que se preservam as relações de sentido dentro da composição imagética. Contribuindo para a sintaxe visual, na metafunção composicional, são analisados os seguintes aspectos:

a) Valor da informação: diz respeito ao posicionamento da informação na página. A estrutura imagética pode estar polarizada - à esquerda (informação dada), à direita (informação nova), no topo (informação idealizada ou ideal), na base (informação concreta ou real), centralizada (ocupando o centro da página) ou não (localizada à margem da página). Quanto mais ao centro, maior a importância enquanto núcleo da informação. No entanto, se esses aspectos se combinam (dado/novo, centro/margem), ou seja, a imagem ocupa todos os espaços valoráveis da página, resulta numa composição imagética trípica.

b) Saliência: como o próprio nome sugere, diz respeito à ênfase que o produtor da imagem atribui aos elementos da composição. O realce é percebido pelo uso de brilho, cores, superposições etc.

c) Estruturação: trata-se da presença ou ausência de linhas ou desconectar estruturas visuais que são representadas como identidades separadas. Quando há linhas de separação, significa que os objetos representados estão

desconectados; sem linhas, é a situação inversa, ou seja, há conexão entre os entes representados.

Em resumo, podemos dizer que a GDV é uma gramática funcional, pois considera o modo semiótico em questão (a imagem) e a função que ela assume na situação de comunicação. É através da GDV que podemos analisar a sintaxe das imagens, como elas representam o mundo e as possíveis ideologias presentes nos textos imagéticos.

Como explicado no capítulo de Metodologia nesta dissertação, pretendemos utilizar nesta análise apenas os significados das narrativas, na metafunção representacional da GDV, e a análise de ideologias presente em textos, pois reconhecemos que pode haver ou não, complementariedade entre os dois modos, verbal e visual, assim como afirma Unsworth (2009, p. 381). Então, passamos a discutir a noção de representação social partir de agora.

2.3 Representação e Ideologia nos Textos Multimodais

Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que, enquanto modo semiótico, a imagem pode representar o mundo e carrega em si ideologias. Portanto, estes dois conceitos, representação e ideologia, estão relacionados com a discussão que envolve análise de composições verbo-visuais. São conceitos importantes para a teoria da GDV, os quais passamos a discutir a partir de agora.

Representar significa experienciar o mundo através de um modo semiótico. Podemos utilizar uma escultura como modo de representação de alguma experiência humana, alguma sensação ou um discurso; ou talvez, utilizar uma música com esta mesma finalidade. Cada um dessas semioses (plástica, sonora), produz significados sociais e individuais próprios.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a representação é um processo através do qual os produtores de significados, ou seja, os usuários da linguagem, procuram fazer a representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, e cujo interesse no objeto é complexo (do ponto de vista de quem

faz a representação), emergindo a partir da história cultural, social e psicológica do produtor de significados, e focada no contexto específico no qual esse usuário da linguagem produz o signo²².

Neste sentido, podemos representar pessoas, objetos concretos ou abstratos, e relações entre quem ou o que é representado com quem os observa, através de imagens, que por sua vez, podem acompanhar textos verbais, formando então composições gráfico-visuais. Portanto, o conceito de representação na teoria da GDV diz respeito ao fato de que uma representação se constitui o reflexo de um significado social e cultural do mundo ao redor (cf. ALMEIDA, 2009, p. 481), mas não apenas isso, pois ela também expressa as interações entre representados e leitores-observadores.

Portanto, é importante mencionar que uma imagem não é apenas um elemento neutro ou réplica da realidade (cf. ALMEIDA, 2009, p. 484), mas um discurso. Podemos representar atores sociais em imagens de diferentes formas, mas ao fazê-lo, estaremos sempre divulgando um ponto de vista ideológico de quem produz a imagem. Daí a importância de adquirirmos letramento visual, para podemos desvelar as ideologias presentes, por exemplo, quando se representa socialmente a mulher no LD. Este letramento específico, que pode ser desenvolvido no LD, nos ajuda a compreender o mundo de uma perspectiva crítica, já que imagens são elementos dotados de orientações culturais, políticas, e potencial comunicativo²³, ou seja, a imagem veicula crenças, visões de mundo, ideologias.

A representação, na teoria da GDV, se refere ao uso de linguagem e imagens para significar o mundo ao nosso redor. Segundo Sturken e Cartwright

²² “[...] we see representation as a process in which the makers of sign, whether child or adults, seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign-maker produces the sign.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 7)

²³ “Visual literacy [...] helps to demystify a view of images as neutral vehicles of entertainment and replicas of reality. It helps to comprehend visual modes from a perspective of social critique, as elements endowed with cultural oriented, political and communicative potentials.” (ALMEIDA, 2009, p. 484)

(2001, p. 14), a representação é um processo através do qual nós construímos o mundo. Representar, portanto, é construir sentido sobre o que nos cerca, por isso, representamos pessoas, sentimentos, emoções, etc., porque construímos significados para o que está ao nosso redor.

Ao nos referirmos à ideologia presente no modo visual, é necessário primeiramente discutir este conceito, sem, contudo, defini-lo por completo, pois esta palavra por si mesma se constitui um texto, “tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais” (cf. EAGLETON, 1997, p. 15). Para o autor, é possível definir o termo de seis maneiras diferentes: a primeira delas relaciona ideologia como processo geral de produção de ideias, crenças e valores na vida social (definição mais política e epistemologicamente neutra); uma segunda forma, menos generalizada, reconhece ideologia como algo que diz respeito a ideias e crenças (verdadeiras ou falsas) de um grupo socialmente significativo (aproximando-se do conceito de “visão de mundo”). Uma terceira definição diz que a ideologia trata da “promoção e legitimação dos interesses de tais grupos sociais em face de interesses opostos”, ou seja, é um “campo discursivo no qual os poderes sociais que se autopromovem, conflitam e colidem acerca de questões centrais para reprodução o poder social”.

A quarta definição de ideologia enfatiza a promoção e legitimação de interesses setoriais, restringindo-se mais às atividades de um poder social dominante. Contudo, Eagleton diz que essa definição pode ser ainda mais apurada. O que daria origem a uma quinta definição, a de que ideologia significa as ideias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominantes, mediante a distorção e a dissimulação. E, finalmente, a sexta e última definição apresentada pelo autor recai sobre as crenças falsas e ilusórias, considerando-as não de origem em um interesse das classes dominante, mas da estrutura material do conjunto da sociedade como um todo.

Em resumo, a ideologia é, assim como afirmam Sturken e Cartwright (2001, p. 52), o meio representacional necessário através do qual nos experienciamos e fazemos sentido da realidade. As ideologias estão presente nos discursos, nos textos que são a materialização dos diversos discursos;

portanto, sendo a imagem um meio de representação, ela possuem carga semântica, assim como as palavras, e podem veicular ideologias, assim como a linguagem verbal o faz.

2. 4 Letramento, Letramento Crítico e Multiletramento

O ensino de língua que considera o texto um discurso, ou seja, uma “unidade de sentido produzido por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela intervenção” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89) de outros fatores sociais, entende que para que a leitura eficiente possa ocorrer, não basta apenas conhecimentos estruturais da língua. É muito importante adquirir ou desenvolver letramentos necessários à compreensão das informações veiculadas pelos textos multimodais. Mas, o que vem a ser, então, letramento? Certamente, defini-lo não é uma tarefa fácil, pois em seu conceito cabem ideologias e processos sociais, que contribuem para que haja mais de um significado para o termo.

Alguns autores, no entanto, apresentam definições que se complementam de alguma forma. Soares (2010, p. 67-85), por exemplo, apresenta uma explicação bastante didática sobre o termo, citando inclusive a etimologia da palavra²⁴. Ela tenta definir um conceito a partir de contrastes e aproximações com palavras recorrentes na área da Educação (como alfabetização, letrado, analfabeto, etc). A autora afirma que há duas dimensões do letramento, a individual e a social, como vemos a seguir:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] aprender a ler e escrever –*alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2010, p. 17-18, grifos da autora)

²⁴ Conforme Soares (2010, p. 67), letramento é um a versão da palavra inglesa *literacy*, que por sua vez, vem da palavra latina *litera* (letra) mais o sufixo –*cy*, que denota qualidade, condição.

Letramento é, em um primeiro momento, o resultado da ação de ensinar a ler e escrever, é o estado ou a condição adquirida por um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Entretanto, a autora é bem clara ao afirmar que um indivíduo pode ser analfabeto e ainda assim possuir letramento:

Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado socialmente, mas, se vive em um meio em que a leitura têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p. 24, grifo da autora)

De fato, diversos autores concordam com Soares, pois afirmam que letramento não é apenas saber ler ou escrever, mas é fazer uso dessa leitura e escrita em contextos de interação social (BAYNHAM, 1995; BRAHIN, 2007; DIONÍSIO, 2006; entre outros). Portanto, concordamos com Soares (2010) e admitimos que que possuir letramento não significa apenas saber ler e escrever, mas praticar a leitura e a escrita e responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita

Novellino (2006, p. 386) ressalta que letramento diz respeito ao uso da língua com eficácia, para atingir as funções de interagir, experienciar o mundo e tornar o que pensamos e falamos compreensível aos outros. Para Hasan (1996, p. 378), a palavra letramento é multifacetada e seu significado só é percebido mediante o contexto social. Nas palavras de Brahin (2007, p. 14-15), além dos aspectos mencionados até aqui, o letramento é uma “abordagem ligada à transformação da consciência política [...], refere-se ao uso de símbolos em geral, à integração fala-escrita e ao pensamento crítico”. Entretanto, é importante lembrar que letramento em si não é necessariamente crítico, “mas ele pode ser uma arma poderosa para desenvolver o pensamento crítico porque a linguagem é poderosa enquanto prática social [...]”²⁵

²⁵ [Literacy work isn't necessarily critical in itself], but it can be a powerful tool for developing critical think just because language is powerful as social practice.” (BAYNHAM, 1995, p. 3).

(BAYNHAM, 1995, p. 3). Segundo o autor, “as instituições e organizações são mantidas e reproduzidas através da linguagem”²⁶; então, se quisermos mudar as instituições sociais, podemos começar, por exemplo, com o uso da linguagem para fomentar a conscientização.

Discutindo o letramento crítico, Jordão e Fogaça comentam o seguinte:

Letramento crítico é uma abordagem educacional que considera a leitura e a compreensão de textos como um momento para suscitar nos alunos questionamentos, os quais transformarão os significados dos textos, criando ou aceitando sentidos, mas pondo em prática a tentativa de rever o mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91)

Se a leitura é um processo tão importante para a reflexão crítica e a consequente percepção das representações de mundo e o texto multimodal é tão rico em modos de representação, podemos considerar a característica que a abordagem multimodal tem de potencializar o letramento crítico dos alunos, também em língua estrangeira (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007; VIEIRA, 2007), através da leitura das imagens, das discussões que poderão surgir sobre o que está omitido no texto verbo-visual, ou seja, há formas de desvelar os discursos e as ideologias presentes no texto. É importante lembrar que a criticidade presente nesta forma de leitura está “relacionada a valores positivos, como liberdade, democracia e empoderamento”, com a finalidade de formar “um leitor ativo, questionador e autônomo” (BRAHIN, 2007, p. 22). E este compromisso com a formação crítica dos alunos reflete a opção dos professores pela denominada “pedagogia crítica”, pois reconhecem que ela é:

[...] a pedagogia que afirma a voz do aprendiz e o torna cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de transformação da sociedade [...] é a pedagogia que traz a possibilidade para as vozes serem ouvidas em uma consciência social dialógica na qual a voz do oprimido alcança a voz do opressor. (BRAHIN, 2007, p. 12-13)

Uma das formas para despertar a “consciência social”, tão proclamada pelas teorias, pode ser o estímulo que o LD oferece quando aborda questões

²⁶ “Institutions and social organizations are sustained and reproduced by trough language [...]” (Ibid., p. 3)

envolvendo “[...] letramentos que vão além dos processos cognitivo e analítico da língua [...]” (JEWITT, 2008, p. 246)²⁷, para levar o aluno a perceber as circunstâncias nas quais um determinado texto multimodal é produzido e quais pontos de vista ideológicos o sustenta. Afinal de contas, uma leitura eficiente em uma língua estrangeira, “além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação” (DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 8).

Sabemos que para proporcionar o letramento crítico, precisamos entender o caráter funcional da linguagem e isto demanda uma teoria da linguagem que faça conexões com o contexto sócio-político de uma forma efetiva, pois a língua é ao mesmo tempo, uma prática social (incorpora ideologias) e um processo social (está relacionada ao contexto de situação). As ideologias também estão presentes nos textos multimodais e, a partir do momento que nos envolvemos com práticas de letramento visual, multimodal, ou social, significa dizer que podemos ampliar nossa visão com relação à multiplicidade de semioses ao nosso redor. Sobre isso, lemos:

[...] se soubermos compreender e analisar os textos multimodais, estaremos contribuindo para a consolidação de novos conhecimentos presentes não apenas no letramento multimodal, mas também nos multiletramentos. (VIEIRA, 2010, p. 98).

O texto multimodal, que requer diferentes olhares e percepções à cerca dos significados propostos através de vários modos semióticos, é muito apropriado para desenvolver diversos letramentos. Uma vez que trabalhamos estes letramentos diferentes em várias práticas textuais multimodais, oferecemos aos alunos a possibilidade de desenvolver multiletramentos.

Portanto, uma das formas de promover ou desenvolver multiletramentos na sala de aula é por meio do livro didático, que oportuniza a leitura e escrita de textos multimodais. Sobre ele, passamos a falar no próximo tópico.

²⁷ “[...] literacies that move beyond the cognitive and analytic processes of written and spoken language [...]” (JEWITT, 2008, p. 246)

2.5 O Livro Didático e a Sala de Aula

O conceito de material didático engloba as mais variadas ferramentas que o professor pode utilizar para transmitir os conteúdos de sua disciplina, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de seus alunos. Ramos (2009, p. 175-176) complementa este conceito da seguinte forma:

[...] os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMS, DVDs, ao vivo, etc). Podem ainda, ser instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais (quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam o uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso).

Portanto, podemos dizer que o LD é apenas um dos vários tipos de material didático, mas apesar de não ser o único, ainda é bastante utilizado e, mesmo com o acesso à Internet, muitas vezes é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos. Ele ainda possui certo *status* por se tratar de um importante “instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento” (BOU MAROUN, 2007, p. 81).

Reverendo a história do livro para o ensino de línguas, observamos que os primeiros exemplares foram as gramáticas, que faziam referência estritamente à língua escrita (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 18), seguido, após muitos anos, pelo método da tradução. Enquanto isso, no contexto brasileiro, na primeira metade do século XX, mais precisamente em 1939, apesar de ainda haver a predominância do ensino voltado para a gramática, chega ao Brasil o primeiro livro considerado multimodal, que apresentava símbolos fonéticos gravados, pois seus autores consideravam que “a tecnologia sonora, aliada aos símbolos fonéticos [teriam], portanto, a função de promover a autonomia do aluno” (ibid., p. 26).

Nas décadas seguintes, surge a coleção *New Concept English*, que apresentava os recursos da imagem e da ilustração como formas de auxiliar a

compreensão (cf. OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 31). Até então, os LDs eram produções de outros países, mas no final da década de 1970, a professora brasileira Solange Ribeiro de Oliveira publica o *Structural English*. De lá para cá, muitas outras publicações se sucederam, no Brasil e no exterior, mas atualmente, o fator preponderante na escolha do LD é que ele privilegie a interação social, e não traga apenas exercícios mecanicistas da língua, mas contribua para a formação da consciência crítica dos alunos. Sobre este aspecto, Ramos (2009, p. 194) salienta que o LD é uma “ferramenta auxiliar” e para que o seu uso seja eficiente é necessário que:

[...] se privilegie a interação social como mola propulsora do processo de aprendizagem, situações de aprendizagem que sejam significativas e colaborativas, que situem o aprendiz no mundo em que vive e não deixem de, pelo menos, sinalizar para os professores possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país.

Por isso, o uso do LD deve ser observado e analisado segundo teorias críticas sociais, pois ele ainda é um dos principais recursos utilizados para a formação dos alunos-cidadãos, e é notório que ele ainda possua força relevante na formação cultural dos alunos (cf. OLIVEIRA, 2011, p. 141). No que diz respeito especialmente à leitura, é importante perceber quais ideologias e valores estão sendo expostos aos alunos, pois provavelmente isso influenciará sobre a maneira como eles representarão o mundo.

Portanto, a análise de LD deve servir para provocar reflexões sobre a função do material didático e não somente para conhecer as teorias associadas à produção dele. Muitas pesquisas têm sido feitas neste sentido (por exemplo, DIAS; CRISTOVÃO, 2009; LIMA, 2009) e é uma das prerrogativas da LA examinar com criticidade essa questão, pois o material didático pode ser um dos meios para instigar nos seus usuários a consciência que vá além da percepção do fato de haver conexões entre o contexto linguístico da linguagem e contexto social, mas que eles alcancem também letramento crítico para “[...] estabelecer conexões políticas, sociais e culturais mais amplas, envolvendo as interligações entre linguagem [e] ideologia [...]”(DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 8).

Esta pode ser a porta de entrada para alcançar os letramentos tão necessários para a atuação social dos alunos.

No próximo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos para a análise dos textos multimodais nos LDs.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção, 3.1, apresentamos a natureza da pesquisa; na seção 3.2, apresentamos o corpus utilizado na pesquisa, e na seção 3.3, descrevemos os procedimentos utilizados na análise.

3.1 Natureza da Pesquisa

Com o objetivo de analisar os textos do LD de inglês quanto ao uso da multimodalidade, o tipo de pesquisa desenvolvida nesta dissertação é, no primeiro momento, descritiva. Segundo Bastos (2008, p. 35), este tipo de pesquisa:

Descreve fenômenos, busca descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Classifica, explica e interpreta fatos [...] Não há interferência do pesquisador, cabendo-lhe tão somente descrever o objeto da pesquisa.

Para realizar a descrição do fenômeno da representação social da mulher nos LDs estudados, foi necessário quantificar dados referentes, por exemplo, às temáticas e a frequência das RSs; no entanto, apesar de apresentar informações estatísticas, consideramos o caráter qualitativo desta pesquisa pois, se por um lado, a quantificação oferece dados numéricos, a pesquisa de natureza qualitativa; segundo Resende (2009)

[...] lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos; é uma forma de pesquisa potencialmente crítica: por meio da PQ as ciências sociais críticas identificam estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido. Por isso, a PQ é indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidade, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social. (p. 57)

Portanto, seguindo a definição de Resende, entendemos que esta pesquisa é qualitativa, pois pretendemos diagnosticar que representações da mulher são veiculadas no LD, analisando o objeto da pesquisa sob o ângulo crítico, não contemplado pelo dado estritamente numérico; por esta razão, julgamos a pesquisa qualitativa mais adequada à realidade do trabalho com os aspectos sociais da linguagem.

Voltando ainda à definição de Bastos (2008), é importante salientar que, enquanto pesquisadora, discordamos da neutralidade da pesquisa, pois entendemos que o ato de refletir sobre o corpus selecionado, sobre o tema em questão, já constitui, por si só, um ato de interferência. Como pesquisadora e analista, entendemos que a descrição e a caracterização dos fenômenos que nos propomos a fazer não se tratam de algo estático, mas o resultado da percepção da pesquisadora, que poderão contribuir para a reflexão sobre o trabalho com o material didático em questão.

Portanto, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação é descritiva e de caráter qualitativo, mas também apresenta informações quantitativas, apesar de não se prender a estas, pois objetiva a reflexão sobre os dados²⁸.

3. 2 Corpus

O corpus da pesquisa é composto por três LDs de volume único e duas coleções, contendo três volumes em cada uma delas. Todos os exemplares analisados são de edições exclusivas para o professor²⁹. No total, são nove LDs, todos direcionados para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio, produzidos por autoras e autores brasileiros³⁰, no período de 2003 a 2010.

²⁸ Bardin (1977, p. 114, 115) afirma que é importante pontuar o fato de que a análise qualitativa “não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Isto significa dizer que ainda que façamos análise qualitativa, nos deparamos com informações quantitativas de alguma forma, pois os números indicam a frequência de certos elementos analisados.

²⁹ Por se tratar de edição para o professor, todos os exemplares apresentam o manual do professor agregado ao livro; a única exceção é a coleção *Primeiro, Aprender!*, que edita as orientações para o professor em volume separado.

³⁰ O autor Amadeu Marques é português, mas foi incluído nesta listagem, pois toda a sua obra foi produzida no Brasil, tendo em vista o sistema educacional em nosso país.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do *corpus* da pesquisa:

TIPO	LIVRO - AUTORIA	EDITORA - ANO	QUANTIDADE DE EXEMPLARES	TOTAL DE LIVROS
Coleção	<i>Primeiro, Aprender!</i> - Ceará, Secretaria de Educação do Estado do	Seduc, 2009	3	9
	<i>Globetrekker Expedition</i> : inglês para o ensino médio - Marcelo Baccarin Costa	Macmillan do Brasil, 2010	3	
Volume Único	<i>Inglês para o Ensino Médio</i> - Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes, Neusa Bília Sansanovicz;	Saraiva, 2003	1	
	<i>Inglês: Série Brasil</i> - Amadeu Marques	Ática, 2005	1	
	<i>Inglês de Olho no Mundo do Trabalho</i> - Mariza Tiemman Ferrari, Sarah Giersztel Rubin	Scipione, 2007	1	

Quadro 1: Distribuição dos livros pesquisados por tipo, autoria e ano de publicação.

Os exemplares foram escolhidos obedecendo a dois critérios: o primeiro deles é a data da publicação; assim como Teixeira (2007, p. 2), selecionamos LDs publicados em data posterior a divulgação da teoria da GDV. O segundo critério foi o compromisso que os autores explicitam sobre a posição privilegiada que a leitura ocupa em suas respectivas obras. É bem verdade que talvez eles não se refiram exatamente à leitura multimodal, mas é um fato que os autores selecionados afirmam que utilizam em sua obra textos retirados de revistas, jornais, ou outras mídias de circulação social, e assumem o compromisso de “trabalhar a leitura de textos autênticos”³¹.

³¹ Texto autêntico, segundo Kramersch (1993) é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação (p.175). É um material escrito, de qualquer natureza, veiculado socialmente, para satisfazer um propósito. São exemplos de textos autênticos artigos de jornal, revistas, poemas, propagandas, embalagens, menu de restaurantes, bulas de remédio, catálogos, filmes, vídeos, música, etc.

3. 2. 1 Descrição do corpus

Os livros estão expostos nesta subseção em uma sequência que agrupa primeiro as coleções, e depois, os exemplares de volume único, e obedecem à data de publicação cronológica, ou seja, do mais antigo para o mais recente.

- *Primeiro, Aprender!* (CEARÁ, 2009)

Este material didático é produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e distribuído gratuitamente aos alunos matriculados nas escolas da rede estadual. Ele apresenta como maior objetivo “a consolidação da leitura” (CEARÁ, 2009a, p. 12, caderno do professor), e há o reconhecimento explícito que esta competência é o ponto crucial para o fortalecimento da aprendizagem, já que ela acompanha o aluno em todas as áreas da sua vida (cf. *Ibid.*, p. 205).

A coleção é composta por três LDs, mas atende apenas ao primeiro ano do ensino médio. Cada exemplar é organizado em oito unidades, com três eixos principais, que descrevo a seguir:

- a) *Pré-Leitura*: com o intuito de ativar conhecimentos de mundo do aluno;
- b) *Leitura*: com um texto multimodal, tem como foco a atividade de compreensão leitora;
- c) *Pós-Leitura*: o objetivo desta seção é ampliar e aprimorar os conhecimentos através de reflexões, debates e discussões.

Cada seção do livro do aluno é dividida em três tópicos, que apresentam vocabulário, explicações de estruturas gramaticais contextualizadas e textos multimodais, em alguns casos. As unidades são estudadas com base em estratégias de leitura, pois pretende fazer uma abordagem instrumental³²

³² Leitura instrumental na visão adotada no Brasil é uma abordagem que visa conscientizar o aluno sobre o processo de compreensão de textos escritos, de utilizar estratégias de leitura,

(CEARÁ, 2009a, p. 205, caderno do professor). O material é, portanto, rico em textos e feito para consolidar o desenvolvimento da compreensão leitora.

Por ser um material didático com ênfase na leitura instrumental, as instruções para o professor chamam atenção para que se ensine as estratégias de leitura em todas as unidades. O Caderno do Professor e da Professora apresenta instruções descritas a seguir:

- a) *Pré-leitura*: com sugestão de perguntas a serem feitas para os alunos;
- b) *Desenvolvimento da temática*: descreve os passos que podem ser seguidos nesta fase da aula;
- c) *Ativando a habilidade de compreensão leitura*: descreve as estratégias de leitura que podem ser utilizadas na unidade, além de esclarecer, em algumas unidades, o tipo de gênero textual que será trabalhado;
- d) *Despertando significados*: descreve os passos para trabalhar atividades de compreensão leitora, esclarece o tipo de estrutura gramatical e apresenta uma atividade para ampliar e aprimorar os conhecimentos, através de debates sobre o que foi visto na unidade estudada.
- e) *Chave de respostas*: apresenta as respostas para os exercícios propostos, com exceção daquelas que exigem respostas a nível pessoal.

- *Globetrekker Expedition: inglês para o ensino médio* (COSTA, 2010)

A coleção *Globetrekker Expedition: inglês para o ensino médio* é publicada pela editora Macmillan do Brasil e seu autor é Marcelo Baccarin Costa, um pedagogo com experiência acadêmica no exterior, bem como atuação profissional no ensino de Língua Inglesa no ensino básico e superior.

A obra está dividida em três volumes³³, um para cada ano do Ensino Médio e tem como proposta de ensino “o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, escrever e ler (COSTA, 2010a, p. 1). Cada volume contém, além de seções extras explicativas (como glossário, lista de verbos e conjunções, etc), 12 unidades de conteúdo, destinadas ao trabalho com as habilidades linguísticas mencionadas anteriormente; através das quais o aluno pratica “diferentes atividades referentes a práticas sociais diretamente relacionadas ao [seu] cotidiano” (COSTA, 2010c, p. 7, guia do professor). Por sua vez, cada unidade apresenta a seguinte subdivisão:

- a) *Página de abertura*: apresenta os objetivos da unidade, os gêneros discursivos abordados e os sistemas linguísticos trabalhados;
- b) *Speak your mind*: apresenta atividades escritas e orais;
- c) *Reading*: apresenta texto verbo-visual;
- d) *Word Study*: com ênfase no vocabulário;
- e) *Figure it Out*: apresenta peculiaridades da LI com relação à expressão ou tópico gramatical;
- f) *Observing Language*: explica determinados pontos do sistema linguístico da LI;
- g) *Listening*: expõe textos orais diferenciados;
- h) *Think and Write*: apresenta atividades escritas, inclusive de composição;
- i) *Web Search*: sugere a interação com fontes de pesquisa on-line, na busca de dados da Web para resolução de exercício, propiciando o letramento digital.

³³ Cada volume é acompanhado de um CD de áudio para o trabalho específico com o *listening*.

Com um layout bastante atraente visualmente, cada unidade apresenta duas seções de *Reading*, compostas de questões de pré e pós-leitura, nas quais se objetiva a compreensão de textos verbo-visuais. Apesar do autor afirmar claramente que as “[...] atividades visam ao desenvolvimento de habilidades da modalidade oral e escrita” (COSTA, 2010c, p. 7, guia do professor), sabemos que a leitura permeia as demais seções, pois todas exigem que se leia antes de resolver qualquer questionamento. Por isso, podemos afirmar que a leitura é a habilidade enfatizada em cada volume da obra e atende bem ao primeiro propósito citado pelo autor, que é o de trabalhar o desenvolvimento acadêmico dos usuários (Ibid., p. 1). Complementando o desenvolvimento acadêmico, o autor salienta a preocupação com o profissional e o pessoal, a serem alcançados com “reflexões sobre o mercado de trabalho” e a construção da cidadania consciente, formada através da “ampliação do [...] conhecimento de mundo” (Ibid., p. 1).

A seção destinada ao professor é intitulada Guia do Professor e é dividida da seguinte forma:

- a) *Explicitando a proposta da coleção*: o autor apresenta a coleção;
- b) *Um pouco de metodologia e história*: com um panorama sobre as ideias e teorias que a orientaram a produção da coleção;
- c) *Focos do trabalho*: apresenta as concepções do autor que norteiam a obra com relação à interdisciplinaridade, intertextualidade, gêneros (textuais), estratégias de aprendizagem, uso da língua materna, letramento crítico, letramento digital e avaliação;
- d) *Conhecendo o material*: descreve as seções de cada unidade do LD;
- e) *Observações, sugestões e atividades complementares*: apresenta sugestões de como se trabalhar as atividades de cada unidade;

f) *Roteiro do áudio CD*: apresenta a transcrição do CD de áudio que acompanha o LD;

i) *Indicações de leituras*: com a indicação de vários autores e suas respectivas obras para os professores;

j) *Indicações de sites*: indica sites para consulta dos professores.

• *Inglês para o Ensino Médio* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003)

Este LD tem como co-autoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neusa Bilia Sansanovicz. Todas possuem formação acadêmica reconhecida em instituições brasileiras. Publicado pela editora Saraiva, em apenas um volume, o livro concentra conteúdo para ser utilizado nos três anos do ensino médio, e tem como um dos focos capacitar o aluno para que ele possa “interagir com todo o conhecimento disponível” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 2, manual do professor) acerca da língua inglesa.

A escolha das autoras por “textos atuais e originais” demonstram o compromisso que elas tem com a leitura, pois a consideram como “meio de comunicação³⁴”. Outra ênfase das autoras é com relação ao objetivo de se trabalhar com os textos apresentados na obra; tal objetivo é de levar o aluno a “ler de modo eficiente” e esclarecem que vários recursos podem ser usados para levar a compreensão do texto, como os recursos visuais. Entretanto, a instrução não contempla o letramento visual, pois é sugerido ao professor para que ele “destacar desenhos, fotos ou outros recursos gráficos, como elementos facilitadores do entendimento”. Ao nosso ver, meu ver, é o uso da imagem em favor do texto escrito novamente.

A obra está dividida em vinte quatro unidades temáticas, seis unidades de revisão (uma para cada grupo de seis unidades temáticas) e ainda material

³⁴ No manual do professor, as autoras declaram: “Todos os textos foram extraídos de fontes originais em língua inglesa: livros, jornais, revistas, folhetos e periódicos.” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 3, manual do professor)

de apoio constando de lista de verbos irregulares, números e um glossário. Cada unidade temática apresenta a seguinte subdivisão:

- a) *Text*: apresenta textos multimodais, com imagem e texto verbal ora na mesma página, ora em páginas alternadas;
- b) *Vocabulary study*: com exercícios voltados para as palavras presentes no texto verbal;
- c) *Comprehension*: apresenta questões de compreensão leitora;
- d) *Thinking about the text*: esta seção aponta para questões que vão além do texto, geralmente levando à reflexão de algum tema relacionado à leitura;
- c) *Vocabulary expansion*: articulando palavras e imagens, esta seção propõe um exercício de relacionar a parte verbal com o seu referente imagético;
- d) *Language vocabulary*: apresenta um recorte no conteúdo gramatical e exercícios das estruturas referidas na seção;
- e) *Useful note*: apresenta uma explicação sobre alguma particularidade da língua;
- f) *Reading*: esta seção se apresenta a cada duas unidades temáticas e traz um texto para consolidar a leitura.

O volume analisado apresenta instruções ao professor agrupadas na seção Manual do Professor, que está dividida da seguinte forma:

- a) *Apresentação da obra*: as autoras apresentam a estrutura do LD, descrevendo as seções que compõem cada unidade, e sugestões metodológicas;
- b) *Extra exercises*: com sugestão de exercícios extras e respectivas respostas;

c) *Traduções dos textos dos livros*: apresentam as traduções dos textos verbais utilizados no LD.

• *Inglês- Série Brasil* (MARQUES, 2005)

O autor Amadeu Marques, de origem portuguesa, mas que está radicado no Brasil há muitos anos, possui uma vasta obra voltada para o ensino de língua inglesa, tanto no ensino fundamental como no médio, que inclui dicionários, livros paradidáticos e LDs. O livro *Inglês- Série Brasil* é publicado pela editora Ática. Nele, o autor se propõe a tratar temas e assuntos com o objetivo não somente de aprendizado linguístico, mas também para que eles identifiquem a sua “cidadania como brasileiros e como cidadãos do mundo” (MARQUES, 2005, p. 3). Isso demonstra que pode existir neste LD um certo interesse por questões relacionadas ao letramento crítico, em que se observa não apenas a aquisição de aprendizado linguístico, mas que o aluno se perceba enquanto cidadão do mundo, para que ele atue em questões de interesse não apenas da sua comunidade local, mas aborde e questione problemas de interesse global.

A obra se divide em três partes, uma para cada ano do ensino médio, segundo o autor. Cada parte, por sua vez, possui doze unidades com o seguinte padrão:

a) *Pré-Leitura*: com ilustrações e perguntas para ativar os conhecimentos prévios dos alunos;

b) *Texto principal*: com relação direta com a pré-leitura, apresenta imagens e texto verbal em inglês; na primeira parte do livro, destinada ao primeiro ano do ensino médio, este texto não apresenta glossário. Mas, na segunda parte, os textos vêm acompanhados por glossário, pois segundo o autor, o vocabulário é mais complexo, o que justifica a presença deste recurso;

c) *General comprehension*: perguntas sobre o texto principal,

d) *Word study*: com informações relacionadas ao vocabulário explorado no texto, formação e uso de palavras, uso de marcadores do discurso;

d) *Detailed comprehension*: nesta seção, observam-se perguntas mais específicas sobre o texto verbal;

e) *Structure*: com explicações e exercícios sobre pontos gramaticais específicos;

f) *Getting the message*: presente nas duas primeiras partes do livro, essa seção está no final de cada unidade e “reproduz um texto autêntico”³⁵ (MARQUES, 2005, p. 4), que tem relação temática com o texto principal da unidade;

g) *Read more*: uma seção destinada à pós-leitura, apresenta outras sugestões de textos que abordam a temática da unidade.

A terceira parte do livro, que é destinada ao terceiro ano do ensino médio, tem uma sequência diferenciada. Ainda que contenha doze unidades temáticas, como as duas primeiras partes, o autor apresenta nesta parte apenas textos reais. Não há adaptações e o foco da aprendizagem é mais voltado para leitura e compreensão de texto em detrimento de estruturas gramaticais. A terceira parte do livro contém as subdivisões *General comprehension*, *Word study* e *Detailed comprehension*.

Este LD apresenta também uma seção intitulada *Minigrammar* (com explicações de pontos gramaticais específicos acompanhados de exercícios), *False friends* (com uma ordem alfabética de falso cognatos e exercícios) Vestibular de Inglês- Provas completas (com reprodução integral de provas de

³⁵ O autor informa que o texto é retirado geralmente de artigos ou anúncios de revista, e é mais uma oportunidade para se trabalhar estratégias de leitura como *skimming* e *scanning* (cf MARQUES, 2005, p. 4).

vestibular de instituições nacionais), *Vocabulary* (com uma lista de palavras e seus respectivos significados nos textos na obra), e por último, o Index.

O Manual do Professor reúne as orientações aos profissionais e está dividido da seguinte forma:

a) *A word to the teacher*: o autor se dirige ao professor, em um breve comentário bem pessoal sobre sua obra;

b) *Plano do curso*: contém a descrição das unidades e seções do LD;

c) *As quatro habilidades*: o autor descreve a sua “opção preferencial pela leitura” (MARQUES, 2005, p. 5, manual do professor), bem como outras habilidades que são trabalhadas na obra;

d) *Traduções*: apresenta as traduções dos textos utilizados no LD.

• *Inglês de Olho no Mundo do Trabalho* (FERRARI; RUBIN, 2007)

Publicado pela editora Scipione, este LD se apresenta em volume único e é acompanhado de um CD-Room. As autoras são Mariza Tiemman Ferrari e Sarah Giersztel Rubin. Licenciadas em Letras (português e Inglês), elas são co-autoras de diversas obras dedicadas ao ensino de língua inglesa. Tal experiência as credenciam para que o LD seja passível de análise, pois se espera uma alta qualidade da obra, que possui um diferencial a mais: além de preparar o aluno para a universidade, o ensino de inglês tem vistas ao mercado de trabalho. Logo na página de apresentação, as autoras afirmam que “os assuntos abordados [no LD] estão voltados para áreas de interesse e necessidades do aluno que se prepara para entrar na vida profissional” (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 4, assessoria pedagógica). Qual o papel da leitura nesse contexto? As autoras salientam a necessidade de interagir com pessoas de vários lugares e evidenciam que a leitura proporciona autonomia para lidar com as pessoas, ou seja, a leitura viabiliza a interação.

O compromisso com a utilização de textos reais está explicitado pelas autoras (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 6, assessoria pedagógica), que dividiram a obra em vinte e quatro unidades, ou três blocos contendo oito unidades. Ao final de cada bloco, há uma seção de *Tests*, com exercícios envolvendo conteúdos das unidades referentes. Cada unidade apresenta a seguinte subdivisão:

a) *Metas*: com um texto em português, apresenta aos alunos um panorama com objetivos de aprendizagem para a unidade;

b) *Pre-reading*: questões de reflexão sobre o texto e sobre a temática abordada na unidade;

c) *Texto inicial*: texto multimodal e de diversos gêneros (artigos, críticas de filme, etc);

d) *Understanding the text*: com explicações e exercícios envolvendo vocabulário e estratégias de leitura, para que o aluno possa “construir sua compreensão do inglês escrito atualmente” (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 6, assessoria pedagógica).

e) *Listening*: com atividades voltadas ao desenvolvimento da habilidade auditiva;

f) *Personal data*: esta seção tenta transferir o tema da aula para a experiência pessoal do aluno, levando-o a desenvolver seu espírito crítico;

g) *Grammar*: destinada a explorar o reconhecimento e uso das estruturas gramaticais da língua inglesa, esta seção apresenta explicações e exercícios;

h) *Writing*: esta seção visa trabalhar a habilidade escrita;

i) *Networking*: estimula o trabalho entre os alunos e entre eles e o computador;

j) *Vocabulary workshop*: a expansão e a prática de vocabulário da unidade;

k) *Project Work*: esta é uma seção para que o aluno realize, individualmente ou em grupo, pesquisas e posterior apresentação de um trabalho feito por ele mesmo.

l) *Speaking*: destinada à prática oral;

m) *Keeping the eye on the job market*: apresenta um texto enfocando uma profissão;

n) *Reading*: apresenta um texto autêntico, também multimodal, para ser lido a título de curiosidade; há perguntas de compreensão geral;

o) *Self-evaluation*: seção que encerra a unidade e se constitui numa oportunidade para que o aluno realize reflexões sobre o seu desempenho pessoal em termos de aprendizagem.

O livro também apresenta seções denominadas *Keeping an eye on the university* (com reproduções de provas de vestibulares cujas temáticas coincidem com as mesmas abordadas em cada unidade do livro); *Irregular verbs* (com uma lista de verbos), *Glossário* e *Siglas das instituições promotoras dos exames* (que informa o nome das instituições citadas na seção cujos exames estão na seção *Keeping an eye on the university*).

As orientações para o professor estão reunidas na seção Assessoria Pedagógica, que apresenta a seguinte estrutura:

a) *Introdução*: as autoras apresentam a obra;

b) *Enfoque metodológico*: apresenta o enfoque de aprendizagem da obra, que é contribuir para a formação de estudantes e futuros profissionais;

c) *Princípios que orientam a obra*: descrição dos princípios que norteiam a obra;

d) *Organização e metodologia da obra*: descreve as seções que compõem as unidades do LD;

e) *Como usar a obra*: apresenta sugestões sobre como trabalhar os conteúdos do LD, com planos de aula, de planejamento para cada unidade, comentários sobre cada unidade, dicas, etc;

f) *Referências bibliográficas*: apresenta a lista de autores e obras utilizadas pelas autoras no manual do professor;

g) *Track summary*: com índice para o professor do áudio do CD que acompanha o LD.

3.3 Procedimentos Metodológicos

A análise foi realizada com os textos multimodais da seção principal de leitura³⁶ e, nos casos em que o LD apresentou texto multimodal numa seção secundária, esta também foi analisada; alguns textos foram scaneados e constam no capítulo que trata da análise dos dados. Para obtermos dados quantitativos, foi realizada a seguinte análise:

- Identificação e quantificação das unidades temáticas no LD;
- Quantificação da ocorrência da representação da mulher por texto multimodal e unidade temática no LD para identificar em quais temáticas a mulher é representada e em quantos textos isso ocorre; a, partir desse dado, foi feita uma amostra de 10%, que corresponde a 20 textos nos LDs analisados.

³⁶ Considero seção principal aquela que apresenta texto e atividades de compreensão leitora em conjunto, e que abrem a unidade de leitura de cada LD.

- Quantificação das imagens em que aparecem ambos os gêneros (masculino/feminino) e análise segundo a categoria de processos narrativos (na metafunção Representacional), para identificar se a mulher é ator, meta ou reator;

Para realizar a análise qualitativa dos textos multimodais, adotamos os seguintes passos:

- Análise do manual do professor para identificar se existem orientações ao professor quanto ao trabalho com a imagem;
- Análise das questões de compreensão leitora relacionadas à imagem com objetivo de propiciar o letramento multimodal; seguindo as orientações de autores como Kress e Van Leeuwen (2006), Vieira (2010), Jordão e Fogaça (2007), entre outros.
- Identificação de questões de letramento crítico relacionadas aos textos multimodais, considerando que letramento crítico neste trabalho significa a abordagem de questões que englobam a conscientização, que levam a leitura para além das entrelinhas de um texto, buscando proporcionar a discussão sobre o assunto de forma que as respostas para as perguntas sejam encontradas fora do texto em si, como assinalam Jordão e Fogaça (2007) e Oliveira (2006).

Para descrever a relação imagem e texto verbal no que diz respeito às RSs da mulher e examinar aspectos ideológicos subjacentes ao texto multimodal com relação às temáticas nas quais a mulher é representada, realizamos a seguinte análise:

- Análise da relação ideológica da RS da mulher com relação às temáticas selecionadas nos LDs, tomando como apoio teórico o conceito de ideologia de Eagleton (1997) e a análise de representação de Kress e Van Leeuwen (2006)
- De acordo com índice de ocorrência da representação da mulher, distribuído nas temáticas do LD, selecionamos textos multimodais que evidenciassem

pontos críticos (como o sexismo, ou seja, condição em que “as mulheres aparecem ou desenvolvem atividades tradicionalmente executadas por elas” (FONTENELE, 2005, p. 82) ou em condição de inferioridade com relação ao homem) para fundamentar a discussão sobre RS da mulher no livro didático.

No próximo capítulo, discuto os resultados das análises com base nos dados obtidos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados obtidos na pesquisa e está subdividido em seis seções: a primeira delas é a seção 4.1, apresentamos os resultados quantitativos no que diz respeito às temáticas identificadas nos LDs; em seguida, na seção 4.2, discutimos as representações sociais da mulher nos textos multimodais presentes nos LDs. Na seção 4.3, analisamos os manuais do professor para observar se há orientações para o ensino de texto visual. A seção 4.4 apresenta a discussão sobre a relação imagem e texto verbal e as representações da mulher. A ideologia no texto multimodal no exame da RS da mulher é discutida na seção 4.5 e, na última seção, ou seja, 4.6, analisamos questões de letramento crítico envolvendo as atividades de compreensão leitora presentes no corpus selecionado.

4.1 Temáticas do LD: Identificação e Recorrência

Identificar as temáticas presentes no material didático, bem como a sua recorrência, foi o primeiro passo para investigarmos as representações da mulher no LD, pois ao classificarmos os temas abordados, pudemos discutir as RSs veiculadas nos textos.

Para realizar a identificação dos temas, ou a análise temática, observamos alguns conceitos de Bardin (1977). O autor afirma que fazer análise temática é, sobretudo, descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação, pois a presença ou frequência destes núcleos pode significar algo mais com relação ao objeto analítico em questão. Por exemplo, o LD pode tratar exhaustivamente de questões ambientais, ou focar em questões culturais; seja qual for o caso, quais as representações sociais estão nos textos representativos de cada categoria? É necessário conhecer o LD e identificar os seus temas. Um tema, segundo o mesmo autor, é a unidade de significação, cuja validade não é de ordem linguística, e sim de ordem psicológica. Isto significa dizer que não há, por exemplo, uma definição de temas da mesma forma que existe uma definição de unidades linguísticas.

O tema corresponde a uma regra de recorte no material analisado e é utilizado, geralmente, “como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, [...]” (BARDIN, 1977, p. 106). Portanto, nesta categorização de temáticas, ou seja, nesta classificação dos temas, identificamos as seguintes categorias: Comportamento (textos que falam de moda, estilo, autoajuda, conflito de gerações), Ciência (abordando as descobertas científicas, contribuições para humanidade, dúvidas e especulações científicas), Cultura (com textos relacionados à música, literatura, personalidades do universo das artes em geral), Educação (escola, formação universitária, dados sobre escolarização), Esporte (popularidade dos esportes, curiosidades esportivas, atletas), Humor (tirinhas, piadas), Meio Ambiente (discussão sobre a degradação do meio ambiente, ecologia), Política (assuntos de interesse dos países, fatos relacionados aos conflitos e consequência destes para a população); Saúde (cuidados com a saúde); Tecnologia (descobertas tecnológicas, especulações envolvendo o uso das tecnologias pela humanidade), Problemas Sociais (textos que abordam a violência, uso de drogas), Trabalho (profissões) e Outras (textos sem classificação).

No total, foram identificadas treze categorias e, de acordo com a identificação, quantificamos os assuntos e os agrupamos para observar a recorrência dos mesmos, e chegamos ao seguinte resultado, como demonstrado no gráfico 1:

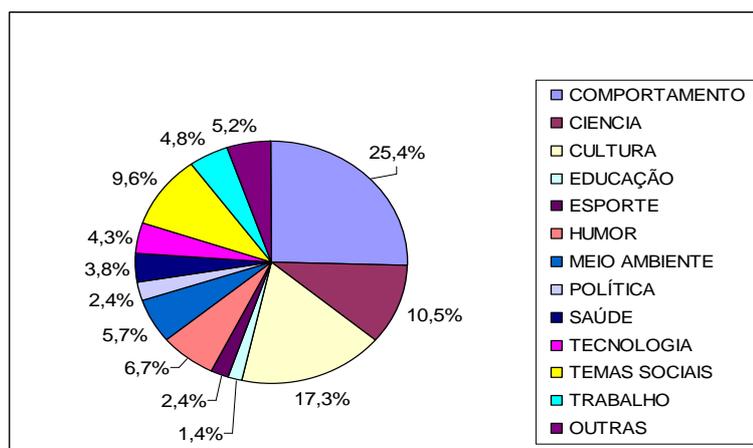


Gráfico 1: Distribuição de temáticas nos livros didáticos do corpus.

Em um total de 208 textos selecionados nos LDs, observa-se que as temáticas de Comportamento, Cultura e Ciência obtiveram índices expressivos de, respectivamente, 25,4% (52,8 textos), 17,5% (36,4 textos) e 10,5% (21,8 textos) e; juntas, estas três temáticas correspondem a mais de 50% dos textos avaliados. A categoria que aborda Problemas Sociais obteve quase 10% (20,8 textos), e por isso também será alvo de análise.

4.2 Representações da Mulher nos Textos Multimodais

Através da análise temática, foi observado que nem todos os textos apresentam evidências de representação de gênero social; por isso, foi necessário conhecer a quantidade de textos que fazem essa representação. A seguir, os gráficos que trazem essa informação:

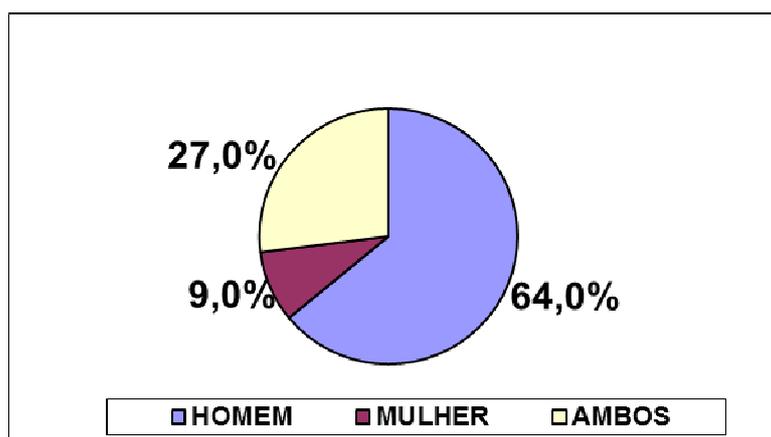


Gráfico 2: Representação de gênero na coleção *Primeiro, Aprender!*.

A coleção *Primeiro, Aprender!* tem um total de 20 textos distribuídos nos três livros. Deste número, 11 textos trazem a representação de gênero social, que está distribuída como mostra o gráfico 2. Ou seja, 64% dos textos (7 textos) representam o homem nas temáticas de Cultura, Humor, Tecnologia, Problemas Sociais, Meio Ambiente, e apenas 9% (1 texto) representa a mulher, na temática do Trabalho. Em termos numéricos, essa diferença é significativa, pois pode apontar para uma hegemonia da representação masculina sobre a representação feminina. Quando as imagens fazem a representação mais de um gênero que de outro, elas podem colocar diante dos leitores a ideia da importância da atuação social desses indivíduos. Em outras palavras, pode ser

que essa supremacia numérica aponte para a ideologia de que homens aparecem mais em decorrência da sua atuação na sociedade ser maior ou mais definida do que mulheres.

Outro dado presente no gráfico 2 é a representação de ambos os gêneros em 27% dos casos, ou seja, em 3 momentos, mulheres e homens são representados no mesmo texto multimodal, nas temáticas de Comportamento, Tecnologia e Problemas Sociais. Resta-nos saber se eles dividem a mesma cena, e em quais papéis atuam: quem é o agente e quem sofre a ação, ou seja, quem pratica a ação e quem é o alvo dela, pois a agência evidencia o papel de sujeito atuante, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006).

Com relação à temática Trabalho, a única em que a mulher é representada individualmente, nota-se a imagem da professora. De certa forma, a escolha desta RS da mulher por parte dos autores pode significar uma certa homenagem, mas ao mesmo tempo pode-se problematizar uma questão muito pertinente: a divisão social do trabalho, havendo ainda uma ideologia que coloca profissões como mais apropriadas para certo gênero. Caberia à mulher, então, o papel de professora, que em muitos casos pode representar a extensão do seu caráter maternal, cercada por muitas pessoas, no caso os alunos.

O gráfico 3 apresenta os dados com relação à segunda coleção analisada:

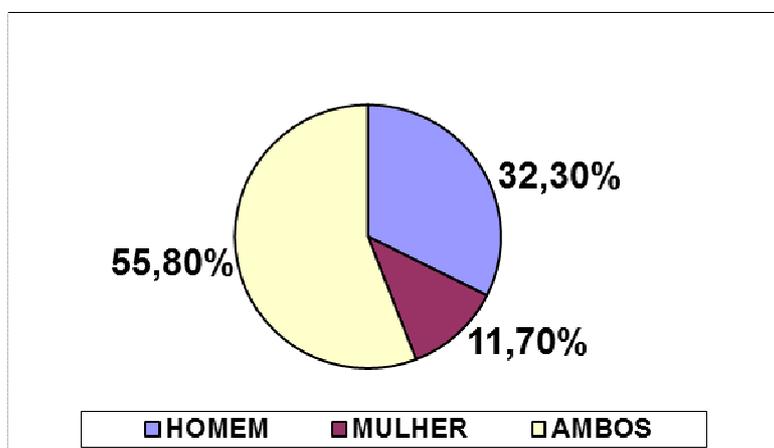


Gráfico 3: Representação de gênero na coleção *Globetrekker*.

Na coleção *Globetrekker*, 34 textos representam os gêneros sociais. O índice de representação feminina é um pouco maior que na coleção anterior, ou seja, 11,7%, o que corresponde a 4 textos, nas temáticas de Cultura, Comportamento e Saúde. No entanto, ainda há uma supremacia em termos numéricos com relação à representação masculina, que é de 32,3%, equivalendo a 11 textos, distribuídos entre as temáticas de Esporte, Cultura, Humor e Comportamento. Mas o índice das representações de ambos os gêneros numa mesma composição é maior: 55,8%, equivalente a 19 textos, nas temáticas de Comportamento, Tecnologia, Trabalho, Cultura; este fato pode ser visto como uma escolha do autor de mostrar mulheres e homens na mesma cena, como indivíduos que compartilham o mesmo espaço, o que pode apontar para uma compreensão e disseminação de uma atuação igualitária dos gêneros em sociedade.

Na temática Cultura, a mulher é representada socialmente como indivíduo atuante, que busca conhecimento e explora outras possibilidades, exercendo a sua opinião e buscando atividades com as quais se identifique. Na Saúde, ela detém conhecimento e ajuda outras pessoas. Entretanto, na temática Comportamento, a imagem da mulher é relacionada à fragilidade, pois o assunto abordado é a pressão exercida pelo grupo sobre os indivíduos mais suscetíveis à ela, pressões não necessariamente negativas, mas que são capazes de mudar atitudes. Ao analisarmos este texto, observamos que a representação da mulher pode sugerir certa fraqueza moral, como se ela fosse mais influenciável. É curioso que a imagem escolhida para abordar este assunto é a da mulher, como se ela fosse mais passível de pressões exteriores, como aborda o texto.

É possível que esta não seja a intenção do autor, mas pode ser um reflexo da ideologia que naturaliza a fragilidade da mulher enquanto indivíduo mais suscetível às influências. Em outras palavras, a mulher associada à fragilidade parece algo natural, mas devemos lembrar que “naturalizações” assim não são naturais, e sim ideológicas, pois no momento em que alguma coisa dentro de um contexto social e cultural, é percebida como “natural”, é um

aspecto da ideologia, já que “a ideologia define as ideias de como a vida deveria ser” (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001, p. 51).

O gráfico 4 mostra os dados com relação ao livro *Inglês para o Ensino Médio*:

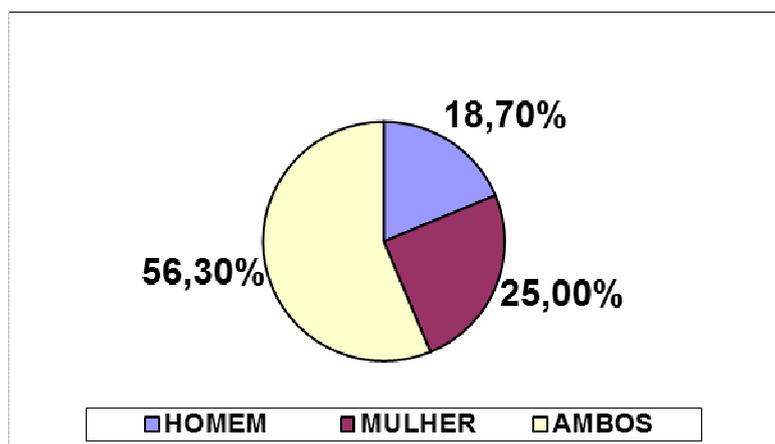


Gráfico 4: Representação de gênero no LD *Inglês para o Ensino Médio*.

No LD *Inglês para o Ensino Médio*, mulheres e homens são representados compartilhando a mesma ação na maioria das vezes. Isso pode significar que, para as autoras, homens e mulheres dividem o mesmo espaço na sociedade. E, pela primeira vez, a quantidade de imagens que apresentam a mulher é superior à de homens. No total de 16 textos que fazem a representação de gênero, 4 deles, ou seja 25% representam o gênero feminino, nas temáticas de Comportamento e Política, e 3 textos, ou seja, 18,7%, representam o masculino, nas temáticas de Esporte e Cultura. É uma diferença pequena, mas ela deve ser considerada, principalmente porque o índice de representação de ambos os gêneros na mesma composição também é superior às duas coleções anteriores: 56,3%, ou seja, 9 textos, distribuídos nas temáticas de Comportamento, Cultura e Problemas Sociais.

Com relação às temáticas em que a mulher é representada, observa-se que as RSs presentes nos textos evidenciam a submissão, a relação entre a mulher e a moda, mas apresenta também uma atitude de intensa atuação social, pois a imagem representa uma personalidade bastante conhecida, que

dedicou sua vida em prol da humanidade: Madre Teresa de Calcutá. Não se trata apenas de exemplo a ser seguido, mas demonstra a força que um indivíduo tem de exercer um papel significativo na sociedade de seu tempo.

O gráfico 5 mostra a distribuição das representações de gênero referentes ao LD *Inglês Série Brasil*:

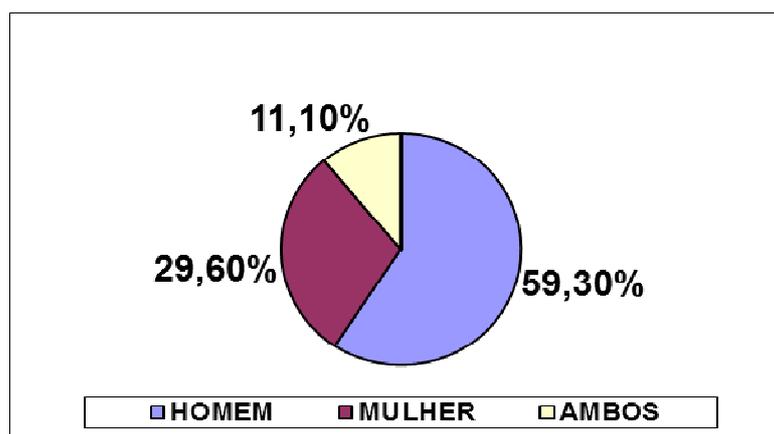


Gráfico 5: Representação de gênero no LD *Inglês Série Brasil*.

Novamente, no LD *Inglês Série Brasil*, observamos que os números com relação à representação do homem são superiores. No total de 27 textos que fazem a representação de gênero, 59,3%, ou seja, em 16 textos o homem é representado, nas temáticas de Tecnologia, Cultura, Ciência, Problemas Sociais, Comportamento e Humor. Isso significa o dobro de textos com relação à representação feminina, que é equivalente a 29,6%, ou seja, 8 textos especialmente nas temáticas de: Comportamento, Cultura, Ciência e Problemas Sociais. Menor ainda é o número de representações de ambos os gêneros na mesma composição, que soma um total de 11,1%, ou seja, apenas 3 textos, nas temáticas de Ciência e Humor.

A RS da mulher na temática Comportamento é bastante positiva. Diferentemente da maioria dos casos vistos até aqui, a mulher é retratada como autora de um discurso que, ao invés de afirmar fragilidade, demonstra superação e afirmação de um indivíduo que tem voz, que se impõe socialmente

e é capaz de decidir sobre sua vida. Esta RS também pode ser vista na temática Cultura, com o destaque para a imagem da mulher como escritora.

Na temática de Problemas Sociais a mulher se destaca como indivíduo comprometido com o enfrentamento de questões sociais, tais como a violência doméstica ou à ajuda a crianças em situação de vulnerabilidade social. Há pelo menos três momentos em que a RS da mulher evidencia o caráter cuidador do gênero feminino. Este fato é bastante positivo, mas é importante questionarmos o seguinte: apenas mulheres podem ser mais sensíveis a estas questões? Seria “natural” para um homem ser representado como alguém que se preocupa com crianças, por exemplo? A resposta a essas perguntas pode desvelar ideologias com relação aos gêneros: mulher se preocupa com questões de afeto, de cuidado, enquanto que homens se preocupam com questões práticas. Pensar assim seria disseminar uma ideologia de desigualdade, pois a preocupação com o bem estar do próximo é um interesse de toda a sociedade.

Por último, o livro *Inglês de Olho no Mundo do Trabalho*:

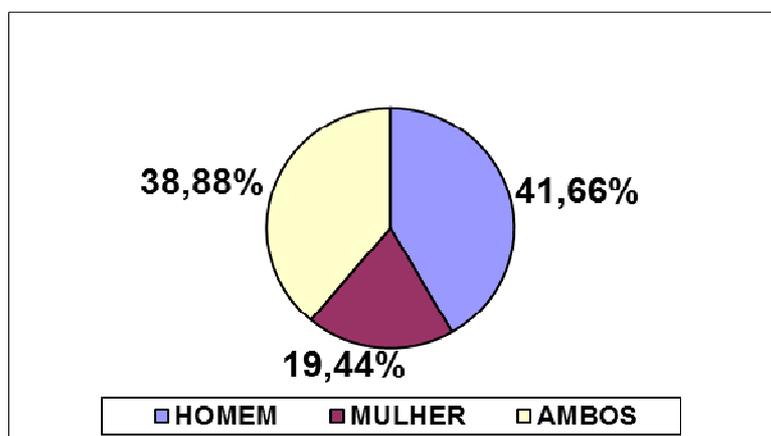


Gráfico 6: Representação de gênero no LD *Inglês de Olho no Mundo do Trabalho*.

O gráfico 6 mostra que o número de representações da mulher, mais uma vez, apresenta-se inferior com relação ao homem: 19,44%, ou seja, 7 textos representam a mulher nas temáticas de Cultura, Ciência, Tecnologia, Comportamento e Humor, enquanto que 41,66%, ou seja, 15 textos

representam o homem, nas temáticas de Cultura, Comportamento, Problemas Sociais, Humor e Trabalho, no LD *Inglês de Olho no Mundo do Trabalho*. Contudo, a quantidade de textos com a representação de ambos os gêneros é de 38,88%, o que significa dizer que, no total de 36 textos com representação de gênero, em 14 deles mulheres e homens compartilham a mesma composição imagética, em temáticas relacionadas à Cultura, Humor, Saúde, Problemas Sociais, Comportamento, Trabalho, Tecnologia e Educação.

A temática Cultura faz a RS da mulher com particular interesse por outras culturas, e como personagem ligada à música. Na Ciência, a mulher é representada como sujeito passivo, que é alvo do olhar do observador; ou seja, ela não tem papel atuante nesta categoria, e o mesmo acontece na temática Tecnologia. Sobre a temática do Comportamento, mais uma vez a imagem da mulher é associada à fragilidade moral ou psicológica, pois se faz uma RS de um indivíduo inseguro, mais passível de influências do meio em que vive, quando se sabe que, na verdade, todo ser humano, independente de sexo ou gênero social, está sujeito às mesmas influências.

Os dados apresentados pelos gráficos demonstram que, em termos numéricos, ainda prevalece uma supremacia da representação do gênero masculino. Este fato não pode ser considerado apenas como coincidência, pois envolve uma questão de visibilidade social: a escolha por representar mais um gênero em detrimento de outro pode estar relacionada a uma certa hegemonia ou ideologia da dominação, já que quanto menor a representação da mulher em textos multimodais, menor é a visibilidade que ela obtém enquanto sujeito social, e isso pode contribuir para naturalização de inferioridade. Em outras palavras, o fato de haver mais homens representados pode indicar que isso se deve à sua atuação na sociedade, e pode estar contribuindo para a perpetuação da desigualdade dos gêneros, colocando a mulher como sujeito de menor atuação, o que significa andar na contramão dos acontecimentos históricos, pois sabemos que a mulher está presente em muitos setores da sociedade, inclusive na presidência da nossa república.

Em resumo, 72 textos fazem a representação de gênero, nas temáticas de Trabalho, Comportamento, Saúde, Tecnologia, Cultura, Política, Ciência, Humor e Educação. Entretanto, para os propósitos de análise qualitativa do corpus, a análise ocorrerá em apenas 20 textos em que se percebe a representação feminina, que corresponde a 10% do total de textos analisados, distribuídos entre as coleções e LDs de volume único, nas temáticas cuja incidência da representação feminina é maior, ou seja: Trabalho, Comportamento, Problemas Sociais e Cultura.

O manual do professor é o objeto de análise na próxima seção. Ele será analisado para identificar se existem sugestões dos autores para os professores no que diz respeito ao trabalho com a imagem; se existirem, quais tipos de instrução ocorrem. É importante saber, por exemplo, se os autores e autoras instigam a discussão a respeito das representações sociais, não somente relacionadas às de gênero, mas também sobre outras questões que envolvam o letramento visual. Na próxima seção, analisaremos o manual do professor com relação a essa questão: a sugestão dada pelos autores para abordagem dos textos multimodais.

4.3 Orientações para o Ensino do Texto Imagético nos Manuais do Professor

A coleção *Primeiro, Aprender!* reconhece que a leitura é demandada dos alunos em situações extraescolares, o que implica dizer que, fora da sala de aula, há práticas de letramento com as quais alunas e alunos se envolvem devido às suas atividades e exercício de cidadania diários. Entretanto, parece que o conceito de leitura dos idealizadores do projeto é mais voltado para à leitura verbal, pois muito se fala de estratégias de leitura (skimming, scanning, identificação de cognatas, etc). Isso não é uma crítica negativa, pois sabe-se que estratégias são imprescindíveis na leitura; além disso, a ênfase neste aspecto é justificada nesta coleção pela proposta de seus autores, que é justamente a intenção de fazer uma abordagem mais instrumental.

Apesar desta proposta, ainda é possível encontrar alguns exemplos de atividades voltadas para a leitura do texto multimodal, como observamos no quadro 2:

Cara professora, caro professor:

- Ative o conhecimento de mundo do aluno quanto aos países apresentados no Gráfico, para que informe os nomes em português.
- Faça a interpretação do Gráfico, quanto ao título “Online Language Populations” e sua tradução. Se este faz referência ao número de habitantes de cada país, ou ao número de usuário da língua na Internet?
- Questione com o aluno: como ele explica a ausência do Brasil neste Gráfico apesar de ser um país tão grande, em todos os aspectos?

Quadro 2: Orientação ao professor no LD *Primeiro, Aprender!* (CEARÁ, 2009a, p. 207, caderno do professor).

Como se pode ver no quadro 2, uma das orientações ao professor é para que ele faça interpretação do gráfico, que é um gênero textual reconhecidamente multimodal, pois utiliza formas e cores³⁷, juntamente com texto verbal, para produzir significados. Interpretar o gráfico requer a leitura dele; portanto, podemos dizer que os autores utilizaram um texto multimodal para realizar uma atividade de leitura nesta atividade, e instruíram o professor quanto ao uso desse texto, mas consideramos que a orientação dos autores se deve muito ao gênero textual em si, que requer a leitura daquilo que não é verbal, do que ao fato de haver a preocupação com o letramento visual.

Outro exemplo de instrução para o professor trabalhar com a imagem está em Ceará (2009a, p. 216, caderno do professor) “leve o aluno a refletir sobre cada figura apresentada no ‘Caderno do aluno e da aluna’”. Foi possível perceber que os autores utilizam a imagem para o exercício de pré-leitura, reforçando a ideia da separação entre os modos semióticos verbal e visual, como se eles evocassem informações distintas. Entretanto, há um exemplo específico que remete à relação de dependência entre os modos semióticos do texto, ao instruir que o professor “questione o que sugere as figuras da pré-leitura e os textos abordados nas mesmas” (CEARÁ, 2009b, p. 195, caderno do

³⁷ Apesar desta característica do gráfico, esclarecemos que a coleção *Primeiro, Aprender!* não possui páginas coloridas.

professor). Neste momento, percebe-se uma certa interdependência entre o modo verbal e o visual, pois os autores sugerem ao professor que faça um questionamento entre o que as figuras sugerem e o que o texto aborda. Ou seja, a relação entre imagem e texto verbal precisa ser explorada para que os significados do texto multimodal como um todo sejam alcançados nesta atividade. Isso significa dizer que, de alguma forma, os autores desse material didático estimula a análise para a combinação entre os modos verbal e visual.

A coleção *Globetrekker Expedition* reúne orientações aos professores no “Guia do Professor”, que compõe uma seção em cada LD analisado. Nesta seção, observamos instruções sobre a proposta do livro e o papel do professor, que, segundo o autor, “[...] não se resume a aplicar o conteúdo e escolher as técnicas para trabalhá-los, mas possibilitar que os alunos reflitam sobre seu papel como aprendizes e como seres sociais” (COSTA, 2010b, p. 4, guia do professor), pois é importante evitar a atuação de alunos como meros repetidores, numa atitude passiva diante das leituras proporcionadas por cada texto. O LD não deve aprisionar o professor, mas este deve fazer daquele o que afirma Pinto (2009, p. 80): utilizar o LD como uma ótima oportunidade para trabalhar através de atividades de compreensão leitora, “o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, ou seja, a oportunidade de incentivar a formação de opinião”. Percebe-se aqui, pela postura do autor, um forte indício de que a obra pode se preocupar com a formação crítica dos alunos, e isso pode ter como consequência o letramento crítico.

O manual do professor não enfatiza a hegemonia da língua inglesa sobre os demais idiomas. Pelo contrário, ele até reconhece que aprender a língua inglesa é um dos fatores, mas não o único, que podem “contribuir para a formação integral do educando do Ensino Médio, ampliando sua visão do mundo em que vive e possibilitando interferências” (COSTA, 2010c, p. 3, guia do professor). Quanto ao letramento crítico, o autor salienta que é uma das funções do professor possibilitar a reflexão do aluno sobre si e o seu papel como aprendiz e como ser social. Ele diz que o professor não deve apenas “aplicar o conteúdo e escolher as técnicas para trabalhá-lo”, mas viabilizar essa compreensão enquanto ser social. Para tanto, o autor apresenta conceitos de

letramento crítico no manual do professor, e no próprio livro há um ícone chamado *Critical Literacy*, que traz questionamentos acerca dos assuntos abordados nas unidades de leitura, na tentativa de conduzir o aluno a um posicionamento crítico diante de fatos abordados nos textos. O quadro 3 apresenta a orientação ao professor sobre como trabalhar um exemplo em que o ícone *Critical Literacy* é utilizado:

É importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que a música em questão foi escrita para arrecadar fundos para amenizar o problema da fome na Etiópia, que é um dos países do continente africano. No entanto, o nome desse país não é mencionado na letra. O que se menciona é o nome do continente (*And there won't be snow in Africa this Christmas time*), o que pode fazer com que a África seja vista como um bloco só que sofre com todos os problemas listados na letra. O objetivo dessa atividade de leitura crítica não é promover uma resistência às iniciativas de auxílio por parte de nações ricas, mas de fazer com que os alunos observem, nos mais variados textos da mídia, como o desconhecimento do outro se evidencia, como estilos de vida são contrastados pressupondo sempre que aqui é melhor do que "lá" e que "nós" somos mais bem preparados do que "eles". A partir desse olhar, é possível também discutir com os alunos possíveis fenômenos dessa natureza envolvendo sua escola e outra escola, sua cidade e outra cidade, seu estado e outro estado, seu país e outro país.

Quadro 3: Orientação ao professor no LD *Globetrekker* (COSTA, 2010a, p. 26, guia do professor).

Com relação ao trabalho com a imagem, notamos as palavras do autor no seguinte trecho: “é importante explorar as imagens que **ilustram** o texto [...]” (COSTA, 2011c, p. 10, guia do professor, grifo nosso). A palavra em destaque nesta citação pode nos dar pistas sobre o papel da imagem neste LD, ou seja, pode ser um indício de que a imagem é utilizada apenas como elemento de ilustração, pois ela aparece novamente em Costa (2010b, p. 21, guia do professor): “Introduzir a unidade chamando a atenção do aluno para imagem usada para ilustrar o título [do texto]”. Realmente, a orientação mais frequente para o professor é que a imagem seja utilizada como uma estratégia de leitura, para chamar a atenção dos alunos com relação ao texto verbal, com a intenção de ativar conhecimentos. Porém, no quadro 4, observamos a seguinte orientação do autor:

Imagem e título: Introduzir a unidade explorando a imagem por meio de algumas perguntas feitas para os alunos, como: a) *Where was this photo taken? (In the ocean.);* b) *How many divers are there? (Just one.);* c) *What is the diver doing? (Taking a picture of a turtle.);* *What other sea creatures can be seen in this photo? (Fishes.)*. Perguntar aos alunos se eles já tiveram ou se gostariam de ter uma experiência como essa no fundo do mar. Dizer então que este será o tema da unidade –ou seja, *adventure*.

Quadro 4: Orientação ao professor no LD *Globetrekker* (COSTA, 2010b, p. 16, guia do professor).

Na orientação retirada do manual do livro *Globetrekker*, há quatro perguntas com relação à imagem, e se percebe que o autor propõe a leitura do texto visual em alguns momentos. Ao perguntar, por exemplo, “*Where was this photo taken?*”, obviamente que isso remete o leitor a olhar a imagem para obter a resposta, (*In the ocean*). Porém, este recurso semiótico ainda parece estar a serviço do texto verbal, pois não se fala das representações sociais que as imagens podem expressar. A imagem é utilizada com relação ao tema abordado na unidade, ou com o título do texto o que nos leva a concluir que há a predominância do uso da imagem para realizar atividade de pré-leitura.

O LD *Inglês para o Ensino Médio* informa em seu “Manual do Professor” que a “a página de apresentação [da seção de leitura] traz fotos ou ilustrações relativas ao tema que será tratado na unidade” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 3, manual do professor). Considerando essa afirmação, parece que a imagem existe em favor do texto escrito; em seguida, a orientação ao professor é clara: “discuta o tema”. Logo, não há uma instrução para o trabalho com a imagem. Nenhuma sugestão de análise da imagem ou discussão referente ao que a imagem apresenta. Em seguida, as autoras afirmam que os textos devidamente selecionados têm por objetivo “a formação pessoal e social dos jovens” (ibid., p. 3, manual do professor), e tratam de assuntos de interesse para os seus leitores potenciais (os alunos adolescentes); citam, entre outros, o feminismo e a pluralidade ideológica.

Podemos perceber que as autoras privilegiam o texto verbal, pois declaram que o trabalho com a leitura de textos tem por objetivo fazer com que o aluno apreenda o texto tanto de forma global como de pontos específicos e os exercícios de compreensão também tem por objetivo trabalhar essa habilidade (cf. AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 3, manual do professor); elas complementam dizendo que “desenhos, fotos ou outros recursos gráficos” são elementos que facilitam a compreensão. Ou seja, temos um indício de que para essas autoras, a imagem é algo para servir à leitura e compreensão do texto verbal, e que pode ser um elemento facilitador da compreensão do texto, mas na verdade, tem um valor menor, como se não

fosse ela própria um modo semiótico, que pode representar o mundo, ideias ou ideologias.

Esta mesma opinião quanto ao uso da imagem parece estar compartilhada com o autor do LD *Inglês para o Ensino Médio*. Amadeu Marques sugere no manual do professor que se utilize as informações não-verbais de fotos ou ilustrações para fazer um *warm up*. Ele afirma que “as informações não verbais que acompanham o texto” podem ser usadas numa leitura mais minuciosa para apreensão de detalhes, para que o aluno encontre informações específicas. Em outras palavras, a imagem é utilizada para se obter a compreensão de informações que estão no texto verbal. Este objetivo de uso da imagem está explícito quando o autor diz que a informação não-verbal deve ser trabalhada como parte de uma estratégia cujo intuito é ampliar a capacidade de previsão do significado de palavras e locuções desconhecidas (cf. MARQUES, 2005, p. 3). Portanto, podemos afirmar que, na seção de leitura neste LD, a imagem não é vista como portadora de significado próprio, pois ela serve apenas ao texto verbal escrito.

O LD Inglês de *Olho no Mundo do Trabalho* também apresenta orientações ao professor agrupadas na seção denominada Assessoria Pedagógica. Nela, observa-se o compromisso das autoras com a questão do letramento, pois elas afirmam que a obra:

[...] não se preocupa apenas com o aprendizado da língua inglesa em si, mas tem uma visão mais ampla, buscando o desenvolvimento do cidadão de sua formação como pessoa humana, integrada na sociedade globalizada em que vive e na qual a língua inglesa é de grande importância, tanto no mundo social, quanto nos negócios, na educação ou na política. (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 4)

Portanto, as autoras trabalham as unidades do livro com o intuito de formar cidadãos que, uma vez detentores de conhecimentos linguísticos, utilizam esses conhecimentos para interagir ou, em outras palavras, para atender às demandas sociais, fora do contexto escolar, que envolvem letramentos múltiplos. Entretanto, com relação à exploração do texto visual, as

autoras afirmam que a imagem serve para introduzir o tema que será abordado na unidade. Mais uma vez, percebe-se que as informações presentes no modo semiótico visual não são alvo de análise. É como se a imagem apenas ilustrasse, e não informasse nada.

Portanto, podemos concluir que nos manuais analisados, a utilização do modo visual só está conectado ao modo verbal com a função de estimular e preparar o aluno para realizar pré-leitura. Na verdade, além de ilustrar, o modo visual serve para que o aluno tenha ideias sobre o assunto a ser abordado no texto escrito. Os autores em geral não apresentam sugestões ao professor para que estes realizem a leitura das imagens com relação às representações sociais contidas nelas, ou aspectos ideológicos que elas possam sugerir. É como se para estes autores, o modo semiótico visual fosse coadjuvante no processo de leitura, e todo o seu potencial de representar ideias, valores e conhecimentos diversos, na maioria das vezes, é utilizado a serviço do texto verbal.

4.4 Relação Imagem, Texto Verbal e RSs da mulher

Analisando os LDs que compõem o corpus desta pesquisa, foi possível perceber que a relação entre imagem e texto verbal ainda persiste nos livros didáticos sob o foco da ilustração. Em linhas gerais, o papel principal da imagem é antecipar o assunto que deve ser tratado no texto verbal, e por isso, não há questões de compreensão do discurso imagético, salvo raríssimas exceções³⁸. Não se percebe perguntas sobre as representações sociais presentes nos textos multimodais. O autor geralmente instrui o aluno a observar a imagem e fazer predição sobre o assunto abordado no texto verbal. Fica claro que a imagem é utilizada com a função de estimular a discussão sobre uma determinada temática abordada no texto, mas isso ainda é muito pouco diante do potencial semiótico da imagem. Como afirma Machin:

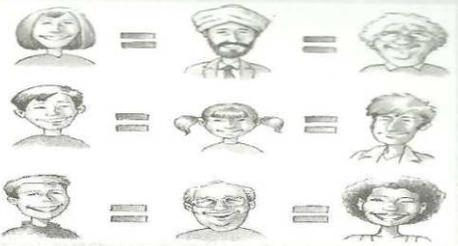
³⁸ Alguma vez se faz referência à imagem em uma atividade, mas não exatamente com relação ao que está representado em termos de discurso.

A imagem pode passar por processo de edição até se adequar ao que o seu produtor deseja, mas de fato, o produto final pode transmitir ideias particulares sobre quem está sendo representado. (MACHIN, 2007, p. 109)

Isso quer dizer que desprezar a discussão acerca das representações sociais contidas na imagem é contribuir para o desfavorecimento de uma pedagogia comprometida com os multiletramentos e com o desenvolvimento crítico dos aprendizes. A figura 1 apresenta um exemplo de texto multimodal que traz a representação de ambos os gêneros sociais numa estrutura conceitual:

Leitura

Text 2 - Human rights



Fonte: Imagem Google : www.scotland.gov.uk nhosen.blogspot.com Pesquisar: Human rights. Dia 15/04/08. Hor. 19:45

Today, 25% of the people in the world live in a state of absolute poverty. Most of them are unable to afford even a basic shelter or the minimum food requirements for leading to an active productive life. Despite the fact we are all born with human rights. These rights are denied to tens of millions of people on a massive scale around the world.

Figura 1: Relação imagem e texto verbal no LD Primeiro, Aprender! (CEARÁ, 2009b, p. 284).

Este texto multimodal se inclui na temática de Problemas Sociais. Nele, rostos de mulheres e homens de diferentes idades, raças, regiões geográficas, fazem parte da mesma composição imagética, colocados lado a lado para representar o conceito de igualdade de direitos, não só entre gêneros, mas também com relação à raças, religiões, idades, etc.

É interessante também observar a relação da imagem com o texto verbal, naquilo que a princípio parece haver uma certa discrepância. O texto verbal menciona justamente o problema da fome e a falta de respeito aos direitos humanos para muitos habitantes do planeta. No entanto, a imagem faz

referência à igualdade; na realidade, o texto verbal mostra a desigualdade. Como se pode perceber, o que pode parecer um desacordo entre texto verbal e texto visual é uma qualidade, pois isso mostra a independência, e ao mesmo tempo, a co-ocorrência de texto imagético e texto verbal. Segundo Kress, “as imagens serviam para ilustrar (para repetir visualmente) o que tinha sido comunicado verbalmente” (2000, p. 199), podemos perceber neste caso que essa repetição não acontece, pelo contrário, o texto verbal e o visual são independentes, mas se relacionam ao mesmo tempo pela temática que abordam. O texto leva o leitor a direcionar a leitura da imagem para perceber que a pobreza e a fome estão presentes em várias raças, idades, religiões. Entretanto, as questões de compreensão leitora são todas voltadas para o texto verbal. São questões que solicitam a transcrição de palavras cognatas, por exemplo.

Outro exemplo de texto multimodal com a representação da mulher está na figura 2:

Independence Day

"Every 15 seconds a woman is beaten in this country..."

Wynona Ward, born on the 4th of July, grew up in poverty on a rural back road in Vermont into a family where violence was a common occurrence. She escaped at seventeen and made a new life as a long haul truck driver with her childhood sweetheart, Harold.

5 But a visit home years later turned her life around. "I found out another child in my family was being abused and it was then I realized that I wanted to reach out and help other families caught in the same cycle of violence."

So while Harold drove, Wynona turned the sleeper of their truck into a classroom. She studied the law. Her goal, to create a mobile law centre that enables women to gain safety and independence.

10 "It is very difficult for women to come forward; they feel ashamed of what has happened to them. When they reach out from their isolation, I can sit at their kitchen table and talk with them as a peer."

In 1998 Wynona graduated from law school and "Have Justice, Will Travel" took to the roads.

15 So far she has helped over fifty women get out of abusive situations.

"One woman helps another, who helps another, who helps another. That is how abuse is stopped. That is how communities become violence free."

your business
your world

in association with
HSBC

Figura 2: Relação imagem e texto verbal no LD Inglês Série Brasil. (MARQUES, 2005, p. 298).

Na figura 2 observamos a representação social da mulher na temática de Problemas Sociais. O texto multimodal apresenta a trajetória de uma mulher que, apesar de ter crescido em meio à violência doméstica, soube reverter a situação através da Educação, formando-se em Direito para defender o direito de outras pessoas vítimas de violência doméstica. Percebe-se que há uma conexão da informação visual com o texto verbal incluindo o título do texto. A informação verbal apresenta-se maior que a informação visual.

Somente através das imagens, talvez não seja possível ao leitor inferir que a temática do texto é a violência doméstica sofrida pelas mulheres, bem como sua independência ao ser ajudada por outra mulher que sofreu violência e que superou o problema. O texto verbal através de indícios com estatísticas,

repetições de palavras como *beaten, violence, abuse, escaped, help*, direciona o leitor para uma leitura de uma estória de violência e superação, “So far she has helped over fifty women get out of abusive situation” (Até aqui ela tem ajudado mais de 50 mulheres a se livrarem da violência doméstica) ou ainda “One woman helps another, who helps another, who helps another. This way is how abuse is stopped.” (Uma mulher ajudar outra, que ajuda outra, que ajuda outra. Dessa maneira é que se acaba situações de abuso). Quanto à representação da mulher neste texto é de vítima, mas também de vencedora e independente, especialmente no texto visual.

Portanto, podemos concluir que, quando se trata da relação existente entre o texto verbal e o texto visual, nos deparamos com a realidade de que a imagem ainda serve ao texto verbal, ou seja, ela ainda ilustra, mas não é motivo de investigação no que diz respeito à compreensão do discurso como um todo. Na relação entre o modo verbal e o visual, a imagem tem caráter ilustrativo, para apoiar o que está escrito.

4.5 Ideologia no Texto Multimodal e RSs da Mulher

Reconhecendo que o visual é um modo semiótico e sabendo que ele também tem a função representar as experiências de mundo, estabelecendo as relações sociais, o texto imagético também pode reproduzir ideologias e pode ser analisado para se examinar como a linguagem é utilizada para veicular poder na interação social nos dias atuais. Sabemos que as ideologias estão nos textos, e é necessário conhecer e refletir sobre o discurso dos textos multimodais.

Como adotamos a perspectiva multimodal, na leitura de textos, levamos em consideração não só a linguagem escrita, mas também outros modos semióticos como o layout, tipo de fonte, as imagens que coexistem com a linguagem escrita e observar os aspectos ideológicos implícitos neles por meio da linguagem. Por isso, apresentamos nesta seção a análise de textos multimodais para responder a pergunta sobre quais aspectos ideológicos podem ser identificados no texto multimodal com relação à representação

social da mulher nas diferentes temáticas abordadas no LD, entendendo que os sentidos das imagens nos textos multimodais são construídos e podem veicular preconceitos, juízos e valores ideológicos.

O primeiro texto multimodal foi extraído do LD *Primeiro, Aprender!* (CEARÁ, 2009a, p. 295), e está inserido na temática do Trabalho:

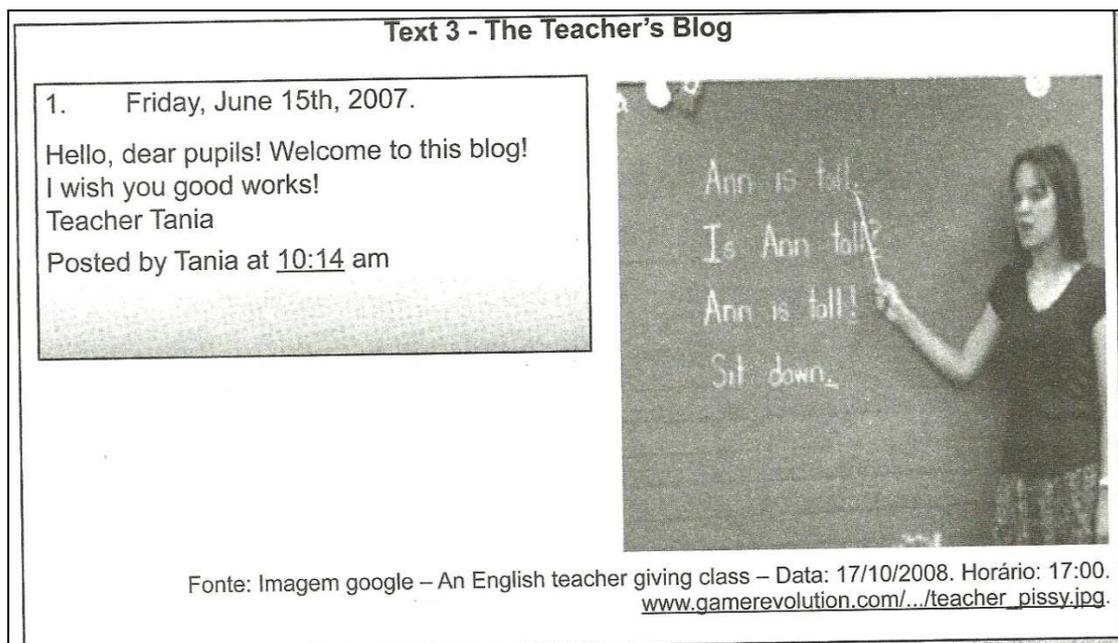


Figura 3: Representação Social da mulher no LD *Primeiro, Aprender!* (CEARÁ, 2009a, p. 295).

De acordo com a Metafunção Representacional, a mulher é representada na figura 3 como quem participa de uma ação. Trata-se, portanto de uma estrutura narrativa, em um processo de ação transacional (ensinar), pois existe o vetor formado pelo braço em direção ao quadro. Como o participante representado (a professora) é classificado como ator, isto confere ao representado um papel ativo na composição imagética. Portanto, a figura 3 representa a mulher como participante ativo, desenvolvendo uma atividade profissional: o de professora de língua estrangeira.

A figura 3 apresenta uma imagem que se relaciona com o texto verbal, pois se trata da professora em um ambiente que tem características de sala de aula, portanto, em local de trabalho, e o texto verbal apresenta um convite dela para os seus alunos para interação na sala de aula. Os substantivos *pupils* e

teacher fazem referência, respectivamente, àqueles a quem o texto é direcionado e quem o escreveu. A ação “ensinar”, representada na sintaxe da imagem pelo vetor do braço da professora, pede um complemento, que está no texto verbal, ou seja, a palavra *pupils* (aluno) é o complemento da ação. Este texto multimodal, portanto, apresenta uma relação de complementariedade entre o modo visual e o verbal (BARTHES, 1977).

Com relação ao exame dos aspectos ideológicos no texto da figura 3, podemos afirmar que as práticas sociais de produção e consumo do texto estão associadas com o tipo de discurso que o texto representa. O texto tem por objetivo chamar atenção dos alunos para interação com a professora por meio de um blog e como está em um livro didático de língua inglesa, logo foi elaborado para ser consumido coletivamente, já que é usado na sala de aula de língua estrangeira. Ao se examinar a imagem do texto, o que se percebe é uma professora em sala de aula tradicional ensinando estruturas linguísticas no quadro de giz, reforçando valores e formas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, apesar do convite para interação por meio multimidiático.

Outro texto multimodal analisado nesta seção está na figura 4. Os participantes representados (mulheres e homens) não compartilham a mesma ação, pois o autor da imagem optou por manter a desconexão entre os participantes através de uma estruturação forte, que valoriza a representação individual. Há três Reatores representados em processos transacionais, ou seja, emitem vetor do olhar direcionado ao leitor, e há apenas um Reator representado numa reação não-transacional. Mas mulheres e homens são Reatores, ou seja, são participantes ativos, pois emitem vetor do olhar.

Nesta atividade, os gêneros sociais são representados nas imagens numa certa posição de igualdade, pois todos são celebridades conhecidas nacional e internacionalmente. A representação social da mulher está ligada ao trabalho com arte e moda, e o homem está representado como o atleta, pois se trata de dois jogadores de futebol. No entanto, ao observarmos a parte verbal do texto, destacamos algumas palavras relacionadas às imagens:

PRE-LEITURA: Text 1 – O que você sabe sobre estas pessoas?

A



B



C



D



Fonte: Imagens extraídas do Google

LEITURA: Text 2 – PERSONAL INFORMATION ABOUT FAMOUS PEOPLE: Gisele Bündchen, Ronaldinho, Ana Paula Arósio and Pelé:

(1) "I was born in Rio Grande do Sul in 1980. My birthday is on July 20th. My home town was colonized by Germans. I belong to the sixth generation of my family in Brazil. I learned German at school. But, I forgot it. I am a supermodel and I am proud of being Brazilian."

(2) "I was born on March 21st, 1980 in Porto Alegre. I am a football player from Brazil. I became a naturalized Spanish citizen in January 2007. I play for FC Barcelona with a contract ending in 2010. Among my many achievements I've been awarded the FIFA World Player of the Year award twice (2004, 2005)".

(3) "I am one of the most popular actresses in Brazil. I became famous in Brazil when I played the role "Hilda Furacão" in 1998". And, in 1999, I played the soap opera "Terra Nostra", where I acted as the Italian immigrant Giuliana".

(4) "I was a famous soccer player. With sixteen, I joined the Brazilian team. In 1958, I played in my first World Cup match. I played in four World Cups: Sweden in 1958, Chile in 1962, England in 1966 and Mexico in 1970. I won three World Cups, in 1958, 1962 and 1970. I scored 1,281 goals in 1,363 professional games".

Figura 4: Representação Social. (CEARÁ, 2009a, p. 298).

No texto escrito, os trechos 1 e 3 correspondem respectivamente, às imagens C e A, que representam uma supermodelo e uma atriz; neles, observamos as palavras "supermodel" e "proud" (trecho 1) e "one of the most popular actresses" (trecho 3). São adjetivos que elogiam as personagens, evidenciando seus talentos e beleza, pois significam "super modelo", "orgulhosa" e "uma das atrizes mais conhecidas". Com relação aos trechos 2 e 4, eles se referem respectivamente às imagens D e B. No trecho 2,

observamos a sentença “my many achievements” e “awarded”, que significam respectivamente “minhas muitas conquistas” e “premiado”; e no trecho 4, temos a palavra “won”, que significa “venci”. Todas essas informações se relacionam à representação social masculina. Pode-se perceber através dela a exaltação dos atletas, a maneira positiva como eles são representados: são vencedores, e a escolha das palavras é um importante aspecto para reforçar e manter essa ideologia.

Portanto, o uso das palavras citadas, aliado às imagens pode não ser aleatório, pois parece haver uma intenção neste texto multimodal de exaltar a representação masculina. No entanto, o texto escrito se relaciona com as imagens por se tratar de informação biográfica dos participantes representados; as imagens não estão na página para ilustrar, uma vez que elas correspondem à descrição feita no texto verbal, e neste sentido, o verbal e o visual se complementam, pois os modos semióticos verbal e visual complementam o sentido um do outro reciprocamente.

Quanto aos aspectos ideológicos, embora não se conheça as razões do autor para a produção do texto sobre a vida de celebridades brasileiras em um livro didático, parece que as escolhas das imagens e texto escrito podem ter o objetivo não só de ensinar língua, mas também de reforçar valores ideológicos de suscitar a admiração dos alunos por pessoas do mundo do esporte, da moda e da televisão. Observa-se que neste texto, negros são ídolos porque jogam futebol, e mulheres são representadas como beldades. A crítica que se faz é porque não representar aqui mulheres como esportistas e homens negros como intelectuais? Afinal de contas, para serem dignas de admiração, mulheres não precisam ser bonitas, e homens negros não precisam necessariamente ser jogadores de futebol, mas podem seguir outros caminhos, como temos exemplos na literatura, no poder judiciário, etc.

Com relação à temática do Comportamento, podemos observar outro exemplo em que há a representação da mulher. De acordo com o texto multimodal na figura 5, observamos:

UNIT 4

O relacionamento familiar, embora venha mudando em todo o mundo, permanece determinado pela cultura de cada país. Alguns comportamentos que nos podem parecer estranhos são perfeitamente aceitos por pais e filhos de outras culturas.

LIVING WITH TWO DIFFERENT CULTURES



Linda Chang is a Vietnamese girl, but now she lives with her family in Seattle, in the United States.

Linda's parents are very strict about her social life. She is not allowed to go out with guys. It is not that her parents don't trust her, she says. They just don't trust the world.

Linda's average day starts early. She drops her sisters off at school at 7:45 and then drives two friends to Seattle Central, where she takes chemistry and political science courses. When her school day finishes at noon, she goes back home.

Linda says it's not the Vietnamese way to talk much about family issues. Dinner table conversation is about food, not interpersonal relationships.

She respects her family a lot. Her friends think it's weird that if she wants to go out, she needs to ask her grandpa and aunts and uncles and parents for approval, adding that they seldom give it. Though she complains about these restrictions, she is aware of her position in the family: a model for her cousins and sisters.

(Adapted from *Seventeen*, November 1997.)

GLOSSARY

allowed – permitido	issue – assunto	complain, to – reclamar
trust, to – confiar	approval – aprovação	aware – ciente
drop off to – deixar	though – embora	

Figura 5: Representação Social da mulher no LD Inglês para o Ensino Médio (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 49).

No texto “Living with two different cultures” (Vivendo entre duas culturas diferentes), a mulher é representada em um processo de reação transacional. A imagem representa a personagem principal do texto verbal, Linda, uma jovem de ascendência asiática que mora nos Estados Unidos com a família. O texto trata de relacionamento familiar, da influência familiar na vida social da jovem e conclui dizendo que apesar de reclamar sobre as restrições impostas pela família, ela respeita e compreende o posicionamento dos seus pais e até de outros parentes, como tios mais velhos ou avós. Faz parte da cultura, e aqui a opção do produtor da imagem é de representar a mulher mais subserviente. Embora os costumes de países asiáticos sejam diferentes dos países ocidentais, o que o texto multimodal reforça é que a jovem (retratada na imagem em preto e branco, o que cria um aspecto sombrio, um pouco taciturno) tem um comportamento de submissão e conservadorismo.

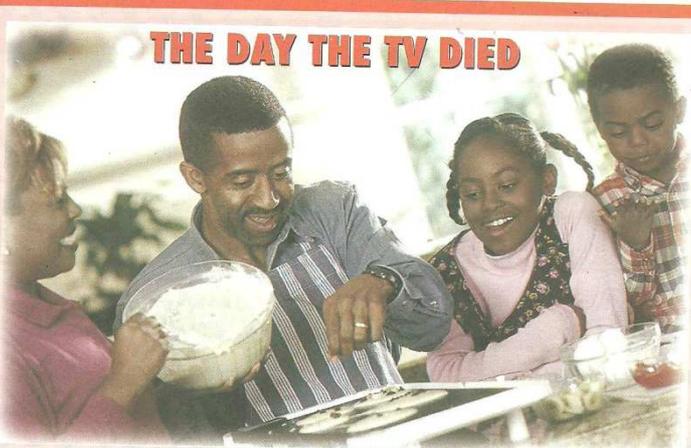
O texto escrito reforça essa ideologia de conservar as tradições familiares mesmo que asiáticos vivam em países de cultura mais avançada. Como o texto é apresentado em um livro didático para ser consumido pelos

alunos, a intenção do produtor pode ser de mostrar valores familiares diferentes dos ocidentais. Contudo, de acordo com o texto “The Day the TV Died”, o paradigma da mulher submissa pode estar mudando, como pode ser visto na figura 6:

UNIT 6

Assistir à televisão vem sendo, há muito tempo, uma das formas de lazer preferidas pelas pessoas no mundo todo. Além do fácil acesso, a televisão é um canal de informação rápida e que oferece diversos tipos de entretenimento. Até que ponto as pessoas são influenciadas por esse meio de comunicação? O que há de bom e de ruim na TV?

THE DAY THE TV DIED



Last year, our television broke and we decided not to have it fixed. Could we live without it? I wondered.

You have to understand – my husband and I watched a lot of TV. We turned it on when we came through the door. Of course, I did other things when the TV was on: I cooked, I cleaned the house, talked on the phone, knitted, and read. But essentially, it was a pal for me. Our TV was on at least seven hours a day and we were fine with that. So when the tube blew, I decided to start a new kind of life.

The first afternoon after the TV died, my daughter came home from preschool, rushed to get a book, and handed it to me to read to her. She

Figura 6: Representação Social (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003, p. 75).

O texto da figura 6 representa uma família em um processo de ação transacional. O homem é o Ator cuja ação é a de preparar o alimento para a família; no desenvolvimento desta ação, ele é auxiliado pela esposa e observado pelos filhos. Esta é uma imagem de família feliz, mas também atípica em nossa cultura, pois representa o homem realizando uma atividade que historicamente foi delegada às mulheres, ou seja, o papel de desempenhar tarefas domésticas, como cozinhar. Favorece a ideia de quebra de paradigmas neste sentido, pois é o homem que cozinha.

O texto é narrado em primeira pessoa pela mulher e, na imagem, ela é representada emitindo vetor do olhar para o homem, e o auxilia na ação. A imagem é importante, pois contribui para demonstrar que mulheres e homens podem alternar papéis em família, sem trazer prejuízo de relacionamento e convívio, pelo contrário, poderá fazer bem a todos do núcleo familiar. A imagem reforça a ideologia presente também no texto verbal de que a mudança de hábito, de estilo de vida pode estreitar os laços de relacionamento familiar. O texto veicula uma forma de conscientizar os alunos dessa mudança de estilo de vida na família. Portanto, os aspectos ideológicos presentes no texto multimodal, e os significados corroborados pela imagem são bastante positivos, pois apresentam a parceria entre os gêneros sociais no que diz respeito à família.

A parte verbal do texto trata da mudança nos hábitos de uma família com o fato do aparelho de TV ter tido uma pane, o que o deixou alguns dias sem funcionar. A narradora do texto diz: “Quando a TV quebrou, eu decidi começar um novo estilo de vida” (When the tube blew, I decided to start a new kind of life). Entre os novos hábitos estão a leitura e mais tempo dedicado à família. Portanto, a imagem se relaciona com o texto, pois mostra uma atividade que sugere uma mudança de hábito.

A representação social da mulher também ocorre com relação aos problemas sociais. O enfrentamento à violência contra a mulher é uma dessas questões que pode ser observada na figura 2. O texto multimodal exemplificado nesta figura faz uma representação da mulher compatível com um indivíduo atuante na sociedade em que vive. A ideologia que subjaz ao texto é de que enfrentar o problema da violência doméstica é necessário e, apesar de ter algumas dificuldades, a mulher pode romper o ciclo de violência através de informação e educação, pois o texto verbal explicita que a personagem estudou as leis para conhecer e prestar ajuda a outras pessoas que passaram por violência doméstica. Esse texto multimodal revela que, às vezes, a ideologia está presente na linguagem verbal mais do que na visual. De qualquer forma, é preciso realizar a leitura “como processo de construção de sentido” (JORDÃO;

FOGAÇA, 2007, p. 89), pois o texto apresenta aos alunos a importância que a Educação e a solidariedade tem no enfrentamento da violência.

Em resumo, a mulher está representada em diversas temáticas, mas na temática Comportamento foi possível identificar as representações sociais mais positivas. Isso significa dizer que mulheres atuam em diversas práticas sociais, enquanto profissionais, em causas sociais, em família, etc. Isso demonstra que os gêneros feminino e masculino estão representados nos LDs como indivíduos conscientes com forte atuação na sociedade contemporânea.

Os textos multimodais analisados nos LDs também mostraram que há um reforço de aspectos ideológicos em que a mulher tanto pode ser vista como insegura, subserviente dependendo da cultura em foco fortalecendo relações de dominação, mas também que essa posição está mudando, uma vez que na sociedade atual a mulher está assumindo papéis profissionais no mercado de trabalho de igualdade com o homem, a mulher consegue superar problemas sociais e que pode estar havendo mudança no papel do gênero masculino no convívio familiar.

Na próxima seção, apresento a análise feita nas atividades de compreensão leitora com relação ao letramento crítico.

4.6 Análise das Atividades de Compreensão Leitora

A análise dos manuais do professor nos LDs examinados demonstrou que os autores ainda não apresentam sugestões aos profissionais sobre como trabalhar o modo visual no sentido de estimular a discussão sobre as representações sociais contidas nesses textos. Se não há sugestões para o professor, as atividades para os alunos também não exploram essa questão. Baynham (1995, p. 2)³⁹ comenta que para que se tenha um olhar mais profundo, que vá além da superfície de um texto, podemos fazer perguntas

³⁹ “[...] but looking below the surface, asking questions like: why does this text exist/ happen? What is its purpose? Whose interests does it serve? Whose interests does it frustrate? How

como estas: Porque esse texto existe/ acontece? Qual é o seu propósito? Ele serve aos interesses de quem? Ele frustra os interesses de quem? Como o texto é organizado? Precisa se apresentar dessa forma ou poderia ser feito de maneira diferente e melhor?

Tais perguntas também podem ser relacionadas à imagem, mas percebe-se que a seção de compreensão leitora dos LDs diz respeito à compreensão do texto verbal, pois não se constata questionamentos envolvendo a leitura da imagem. Pelo contrário, a atividade ignora a imagem e os direcionamentos são voltados exclusivamente para o texto verbal quando os autores escrevem, por exemplo, “De acordo com o texto...”, “Segundo o parágrafo...”, “Depois de ter lido o texto...”, como percebemos no exemplo da figura 7:

Check your comprehension

.....

- Are these statements True (T) or False (F), according to the text? Add 2 points for each correct answer.

- a) The press officer helps the artist to be well known through the media. (T)
- b) The pop photographer takes care of stars' hair. (F) The hairdresser takes care of stars' hair.
- c) A demo tape is a sample of a musician's work. (T)
- d) His work involves different departments of a magazine publishing. He is a press officer. (F)
He is an editor.
- e) He plays electric bass guitar and he is employed by a musician. He is a session musician. (T)
- f) A fashion stylist can travel the world and work at the same time. (T)

Figura 7: Atividade de compreensão leitora. (FERRARI; RUBIN, 2007, p. 107)

Portanto, o desenvolvimento de habilidades e estratégias de compreensão de imagens não é estimulado nas atividades de compreensão leitora, no sentido de levar os alunos a perceberem que os significados dos textos podem estar tanto no texto verbal quanto no não-verbal. Como vimos na figura 7, todo o questionamento feito tem relação com o texto verbal, pois o enunciado da questão diz: “... according to the text” (de acordo com o texto).

Mas, por outro lado, mesmo não havendo questões sobre a leitura das imagens, os autores se propõem a trabalhar o letramento crítico, ainda que

seja apenas com relação ao texto verbal, pois em todos os livros pesquisados há, pelo menos, uma seção destinada a perguntas envolvendo os assuntos abordados na unidade. Nem sempre esta seção se aprofunda na discussão, mas há exemplos de questionamentos abordando questões sociais, que podem suscitar um debate mais amplo sobre cidadania e posicionamentos por parte dos alunos. O envolvimento social em questões que vão além do momento de sala de aula é um bom aliado para formar cidadãos mais críticos e responsáveis por questões que vão desde o cuidado com o meio ambiente, até o cuidado com o outro. O estímulo à reflexão e ao envolvimento com ações visando o bem social pode ser visto na atividade a seguir:

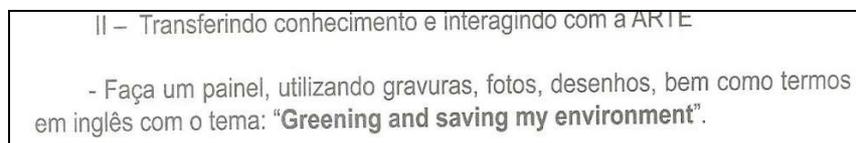


Figura 8: Questão de letramento crítico (CEARÁ, 2009b, p. 296).

Apesar da atividade não mencionar, sabe-se que o cartaz deverá ser feito para exposição; portanto, os estudantes devem mostrar o resultado do seu trabalho, das suas reflexões sobre o tema proposto na atividade, e apresentá-los ao público; por isso, esse é um bom exemplo de atividade que proporciona letramento crítico, pois envolve o aluno em uma atividade voltada para a conscientização de outros acerca do meio ambiente. Realmente, a coleção *Primeiro, Aprender!* sugere momentos de reflexão, debate e discussão, o que demonstra que seus autores elaboraram um material que visa o desenvolvimento de vários letramentos, incluindo o multimodal, ao levar o aluno a produzir textos com imagens.

Com relação à coleção *Globetrekker Expedition* (COSTA, 2010), seu autor parece estar consciente sobre a questão do letramento crítico e há vários momentos em que se percebe este objetivo. Por exemplo, a seção *Speak your Mind*, que antecede o texto, ou nas atividades de compreensão leitora, como mostra a figura 9:

162 ⁴ The last paragraph of the text on the previous page talks about leaving the parental home. According to this text this would occur after high school. Based on this, discuss the questions below with a classmate. 

a. Is the writer of the text also thinking about the situation among Brazilian teenagers that finish secondary education?

b. Do all Brazilian teenagers that finish secondary education go to college?

c. What is the tendency in Brazil as far as choosing a college is concerned: do students prefer to study in another city or do they stay where they live?



Figura 9: Questão de letramento crítico (COSTA, 2010a, p. 162).

Observamos a pergunta do item b: “Do all Brazilian teenagers that finish secondary education go to college?” (No Brasil, os alunos que terminam o ensino médio vão todos para a universidade?). Para respondê-la, o aluno pode ser estimulado a pensar sobre vários aspectos, como a qualidade da educação no nosso país, as razões para o afastamento dos jovens das salas de aula, as condições para ser aceito em universidades brasileiras, etc. Esta é uma questão que suscita discussão e pode promover a reflexão a cerca dos problemas sociais que se desenvolvem em torno da Educação ou da falta dela.

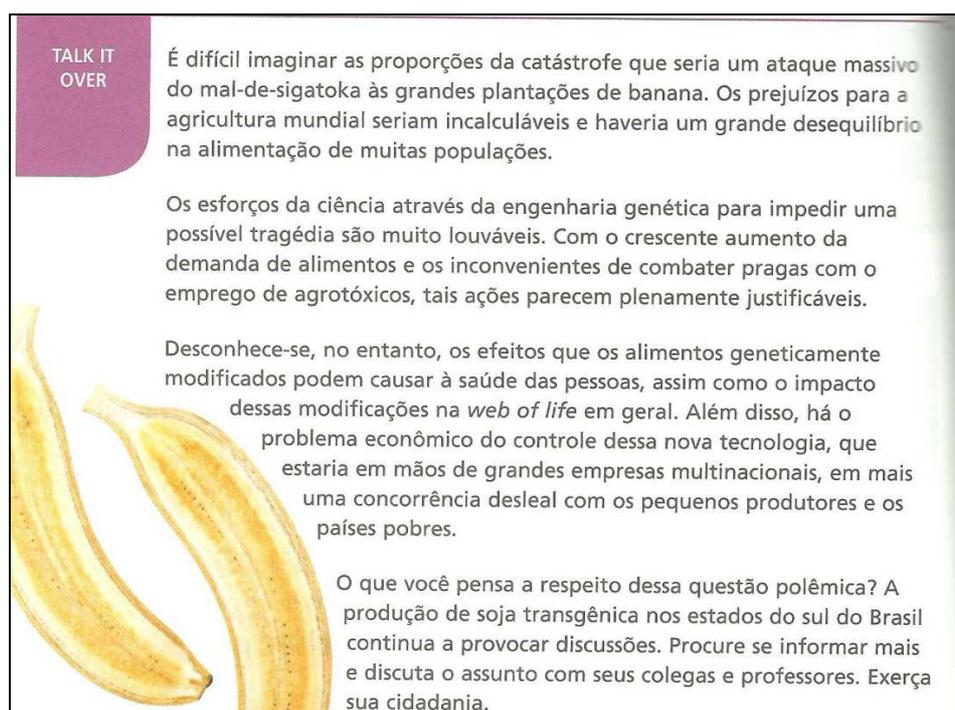
O letramento visual é estimulado pelo próprio *layout* do LD, pois a disposição do texto, que se dilui pelas páginas, a sequência das questões de compreensão leitora, que ora aparecem antes do texto, ora aparecem depois, isso já requer do usuário um olhar mais amplo sobre a extensão do assunto, mas também não há perguntas envolvendo a leitura das imagens ou os aspectos ideológicos contidos nelas.

Em linhas gerais, a coleção *Globetrekker Expedition* está alinhada no desenvolvimento dos multiletramentos, e é a que mais investe no uso da imagem enquanto ferramenta de comunicação, mas ainda não discute as representações sociais contidas nas imagens. Os textos visuais são utilizados como parte importante para resolução de algumas atividades, mas não há perguntas envolvendo a compreensão leitora das imagens.

O LD *Inglês para o Ensino Médio* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2003) traz uma seção de compreensão leitora, com questionamentos que envolvem apenas o texto verbal. Na seção *Comprehension*, observa-se instruções do tipo “The text is about...”, “According to the text...” ou ainda “...

from the text...”. Mesmo os textos sendo multimodais, não se percebem questões que levem os alunos a refletirem sobre as imagens. Entretanto, há outra seção intitulada *Thinking about the text*, (*Refletindo sobre o texto*), com sugestões de debates e discussão sobre os assuntos abordados na unidade, que tem a função de desenvolver o letramento crítico, mesmo que seja voltado apenas para o texto verbal.

O livro de Marques (2003), *Inglês Série Brasil*, segue a mesma linha dos demais LDs, e apresenta uma seção de compreensão leitora com base apenas no texto verbal. Entretanto, no que diz respeito ao letramento crítico, percebe-se que a seção *Talk it over* (Fale sobre isso) é uma boa fonte para desenvolver a habilidade dos alunos para ler criticamente os textos. A figura 10 mostra um exemplo sobre isso:



TALK IT OVER

É difícil imaginar as proporções da catástrofe que seria um ataque massivo do mal-de-sigatoka às grandes plantações de banana. Os prejuízos para a agricultura mundial seriam incalculáveis e haveria um grande desequilíbrio na alimentação de muitas populações.

Os esforços da ciência através da engenharia genética para impedir uma possível tragédia são muito louváveis. Com o crescente aumento da demanda de alimentos e os inconvenientes de combater pragas com o emprego de agrotóxicos, tais ações parecem plenamente justificáveis.

Desconhece-se, no entanto, os efeitos que os alimentos geneticamente modificados podem causar à saúde das pessoas, assim como o impacto dessas modificações na *web of life* em geral. Além disso, há o problema econômico do controle dessa nova tecnologia, em mais uma concorrência desleal com os pequenos produtores e os países pobres.

O que você pensa a respeito dessa questão polêmica? A produção de soja transgênica nos estados do sul do Brasil continua a provocar discussões. Procure se informar mais e discuta o assunto com seus colegas e professores. Exerça sua cidadania.

Figura 10: Questão de letramento crítico (MARQUES, 2005, p. 72).

A atividade conscientiza o aluno do esforço da engenharia genética para evitar a propagação de pragas na agricultura, e o autor questiona sobre o interesse econômico que impulsiona essa tecnologia; ele ainda sugere ao aluno que se informe sobre a questão polêmica (a produção de alimentos geneticamente modificados) e discuta o assunto com colegas e professores, pois se trata de um exercício de cidadania. Portanto, essa atividade pode

proporcionar o letramento crítico no sentido que os alunos poderão se perguntar, por exemplo, sobre o verdadeiro interesse que rege os esforços da ciência: será mesmo resguardar a população mundial da fome, ou fica mais claro que o interesse maior é o de garantir aos que vendem alimentos a possibilidade de lucrar ainda mais, já que os detentores deste saber estariam em vantagem? Este tipo de questionamento é o que pode ser chamado de leitura das entrelinhas, do que está além do texto.

Contudo, este LD faz pouco investimento no letramento visual, com apenas algumas atividades envolvendo a multimodalidade para reflexão e resolução de exercício, mas não aborda a reflexão acerca das representações sociais presentes na imagem.

A obra *Inglês de olho no mundo do trabalho* (FERRARI; RUBIN, 2007) também tem uma seção exclusiva apenas para a compreensão do texto verbal. Isso está bem claro com a concepção das autoras com relação ao uso da imagem⁴⁰, evidenciada na instrução “*According to the text...*”, que aparece em nas atividades de compreensão diversas vezes. Com relação ao letramento crítico, o livro tem uma seção com o título “*Reflita sobre essas questões...*” todas relacionadas aos temas de cada unidade. Observa-se uma mistura de questões que levam a uma discussão superficial e de questões que estimulam a reflexão do tema.

Em suma, o que se constata na análise das atividades dos livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio analisados é que parece haver pouca preocupação por parte dos autores em desenvolver habilidades e competências nos alunos para interpretar imagens, para perceber a relação entre a linguagem verbal e não-verbal, para desenvolver habilidades linguísticas ao ler as imagens e desvelar as ideologias implícitas nos textos multimodais, a despeito da multiplicidade de textos visuais que circulam na sociedade em diferentes formas e diferentes mídias.

⁴⁰ Sobre isso, ler o capítulo 3 (Metodologia), sessão 3.2.1 desta dissertação.

É fato que as imagens fazem parte de quase todos os textos que usamos na vida diária, quer seja no campo pessoal, profissional ou acadêmico e, de acordo com Kress (2000, p. 337), agora é impossível compreender os textos, até mesmo as suas partes linguísticas somente, sem ter uma ideia clara de como esses outros elementos não-verbais podem estar contribuindo para o significado do texto. Apesar desse reconhecimento, o que se viu nos textos multimodais analisados nos livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio, é que pouca atenção é dada à imagem nos textos encontradas em livros didáticos e que fazem parte da aprendizagem formal dos alunos nas escolas. Isto traz sérias implicações pedagógicas que serão discutidas na próxima seção desta dissertação, ou seja, as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida nesta dissertação. Para tanto, é necessário nos reportarmos ao início dela, ou seja, às perguntas que deram impulso à investigação e objetivos que pretendíamos alcançar através desse estudo. Ao relatarmos os resultados mais relevantes, procuramos observar se os objetivos pretendidos no início foram alcançados ao longo do trabalho, bem como apresentamos sugestões para pesquisas futuras.

Nesta pesquisa, analisamos como as representações sociais da mulher presente nos textos multimodais são exploradas nas atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de inglês para o Ensino Médio, de forma a direcionar ou não os alunos na interpretação dos modos semióticos presentes no texto, especialmente os textos visuais e, de perceber as ideologias veiculadas por esses textos. As atividades de compreensão leitora também foram analisadas para examinar se elas contribuem para o desenvolvimento do letramento multimodal e letramento crítico.

Para o desenvolvimento da temática, cinco objetivos foram estabelecidos, que consideramos tê-los alcançados. O primeiro objetivo desta pesquisa foi analisar quais representações sociais da mulher podem ser observadas nos LDs de língua inglesa para o Ensino Médio. A análise quantitativa e qualitativa das temáticas nos LDs revelou que ao todo há 12 temáticas principais, mas nem todos os textos fazem a representação dos gêneros sociais.

O próximo passo da análise foi quantificar também os textos multimodais que fazem essa representação relacioná-los às temáticas em cada livro. Constatou-se que a quantidade de representações da mulher é inferior nas duas coleções e em 2 dos 3 livros de volume único analisados. Este dado é curioso, não somente por se tratar de supremacia numérica, mas porque pode denotar certa ideologia com relação à atuação social dos indivíduos

representados. Quando o LD representa mais um gênero do que outro, confere ao mais representado uma visibilidade maior; por sua vez, a visibilidade pode reforçar a ideologia da atuação social mais marcante. Sabemos que “o mundo da linguagem é o mundo do ideológico e do poder” (cf. PINTO, 1999, p. 40), por isso, de alguma forma, o fato de haver maior representação masculina nas seções de leitura pode contribuir para naturalizar a desigualdade em termos de visibilidade e atuação social dos gêneros nas práticas sociais. Portanto, o fato da mulher ser representada em menor escala numérica nos LDs talvez não possa ser visto apenas como um acontecimento “natural”, pois tal fato pode ser uma faceta da ideologia que nos sugere desigualdade de gênero social e, neste caso, a inferioridade estaria relacionada à mulher. Lembremos que, assim como afirmam Sturken e Cartwright (2001, p. 51), no momento em que alguma coisa passa a ser vista como “natural”, ela pode estar repleta de ideologia, pois que é a ideologia que “define as ideias de como a vida deveria ser”. Em outras palavras, a ideologia pode naturalizar uma ideia a ponto dela passar quase despercebida por nós, usuários da linguagem, ao consideramos tal fato como simplesmente “natural”. E, pelo menos, não deveria ser “natural” que haja desigualdade de gêneros sociais.

Voltando à questão da representação social, foi necessário conhecer dentre as temáticas que representam os gêneros, como a mulher é representada nos diferentes LDs. Para responder a pergunta sobre quais representações sociais da mulher podem ser observadas nos textos multimodais do LD de língua inglesa para o Ensino Médio, selecionamos os textos que faziam as representações de gênero e constatamos que a mulher é representada em praticamente todas as temáticas, sendo que as tratam de Comportamento, Trabalho e Problemas Sociais foram as mais significativas em números de representações em estruturas narrativas.

O segundo objetivo desta pesquisa foi identificar no manual do professor se há orientação com relação ao trabalho voltado para a leitura do texto visual. Para tanto, nossa proposta foi responder à pergunta: Existem instruções para o professor voltadas ao trabalho específico de leitura da imagem? Foi constatado que a principal orientação dos autores com relação ao uso da imagem é que

ela deve ser utilizada como um recurso para realizar pré-leitura. Não se percebeu orientação para trabalhar a linguagem visual até porque nas atividades no livro do aluno também não há questões de compreensão leitora sobre as imagens que compõem os textos.

Entretanto, é importante registrar que os autores nacionais merecem destaque, pois produzem material de qualidade, abordando temas diversos e investindo na apresentação de seus livros. A multimodalidade está presente nos livros didáticos analisados por meio de fotos, ilustração, desenhos, assumindo o caráter multifacetado da comunicação humana em nossos dias, pois ela se revela cada vez mais multissemiótica. Os LDs produzidos por autores nacionais são cheios de cores, alguns são acompanhados por CDs, e tem layout bastante interessante. No entanto, assim como alguns pesquisadores da área de multimodalidade afirmam, ainda carece de investimento quando o assunto é explorar o potencial comunicativo de tantos atributos, como as cores, ou até mesmo a presença de imagens, som, movimento. O fato de os livros ainda explorarem somente a linguagem verbal em detrimento da visual talvez se deva ao entendimento que se tem de leitura, em que o verbal tem preponderância, mas é importante refletir sobre o conceito de letramento em si, que não deve ignorar outros modos semióticos de significar o mundo.

Descrever a relação imagem e texto verbal no que diz respeito às representações sociais da mulher foi o terceiro objetivo desta dissertação e a terceira questão: Como a relação imagem e texto verbal é articulada nos textos multimodais veiculando as representações sociais da mulher, para construir o “aparato crítico” (VIEIRA, 2007, p. 25) necessário para o letramento visual? Para responder a esta questão, constatamos que a relação entre os modos visual e verbal pode se dar de diferentes formas, mas percebemos o predomínio da relação de complementariedade, sendo que o modo visual está a serviço do modo verbal. Como já foi mencionado, os autores utilizam muito as imagens para ilustrar ou chamar a atenção dos leitores para o assunto tratado no texto verbal. Por isso, a imagem complementa o sentido do texto verbal e está subordinada a ele, uma vez que nas questões de compreensão

leitora a imagem não é discutida, ou melhor, as representações sociais presentes no modo visual não são questionadas.

O quarto objetivo foi examinar aspectos ideológicos subjacentes ao texto multimodal com relação às temáticas nas quais a mulher é representada; a pergunta feita foi: Quais aspectos ideológicos podem ser identificados no texto multimodal com relação à representação social da mulher nas diferentes temáticas abordadas no LD? Para responder a essa questão, primeiramente, é necessário dizer que as temáticas com representação feminina são, principalmente, as de Trabalho, Problemas Sociais e Comportamento, pois registram maior incidência em todos os LDs. Nas duas primeiras temáticas, a mulher é representada como Ator ou Reator em representações narrativas. É importante observar que os papéis de Ator e Reator identificam a agência da ação na sintaxe das imagens. Por sua vez, por meio da agência da ação, podemos reconhecer o sujeito que as pratica. Logo, ao representar a mulher nesses papéis é reconhecer sua importância enquanto sujeito atuante na sociedade. A ideologia que se observa neste momento aponta para uma representação dos gêneros de maneira mais igualitária. Este fato contribui para a quebra de paradigmas, pois não reafirma estereótipos dos homens e das mulheres com relação ao tema do trabalho e da atuação em causas sociais. A partir daí, temos um passo para “a reflexão e desenvolvimento de uma consciência sobre direitos, que pode demandar profundas transformações na identidade do ‘eu’ e do ‘outro’ e ainda na identidade nacional” (FAIRCLOUGH, 2001).

Reconhecer a atuação social dos gêneros é contribuir para a conscientização da importância de cada um para a construção de uma sociedade melhor. Sabemos que apenas conscientização não soluciona problemas, mas ela antecede as atitudes neste sentido. E essa pode ser uma das funções do livro didático, além de ensinar a língua inglesa.

Entretanto, na temática de Comportamento, parece haver ainda a manutenção do estereótipo da mulher frágil. A imagem da mulher ainda aparece associada à submissão de vários tipos: à família, às instituições

sociais, etc. Brisolla (2007, p. 147) chama a atenção ao afirmar que a representação dos gêneros de forma distinta e desigual no LD pode contribuir de uma certa forma para a construção e manutenção das desigualdades de gênero que, por sua vez, “contribuem para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais”.

Sabemos que representar a mulher com um comportamento submisso ou inseguro contribui para fomentar a ideia que mulheres não tem autonomia, por exemplo. Sabemos que apesar das coisas terem mudado na sociedade com a mulher sendo chefe de família, estudando, ocupando cargos políticos, tendo leis específicas, etc, os números da violência contra mulheres ainda é bastante significativo. Quando o LD representa a mulher na situação de submissão pode estar contribuindo, ou sendo um reflexo, da manutenção deste estigma que há muito foi superado.

Por outro lado, sabemos que mesmo que os autores não orientem os professores com relação à leitura das imagens, isso não significa dizer que o letramento visual não esteja ocorrendo em nossas escolas. É lógico que ainda que os aspectos ideológicos não sejam tratados pelos autores, tais aspectos existem, porque a linguagem é ideológica e não há neutralidade nos diversos discursos com os quais lidamos em nossas práticas sociais cotidianas diversas. Não há como negar que uma representação social presente em um texto multimodal está representando também uma forma de ver o mundo.

O último objetivo desse estudo foi analisar as atividades de compreensão leitora dos textos multimodais para examinar se as representações sociais da mulher estão sendo contempladas no desenvolvimento do letramento crítico proposto pelo LD. A questão relacionada a esse objetivo foi: Como as atividades do LD abordam a compreensão leitora dos textos multimodais com vistas às representações sociais da mulher e, conseqüentemente, ao letramento crítico? Foi constatado que a RS da mulher não é motivo de questionamentos nas atividades de compreensão leitora dos LDs analisados. Aliás, não somente a RS da mulher, como também representações sociais outras, pois a imagem não é alvo de discussão. De fato,

os autores em geral parecem utilizar imagens para ilustrar o texto ou com a função de preparar os alunos para as atividades de pré-leitura.

Com relação ao letramento crítico, observamos que todos os livros didáticos apresentam uma seção para reflexão das temáticas exploradas em cada unidade e que as atividades para reflexão e desenvolvimento de pensamento crítico são desenvolvidas, em geral, com foco no texto verbal. Com raras exceções como mostradas na seção 4.5 do capítulo 4 deste trabalho, a atividade solicitava a produção de um texto multimodal (um painel com fotos, gravuras sobre o tema meio-ambiente) ou havia a presença de uma imagem na questão a ser refletida. Dessa forma, apesar do livro didático ser repleto de imagens e a sua utilização ser associada a diferentes funções: de descrever objetos, cenários e personagens, de mostrar uma ação ou cena ou de contar uma história, de representar uma ideia, ou até mesmo de falar de metalinguagem, elas ainda continuam, no caso da habilidade de leitura, servindo apenas como recursos atraentes e motivadores para o aprendizado da língua.

A exploração apenas da linguagem verbal nos textos multimodais dos livros didáticos de língua inglesa nos leva a refletir sobre as implicações pedagógicas que contribuam para o letramento multimodal dos alunos. À medida que o LD trabalha o letramento, possivelmente ele estará contribuindo para que o aluno desenvolva “a leitura das entrelinhas”, como assinala Oliveira, (2006), para que o aluno possa ler o dito, mas perceba também o não dito e o omitido. Em outras palavras, não se trata apenas de leitura e compreensão textuais, mas também de compreensão social e ideológica de que o texto se constitui em um discurso, ele é uma afirmação e o posicionamento ideológico de quem o produz. Afinal de contas, apesar da primeira noção de letramento não ser exatamente a crítica⁴¹, sabe-se que o letramento pode contribuir para “desenvolver uma consciência crítica dos fatos sociais e quais interesses estão sendo atendidos por eles” (BAYNHAN, 1995, p. 3).

⁴¹ No capítulo 2, discutimos melhor o tema do letramento com base nos autores que tratam deste conceito.

Portanto, se considerarmos que a leitura e compreensão de um texto é um bom momento para que o aluno seja levado a fazer questionamentos, os quais “transformarão os significados dos textos, criando e aceitando sentidos, mas pondo em prática a tentativa de rever o mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91), é possível que o letramento crítico venha a ser desenvolvido através do LD. Na atividade de tentar construir sentidos para o texto, que se constitui também um exercício de cidadania, ao folhear o LD, os alunos se deparam com representações sociais da mulher que podem trazer “naturalizações”, difundidas por meio de determinados textos multimodais, que são passíveis de questionamentos.

Nesse contexto, entendemos que há necessidade urgente de uma reformulação nas propostas de atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de inglês para contribuir para a efetivação do letramento visual e crítico dos alunos. Uma das formas que autores dos livros e professores de línguas podem ajudar os alunos a construírem significados de textos multimodais é aplicar a Gramática do Design Visual, como ferramenta de entendimento de significado em textos multimodais. Enquanto os livros não são replanejados para explorar a multimodalidade, cursos de formação continuada podem ajudar a preparar os professores para desenvolver uma abordagem multimodal em sala de aula com vistas a explorar o potencial do LD não só para ensinar estruturas linguísticas, mas também a cultura e desvelar aspectos ideológicos veiculados nos textos visuais.

Para finalizar, é necessário pontuar que o objetivo desta pesquisa não foi demonstrar que um gênero social é mais importante do que o outro, ou identificar os defeitos no material didático produzido por autores nacionais, mas contribuir de forma modesta para a discussão que visa conscientizar sobre as representações sociais na análise de materiais didáticos de língua inglesa. Como o foco deste trabalho foi bastante específico e limitado, sugerimos a realização de outras pesquisas de caráter etnográfico para compreender como os alunos que utilizam os LDs leem textos multimodais, como percebem as questões sobre representações sociais de outra natureza e como esses alunos desenvolvem o letramento visual e crítico no contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bília. **Inglês para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2003 (professor).

ARAUJO, Antônia Dilamar; SAMPAIO, S. (orgs.). **Inglês instrumental: caminhos para leitura**. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschy Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz; prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 2010..

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 5 ed. Fortaleza: Nacional, 2008.

BAYNHAM, Mike. Defining literacy: models, myths and metaphors. In: **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Logman, 1995. p. 01-38.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**, London, no. 8, p. 249- 262, 2009.

BOU MAROUN, Cristiane R.G. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2007. p. 77- 107.

BRAHIN, Adriana Cristina S. de Matos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Curitiba, 2007, vol. 1. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpb.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/640>> Acesso em 15 out. 2007.

BRISOLLA, Livia; COSTA, Gisele. O Livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações Teóricas Sobre um Objeto de Estudo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS, 16., 2007, Florianópolis. **Resumos...** Florianópolis, 2007. Disponível em:< <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/092.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2010.

CALDAS-COULTHARD, Carmem Rosa. Da Análise do Discurso à Análise do Discurso Crítica: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, Carmem

Rosa; SCLIAR-CABRAL, Leonor (Orgs.). **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. p. 19-44.

CALLOW, Jon. Literacy and the visual: broadening our vision. **English Teaching**: practice and critique. Sydney, vol. 4, no. 1, p. 6- 19, 2005.

CARVALHO, Ângela de Alencar. **Leitura em Inglês na Escola Pública**: um estudo dos interesses e práticas de alunos do Curso Noturno. Fortaleza: A autora, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/angeladealencarcarvalho.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

CARVALHO, Flaviane Faria; MAGALHÃES, Célia. Mídia impressa e Multimodalidade: os significados composicionais na Primeira Página de jornais mineiros. **Revista da ANPOLL**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, vol 1, no. 27, p. 43-70, 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno do Aluno e da Aluna, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

_____. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno do Aluno e da Aluna, vol. 2. Fortaleza: SEDUC, 2009b.

_____. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno da Professora e do Professor, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

_____. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno da Professora e do Professor, vol. 2. Fortaleza: SEDUC, 2009b.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker Expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010a. (vol. 1, professor)

_____. **Globetrekker Expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010b. (vol. 2, professor)

_____. **Globetrekker Expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010c. (vol. 3, professor)

DEREWIANKA, Beverly; COFFIN, Caroline. Time visuals in history textbooks: some pedagogic issues. In: UNSWORTH, Len. **Multimodal Semiotics**:

functional analysis in contexts of Education. London: Continuum, 2008, p. 187- 200.

DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Diversidade de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros e em gêneros. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DOM BOSCO, 2., 2006, Curitiba. **Saberes docentes: da teoria à prática, da ação à reflexão.** P. 11- 29. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/colégio/pdf/IIICONGRESSO.pdf>>. Acesso em: 02 de mai. 2011.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** Trad. De Silvia Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997. Cap. 1, p. 15-40.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenadora da tradução e prefácio: Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de; Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11- 31

FERRARI, Marisa Tiemman; RUBIN, Sarah Giersztel. **Inglês de Olho no Mundo do Trabalho.** São Paulo: Scipione, 2007.

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. **Análise de materiais didáticos em inglês como LE: ideologia e relações de hegemonia.** Fortaleza: A autora, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/lissamarasaraivafontenele.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2011.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, Ruqaiya & WILLIAMS, Geoff. **Literacy and Society.** London: Longman, 1996. p. 377- 424

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. In: **Review of Research in Education.** London, vol. 32, p. 241- 267, 2008.

JORDÃO, Clarissa.; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. **Línguas e Letras:** revista do Curso de Letras e da Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Sociedade do Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE, Cascavel, vol 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <<http://e->

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/143/showToc>. Acesso em: 09 ago. 2012.

KRAMSH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social features**. London: Routledge, 2000. Capítulo 1, p. 182- 202.

_____. Multimodality, multimedia, and genre. In: HANDA, Carolyn. **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/ St. Martin's: 2004. p. 38-54.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006. 2ª ed.

LIMA, Rosana de Paiva. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos**. Recife: O autor, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/Diss-rosana_paiva.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

MACHIN, Daivid. **Introduction to multimodal analysis**. London: Hodder Education, 2007, cap. 6, p. 109- 128

MARQUES, Amadeu. **Inglês: Série Brasil**. São Paulo: Ática, 2005.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino - aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Fortaleza: A autora, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anamariamotapaz.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

NOVELLINO, Márcia Olivé. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33, 2006, São Paulo. **Proceedings...**São Paulo: PUCSP, 2006. P. 373-403 Disponível em: <http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/18m_novellino_373a403.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. História do material didático. In: DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**: revista da Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Vol. 9, no. 1, 2006 (p. 15-39). Texto disponível em <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2010

_____. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**: revista do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, vol.47, no.1, 2008 (p.91-117). Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 22 maio 2012

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. **Forum Identidade**, Itabaiana, ano 5, no. XXX, p. 139- 149, vol. 9, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_12.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2012

OTEÍZA, Tereza. Diálogo entre textos e imagens: análise multimodal de textos escolares desde uma perspectiva intertextual. **Revista DELTA**, vol. 25, no. esp., p. 664-667, 2009.

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Um olhar da Semiótica Social e da Multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, 2, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso**: introdução à Análise de Discurso. São Paulo: Hacker Editors, 1999, p. 21-60.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 11-17

RESENDE; Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quartely**, vol. 36, no. 2, p. 191- 205, 2002.

SILVA, Gisele Gama da. Multimodalidade em sala de aula: um desafio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: revista do Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas da PUC-Rio, Rio de Janeiro , no. 2, p. 1-15, 2008. Disponível em : < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0 >. Acesso em: 13 de jun. 2011

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 4ª ed.

SOUZA, Antônio Escandiel de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública**: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação. Porto Alegre: O autor, 2009. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21576>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of looking**: an introduction to visual culture. Oxford: OUP, 2001.

TEIXEIRA, Cristina Helena Evelyn Tinoco. A Gramática Visual e o livro didático. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: revista da PUC, Rio de Janeiro, no. 2., p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0> Acesso em: 13 jun. 2011.

UNSWORTH, Len. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: COIRO, J. et al (Eds.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2009. p. 377- 405.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão semiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 9-33.

_____. A contribuição do letramento multimodal para os multiletramentos. **Linguagem em Foco**: revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, Fortaleza, vol. 2, no. 2, p. 85- 99, 2010.

VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 7-8 (Apresentação).

WYATT-SMITH, Claire; ELKINS, John. Multimodal reading and comprehension in online environments. In: In: COIRO, J. et al (Eds.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2009, p. 899- 940.