UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACÃO EM LETRAS

MARIA ELDELITA FRANCO HOLANDA

A MULTIMODALIDADE NO CD-ROM *INTERCHANGE THIRD EDITION:* uma investigação à luz da Gramática do *Design* Visual

RECIFE
2013

MARIA ELDELITA FRANCO HOLANDA

A MULTIMODALIDADE NO CD-ROM *INTERCHANGE THIRD EDITION*: uma investigação à luz da Gramática do *Design* Visual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Doutorado Interinstitucional Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo do ensino

Orientadora: Professora Dra. Virgínia Leal

RECIFE

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
MARIA REGINA PEREIRA SILVA – CRB-3/747
BIBLIOTECÁRIA DA UFPI.

H722m Holanda, Maria Eldelita Franco

A Multimodalidade no CD-ROM interchange third edition: uma investigação à luz da gramática do design visual / Maria Eldelita Franco Holanda. —2013.

218f.

Tese (Doutorado em Letras) – Doutorado interinstitucional, UFPE/IFPI/UESPI, Recife, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Maria Virgínia Leal

1. Semiótica (Linguística). 2. Semiótica Social. 3. Materiais Didáticos. 3. Multimodalidade. 4. Design Visual – Gramática.

I. Título.

CDD: 401.41

MARIA ELDELITA FRANCO HOLANDA

A MULTIMODALIDADE NO CD-ROM INTERCHANGE THIRD EDITION: Uma Investigação à Luz da Gramática do Design Visual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística em 8/8/2013.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

_____

Profª. Drª. Virgínia Leal
Orientadora – LETRAS - UFPE

_____

Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier
LETRAS - UFPE

_____

Profª. Drª. Herimatéia Ramos de Oliveira Pontes
LETRAS - UFPE

_____

Profª. Drª. Barbara Jane Wilcox Hemais
LETRAS - PUC-RIO

_____

Profª. Drª. Antonia Dilamar Araujo
LETRAS - UECE

Recife – PE
2013

Ao Marcos,

À Ana Renata,

Ao Marcos Filho,

À Ana Gabriela.

O amor de vocês me sustentou, deu-me coragem, direção e determinação para seguir o meu caminho.

E a meus pais, José Patrício e Eldelita e à Malu (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus que me iluminou e se fez presente nos momentos mais difíceis, por meio de seu amor, que sempre me impeliu a continuar e superar todos os meus limites.

Aos meus pais (*in memoriam*), que me ensinaram a ser quem eu sou e a amar os livros e a vida.

À minha família, pelo amor ilimitado, incentivo, companheirismo, estímulos constantes e, acima de tudo, pela compreensão nos longos períodos de ausência.

Ao meu esposo, por trilhar comigo esta longa jornada e ter contribuído para minha história com meus altos e baixos, perdas e ganhos, incentivando-me e, acima de tudo, amando- me incondicionalmente.

Aos meus filhos, que são o meu norte, meu amor maior, por estarem sempre comigo, partilhando todos os momentos nessa longa jornada.

À minha querida neta, pelas alegrias que ela me traz todos os dias e por ter me presenteado com "Vó, a gente vê com os olhos!", mostrando-me que eu tinha tomado o rumo certo para realização desta pesquisa.

Às minhas irmãs, Aristela, Socorro e Jandira, às minhas sobrinhas, Yvana, Flávia e Patrícia, pelo interesse com que acompanharam este trabalho.

À minha orientadora, Prof. Dra. Virgínia Leal, pelo seu conhecimento, pela sua orientação firme, segura e objetiva, mantendo sempre um diálogo franco sobre os rumos que a pesquisa deveria tomar, permitindo, assim, uma perfeita interlocução entre orientanda e orientadora, sem nunca deixar que a exigência acadêmica ficasse acima da meiguice humana. A concretização deste trabalho só foi possível graças a sua confiança no meu potencial.

À Dilamar, por fazer parte de minha história de vida como amiga, conselheira, por quem tenho uma grande admiração.

À minha amiga Maria Auxiliadora, pelas leituras desta tese e pela disponibilidade de compartilhar comigo seus conhecimentos acadêmicos, especialmente a respeito da linguagem.

À Vânia, amiga que chorou e riu comigo nesta trajetória.

À Yolanda Franco e à Ligia Raquel, pelo apoio técnico.

À Cecelia Paz, Patricia Vaughan, Ivonizete Rodrigues e Luciana Libório, pela amizade.

À Marinete pela amizade e apoio constantes.

Ao José Airton pela revisão dos capítulos da qualificação.

À minha *irmã-gêmea*, Francisca, aos meus amigos, Pedro, Silvia, Adriana e Giselda por tudo o que compartilhamos nesses quatro anos de convivência, tornando-nos uma família.

Aos meus amigos e colegas de doutorado da UESPI, Margareth, Silvana, Sueli e Shirley.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação, em especial, Prof. Dr. Xavier, Profa. Dra.Vírginia Leal e Prof. Dr. Marlos, pelos ensinamentos; e aos funcionários Diva e Jozaias, pelo apoio.

Aos professores que compõem esta banca, por terem aceito o convite para contribuir com o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas da turma Multi – Clara, Danuta, Helga, Leonardo, Marcelo, Monique, Nadiana, Paloma e Rebeca –, pelas acaloradas discussões sobre multimodalidade.

A todos os meus amigos que aqui não citei, mas que me acompanharam durante todo este processo.

À Universidade Estadual do Piauí, por ter me permitido realizar esta Pós-Graduação.

À Cambridge University Press, na pessoa do seu representante Norte-Nordeste, Fausto Rabelo, por autorizar o uso do material analisado nesta pesquisa.

Aos professores, Len Unsworth, Theo van Leeuween e Jonh Knox, pelo envio de suas ideias em formato de artigos.

... "Combati o bom combate, completei a corrida, guardei a fé.

Agora está reservada para mim a coroa da justiça, que o Senhor, justo juiz, me dará naquele dia; e não somente a mim, mas também a todos que esperam com amor a sua manifestação gloriosa. Mas o Senhor esteve ao meu lado e me deu forças; ele fez com que a mensagem fosse anunciada por mim integralmente. O Senhor me libertará de todo mal e me salvará para seu Reino Celeste".

(Segunda Carta de São Paulo a Timóteo - 2Tm 4,6-8.17-18)

RESUMO

A presente tese insere-se na área da Semiótica Social, com foco na multimodalidade que está presente na interação humana e em todos os gêneros textuais. A multimodalidade é abordada nesta pesquisa em função de sua presença nos materiais didáticos nos quais vem sendo amplamente trabalhada, com a conjunção de vários modos semióticos, de forma a favorecer a compreensão da significação A relevância dessa combinação para o ensino, especialmente da língua inglesa, motivou investigar-se a multimodalidade na coleção *New Interchange Intro*, com enfoque na análise da imagem em movimento do CD-ROM que integra a referida coleção. Desta forma, esta tese objetiva analisar a metafunção composicional da Gramática do *Design* Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), nas imagens do videoclipe e nas atividades do CD-ROM, em um contexto de letramento multimodal. O arcabouço teórico adotado centra-se na semiótica social (HODGE e KRESS, 1988 e VAN LEEUWEN, 2005), na multimodalidade (KRESS, 2009, 2010; JEWITT, 2006, 2008, 2009; KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, 1996[2006]) e na Gramática do *Design* Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001; 2006). Enfoca-se, na análise a metafunção composicional, enfatizando os princípios: valor da informação, saliência e enquadramento. Como categoria complementar, usou-se a Análise da Interação Multimodal, de Norris (2004; 2011); os Multiletramentos, de Cope e Kalantizis (2000, 2012), e de Unsworth (2001), e a imagem em movimento, de Van Leeuwen (2005), de Burn & Parker (2006) e de Iedema (2001). A pesquisa, de natureza qualitativa (BAUER, e GASKEL, 2002), consiste na investigação descritiva e analítica do *corpus*, propondo um modelo para a análise das imagens em movimento e das atividades. O *corpus* se constitui de seis unidades de sequências dramatizadas do videoclipe disponibilizadas no CD-ROM, dentre as quais são analisadas três sequências de imagens em movimento e, em média, duas atividades com imagens em movimento e imagens estáticas. Nas análises, verificou-se como os significados composicionais, valor da informação, saliência e enquadramento se manifestam na organização e na coerência das imagens dos videoclipes do CD-ROM e como estes contribuem para o letramento visual multimodal nas atividades propostas. Os resultados das análises indicam que o CD-ROM *Interchange Intro Third Edition* é um suporte multimodal, com pelo menos quatro semioses – imagem (estática e em movimento), fala, texto verbal e música –, que se integram para ensinar a língua inglesa, numa abordagem comunicativa, com destaque para o ensino da gramática e do vocabulário, demonstrando, deste modo, que os recursos visuais e verbais se associam para a construção de sentido das histórias apresentadas nos videoclipes. Verificou-se, entretanto, no material analisado, uma lacuna em relação ao letramento visual multimodal que, embora presente, é pouco explorado. Os resultados das análises apontam para a necessidade de uma exploração sistemática do letramento visual e da multimodalidade no CD-ROM analisado, para que possam contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal do aprendiz.

Palavras-chave: Semiótica Social. Materiais Didáticos. Multimodalidade. Gramática do *Design* Visual. Imagem.

ABSTRACT

This thesis is part of the area of Social Semiotics which focuses on multimodality as an element present in human interaction and in all textual genres. Multimodality is seen as important to this research because of its presence in teaching materials, which amply employ several semiotic modes in order to promote understanding of meaning. The importance of this combination for teaching, especially for the teaching of the English language, motivated us to investigate multimodality in the series *New Interchange Intro*, with focus on moving images to be found on the accompanying CD-ROM. The aim of the present study, then, is to analyze the compositional metafunction of the *Grammar of Visual Design* of Kress and Van Leeuwen (2006) in the video images and the activities of the CD-ROM within the context of multimodal literacy. The theoretical approach adopted focuses on Social semiotics (HODGE and KRESS, 1988 and VAN LEEUWEN, 2005), on Multimodality (KRESS, 2009, 2010, e JEWITT, 2006; 2008; 2009, KRESS VAN LEEUWEN, 2001, [1996], 2006) and the *Grammar of Visual Design* (KRESS and VAN LEEUWEN, 2001, 2006). Our analysis focuses on the three basic principles of compositional metafunction: information value, salience and framing. As a complementary category, we use the Analysis of Multimodal Interaction of Norris (2004, 2011), Multiliteracies of Cope and Kalantizis (2000, 2012) and of Unsworth (2001), and the moving image of Van Leeuwen (2005), of Burn and Parker (2006) and Iedema (2001). The research is qualitative in nature (BAUER & GASKELL, 2002) and consists of descriptive and analytical research of the corpus as well as the proposal of a model for analyzing images and activities. The corpus is composed of six units of dramatized sequences of the video clips available on the CD-ROM in which three sequences of moving images are analyzed as well as two activities with both moving and still images. In this analysis we examine how the compositional meanings of information value, salience and framing, are manifested in the organization and coherence of the images found in the video clip and how these contribute to the activities proposed by multimodal visual literacy. The results of this analysis indicate that the CD-ROM *Interchange Intro Third Edition* is a multimodal support with at least four semioses - images (still and moving), speech, verbal text and music – all of which combine to teach the English language using the communicative approach with an emphasis on teaching grammar and vocabulary, while at the same time demonstrating the associated visual and verbal resources for the construction of meaning of the stories presented in the video clips. However, in the material analyzed we observed that there is a gap in relation to multimodal visual literacy which, although present, is largely unexplored. These results then point to the need for a systematic exploitation of visual literacy and multimodality in the material presented by the CD-ROM so that it can contribute more effectively to the development of students' multimodal communicative competence.

Keywords: Social Semiotics. Teaching Materials. Multimodality. Grammar of Visual Design. Image.

RESUMEN

La presente tesis se inserta en el área de la Semiótica Social con foco en la multimodalidad que está presente en la interacción humana y en todos los géneros textuales. La multimodalidad es abordada en esta investigación en función de su presencia en los materiales didácticos en los cuales viene siendo ampliamente trabajada, con la conjunción de varios modos semióticos, de forma a favorecer la comprensión de la significación. La relevância de esa combinación a la enseñanza, de modo particular la lengua inglesa, nos motivó a investigar la multimodalidad en los manuales New Interchange Intro, con enfoque en el análisis de la imagen en movimento del CD-ROM que integra los referidos manuales. Por lo tanto, esta tesis objetiva analizar la metafunción composicional de la Gramática del *Design* Visual de Kress y Van Leeuwen (2006) en las imágenes del videoclipe y en las actividades del CD-ROM, en un contexto de letramento multimodal. La perspectiva teórica adoptada se centra en la semiótica social (HODGE y KRESS, 1988 y VAN LEEUWEN, 2005), en la multimodalidad (KRESS, 2009, 2010; JEWITT, 2006, 2008, 2009; KRESS y VAN LEEUWEN, 2001, 1996[2006]) y en la Gramática del *Design* Visual (KRESS y VAN LEEUWEEN, 2001; 2006). Enfocamos en el análisis, la metafunción composicional con los princípios: valor de información, relieve y encuadramiento. Como categoria complementar, usamos el Análisis de la Interación Multimodal, de Norris (2004, 2011); los Multiletramentos, de Cope y Kalantizis (2000, 2012), y de Unsworth (2001), y la imagem en movimiento, de Van Leeuwen (2007), de Brun & Parker (2006) y de Iedema (2001). La pesquisa de tipo cualitativa (BAUER, y GASKEL, 2002), consiste en la investigación descriptiva y analítica del *corpus*, proponiendo un modelo al análisis de las imágenes en movimento y de las actividades. El *corpus* se constituye de seis unidades de secuencias dramatizadas del videoclip disponibilizadas en el CD-ROM, en las cuales son analizadas tres secuencias de imágenes en movimiento y alrededor de dos actividades con imágenes en movimento e imágenes estáticas. En los análisis, verificamos cómo los significados composicionaless valor de información, saliência y encuadramiento se manifiestan en la organización y en la coherencia de las imágenes de los videoclipes del CD-ROM y cómo estos contribuyem al letramento visual multimodal en las actividades propuestas. Loss resultados de los análisiss indicam que el CD-ROM *Interchange Intro Third Edition* es um soporte multimodal, con por lo menos cuatro semioses – imagen (estática y em movimento), habla, texto verbal y música, – que se integram para enseñar la lengua inglesa, en un abordaje comunicativo, poniendo de relieve la enseñnaza de la gramática y del vocabulário, demostrando que los recursos visuales y verbales se asocian a la construcción de sentido de las historias presentadas en los videoclipes. Verificamos, entre tanto, en el material analizado, una laguna respecto al letramento visual multimodal que ,aunque presente, es poco explotado. Los resultados de los análisis indican la necessidad de una explotación sistemática del letramento visual y de la multimodalidad en el CD-ROM analizado, para que puedan conttibuir de forma más efectiva al desarrollo de la competência comunicativa multimodal del aprendiz.

Palabras-clave: Semiótica Social - Materiales Didácticos - Multimodalidad- Gramática del *Design* Visual. Imagen.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

CD	*Compact Disk*
CD-ROM	*Compact Disk Ready Only Memory*
C&T	Ciência e Tecnologia
DVD	*Digital Versatile Disk*
EUA	Estados Unidos da América
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
GDV	Gramática do D*esign* Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
PR	Participante Representado
PP	Publicidade e Propaganda
TIC	Tecnologias de informação e de comunicação
TV	Televisão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- A lógica semiótica dos modos 42
Quadro 2 - Representação comparativa das metafunções da GSF para a GDV.....79
Quadro 3 - Síntese do sistema do significado da Metafunção Composicional 83
Quadro 4 - Resumo das definições dos termos de enquadramento.....87
Quadro 5 - Distribuição das unidades do videoclipe e atividades com imagem em movimento do CD-ROM selecionadas para análise.....98
Quadro 6 - Distribuição das unidades do videoclipe e atividades com imagem estáticas do CD-ROM selecionadas para análise. 98
Quadro 7 - Categorias de Análise para Imagens do CD-ROM 101
Quadro 8- Resumo descritivo com a contextualização das seis unidades do *corpus.*.....102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Uso dos elementos visuais; gráficos, tabelas e diagramas nas atividades do CD-ROM 60
Figura 2 - Potencial da imagem 63
Figura 3 - Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas Unidades 1, 2 e 5 107
Figura 4- Análise do Valor da informação: *Ideal /Real* na Unidade 1 111
Figura 5 - Análise do Valor da informação: *Centro /Margem* nas Unidades 2, 6 e 13.....112
Figura 6 - Análise da Saliência nas Unidades 2, 5 e 13.....116
Figura 7 - Análise do Enquadramento nas Unidades 2, 6 e 16.....123
Figura 8 - Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas atividades 1, 2, 5 e 6, com imagens em movimento.....134
Figura 9 - Análise do Valor da informação*: Ideal/Real* nas Atividades 1 e 5, com imagens em movimento.....137
Figura 10 - Análise do Valor da informação: *Centro /Margem* nas Atividades 5 e 13, com imagens em movimento.....140
Figura 11 - Análise do Valor da informação: Tríptico nas Atividades 1 e 6, com imagens em movimento.....141
Figura 12- Análise da Saliência nas atividades 13 e 16, com imagens em movimento. 144
Figura 13 - Análise do Enquadramento nas Atividades 5 e 16, com imagens em movimento.....145
Figura 14 – Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas Atividades 1 e 6, com imagens estáticas 148
Figura 15 - Análise do Valor da informação: *Ideal/Real* nas Atividades 1 e 13, com imagens estáticas. 150
Figura 16 – Análise do Valor da informação: *Centro /margem* na atividade 6 com imagem estática 152
Figura 17 – Análise do Valor da informação: *Centro /margem* na atividade 13, com imagem estática. 153
Figura 18 – Análise do Valor da informação: Tríptico nas atividades 13 e 16, com imagens estáticas. 154
Figura 19 – Análise da Saliência nas atividades 2 e 6, com imagens estáticas. 156
Figura 20 – Análise do Enquadramento da Atividade 5, com imagem estática. 158
Figura 21 – Análise do Enquadramento da Atividade 16, com imagens estáticas. 159
Figura 22 – O Enquadramento na mesma imagem estática para atividades diferentes. 160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 A IMAGEM E A SEMIÓTICA SOCIAL 24
2.1 A Perspectiva Histórica da Imagem 24
2.2 A Cultura Visual 27
2.3 Da Semiótica para Semiótica Social 30
2.4 A Semiótica Social 35
2.4.1 Os Recursos Semióticos 39
2.4.2 O modo semiótico 41
2.4.2.1 Tipos de modo *42*
2.4.2 A Teoria da Semiótica Social da Representação e Comunicação 43
2.4.3 A Construção do Significado Visual na Semiótica Social 45
2.5 A Imagem em Movimento sob a Perspectiva da Semiótica Social 46
2.5.1 A Imagem em Movimento no CD-ROM Didático 52
2.6 Análise multimodal interacional 54
2.7 Síntese conclusiva 56
3 MULTILETRAMENTO, MULTIMODALIDADE, GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL 58
3.1 Multiletramento 58
3.1.1 Propostas do Multiletramento 60
3.2 Letramento Visual Crítico 64
3.3 Multimodalidade: Contexto Histórico 65
3.3.1 A Multimodalidade e a Imagem 70
3.3.2 Multimodalidade no Contexto Educacional 72
3.3.3 Multimodalidade e o CD-ROM 74
3.4 Princípios da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen 77
3.4.1 A Gramática do *Design* Visual: Descrições 80
3.4.2 As Metafunções 82
3.4.3 Detalhando a Metafunção Composicional 84
3.5 A Imagem em Movimento do CD-ROM e a Função Composicional 90
3.6 Sínteses conclusiva 92
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 94
4.1 Tipologia da Pesquisa 94

4.2 Contextualizando o CD-ROM no Material Interchange.....95
4.3 Descrição do *Corpus* *96*
4.4 Construção do *Corpus* 98
4.5 Contextualizando a Análise dos Dados 100
4.6 Copiando e editando imagens do CD-ROM.....101
5 ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL DAS IMAGENS EM MOVIMENTO DO CD-ROM 103
5.1 Visão panorâmica das unidades selecionadas 103
5.2 Contextualizando os Videoclipes 104
5.3 Análise da metafunção composicional das imagens em movimento dos Videoclipes do CD-ROM *Interchange Intro Third Edition* 107
5.3.1 Valor da informação 107
5.3.1.1 Valor da informação: *Dado/Novo* 108
5.3.1.2 Valor da informação: *Ideal/Real* 111
5.3.1.3 Valor da informação: *Centro/Margem* 113
5.3.2 Saliência 117
5.3.3 Enquadramento.....123
5.4 Síntese conclusiva 131
6 ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL NAS ATIVIDADES DO CD-ROM 134
6.1 Atividades com Imagens em Movimento 134
6.1.1 Contextualizando as atividades com imagens em movimento 134
6.1.2 Análise da metafunção composicional nas atividades com imagens em movimento 135
6.1.2.1 Valor da informação: *Dado/Novo* 135
6.1.2.2 Valor da informação: *Ideal/Real* 138
6.1.2.3 Valor da informação: *Centro /Margem* 141
6.1.2.4 Valor da informação: *Tríptico* 142
6.1.2.5 Saliência 144
6.1.2.6 Enquadramento.....146
6.2 Atividades com Imagens Estáticas 148
6.2.1 Contextualizando as atividades com imagens estáticas.....148
6.2.2 Análise da metafunção composicional nas atividades com imagens estáticas.....149
6.2.2.1 Valor da informação: *Dado/Novo* 149

6.2.2.2 Valor da informação: *Ideal/Real* 151
6.2.2.3 Valor da informação: *Centro /Margem* 153
6.2.2.4 Valor da informação: *Tríptico* 155
6.2.5 Saliência 157
6.2.6 Enquadramento 159
6.3 Síntese Conclusiva 162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....167
REFERÊNCIAS 174
ANEXOS 183
ANEXO A - **Quadro descritivo das Unidades do CD - ROM: temas, aspectos gramaticais e as funções comunicativas.**
ANEXO B - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional, valor da informação, saliência, e enquadramento nas unidades do CD-ROM.**
ANEXO C - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, salieência, e enquadramento das imagenspor unidade.**
ANEXO D- **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, saliência, e enquadramento nas atividades com imagem em movimento.**
ANEXO E - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, saliência, e enquadramento nas atividades com imagem estática.**
ANEXO F - **As Unidades do CD - ROM com suas respectivas atividades.**

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por profundas transformações socioculturais que resultaram em mudanças na comunicação, na tecnologia da informação, nas mídias e nos modos de representação, repercutindo não só nas instituições, mas também na vida das pessoas e, consequentemente, nas formas de interação falada e escrita. A tecnologia é o grande agente de mudança do ambiente natural, dos padrões de trabalho, das formas de lazer e das possibilidades de consumo, afetando a consciência do homem moderno, de modo que autores contemporâneos, a exemplo do francês Mignot-Lefebvre (1994) ampliam a concepção de tecnologia, incorporando, ao lado das técnicas, as decorrências econômicas e sociais daí advindas, dentre as quais se destacam, sobremaneira, as alterações quanto às formas de interação oral e escrita.

Com essas transformações, a cultura moderna se torna mais visual, uma vez que as pessoas passam a se comunicar e a se conectar através dos mais variados aparatos tecnológicos. Essas mudanças têm propiciado diferentes modos de representar o conhecimento e as experiências. As inovadoras configurações que a linguagem verbal e a linguagem visual assumiram favorecem a ampliação da concepção de texto. Dentre as várias abordagens que surgiram, destaca-se a noção de texto multimodal, que usa uma combinação de modos semióticos constitutivos, tanto dos textos impressos quanto dos digitais, incidindo nas formas de letramento, aqui entendido dentro de uma nova concepção, que vai além das habilidades de ler e escrever, combinadas com outros recursos, entre eles, a leitura da imagem. Disto decorrem novas relações com textos, múltiplos letramentos e novas formas de ensino/ aprendizagem, as quais levam educadores a discutir práticas pedagógicas que atendam ao novo formato da mídia eletrônica e dos modos de comunicação. Para a compreensão desse novo formato de texto, faz-se necessário o letramento visual.

Nos últimos anos, pudemos observar uma preocupação com o elemento visual presente nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação, com o renovado interesse de pesquisadores e teóricos com a multimodalidade. A abordagem da imagem como forma de comunicação não verbal no ensino de línguas não é nova, o que é nova é a abordagem multimodal da imagem. Ela passou a ser vista pela sociedade como uma conjunção de modos semióticos, o que propiciou uma abordagem centrada na exploração e na integralização dos diferentes recursos que a compõem em um dado contexto sócio-histórico. Nos estudos atuais, podemos observar um crescente interesse de pesquisadores, profissionais, professores e alunos pelo papel da imagem e também por outros recursos semióticos na

representação e na comunicação, ou seja, pela multimodalidade, definida por Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) como "a integração e combinação de múltiplos modos na elaboração e no uso de um produto ou evento semiótico".

Com a ênfase dada à questão da visualização na sociedade ocidental e com a consequente valorização da imagem, decorrentes do processo natural de assimilação de novas tecnologias, passou-se a privilegiar a imagem nos domínios circunscritos à linguagem. Essa prevalência da imagem foi caracterizada por Mitchell (1994) e Mirzoeff (1999) como era visual ou cultura visual e, posteriormente, Jewitt (2008) chamou de virada visual ou multimodal. Para Rose (2001, p. 1), o uso intenso da imagem na sociedade contemporânea demonstra que vivemos num mundo em que o conhecimento e as formas de entretenimento são visualmente construídos, e aquilo que vemos é tão importante, ou até mesmo mais importante do que aquilo que lemos ou ouvimos.[1]

A tecnologia impulsionou o avanço da comunicação visual que é vista segundo Barnes, (2011, p. 1) como um processo por meio do qual indivíduos, organizações e cultura interpretam e criam mensagens visuais em resposta ao seu ambiente, aos indivíduos entre si e entre as estruturas sociais. Esse conjunto de aspectos impõe a necessidade de ampliar as competências comunicativas multimodais. Evidencia-se, assim, a multimodalidade como abordagem comunicacional que envolve a conjunção de duas ou mais modalidades, tais como imagem e seus processamentos, falas, textos, gestos. Dizendo de outra forma, a multimodalidade consiste na comunicação que se materializa por meio de vários recursos visuais ou de múltiplos meios ou semioses. Para esta pesquisa, tomamos a definição de semiose de Jewitt, que a considera como ato de criação do significado, usando os recursos semióticos, língua, imagem, som, gesto e música (JEWITT, 2008, p.304).

A esse respeito, destacam-se inúmeras pesquisas, dentre as quais citamos o estudo seminal de Rudolph Arnheim (1969) sobre percepção e pensamento visual. Para ele, parte do processo cognitivo[2] é visual e inicia-se na infância, porque é nessa fase que pensamos, aprendemos e nos comunicamos visualmente. A multimodalidade é estudada ainda por Kress e van Leeuwen (2001; [1996], 2006), que também desenvolveram a Gramática do *Design* Visual, com base na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday.

---

[1] Traduzido de "We're often told that we now live in a world where knowledge as well as many forms of entertainment are visually constructed, and where what we see is as important, if not more so, than what we hear or read". Tradução de inteira responsabilidade da autora do trabalho.

[2] Mencionamos neste estudo o processo cognitivo por ele estar ligado à aprendizagem e à visualização, mas a Teoria Cognitiva não compõe o quadro teórico deste trabalho por não atender em toda sua extensão às necessidades da pesquisa.

Desse modo, as necessidades atuais de aprendizagem não se restringem somente ao texto verbal, pois, nessa conjuntura multimodal, ele deixa de ser considerado o principal meio de comunicação e representação para ser usado como um dos recursos semióticos. Diante da exigência da coletividade por novas formas de letramento visual, hoje, a capacidade do indivíduo em utilizar leitura e escrita como instrumentos de sua realização e formação global como cidadão não é mais suficiente. O letramento passa, então, a abranger, entre outras representações semióticas, imagem, som, cores, tipografia, gestos e expressão corporal.

Se antes os elementos visuais constantes dos livros didáticos adotados para o ensino de línguas atuavam apenas como ilustrações, hoje, tais imagens assumem uma nova função na criação e compreensão do sentido do texto, em consequência do avanço das inovadoras questões tecnológicas e comunicacionais adotadas no ensino de inglês e aliadas às práticas pedagógicas. A inserção da imagem enfatiza o componente visual e outras modalidades semióticas no material didático, com o intuito de caracterizar e representar a criação de sentido dos signos linguísticos, quase sempre, mediante o suporte multimídia, no caso do *Compact Disk Ready Only Memory*, doravante, CD-ROM.

Kress et al. (2001), por exemplo, argumentam que o ensino-aprendizagem não pode mais focar tão somente na língua. Essa afirmação se concretiza quando observamos que o mundo foi tomado por imagens que circulam na forma de mensagem ou textos na *Internet*, no *hipertexto* e em outras mídias. Na era da multimodalidade, a imagem é parte constitutiva dos materiais didáticos: na lousa interativa, nos *audio-books*, nos livros e nos recursos multimídia, como DVDs e CD-ROMs que fazem parte desse tipo de material.

Nesse ponto, concordamos com a preocupação de Almeida (2011), fundamentada por Kress e van Leeuwen (2006), ao asseverar que a aplicação da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem deve envolver o uso potencial de significado das imagens como recurso semiótico multimodal, sendo necessário, para sua execução, traçar ou desenvolver um modo sistemático de análise e leitura dessas imagens que possa explorar seu conteúdo ideológico, as relações interpessoais que delas surgem e o papel que seus elementos composicionais realizam.

Transpondo a questão da multimodalidade para o ensino de língua estrangeira, é inegável a influência dos recursos tecnológicos na aprendizagem da língua inglesa. A partir do final da década de 1970, alguns suportes como *vitrola*, LP (*long play*), foram usados e, posteriormente, surgiu a fita cassete (K-7). Anos mais tarde, o CD de áudio e o DVD começaram gradativamente a fazer parte do processo de ensino aprendizagem dessa língua.

Os anos 1990 testemunharam o advento do CD-ROM para uso doméstico e educacional, como afirmam Zammitt e Callow (1999). Esse suporte propicia diferentes possibilidades de uso do conjunto de recursos multimodais, tais como o texto verbal, imagens estáticas e em movimento, sons, animação e vídeo, o que contribuiu para despertar a necessidade de um letramento visual, além de ter sua potencialidade multimodal destacada, especialmente pelo crescimento das fontes de informação e uso dos recursos multimídia, ainda que naquela época não houvesse uma preocupação com a multimodalidade no ensino no Brasil.

No âmbito educacional, o emprego desse suporte permite o reconhecimento da mudança de paradigma do texto, passando do impresso para o ambiente visual, eletrônico e digital. Com isso, verifica-se que o CD-ROM tem o funcionamento síncrono dos modos da imagem, movimento, cor, som e música que propiciam a construção da significação dos textos multimodais constitutivos desse suporte. O CD-ROM permite a representação visual da ação como o modo acional, oferecendo diferentes possibilidades de criação de significado com a imagem em movimento construindo também no observador/leitor uma relação de poder e *status* social. Desta forma, o CD-ROM, usado como suporte do material didático, materializa a multimodalidade através da combinação dos vários recursos semióticos, contendo um forte apelo visual manifestado por meio das sequências de vídeos. O uso da imagem favorece o fluxo do discurso, possibilitando que o aprendiz construa a significação da imagem.

Nosso interesse pela imagem, primeiramente como recurso não verbal, vem desde o início de nossa carreira como professora de inglês na escola pública, com o uso de um livro produzido por um curso de idiomas localizado na cidade de Teresina. E com a profusão das imagens no material didático, nosso interesse sobre o uso multimodal da imagem em movimento, na forma de CD-ROM didático, ampliou bem como a vontade de aprofundar nossos estudos nesta questão, por reconhecermos sua importância para aprendizagem da língua inglesa. Dadas as necessidades de aprofundamento na questão da multimodalidade e, em razão do número reduzido de estudos envolvendo o CD-ROM didático, houve a necessidade de fazermos um recorte teórico-metodológico em torno da questão das metafunções. Dentre elas escolhemos a composicional, ficando para estudos futuros as metafunções interativa e interpessoal.

Esse interesse dá-se especialmente em função de nossas atividades como professora do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), nas quais temos usado o CD-ROM como suporte para o livro didático, acreditando

que a imagem em movimento dos videoclipes, bem como as imagens estáticas das atividades baseadas nestes, favorecem a compreensão da língua. Temos observado, com base na nossa própria experiência trabalhando com o CD-ROM com alunos do nível básico, que a riqueza dos recursos representacionais que constituem o CD-ROM pode agir diretamente na motivação do aluno de Língua Inglesa.

Em um contexto de letramento multimodal e com base na Gramática do D*esign Vi*sual de Kress e van Leeuwen (2006), escolhemos, para esta pesquisa, investigar a metafunção composicional nas imagens de videoclipes do CD-ROM educacional, considerando, especialmente, as *affordances* do material e as múltiplas semioses que permitem ao usuário interagir com a imagem visando ampliar sua compreensão da língua. Pretendemos, pois, analisar como se apresenta a multimodalidade no CD-ROM que compõe o material didático de Língua Inglesa - *Interchange Intro* (*Third edition*), editado pela *Cambridge University Press.* Mais especificadamente, analisaremos a imagem em movimento em seis videoclipes, selecionados entre as 16 unidades que compõem o CD-ROM; e também as imagens em movimento e estáticas nas atividades correspondentes a cada um desses videoclipes.

Adotamos como suporte teórico a semiótica social multimodal, mais precisamente, na corrente da semiótica visual de Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006), dialogando, ainda, com a perspectiva de Jewitt (2005, 2006, 2008, 2009), Stein (2008), van Leeuwen (2005) e Ventola et al. (2004). Damos destaque também a Kaltenbacher (2004), e Jewitt (2002), Unsworth (2006), que trabalham mais especificamente com a análise de CD-ROM. Recorremos também às noções de letramento e multiletramento de Lemke (1998, 2002) e Unsworth (2001; 2006) Cope e Kalantizis (2000, 2010, 2012) e à imagem em movimento de Iedema (2001) Burn e Parker (2008) e van Leeuwen (2005). Estes teóricos mencionados discutem a questão do modo como os vários recursos semióticos e modos comunicacionais constituintes das imagens são usados pelos indivíduos na produção e na interpretação do significado dessas imagens, nos diferentes contextos da sociedade contemporânea.

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, investigamos duas questões centrais:

a) De que forma a metafunção de natureza composicional (valor da informação – *dado/novo, ideal/real, centro/margem;* saliência e enquadramento) manifesta-se nos *videoclipes* e nas atividades do CD-ROM, e de que maneira ela pode contribuir para o letramento visual em língua inglesa?

b) Como a exploração dos componentes da metafunção composicional nas atividades de aprendizagem de língua inglesa no CD-ROM contribui para o processo de aprendizagem multimodal?

Tomando como fundamento os questionamentos ora enunciados, formulamos os objetivos gerais e específicos, ou seja, as ações que convergem progressivamente para os resultados da pesquisa proposta:

Objetivo geral: Analisar a metafunção composicional da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) nas imagens do videoclipe e nas atividades pedagógicas constitutivas CD-ROM *Interchange* para o ensino de língua inglesa, em um contexto de letramento multimodal.

Para alcançarmos o objetivo geral proposto, delimitamos dois objetivos específicos:

a) Identificar e analisar como os significados composicionais - valor da informação - *dado/novo*, *ideal/real*, *centro/margem*; saliência e enquadramento se manifestam nas imagens dos videoclipes e em suas atividades e como eles contribuem para o letramento visual.

b) Analisar a exploração da metafunção composicional no processo de aprendizagem multimodal em atividades do CD-ROM.

Com vistas a alcançar os objetivos aqui propostos e responder às questões de pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa de Bauer e Gaskell (2002), com investigação descritiva de natureza analítica, exploratória e interpretativa. Elegemos um *corpus* de seis unidades, formado, em média, de nove atividades cada uma, e que serão investigadas segundo duas categorias: a análise da metafunção composicional nas imagens em movimento dos videoclipes e a análise das imagens estáticas e em movimento das atividades referentes aos videoclipes selecionados.

Antes de apresentarmos a composição desta tese, ressaltamos que o foco da pesquisa está centrado apenas na análise do material didático, o CD-ROM, por uma questão de delimitação do seu objeto, não fomos à sala de aula para observar o uso desse material pelo aluno, daí, não estabelecermos uma reflexão mais sistemática, voltada para a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Mas, embora não seja este o nosso propósito, teceremos, ao final das análises, algumas reflexões de natureza pedagógica suscitadas pelos aspectos observados relativos à multimodalidade, mais precisamente, ao uso da imagem no CD-ROM com propósitos pedagógicos.

Organizamos o trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo, temos a *Introdução* na qual apresentamos as linhas gerais do tema da pesquisa, seu objeto, questões norteadoras para pesquisa, objetivos, metodologia, fundamentação teórica e ainda, a arquitetura textual.

No Capítulo 2, *A Imagem e a Semiótica Social*, tratamos inicialmente, da história e da expansão do estudo da imagem, da cultura visual, partindo de uma reflexão sobre o signo, que vai desde a Grécia à concepção de semiótica, apresentando sucintamente a visão de Saussure

e Pierce para os estudos da imagem. Abordamos também a semiótica-social de Halliday (1978), Hodge e Kress (1988) e van Leeuwen (2005), com destaque para os recursos semióticos, a comunicação e a representação na semiótica social, e a imagem em movimento em van Leeuwen (2005) e Burn e Parker (2008).

No Capítulo 3, *Multiletramento, Multimodalidade, Gramática do Design Visual*, abordamos o multiletramento centrado nos modos de representação e na criação do significado por conta da multiplicidade de mídias e do aumento da diversidade cultural e linguística na criação de sentido. Estabelecemos também uma relação entre letramento e multimodalidade concebida de modo semelhante ao multiletramento, quanto à interpretação social da língua e a seus significados, que estão ligados a uma variedade de modos comunicacionais e representacionais, com destaque para os recursos semióticos usados na criação do significado em uma dada cultura. Abordamos ainda aspectos da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que dão suporte a esta pesquisa.

No capítulo 4, *Considerações Metodológicas*, tratamos dos aspectos metodológicos. Fazemos um detalhamento do *corpus* e do contexto da pesquisa bem como apresentamos as categorias de análise pertencentes à metafunção composicional (o valor da informação, saliência e enquadramento) retiradas da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Enquadram-se ainda nas categorias de análise os modos semióticos, a fala, os gestos e as expressões faciais com base em Norris (2004).

No capítulo 5, *Análise da Metafunção Composicional das Imagens dos Videoclipes* e *do CD-ROM*, analisamos as imagens em movimento dos *videoclipes* de acordo com os procedimentos metodológicos adotados. Após as análises, apresentamos uma síntese conclusiva das mesmas.

No capítulo 6, *Análise das Atividades com Imagem em movimento e estática*, analisamos as imagens em movimento e estática dos *videoclipes* observando a metafunção composicional e a interação multimodal. Após as análises, apresentamos uma síntese conclusiva das mesmas.

Finalmente, no Capítulo 7, tecemos nossas considerações finais, nas quais enfatizamos o alcance dos objetivos e as respostas às questões propostas, como também destacamos a contribuição deste trabalho e apontamos sugestões para pesquisas futuras.

2 A IMAGEM E A SEMIÓTICA SOCIAL

Este capítulo objetiva apresentar o percurso histórico da imagem, com ênfase na cultura visual e semiótica. A discussão centraliza-se na teoria semiótica social destacando o conceito de recurso semiótico. Neste contexto, teceremos considerações sobre a imagem em movimento, situando-a na semiótica social da comunicação visual. A imagem em movimento do CD-ROM didático é discutida sob a lente da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

2.1 A Perspectiva Histórica da Imagem

Desde o princípio da história da humanidade, o simbolismo visual, a imagem e a fala sempre estiveram lado a lado, como forma de representação e comunicação. Jenks ([1995] 2003) observa que o homem fez uso de sua habilidade de criar imagens como uma forma de simbolizar e expressar sua consciência visual, ou como modo de comunicar-se. Essa habilidade cognitiva distingue-o dos outros seres. O homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos nas pedras e nas paredes das cavernas, nas quais deixavam registrados eventos de natureza diversa, criando também artefatos que serviram de registro visual de sua história. Esses desenhos das cavernas pré-datam a comunicação alfabética. Posteriormente, surgiram as representações e comunicações pictográficas, os pré-enunciadores da escrita, em que a imagem é tomada como forma de comunicação ou forma rudimentar da escrita, sendo tais representações tratadas como parte de uma tradição da arte pictórica, quando uma pintura representava uma imagem em particular.

Para Ong (1982, p. 8), a raça humana tem nesses pictogramas a representação e a comunicação que se instalam antes do surgimento dos primeiros manuscritos, como a escrita cuneiforme dos sumérios na Mesopotâmia (atual Iraque), por volta de 3500 a.C. os sumérios desenvolveram uma espécie de escrita (figuras simplificadas que serviam de expressão visual para as ideias dos homens e independentes da fala) que mais parecia uma imagem de uma moeda cunhada no barro com inscrições e desenhos os quais, rudimentarmente, representavam o alfabeto visto como forma de escrita, semelhante aos hieróglifos egípcios, à escrita dos maias na Mesoamérica e aos caracteres chineses, conhecidos como logograma: um signo visual que representava a forma escrita de uma única palavra.

Originalmente, as imagens eram usadas como meio de expressão visual das ideias humanas. Como deixa entrever Dondis (2007, p.14), a evolução da linguagem começou com

as imagens, avançou através de várias modalidades semióticas rumo aos pictogramas-símbolos que representam um objeto ou conceito por meio de desenho figurativo e cartuns autoexplicativos (desenho com/sem legenda), às unidades fonéticas, chegando finalmente ao alfabeto. É nesse momento que a escrita perde sua forma imagética. Citando Barnes (2011), os manuscritos desenvolvidos na era medieval já apresentavam uma sinergia entre imagem e palavra para se compreendê-la.

Essa sinergia entre imagem e palavra já se apresentava no período medieval através das iluminuras, definidas como arte visual usadas em manuscritos e em livros que se constituíam em imagens ornamentais. Destacavam-se as imagens coloridas e as letras góticas, ricamente ornamentadas com vários motivos de desenhos florais e outros ornamentos, que propiciavam um impacto visual ao documento ou livro. Podemos observar que àquela época as iluminuras já exerciam uma funcionalidade em documentos e livros, pois as imagens contribuíam para a compreensão dos textos, sobretudo por pessoas iletradas. Em relação às letras ornamentadas das iluminuras, atualmente elas se fazem presentes na mídia eletrônica com fontes variadas e combinação de diferentes tipos, estilos e tamanhos, produzindo efeitos visuais.

A relação da imagem com a escrita foi ganhando novos contornos principalmente com o advento da imprensa e com isso o mundo foi se tornando mais visual. Com a impressão, surgiu a tipografia, composição do texto impresso, em que os signos visuais, ganham relevo. Barnes (2011, p. 81) ressalta que, em relação à tipografia, "os *designers* precisaram criar novas fontes para dar mais visibilidade ao texto impresso". Mais recentemente, a tipografia na multimodalidade foi reconhecida por vários teóricos, como Kress e van Leeuwen (2006), como elemento visual ou recurso semiótico que desempenha papel essencial tanto na representação quanto na comunicação do texto.

Por algum tempo, o texto escrito foi tomado como fonte única de representação e transformações sociais mais significativas. A imagem ganhou s*tatus* como um modo de destaque na representação. Ela foi se consolidando num contínuo histórico, em especial, nas artes e no *design*. Posteriormente, ela foi retomando seu espaço graças à fotografia, ao cinema, à televisão, à tecnologia de informação e à comunicação e se solidificando. Na perspectiva da semiótica visual multimodal, a imagem é um modo semiótico de importância singular na representação, passando a ter uma independência em relação ao texto escrito.

Ao chegar à mídia, a imagem foi criada, disseminada, transmitida e ou distribuída pela tecnologia digital. Assim, ela passou a acompanhar as evoluções e as transformações sociais, culturais, históricas e tecnológicas, que, de certo modo, refletem como essas imagens são

usadas e como o visual tornou-se mais proeminente do que antes, alcançando novamente mais *status* e poder, fortalecendo-se como forma de comunicação.

A imagem também reflete todo um processo de mudanças histórico, social, político, cultural e científico e, principalmente, na linguagem com o estudo do signo, alicerçando-se nas mudanças tecnológicas, alterando o modo como as pessoas usam as imagens visuais e o papel que elas desempenham na cultura contemporânea. Barnes (2011) parte do pressuposto de que a sociedade está visualmente orientada para as imagens pictóricas que expressam ideias, de tal maneira que não podem ser formuladas através de qualquer outro modo, premissa importante na multimodalidade. Esse caráter singular da imagem é ressaltado por W. J. T. Mitchel (1994), ao afirmar que as palavras podem citar, mas nunca ver seu objeto. Arnheim (1969) assevera que a imagem pode ativar o raciocínio ao ligar conceitos de aparência sensorial e genérica em uma afirmação cognitiva. Para ele as imagens desempenham três funções: servem como imagem, símbolo ou podem ser usadas como um simples signo para tornar mais explicitas as relações das imagens e de seus referentes.

Os estudos semióticos da imagem serviram para especificar os tipos de imagem considerando que a relação imagem e palavra, usada para comunicar e representar coisas que podem assumir formas variadas tais como imagens gráficas, mentais, científicas e midiáticas são necessárias para ampliar o multiletramento que o indivíduo deve adquirir.

A partir dos estudos da imagem surge uma questão crucial e bem pertinente, trata-se da relação entre imagem e texto. Em 1960, Roland Barthes já se preocupava com essa relação. Esse teórico discute que a imagem é polissêmica ou ambígua, com isso justifica que ela está sempre acompanhada de um texto, tirando-lhe a ambiguidade. Barthes (1977) traça a relação entre imagem e texto mostrando que o significado das imagens é dependente do texto verbal, e que o visual está sempre relacionado ao verbal. Assim, distingue três tipos de interrelação entre imagem e texto ao cunhar os termos ancoragem, ilustração e *relay* (complementaridade). Na ancoragem, o texto apoia-se ou prolonga a imagem, ou seja, descreve o modo como a linguagem é exigida para fixar o significado da imagem. A ilustração se dá quando a imagem apoia o texto, sendo que aqui o texto é o principal, e a imagem interpreta-o em um contexto particular e para um público específico. Nesse caso, a imagem é que esclarece o texto tornando-o mais preciso e definitivo, ao expandir a informação verbal.

No *relay*, a imagem e o texto se complementam, mesmo que texto e imagem não contribuam para o sentido completo. Aqui há uma integração das linguagens em que texto e imagem não dizem as mesmas coisas, mas transmitem coisas diferentes com conteúdos complementares. Segundo Barthes no *relay*, texto e imagem estão em uma relação de

complementaridade, pois assim como as palavras, as imagens são fragmentos de um sintagma mais geral (BARTHES, 1977, p. 41). Esses estudos de Barthes sobre a relação imagem-texto influenciaram, sobremaneira, vários teóricos como Santaella e Nöth (2001) e Santaella (2012), Martinec e Salway (2005) e Unsworth (2006) quando se voltam para o estudo da relação imagem e texto.

Para Santaella e Nöth (2001, p. 110), "a relação entre a imagem e seu contexto é íntima e variada". Esta relação se encaixa na percepção do discurso multimodal de Kress e van Leeuwen (2001; 2006), adotada neste estudo.

Nesse caso, podemos dizer que para Santaella e Nöth (2001) e Santaella (2012), a imagem assume várias funções: Ilustração quando a imagem diz quase o mesmo que o texto, ilustrando-o. Complementaridade ocorre quando a imagem e texto têm a mesma importância e quando esta acrescenta algo ao texto, complementado sua significação global. Discrepância ou contradição são formas de combinacão equivocadas entre texto e imagem, quando a imagem diz algo contrário ao texto, cujo exemplo clásssico é o de René Magritte, que mostra a imagem de um cachimbo com o texto "*Ceci n'est pas une pipe!* (Isto não é um cachimbo!). Neste contexto, a imagem contradiz o texto. Além dessa relação imagem e texto proposta por Santella e Nöth, a publicidade sofisticada usa a relação do *nonsense* (absurdo) em que a imagem e o texto estão postos em determinados contextos, apenas com o objetivo de provocar a compreensão do leitor que, ao tentar decifrar o que está sendo anunciado, passa mais tempo com o texto fixando a marca ou o produto. Nesse sentido, podemos dizer que os estudos da multimodalidade avançam quando ressaltam a importância da combinação imagem e texto bem como a inserção de outros modos semióticos, cujo potencial semiótico será usado na representação e na comunicação.

Desse modo, a visão de comunicação por meio de imagens é bastante familiar à mídia e aos educadores. As imagens, na cultura ocidental contemporânea, estão se tornando prevalecentes acentuando seu poder de representação como meio de discriminar e interpretar ações visíveis em pessoas e tudo o que se insere no ambiente. Esse aspecto é abordado na cultura visual de que se tratará a seguir.

2.2 A Cultura Visual

Berger (1972) discute a imagem dentro de um contexto da arte vendo-a como um novo tipo de linguagem, que atua na reprodução da arte, conferindo-lhe um novo tipo de poder, especialmente, quando se exterioriza a experiência que não se pode traduzir em palavras. Para

Berger (1972, p.33.), "a arte do passado na sua essência não existe mais. Sua autoridade está perdida. Em seu lugar há uma linguagem de imagens e o que importa agora é quem usa essa linguagem e com qual finalidade"[3]

No domínio do *design* e da arte, a noção da imagem está ligada à representação visual, afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações decorativas, desenhos, gravuras, fotografia, filmes. Conforme já ressaltamos, a imagem não só é importante como forma de comunicação e representação como está na origem da escrita, das religiões e das artes. É amplo seu campo de atuação, é usada como imagem midiática, imagem mental, imagem científica, na publicidade e na propaganda.

A imagem, instrumento de comunicação, assemelha-se àquilo que representa, podendo ser incluída numa teoria mais geral, a semiótica, capaz de abordar a imagem do ponto de vista da significação, de considerar o seu modo de produção de sentido. O modo de ver é afetado pelo que vemos e conhecemos. Para Berger (1972, p. 9):

> Uma imagem é uma visão que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi retirada de um local em um tempo, no qual fez sua primeira aparição e foi preservada - por alguns instantes ou por alguns séculos. Toda imagem encarna um modo de ver.[4]

Também na percepção de Berger (1972, p.1), "as imagens vêm antes das palavras e são aquelas que estabelecem nosso lugar no mundo". Ele também argumenta que as imagens da diferença social não funcionam simplesmente pelo que mostram, mas pelo tipo de visão a que elas convidam e acrescenta que nunca olhamos somente para uma coisa, sempre estamos olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos (Idem, p. 9).

Dondis (2007, p. 5-6), alinhado a esse pensamento, afirma que, na nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades, nossos prazeres e preferências com base naquilo que vemos; o que mostra o poder que a percepção visual exerce sobre nós. Hoje, as novas tecnologias da visualização, como uma nova tendência, têm provocado a necessidade de perceber que o conhecimento do mundo é bastante articulado visualmente. E, no mundo moderno, *ver* torna-se mais importante do que acreditar, e nós acreditamos naquilo que podemos ver. Esse fenômeno é o que Jenks ([1995] 2003 p.16)

[3] Tradução de "The art of the past no longer exists as it once did. Its authority is lost. In its place there is a language of images What matters now is who uses that language for what purpose".

[4] Traduzido a partir de "An image is a sight which has been recreated or reproduced. It is an appearance, or a set of appearances, which has been detached from the place and time in which it first made its appearance and preserved – for a few moments or a few century. Every image embodies a way of seeing".

chama de ocularcentrismo, hegemonia da visão, ou seja, o privilégio da visão sobre os outros modos de percepção.

Desse modo, a tecnologia e as múltiplas maneiras de representação e comunicação estão tornando a mensagem e a informação lugares comuns na troca diária de mensagens, nas informações e instruções didáticas, ampliando assim o emponderamento das imagens estáticas ou em movimento nessa sociedade visual que intensifica a possibilidade de tornar as coisas mais visíveis e a compreensão mais produtiva. Há vários exemplos, como na medicina, em que exames mostram a figura de fetos em 4D e cirurgias guiadas pela imagem. Na educação, nos últimos cinquenta anos, tem-se o uso crescente de imagens estáticas e em movimento, nas mais variadas disciplinas e ou em suportes como a veiculação da imagem através de aulas virtuais, e pela *Internet,* jogos interativos, quadros digitais, usos de sites, e-*books*, DVD, e CD-ROM, vistos como "artefatos e processos comunicativos que combinam vários modos e cuja produção e recepção recorrem a comunicadores para inter-relacionar, semântica e, formalmente, todos os repertórios dos signos apresentados" (STÖCKL, 2004, p. 9). Esses suportes possibilitam, ainda, a interação da imagem com o espectador. Como podemos ver, a imagem tem vários usos que dependem do contexto multimodal no qual se encontra inserida. E, como enfatiza Mirzoeff (1999), a imagem em si não mudou, mas sim o tratamento que lhe é dado no mundo contemporâneo. Sua função de representar continua a mesma.

Nesse contexto de visualização, surge a cultura visual. Seu aparecimento, segundo Mirzoeff (1999), dá-se com a preocupação do modo como os eventos visuais, a informação, o significado ou prazer são buscados pelo consumidor em uma interface com a tecnologia visual. Ele define, então, cultura visual como a preocupação com os eventos visuais nos quais os indivíduos buscam informação e significado através da interação com a tecnologia visual, incluindo revistas, jornais, televisão, tela do computador e a realidade virtual.

Para Rogoff (2004, p.381), "a cultura visual vai além do estudo das imagens. Centra-se na visão e no mundo visual que produz significado, estabelecendo e mantendo os valores estéticos e relação de poder dentro da cultura". A cultura visual na sociedade moderna abre um mundo de possibilidades em que o significado circula visualmente e transmite informações, influencia estilos e pode ainda mediar relação de poder. Callow (2005) reforça o que dizem Sturken e Cartwright (2001) e Mirzoeff (1999), que estamos na era da "cultura visual", então, é necessário aprender a ler, compreender e se posicionar em relação à produção e uso de textos visuais.

Na verdade, a cultura visual concentra seus esforços num exame crítico dos efeitos da imagem visual. Nesse sentido, alguns estudiosos como, por exemplo, Sturken e Cartwright

(2001; 2009), preocupam-se não apenas com a forma das imagens, mas como elas são vistas. O que é importante não é somente a imagem em si, mas como é percebida por um espectador específico. O uso do termo cultura visual, meios/modo visual como televisão, filme propaganda construídas e veiculadas na sociedade, realça que os significados das imagens não residem somente nos elementos da imagem, mas são adquiridos quando estes são usados, vistos, disseminados e interpretados. (STURKEN e CARTWRIGHT, 2001, p. 25). Essa preocupação também é compartilhada pelos teóricos da multimodalidade, especialmente por Kress e van Leeuwen (2001; [1996] 2006) e Jewitt (2002; 2008; 2009). Para ele, (1999) defende que o entendimento do mundo se dá muito mais pelo visual do que pelo verbal. Atualmente, podemos dizer que o mundo é multimodal, graças a conjunção de recursos semióticos usados na criação de significados.

Para ele, o surgimento da cultura visual amplia o que W. J. T. Mitchel (1994) chamou de teoria da imagem que adota uma visão pictórica, ao invés da textual, para a compreensão do mundo. A cultura visual torna-se, assim, um concorrente significativo do texto verbal graças ao desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação responsável pela disseminação das imagens no mundo globalizado. Portanto, a característica mais marcante da cultura visual reside exatamente nessa crescente tendência para visualização dos objetos como exigência do desenvolvimento tecnológico.

A necessidade de visualização é percebida e aplicada a variadas formas de comunicação e tem trazido para a abordagem semiótica novas formas de tratar a imagem como o estudo da fotografia e do cinema, por exemplo. E, mais precisamente, com a abordagem da semiótica visual e multimodalidade, a imagem é novamente celebrada por seu poder de comunicação e representação que pode ser usada do mesmo modo que linguagem verbal, com sintaxe própria.

Todo esse novo olhar dispensado às imagens se reflete também no material de ensino como, por exemplo, o CD-ROM, nosso objeto de estudo, em que a imagem está sendo usada em conjunção com outros modos, imprimindo outro olhar pedagógico, multimodal e de letramento para o seu emprego na esfera educacional. Assim sendo, a semiótica explora como o significado é construído e associado ao signo, que discutiremos no próximo item.

2.3 Da Semiótica para Semiótica Social

O crescente interesse pela imagem na sociedade contemporânea advém das transformações no mundo da comunicação, que se conecta a uma rede de mudanças sociais,

econômicas, culturais e tecnológicas. Como ressalta Kress (2010), a relevância do estudo da imagem hoje é fruto do interesse da academia, sendo particularmente usada na história da arte, na matemática, na medicina, no *design* e em vários outros campos.

A semiótica, para alguns autores, por exemplo, Saussure e também para Cortina e Marchezan (2005), é mais geral, não é uma subdivisão da linguística, apesar de manter relações históricas com esta. Vale ressaltar que Saussure ([1916], 2012) já preconizava o surgimento de uma ciência nos moldes da semiótica, que ele denominava de semiologia. Ao salientar que a língua constitui-se o principal sistema de signos que exprime ideias, ele aponta para o fato de que não existe apenas este sistema, e prevê o surgimento de uma ciência que daria conta de estudar "a vida dos signos no seio da vida social" (2012 p.47), e que seria constituída pela Psicologia e, consequentemente, pela Psicologia Geral.

Assim como a linguística, a semiótica buscou um tratamento científico entre as ciências da linguagem, reivindicando o reconhecimento de seu objeto de estudo, a significação. O seu objetivo é o exame da forma como se dá a constituição dos fenômenos relacionados à produção de significação e de sentido. Nessa direção, Hodge e Kress (1988) também concebem a semiótica como um estudo sistemático, coerente e compreensivo do fenômeno da comunicação na sua totalidade.

Tanto a semiótica quanto a semiótica visual ou social se ocupam da análise do signo, observando como este contribui para a construção do sentido. Entretanto, a semiótica social se preocupa também em explicitar a maneira como o sentido se constitui, mudando o foco do signo em si mesmo e se voltando para a análise da maneira como os recursos semióticos são utilizados na comunicação.

Para descrever seu percurso histórico, buscamos aporte sobre esse assunto em Cobley (2001; 2010), Chandler (2007), Saussure ([1916] 2012), Pierce (1966), Eco (1976), Danesi (2004) e Cortina e Machezan (2005).

Sabemos que o interesse pela imagem é muito antigo e, segundo Chandler (2007) e Cobley (2001), a preocupação com os estudos da linguagem e a reflexão sobre signo e significação têm origem na antiga Grécia. A semiótica, apesar de ser considerada uma ciência jovem, origina-se do conceito de signo e remonta aos termos *significante* e *significado* usados pelos filósofos gregos. Estes foram os pioneiros no desenvolvimento de uma teoria mais elaborada de signos, nos séculos II e III a.C. Segundo Cobley (2010, p. 19-20), os estoicos consideravam o signo como o objeto que estabelece relação entre três entidades: um significante (som), um significado (entidade imaterial) e o objeto, que é uma realidade exterior referida pelo signo.

Para Danesi (2004, p.7), Platão, por exemplo, considerou que os signos eram coisas enganosas, porque não 'representam' a realidade diretamente, mas manifestam-se como idealizadas, aproximações mentais dessa realidade. Aristóteles tomou para si a tarefa de investigar o signo e o definiu como constituído de três dimensões: (1) a parte física do próprio signo, (2) o referente, (3) a evocação de um significado (o que implica o referente psicológico e socialmente.). Ainda segundo Danesi (2004, p.7), o estudo do signo foi desenvolvido, ainda, por Santo Agostinho, que o classificou como natural, convencional e sagrado. Para Chandler (2007, p.2), foi John Locke, filósofo britânico, que introduziu o estudo formal dos signos na filosofia, antecipando-se àquilo que iria permitir que filósofos compreendessem a interligação entre a representação e o conhecimento.

No século XX, o surgimento da semiótica como ciência ocorreu concomitantemente com a expansão das tecnologias da linguagem, e essa teoria, de certo modo, mostrou a necessidade de uma ciência que desse conta da existência dos signos em constante evolução. Assim, a semiótica pode ser vista como remontando a dois pioneiros: Saussure ([1916] 2012, p.16) que imprimiu o rótulo de semiologia, a qual se origina do conceito de signo e tradicionalmente, a definiu como a ciência da vida dos signos na sociedade.

Saussure descreve a natureza do signo como entidade psíquica com duas faces indissociáveis, ligando um significante (imagem acústica) a um significado (conceito-imagem), posteriormente, tal formulação foi retomada por Barthes (1964) que enfatiza como os signos constituem culturas e ideologias, de modo particular, as mensagens, e trata os signos não linguísticos como sendo muito abertos à interpretação, constituindo uma “cadeia flutuante de significados” (BARTHES, 1964, p. 39).

Charles Pierce (1966), paralelamente a Saussure, formulou seu modelo de signo e semiótica estabelecendo as bases da metodologia estruturalista na América. Sua proposta de trouxe importantes contribuições à semiótica, por tratar a linguagem e o pensamento como processos de interpretação do signo, o qual possui materialidade, percebemo-lo através de nossos sentidos. Ele propôs ainda categorias para o signo baseadas nas diferentes relações entre significante e significado, assumindo posição diferente de Saussure. Pierce considerava que os signos não linguísticos podiam ser menos arbitrários em relação aos linguísticos.

A semiótica é a teoria da significação, da geração ou produção de sentido, enquanto a semiologia estuda o sistema de signos e sua organização. A teoria semiótica se baseia na convicção de que o significado não é inerente ao objeto que ele significa, mas é construído pelo observador apto, capaz de dar forma ao objeto.

Halliday e Hasan ([1985], 1989, p. 4) consideram a semiótica como o estudo do sistema de signos, o estudo do significado no seu sentido mais geral. Para eles, a linguagem é um tipo de semiótica porque, além dela, há vários outros modos[5] semióticos.

Como Halliday e Hasan, os semioticistas contemporâneos não estudam o signo isoladamente, mas como parte do sistema semiótico e, principalmente, estudam como os significados são produzidos e que realidade eles representam. Chandler (2007) apresenta a semiótica contemporânea como o estudo de signos que fazem parte de um sistema maior de signos. Preocupa-se "como os significados são produzidos e como a realidade é representada". (CHANDLER, 2007, p.2). Esse teórico chama atenção para a definição mais ampla proposta por Eco (1976, p. 7)[6] que mostra como a semiótica se preocupa com tudo aquilo que pode ser tomado como signo, ou ainda, envolve o estudo não somente daquilo que se refere ou toma-se como signo nos discursos cotidianos, mas tudo o que significa o algo mais. Nesse sentido, os signos assumem a forma de palavras, imagens, sons, gestos e objetos. Essa noção de signo se coaduna mais com uma visão social, tendo em vista que o estudo da semiótica dá mais atenção ao papel mediador dos signos e dos papéis que todos exercem na construção da realidade social"[7].

Desse modo, pode-se dizer que a semiótica trabalha com o signo em suas diversas maneiras e com a criação de significado em diferentes formas, tendo como ponto central o signo, e este consiste na união de um significante a um significado, no qual há uma variedade de maneiras materiais dentro de uma cultura[8] que define aquilo que deve ser utilizado na representação do significado em uma dada cultura. Neste estudo, tomamos a concepção de cultura de Sturken e Cartwright, como tudo o que é produzido através de uma complexa rede de fala, gestos, olhar e ação, por meio dos quais há uma troca entre os membros da sociedade ou de um grupo. (2009, p.2-3). Esta concepção de cultura é importante porque além de fundamentar a relevância da cultura presente na semiótica social, destaca as relações sociais na representação e na comunicação, parte constitutiva da multimodalidade.

Para Lemke (1998), os significados não são transmitidos, mas produzidos de acordo com as complexas inter-relações entre convenções, os sistemas de códigos e as práticas

---

[5] Modo na perspectiva da semiótica social é entendido por Jewitt como resultado de uma modelagem cultural de um material. (2009, p. 21). Essa visão se coaduna com o pensamento de Kress (2009, p. 54), concebe modo como um recurso para produção de sentido determinado culturalmente e moldado socialmente.

[6] Tradução de "Semiotics is concerned with everything that can be *taken* as a sign".

[7] Traduzido a partir de ... "to become more aware of the mediating role of signs and of the roles played by ourselves and others in constructing social realities".

[8] O termo cultura, na visão de Raymond William, (2009, p.2-3) é um termo complexo, um conceito elaborado que muda com o tempo. Na visão antropológica, cultura é concebida como "um modo de vida".

semióticas, ações que resultam em sentidos e que levam em conta a contextualização. Essas práticas são elementos fundamentais para a teoria baseada nos signos. Chandler (2007, p. 11) diz que tudo o que experienciamos e compreendemos ocorre por meio do signo e dos códigos em que eles estão organizados. Nesse caso, podemos dizer que, com a semiótica, vivemos no mundo dos signos. E para o funcionamento da semiótica, é necessário que haja um significado ou conteúdo significado que se manifeste através de uma forma de expressão ou conteúdo signo, que existe dentro de um sistema semiótico como, por exemplo, as palavras, que são signos dentro do sistema semiótico da língua e os gestos são signos dentro do sistema semiótico da comunicação não verbal.

A semiótica aborda a imagem como significação e mostra que, para se estudarem certos fenômenos sob a perspectiva do aspecto semiótico, é necessário considerar o modo de produção e sentido, como as imagens suscitam significação ou interpretação. Nessa perspectiva, o signo exprime ideias e requer uma atitude interpretativa daqueles que o recebem. E assim, enquanto a semiótica centra-se na noção do signo, a escola semiótica estruturalista de Paris elege como palavra-chave o código, e a semiótica social prioriza o processo de produção do signo tomando como palavra-chave o recurso.

A história do desenvolvimento da semiótica mostra que a Europa esteve principalmente marcada por essas três escolas, a de Praga, a de Paris e a da semiótica social. Essas escolas aplicaram e estenderam as noções do domínio da linguística para outros modos de comunicação, além da linguagem não verbal. No decorrer do século XXI, essas escolas se envolveram com outros modos de comunicação, como a imagem, cuja noção foi posteriormente desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), na Gramática do *Design* Visual a ser explicitada no capítulo III.

Essas escolas contribuíram com conceitos linguísticos para o campo da imagem, aplicando e estendendo as ideias do domínio da linguística para outros modos de comunicação, os quais vão além da linguagem não verbal. A noção de signo une essas três escolas respaldando a ideia de que formas são usadas para expressar significado.

A Escola de Praga forneceu o conceito de *foreground*[9] para a imagem. A Escola Semiótica Estruturalista de Paris centrou-se nas dicotomias de Saussure, (tais como significante/significado, arbitrário e motivado, eixo paradigmático e sintagmático), transpondo essas ideias para as imagens. Essa escola também utilizou os conceitos de Pierce,

[9] Na escola de Praga *Foregrounding* se refere à característica estilística na qual os significados do texto atraem atenção para si mesmos ao invés de simular transparência na representação de seu significante. E a imagem é usada para caracterizar planos (1º e 2º planos).

suas relações entre significante/significado, arbitrário/motivado e entre ícones, índices e símbolos.

Além das noções de Saussure e Pierce, a escola semiótica estruturalista de Paris também se inspirou nos estudos de Barthes (1977) sobre signos não verbais aplicados à moda e aos estudos de Christian Metz (1991), que investigou a linguagem do cinema como descrição do texto fílmico em particular, que constitui progresso sustentado de um conjunto de termos, uma metalinguagem e uma metodologia para a análise e descrição do filme. O estudo de Metz vai influenciar sobremaneira o estudo das imagens em movimento, e, em especial, a análise telefílmica de Iedema (2001).

A Escola da Semiótica Social[10] teve início na segunda metade dos anos 1990, na Austrália. Sofreu influência dos trabalhos de Halliday (1978), com a linguística sistêmico – funcional, de O' Toole (1994), Kress e van Leeuwen na semiótica visual (2006), e da música com van Leeuwen, (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006, p.6). Esta escola toma a linguagem como um recurso que pode construir significados, levando-a a desempenhar funções em contextos sociais, e as ideias da linguística têm sido aplicadas a outros modos de representação.

Conforme já se ressaltou, o ponto comum dessas três escolas centra-se na noção de signo e como os signos são usados para produzir significados. A proposta da semiótica visual de Kress e van Leeuwen (2006) avança em relação às outras duas por defender a conscientização da imagem enquanto código de significado com estrutura sintática própria e com significado potencial.

Como a semiótica tem seu foco no signo, continua sendo um campo de estudo bastante variado e ainda amplamente explorado e, antes de se introduzir a semiótica social, foi necessário o estabelecimento da ligação entre linguística e semiótica visual, nas três escolas que aplicaram conceitos da linguística para o campo da imagem.

2.4 A Semiótica Social

A semiótica social se situa no campo da semiótica, cujo ponto central recai sobre o processo de produção do signo, inserido na construção social, isto é, procura explicar como os significados são produzidos com todos os recursos disponíveis: linguístico, imagético,

[10] De acordo com Chandler, 2007, o Círculo Semiótico de Sidney é composto pelos membros originais do grupo de Sidney e inclui Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Paul J. Thibault, Terry Threadgold and Anne Cranny-Francis; outros associados como Robert Hodge, Jay Lemke and Ron e Suzie Scollon.

gestual, sonoro, entre outros. Lemke (2004) menciona que a criação de significado é sempre um processo material, como também uma prática semiótica social e como tal, não pode ser compreendido adequadamente em termos de uma única modalidade semiótica como a linguagem.

Ao retomar a discussão sobre o signo, podemos dizer que, na semiótica tradicional, a relação entre forma e significado é vista como convencional e arbitrária (SAUSSURE, [1970] 2012). Já a semiótica social não faz a distinção entre *língua* e fala. Entretanto, ela se centraliza no processo de criação do significado, no qual o produtor do signo escolhe um recurso dentro de uma rede de alternativas, seleciona o processo de um significado potencial sobre o outro (HALLIDAY, 1978; 1985). Segundo Jewitt (2006, p. 20), "o processo de seleção do signo também envolve pessoas na seleção do significado potencial, ou seja, o signo é motivado pela necessidade do falante de expressar o significado em um contexto particular".

Hodge e Kress (1988, p. 1), em estudo seminal sobre *Semiótica Social*, mostram que a semiótica tradicional negligenciou as funções e usos sociais dos sistemas semióticos pelos produtores do signo e propõem sua reconstrução. Na semiótica social, os autores admitem outros modos semióticos além da linguagem verbal, argumentando que esta acena com a possibilidade de um estudo sistemático, compreensível e coerente do fenômeno da comunicação como um todo.

Assim, eles propõem duas premissas para uma abordagem semiótica. A primeira reconhece que, para se compreenderem os processos e estruturas da linguagem, é necessário observar a dimensão social dos sistemas semióticos e considerá-los como gatilho para análise dos sistemas de significado. É nessa perspectiva, incorporada à forte influência de Halliday, que se centra o conceito de função social da linguagem e a tese de que a natureza da linguagem, como sistema semiótico, baseia-se nas interações sociais, levando- se em conta os papéis que cada indivíduo desempenha. A segunda premissa, que orienta a semiótica social, defende que não se pode estudar satisfatoriamente e compreender um código isoladamente. E a semiótica, por seu caráter social, pode fornecer a possibilidade de uma prática analítica quando se lida com o significado social e se precisa escrever e explicar processos e estruturas por meio dos quais o significado é constituído.

Hodge e Kress (1988, p. 261) compreendem semiótica como "estudo da semiose[11], Semiose, termo cunhado por Pierce e expandido por Eco, refere-se ao processo pelo qual a cultura produz signos e ou atribui significados a esses signos. A semiose pode ser entendida

[11] Semiose, termo cunhado por Pierce e expandido por Eco, refere-se ao processo pelo qual a cultura produz signos e ou atribui significados a esses signos. A semiose pode ser entendida como produção de signos.

como produção de signos, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significado em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação" [12]. A semiótica social se interessa, principalmente, pela semiose humana, como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos. Ela compreende os significados socialmente construídos por meio de várias formas semióticas, de textos e práticas semióticas, de todos os tipos da sociedade humana, e de todos os períodos da história humana (HODGE E KRESS, 1988, p. 261). Por isso, enquanto a semiótica toma como foco a noção de signo, a semiótica social destaca-lhe o processo de produção, o que significa dizer que o signo não deve ser tratado somente como ligação de significante e significado, mas usado como um todo, para reforçar a necessidade de dizer que a semiótica social lida com a semiose humana como fenômeno social.

Na semiótica social de Hodge e Kress (1988), a mensagem tem uma direcionalidade e é orientada pelo processo semiótico social em que o significado é estruturado pelo processo. E, dentro desse campo, insere-se a multimodalidade como área de estudo interessada em explorar as formas de significações atuais, com o suporte da semiótica social, as quais envolvem todos os modos de comunicação e representação. E assim, Kress e van Leeuwen (2001) usam princípios semióticos esquematizados a partir da semiótica social, formando uma gama de modos como imagem (estática e em movimento) som, formatos, olhar, cores texturas. Desse modo, tanto a semiótica social quanto a multimodalidade baseiam-se na gramática sistêmico funcional.

Kress ([2004], 2011) também define esse mesmo termo, semiótica social, como um processo de interação e produção de significação em processos de interação como a comunicação, para ser mais específico. É uma teoria sobre a produção e criação de significados, como produtora de signo com todos os modos disponíveis em uma cultura, em que a produção do signo é vista como trabalho semiótico dos agentes sociais. A semiótica social lida com a avaliação do produtor do signo em ambientes de comunicação, ou seja, com a avaliação de retórica do complexo de participantes, ocasião, objeto envolvido, ligado a práticas moldadas por relações de poder.

A teoria inclui, ainda, a atenção para os meios de disseminação da mídia envolvida. Ao centro, em todos os momentos, está o interesse do produtor do signo. A ênfase na criação do signo, ao invés do uso, é crucial. Kress afirma que os signos são sempre recém-produzidos fora da avaliação do seu produtor no ambiente de comunicação, e também observam-se os

[12] Tradução de "Semiotics is the general study of *semioses,* that is, the process and effects of the production and reproductions, reception and circulation of mean in all forms, used by all kinds of agent of communication".

recursos disponíveis usados para produzir signo, o que leva em consideração o interesse do criador do signo no momento da produção do signo. E ainda percebe-se o signo como conjunções motivadas de forma e significado, produto da agência e interesse na sua criação.

Assim, a noção de linguagem como modo semiótico é derivada da proposição seminal da linguagem como semiótica social de Halliday. A semiótica social é concebida como "um sistema de significados que constitui a realidade da cultura" (HALLIDAY, 1978, p.123). Esses recursos semióticos estão, portanto, intimamente ligados ao contexto e a uma realidade social, para além de uma nova abordagem do estudo do significado através da investigação da relação entre os sistemas de signos ou de recursos semióticos. Esse teórico discute a necessidade de uma linguagem socialmente situada para que se possam entender textos como signos complexos.

Na semiótica social, a noção de escolha é fundamental, uma vez que ela pressupõe que, quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada para o que quer significar, garantindo que a junção de um significante de um significado seja sempre motivada. Seguindo o pensamento de Natividade e Pimenta (2009, p. 22), esse novo paradigma de estudos semióticos, calcado no processo de produção sígnica, está delimitado por princípios semióticos amplos: a) a escolha, b) o contexto, e c) as funções semióticas (ideacional, interpessoal e textual), que estão explicitadas mais adiante.

Halliday também ressalta a noção de escolha, a seleção de uma opção sobre os outros em termos de decisões e defende os pressupostos que recursos semióticos devem ter: (1) um plano de expressão (ocasião em que o plano de conteúdo é articulado) e de conteúdo (momento em que um conjunto de gramáticas operam), (2) sistemas operacionais em cada plano, existindo em cada um, uma rede de opções como uma representação potencial nesse nível conforme Halliday (1978, p. 40). Para esse teórico, um sistema é um conjunto de opções, com condições de entrada, tal que, se a condição de entrada é satisfeita, uma opção a partir do conjunto deve ser selecionada.

Assim, podemos dizer que a ênfase na comunicação oral e escrita na esfera da sociedade letrada ocidental e as práticas discursivas asseguram significativa visibilidade à imagem como forma de comunicação e de interação entre as pessoas. Desta forma a produção de imagens vem alterando a configuração dos diferentes gêneros expressos via textos multimodais. A esse respeito, Kress e Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) afirmam que o foco semiótico para o texto centra-se na semiose humana, empregada por grupos que adotam múltiplos meios e recursos semióticos para sua comunicação.

2.4.1 Os Recursos Semióticos

O termo recurso semiótico[13] é descrito pelos semioticistas como aquilo que as pessoas usam na comunicação, é a noção central tanto para a semiótica social quanto para os estudos da multimodalidade (JEWITT, 2009; VAN LEEUWEN, 2005). A palavra recurso tem origem no trabalho de Halliday (1978, p.192) para quem a gramática da língua não é um código, nem um conjunto de regras para serem seguidas, nem serve para criar sentenças corretas, mas é recurso que permite a produção de significados.

Desta forma, Jewitt e Oyama (2001) e van Leeuwen (2005) reafirmam a centralidade e importância do termo recurso semiótico como palavra-chave para a semiótica social, marcando a diferença entre a semiótica estruturalista de Paris, que usa a palavra *código*, concebida como sistema semiótico de códigos, conjuntos de regras para ligar signos e significados (JEWITT e OYAMA, 2001, p.134), e a semiótica social, que usa a palavra como recurso. Van Leeuwen define *recursos semióticos* como:

> [...] ações, materiais e artefatos que usamos para comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente- com nosso aparato vocal; com os músculos que nós usamos para criar expressões faciais e gestos, ou por meio da tecnologia, com caneta, papel e tinta, com *hardware* ou *software* do computador, em conjunção com os modos no quais esses recursos podem ser organizados." Sendo que alguns recursos semióticos têm um significado potencial baseado nos seus usos passados, e um conjunto de *affordances*[14] baseadas nos seus possíveis usos, e isso vai ser realizado em contextos sociais concretos em que sua utilização está sujeita a alguma forma de regime semiótico. (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285).

Ele mostra que recursos para semiótica social são significados, ações e objetos observáveis, elaborados no domínio da comunicação social que tem um potencial teórico semiótico constituído por todos os seus usos e potenciais passados e cujo potencial semiótico real é organizado por aqueles usos conhecidos e relevantes para o usuário do recurso, e pelo uso potencial que podem ser descobertos pelo usuário, baseando-se em seus interesses e necessidades.

---

[13] Traduzido de "*semiotic resource* are action, materials, and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures- or technologically –for example, with pen and ink, or computer *hardware* or *software* - together with the ways in which these resources can be organized. S*emiotic resources* have a meaning potential, based on their past uses, and set of *affordances* based on their possible uses, and there will be actualized in concrete social contexts where their use is subject to some form of semiotic regime".

[14] O termo a*ffordance* tem origem no trabalho da percepção cognitiva de Gibson (1977) e representa os usos potenciais de um dado objeto decorrente de suas propriedade perceptíveis. Nesta pesquisa, a palavra *affordance* será usada como possibilidades.

Esse teórico (2005) discute como o potencial semiótico do recurso pode ser usado na comunicação nos vários contextos sociais. E Kress (2010) pondera que os recursos semióticos são socialmente produzidos. A semiótica social é apresentada como forma de questionamento que nem sempre tem uma resposta pronta. Afirma ainda que os recursos semióticos são criados socialmente, portanto realizam as regularidades discerníveis de ocasião social, eventos e, por isso, certa estabilidade, mas eles nunca são fixos e muito menos, rigidamente fixados. Mas o princípio semiótico mais geral advoga que se produzem signos formando sentido em uma relação motivada e realizados por meio de diferentes maneiras e modos.

Jewitt (2009, p. 23) reforça que a escolha é sempre socialmente localizada e regulada, tanto em relação ao direcionamento dos recursos, para quem eles são disponibilizados, quanto aos discursos que regulam e moldam como as pessoas usam os modos.

Jewitt e Oyama (2001) apontam a distinção que as escolas Semiótica Social e a Escola Estruturalista Semiótica de Paris fazem entre os termos recurso e código. Para a escola estruturalista semiótica de Paris, a palavra-chave é *código*, concebido como "conjunto de regras para conectar signos e significados" (JEWITT e OYAMA, 2001, p. 134) e para semiótica Social o termo central é *recurso.* Nesse caso, o termo *código* deu lugar a *recurso*. Isso é percebido quando as autoras enfatizam em seus exemplos que somente algumas formas de comunicação visual, como o código de trânsito das estradas, funcionam à base de prescrições estritas, enquanto o desenho infantil segue em direção oposta àquela, baseando-se na criatividade, convenções e exemplos. Desse modo, nesses desenhos, não se opera o código. Elas mostram que o mesmo se aplica à interpretação das imagens, ou seja, alguns espectadores seguem regras de interpretação, enquanto outros criam suas próprias interpretações e conexões intertextuais. Assim, para diferentes contextos, há diferentes tipos de regras para o uso dos recursos visuais usados na criação de suas próprias e novas interpretações e produções.

Outros estudiosos, como O'Toole (1994) e O'Halloran (2005), também tomam os recursos semióticos como imagem, linguagem e som como sistema de significado que as pessoas têm a seu dispor, podendo usar vários recursos ao mesmo tempo compondo, assim, um fenômeno multimodal.

A visão da semiótica social do signo é crucial para a teoria de aprendizagem, visto que usa o signo como evidência da documentação do interesse do produtor do signo ou aprendiz. O interesse nomeia os efeitos no momento de criação do signo e da múltipla e complexa formação social do seu criador no seu sentido, no ambiente social atual e na moldagem de seus significados como resposta. Nesse contexto, Van Leeuwen (2005) mostra que

modificações aconteceram no interior da semiótica social com a mudança de foco de signo para recurso semiótico, o qual serve tanto para produzir artefatos ou eventos comunicativos quanto para interpretá-los no contexto, que também é uma forma de produção semiótica. Este estudo vai observar principalmente a relação da imagem com a fala, na produção de sentido nos diálogos dramatizados e nas atividades da imagem em movimento.

A seguir, apresentamos os modos semióticos.

2.4.2 O modo semiótico

Nesta pesquisa, há a recorrência de dois termos reconhecidamente importantes para o estudo da multimodalidade: recurso (cf p. 39) e modo. Modo, para Kress, é um recurso para produção de sentido dado culturalmente e moldado socialmente, e Jewitt (2009, p.21), alinhada ao pensamento de Kress, entende modo como o "resultado de uma modelagem cultural de um material" O modo mostra regularidade pelas maneiras como as pessoas o empregam, permitindo a realização simultânea de discurso e tipos de inter(ação), enquanto recursos semióticos são ações, materiais e artefatos que usamos com propósitos comunicativos.

Modo tanto na perspectiva da semiótica social quanto na análise multimodal interacional é visto como socialmente construído, podendo ser afetado pelos contextos histórico, cultural e situacional em que é usado. Nas situações de interação, os participantes empregam os modos mais adequados, significativos para aquele contexto da situação.

Norris (2004), apoiada em Kress e van Leeuwen (2006), argumenta que modo é um sistema semiótico com regras e regularidades ligadas a ele. Ela reconhece que os termos modo e modo comunicativo podem ser usados alternadamente.

Aprofundando essa noção de modo, van Leeuwen assume que na concepção da Sociossemiótica, além de descrever os modos semióticos como se tivessem características e sistematicidades extrínsecas e leis, esta abordagem centra-se no modo como os indivíduos regulam o uso de recursos semióticos em contextos de instituições e práticas sociais específicos, e em diferentes modos e diferentes graus (2005, p.xi)

Na pesquisa multimodal, o conceito de modo é central para a criação de significado e a introdução desse conceito desafia a noção linguística já estabelecida para língua, pois este conceito não é a parte central ou único meio capaz de expressar todos os significados, mas apenas um dentre os outros para criação de significado.

Diferentemente da linguística, a semiótica social aponta que o ‘‘modo, seus princípios e recursos, são entendidos como um resultado da modelagem cultural de um material’’ (JEWITT, 2009, p.21). Nesse contexto, a língua, não pode ser mais concebida como central e dominante, ela é mais um modo entre muitos. Nesse sentido, a multimodalidade se diferencia da linguística ao tomar a noção de modo ao invés de língua, ela pode trazer ou significa uma profunda reorganização em favor da multimodalidade.

Segundo Kress (2003, p. 57), diferentes modos têm lógica organizacional diferente e, como tal, tem diferentes *affordances* para criação de significado, se tomarmos as ideais contidas na imagem do CD-ROM, por exemplo, elas podem trazer um significado diferente e ser organizadas simultaneamente no espaço, enquanto as ideias inseridas e codificadas na fala são apresentadas e organizadas em sequência e temporalmente. E de acordo com Kress (2010), é natural que o efeito fundamental na escolha do modo tenha influência em instâncias específicas de comunicação.

Kress et al (2001) afirmam que todos os modos de comunicação desenvolvem-se e alteram-se segundo as demandas sociais, assim, novos modos são criados e os já existentes são modificados. Para Kress (2009; 2010) e Jewitt (2009), o modo é usado para se referir a um conjunto organizado e regularizado de recursos para a construção de significado, incluindo a imagem, imagem em movimento, a fala, o gesto, a escrita, o *layout,* a trilha sonora e objetos em 3D. Esses modos diferem de cultura para cultura.

Os modos são aqui entendidos como sendo o efeito do trabalho da cultura na formação do material, como recursos para a representação. Esses recursos exibem regularidades devido ao trabalho cultural e a sua utilização em frequente interação social.

Após ressaltarmos a existência de vários modos que favorecem um potencial de significação que cada um traz, discutiremos, a seguir, a lógica semiótica dos modos, mais diretamente aquelas ligadas à nossa pesquisa.

2.4.2.1 Tipos de modo

Considerando modo como um recurso socialmente construído e culturalmente dado na construção de significados (KRESS, 2009), apresentamos no Quadro 1, alguns tipos de modos e suas descrições.

Quadro 1 - A lógica semiótica dos modos

MODO	DESCRIÇÃO DO MODO
Fala	A fala apresenta um princípio organizacional fundamental, a sequência temporal que constitui a lógica semiótica (som, palavra ou a sentença) pois tudo ocorre em sucessão. A fala é comum a todas as culturas. Kress assevera que a sequência temporal da fala acontece no tempo. A entonação é uma entidade material da fala, usada para marcar as informações *dado/novo* nas entidades semióticas, unidade de informação (HALLIDAY 1967, apud Kress, 2009). Essa sequência temporal se constitui em um princípio fundamental de organização.
Imagem	A imagem se organiza no espaço e seus elementos são apresentados simultaneamente em uma superfície, sendo que o espaço em que estão enquadrados e a distância que apresentam entre si criam significados. A lógica semiótica da imagem é espacial e oferece potencial de significado em diferentes culturas. A imagem estática é baseada na lógica do espaço.
Imagem em movimento	A imagem em movimento apresenta lógica semiótica espacial, observada em fotos, tabelas, ilustrações, desenhos e pinturas; e também lógica temporal, observada na fala. Os princípios organizacionais são compartilhados em várias culturas. Na imagem em movimento, a lógica da sequência no tempo é fornecida pela sucessão de *frames* da imagem e cada uma delas é organizada pela lógica do espaço e simultaneidade.
Gesto	Usa a sequência temporal em que os movimentos das mãos, braços, cabeça e da face são necessários para produzir significado numa interação e esses mesmos movimentos podem ser enquadrados no espaço através do tronco (KRESS 2009, p. 56) Os gestos não são permanentes.
Layout	Modo que utiliza o espaço para organizar os elementos.
Som	Aparece no tempo e permite a voz sustentar o som e modificá-lo como recursos de significado.

Fonte: Adaptado de Kress (2009, p. 54-56; 2010, p.79-83).

Cada modo apresenta potencial para realizar significado de acordo com a preferência modal da sociedade e deve realizar funções comunicativas básicas.

2.4.2 A Teoria da Semiótica Social da Representação e Comunicação

A teoria semiótica social de Kress e van Leeuwen considera dois níveis muito importantes: a representação e a comunicação. Eles definem a representação como

> (...) um processo no qual os produtores do signo, sejam eles crianças ou adultos, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, e na qual seus interesses no objeto, até o ponto de se fazer a representação, são complexos, advindos da história cultural, social e psicológica do produtor do signo, e focados no contexto no qual o produtor do signo o produz (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

A esse respeito, os autores explicam que o ‘interesse’ é a fonte de seleção do que é visto como o aspecto relevante do objeto e esse aspecto é, então, considerado como a representação mais adequada do objeto naquele contexto. Em outras palavras, ela não é “o objeto por completo”, mas somente os aspectos relevantes representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 7).

Esses teóricos mostram a representação através de um complexo processo de produção do signo, explicitada com o famoso desenho do carro (de brinquedo) produzido por uma criança de três anos. Na análise de Kress e van Leeuwen (2006), o carro foi representado por rodas, círculos. Aqui, há dois processos, analogia e classificação. Nesse caso, a criança fez uso intenso de representação da imagem. Este exemplo demonstra o caráter motivado do signo, que não é uma conjunção preexistente de significante e significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado, como se fosse a maneira como os signos estão geralmente disponíveis para uso. O processo de produção do signo é aquele em que o significante (a forma) e o significado (o sentido) são relativamente independentes até que sejam unidos pelo produtor do signo na criação do novo signo. A questão social, parte central da semiótica social, defende que a relação entre significante e significado não é arbitrária, mas motivada pelo interesse do produtor do signo em expressar, com maior fidelidade possível, a relação entre significante e significado, sendo que essa relação é perpassada por questões ideológicas. Assim como os signos são criados e não usados pelo seu produtor que adiciona significado a uma conjunção apta à forma, a seleção é moldada pelo interesse do produtor do signo.

O outro nível a ser considerado é o da comunicação com base social. Para Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a comunicação é um “processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado”. Eles apontam, ainda, que, nesse modelo em que a articulação e a interpretação se combinam, a comunicação depende da comunidade interpretativa. Quanto à comunicação, Kress (2010) chama atenção para a criação do significado e para os meios de comunicação desses significados que são primeiramente moldados e sujeitos aos fatores sociais. Além disso, há a noção de escolha, que é mediada pelo interesse dos membros da comunidade e das práticas comunicativas.

Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000, p.265), a representação e a comunicação visual têm motivação e efeitos tanto sociais quanto ideológicos. É o caso de todos os modos semióticos. Para eles, a representação visual existe dentro de um sistema de representação cultural historicamente formado, o qual, como a língua, está disponível para o uso socialmente motivado pelos indivíduos com seus interesses específicos.

Kress afirma em seu texto *Multimodal Social Semiotics Approach* ([2004], 2011) que a semiótica social é uma teoria sobre o processo de produção de significado em processos de interação como a comunicação ou, dizendo de outra forma, é uma teoria sobre a criação de sentido como produção do signo com todos os modos disponíveis em uma cultura em que a criação do signo é vista como um trabalho semiótico feito pelos agentes sociais. Como vimos, a semiótica social lida com a criação do signo e ainda dispensa atenção aos meios de disseminação desses signos, a mídia envolvida. Entretanto, a ênfase crucial recai sobre a produção do signo ao invés de seu uso, mostrando que o signo é sempre recém-produzido.

Kress ([2004] 2011) defende que o uso educacional da teoria semiótica fornece um *link* entre o interesse, aqui visto como efeitos múltiplos e complexos na formação social do leitor do signo, do produtor do signo como leitor e o relato como a hipótese de sua perspectiva no mundo, no momento da criação do signo.

2.4.3 A Construção do Significado Visual na Semiótica Social

Diante da discussão sobre imagem, semiótica social da comunicação visual e recursos semióticos, parece que há uma questão fundamental: Que contribuções a semiótica social trouxe para a construção do significado visual? Possíveis respostas são oferecidas principalmente por Jewitt e Oyama (2001) que pontuam três grandes contribuíções dessa ciênca para a construção do significado visual. A semiótica social da comunicação visual envolve a descrição dos recursos semióticos, o que pode ser dito e feito com as imagens e outros meios de comunicação visual, além disso enfatiza o que as pessoas dizem e fazem com as imagens e como podem ser interpretadas. Van Leeuwen (2005) também lembra que os recursos semióticos são usados na produção de significado, sendo que eles não se circunscrevem somente à escrita, à imagem ou à fala, mas tudo pode ser dito ou feito de diferentes maneiras, o que pode, em princípio, ser articulado em diferentes significados sociais ou culturais.

O trabalho semiótico consiste em descrever e explicar como os recursos semióticos são usados em domínios específicos. O pesquisador pode usar vários recursos como, por exemplo, o ponto de vista, na análise da imagem para evidenciar o envolvimento dos participantes representados. Outra contribuição dada pelos semioticistas e, como eles também podem explorar os recursos semióticos, é a permissão de mais opções, fornecimento de mais ferramentas ou possibilidades de auxiliar a expansão dos recursos semióticos, ampliando novas formas de uso daqueles já existentes ou estimulando a produção e a interpretação de

imagens e de outras formas de comunicação visual. Sabemos que outros recursos semióticos da imagem se articulam para realizar tipos de significados em particular. Esses recursos, segundo Jewitt e Oyama (2001), têm significados potenciais, um conjunto limitado de significados, podendo ser ativados pelos produtores e observadores da imagem em um contexto social.

Nesse sentido, para essas autoras, abordagem da semiótica social enfatiza a natureza dos recursos semióticos como os produtos da história cultural e dos recursos cognitivos utilizados para criar significados na produção e interpretação da mensagem visual de muitos outros tipos.

Diante dessas considerações, o que chama atenção na proposta da semiótica visual de Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006) seria o fato de que ela se centra na subjetividade do observador da imagem e se baseia nos princípios constitutivos como o interesse e a analogia. E esse foco semiótico faz toda a diferença para a análise das imagens.

Atualmente, o estudo da imagem em movimento como forma de comunicação está começando a despertar o interesse de estudiosos como van Leeuwen (2005), Goodwyn (2004), que defende a imagem em movimento na educação midiática. Isso, de certo modo, é influenciado pelas teorias semióticas que propõem diferentes modos de conceber novos modos comunicativos, novas práticas interativas, o que integra fatos reais ao texto. Essa teoria da multimodalidade desenvolvida por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) discute a importância da imagem no mundo multimodal. A visão multimodal realça também a importância da imagem em movimento, o que amplia os expressivos repertórios representacionais disponíveis para o usuário, com ressonância para a cultura imagética. Paulatinamente, a educação midiática vem explorando outras formas de representação e de comunicação, além da linguagem e, de modo especial, a imagem em movimento, como em filmes, televisão, vídeos e CD-ROMs. Sabemos que a imagem em movimento tem suas formas próprias de práticas discursivas e pedagógicas. É o que veremos na seção a seguir.

.

2.5 A Imagem em Movimento sob a Perspectiva da Semiótica Social

A imagem em movimento[15] surgiu com o cinema mudo, em que cenas eram usadas para ilustrar ou representar o tópico que se deveria mostrar. No cinema, avaliamos a imagem

[15] A imagem em movimento, embora esteja ligada à linguagem, e ou análise da imagem no cinema, neste estudo ela estará vinculada ao CD-ROM.

em movimento, o texto, ações cinéticas, em que toda força de expressão se realiza. Para isso acontecer, o cinema desenvolveu linguagem própria.

O filme é um ato de contar histórias através da escolha de imagens ou da fotografia, o que pode ser lido ou compreendido por meio dessas imagens, e ele se fortalece porque está inserido na cultura visual, a qual favorece a transmissão e recepção da informação visual. A semiótica investiga como isso é possível, portanto é inevitável que se conecte cinema à semiótica.

No cinema, o movimento representa a grande diferença, porque tem por base a fotografia e produz a forte impressão da realidade. A combinação da realidade do movimento e a aparência da forma dão a sensação de concretude da vida e da percepção da realidade objetiva. Metz (1991) pontua que o filme é capaz de mostrar um alto grau de realidade em sua imagem. O cinema, para Deleuze (2009), opera por meio da fotografia, oferecendo uma imagem em movimento, que parece ser uma composição de imagens e signos. Esse teórico afirma ainda que a imagem do cinema, sendo automática, subdivide-se em: imagem-percepção, imagem - afeição e imagem- ação e o movimento ganha o poder de comunicar e representar.

Como já foi visto, a imagem em movimento está intimamente ligada ao cinema. Ela mostra como as ações cinéticas dos personagens e de outros elementos retratados servem para representar e comunicar o tópico que se quer mostrar. O cinema é definido por Metz (1991, p. 6) como um sistema que reproduz o movimento, reportando-o a um instante qualquer, ou a um instante equidistante de um outro. Para Metz (1991), o cinema tem apelo da presença e proximidade e atrai as massas, e a impressão, o poder da não realidade do filme, torna-se realidade. Entendemos aqui por impressão da realidade, segundo Metz (1991) e Bernardet (2012), uma ilusão da realidade, um fato que aparentemente é real, embora saibamos que não se trata efetivamente dessa verdade. Desse modo, podemos dizer que nos filmes *cult*, o uso de ângulos, cortes, luzes, cenários e figurinos podem se descolar da realidade. O que se tem observado na literatura é que há um percentual bastante elevado de estudos que se centram na imagem estática e suas representações nas perspectivas da semiótica social e da multimodalidade, mas este cenário está mudando com o interesse de alguns estudiosos (anteriormente citados) sobre o uso e a expansão da imagem em movimento.

Nesse sentido, os estudos sobre a imagem em movimento estão emergindo e alguns teóricos se voltam com um olhar perscrutador sobre essa imagem, no domínio dos filmes e em direção à educação. Destacamos o interesse de teóricos sobre a imagem em movimento como, por exemplo, O'Toole (1994), que apresenta sua teoria em um CD-ROM, em *Engaging with*

Art, (1999), criativamente usa a tecnologia do computador para, num ambiente interativo multimídia de hipertexto, mostrar suas escolhas visuais num quadro teórico da gramática sistêmico-funcional. Isso representa um grande avanço na teoria semiótica e, consequentemente, nos estudos sobre a imagem. Além dele, têm-se Baldry e Thibault (2006), que desenvolvem uma análise da imagem em movimento e da transcrição multimodal. O'Halloran (2005) com a semiótica visual do filme; Gee (2003) sobre vídeo games; Iedema (2001) produz uma análise telefílmica de um documentário para televisão; Jewitt (2002, 2006) explora o uso do CD-ROM em contexto educacional com texto multimodal e midiático; Burn e Parker (2008) sobre multimodalidade na imagem em movimento; Burn (2003) analisa performance de poesia através da imagem em movimento, Unsworth (2004) tem realizado pesquisas com a imagem no CD-ROM didático, para citar alguns. Porém, não se encontram estudos específicos sobre a imagem em movimento explorados no CD-ROM didático.

A imagem em movimento também é discutida e apresentada por Andrew Burn (2003), no seu artigo *Two Tongues Occupy My Mouth' – Poetry, Performance and the Moving Image* em que ele discute que, apesar da imagem em movimento ser usada didaticamente, o currículo britânico ainda não contempla uma inclusão mais substancial dessa imagem, ainda que ela ofereça muitas possibilidades de se perceber o que Kress e van Leeuwen chamam de conjunto multimodal, porque se observa uma variada combinação dos modos mais significativos: fala, trilha sonora, texto, olhar, expressões faciais, música, gestos. Como podemos notar, a imagem em movimento é uma orquestração de vários modos combinados às práticas de filmagem, edição dos quadros de representação e montagem em uma série de justaposição (BURN, 2003, p.42-43). Pela teoria semiótica da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (que explicitaremos no cap III), percebemos que a língua, neste mundo multimodal, está perdendo sua preponderância e, com isso, diferentes modos semióticos estão interagindo, e a visão multimodal enfatiza o uso da imagem em movimento como um passo lógico, nesse contexto tecnológico e midiático. Burn e Parker (2008) introduzem um novo termo, kineiconic[16], para a imagem em movimento.

Burn (2003, p. 42-3) defende, ainda, um uso didático mais intenso das imagens em movimento ao mostrá-las como forma de comunicação, respaldada pela teoria da multimodalidade; letramento e mídia digital. A educação para a mídia já fazia uso da imagem em movimento como forma de representar e de comunicar através de filmes, televisão e vídeo. O terceiro argumento consta das TICs, que se ocupam das escolhas dos modos e meios

[16] O termo *kineiconic* (imagem em movimento) cunhado por Burn e Parker (2008, p. 59), origina-se das palavras gregas movimento e imagem.

que fazem a diferença da criação do significado. Nesta perspectiva, encontramos a imagem em movimento do CD-ROM, o objeto desta pesquisa. E, por último, a retórica da criatividade, em que podemos criar uma representação transparente da exploração do texto. Na verdade, tudo isso é possível do ponto de vista semiótico, em que todos esses argumentos são como recursos representacionais que precisam ser usados.

Observamos que o crescente interesse pela imagem em movimento tem várias razões, além da sua força e poder no cinema. A essa imagem do cinema são transferidos o poder e a ação que podem ser transportados para as mídias, para o hipertexto e também para os materiais didáticos como vídeo games, filmes para DVD, CD-ROMs e outras mídias interativas.

No âmbito das imagens, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma importante e detalhada teoria da linguagem das imagens estáticas, disponível no livro *Reading Images the Grammar of Visual Design* ([1996], 2006*).* Eles pontuam sobre a existência de um código visual e acreditam que tanto as estruturas visuais quanto as estruturas verbais podem ser usadas para expressar significados extraídos de fontes culturais comuns. Esses teóricos argumentam que, mesmo que esses modos não possam apresentar todo o significado individualmente, resguardam alguma semelhança. Eles afirmam ainda que assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais sugerem interpretações particulares de experiência das formas de interações sociais. (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996], 2006).

Iedema (2001), assim como Kress e van Leeuwen (2006), também expandiu e adaptou as metafunções de Halliday e as usou na análise da imagem em movimento. Esse teórico toma a abordagem semiótica por entender que essa análise pode ajudar no questionamento da forma como o texto telecinemático representa a realidade social. Iedema (2001, p.191) denominou "as metafunções de representação, orientação e organização". A representação produz significado no sentido e nos diz algo sobre o mundo, sendo que os significados podem ser apresentados visualmente, verbalmente ou musicalmente ou por meio de outro som. A orientação relaciona como o significado posiciona os personagens e o leitor/observador. Essa metafunção pode ser construída por meio do ângulo da câmera e tipos de tomadas ou fotografia. Já a organização relaciona como os significados estão ligados entre si por meio das estruturas semióticas e ritmo, e, como o significado é sequenciado e integrado na dinâmica do texto.

Continuando nessa linha de raciocínio, Iedema (2001, p. 192), baseado na abordagem da semiótica social, afirma que a análise, usando essas metafunções, pode ajudar a questionar as maneiras pelas quais o texto telecinemático representa a realidade social. (IBIDEM) O seu

modelo telefílmico propõe seis níveis de análise numa combinação de categorias analíticas usadas na teoria do cinema, como enquadramento, tomada/fotografia, cena, sequência e categorias usadas na análise de gênero, estágio e gênero.

Outros teóricos, como van Leeuwen (2001, 2005), também se voltam para o estudo da imagem em movimento. Em seu artigo *Moving English: The Visual Language of Films,* esse teórico (2005) discute a linguagem do cinema e questiona sobre as imagens em movimento. Nesse trabalho, o autor balizado na teoria da Gramática do *Design* Visual desenvolvida por ele e Kress (2006), discute e adota um modelo para as imagens em movimento, fincando sua teorização em três princípios: sequência temporal de ações, simultaneidade e lembranças (*flashback*)[17]. A partir daí, descreve a natureza dinâmica das imagens fílmicas e como estas permitem novas configurações de significado nos textos fílmicos. O certo é que, nas suas indagações, ele mostra que os vários modos de comunicação verbal e visual, música, som, combinam entre si para produzir um todo significativo, o que caracteriza o texto multimodal. E assume que todos os modos de comunicação, incluindo as imagens em movimento, podem ser usados para realizar três funções básicas: representacional, interativa e composicional. Assim sendo, o significado ideacional ganha perspectiva maior, podendo ser usado na imagem em movimento para representar pessoas, lugares e coisas. Observamos o modo como as imagens são editadas em sequência, a maneira pela qual elas, em determinado momento, combinam-se com outros modos – como fala, música e efeitos sonoros.

Para proceder à análise das imagens, van Leeuwen (2005) sugere que os vários modos sejam reunidos em um quadro teórico. A escolha do modelo semiótico, com base em Halliday, parece uma opção ideal, porque, nesse caso, permite a análise do filme olhando para sua estrutura, ao invés da sintaxe, usando as três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Seguindo essa orientação, a proposta de van Leeuwen busca integrar os elementos ideacionais e representacionais num todo coerente da imagem em movimento, envolvendo o tempo e o espaço.

Van Leeuwen (2005) discute também as características distintivas entre imagem em movimento e a imagem estática. Para ele, a imagem em movimento tem alguns aspectos que a diferem da imagem estática. A noção do movimento, é claro, incide sobre a câmera, ou como as pessoas ou coisas são retratadas, o modo em que as imagens são editadas em sequências, e a maneira como as imagens em movimento se combinam com outros modos, como: a fala, a música e efeitos de som para produzir sentido. A imagem em movimento tem algumas

[17] Neste trabalho não usaremos o terceiro princípio, lembranças (*flashback).*

peculiaridades, as ações e transações são realizadas através do próprio movimento. E a posição da câmera cria uma relação entre o espectador e a imagem, resultante da dinamização. Van Leeuwen (2005) deixa clara, em sua proposta de análise, a viabilidade das funções ideacional, interpessoal e textual para ser usadas com a linguagem visual do filme. Desta forma, ele trouxe uma orientação semiótica multimodal para análise da imagem em movimento. Neste estudo adotaremos a metafunção composicional para análise das imagens em movimento do CD-ROM didático.

Sobre a imagem em movimento, van Leeuwen postula que no filme a sua natureza permite novas configurações e novos significados do texto fílmico, mostrando que nele há uma combinação de vários modos como: música e efeitos sonoros, fala e imagens que combinam e interagem entre si. Isto significa dizer que o espectador precisa aceitar como os modos de comunicação visual e verbal no filme podem preencher funções similares como, por exemplo, representar o mundo, retratar relações interpessoais e também organizar os elementos no texto. É importante lembrar que esse teórico, mesmo traçando um paralelo entre o que pode ser realizado tanto pela imagem estática quanto em movimento, ressalta e descreve as opções que a linguagem visual do filme oferece aos produtores na criação do texto. Emprega alguns elementos das metafunções e as aplica à imagem em movimento. Usa as metafunções que alguns teóricos mencionam como os já citados, princípios utilizados na análise das imagens estáticas e aplica-as às imagens em movimento, como também a imagem estática, a princípio, destina-se às metafunções. O visual e o verbal em um filme podem preencher funções semelhantes, ou seja, representar o mundo, retratar as relações interpessoais e organizar os elementos no texto. Assim sendo, para van Leeuwen (2005) tanto o visual quanto o verbal podem mostrar as mesmas coisas.

As imagens em movimento podem realizar ações e transações por meio do movimento, e ainda realizar eventos. Nas transações as imagens podem conectar um ator a uma meta, mas podem ser desconectadas no processo de edição.

Esse teórico descreve como a natureza dinâmica das imagens em filmes permite uma nova configuração de significado em textos fílmicos. A linguagem verbal, a visual e os outros modos de comunicação: música e efeitos sonoros combinam-se no filme e apresentam-se como um todo significativo. Diante disso, uma questão interessante a ser explorada na imagem em movimento é como a informação é representada e distribuída em cada um desses modos.

Van Leeuwen (2005) também mostra a influência do posicionamento da câmera ao retratar pessoas e lugares, discute, ainda, as possibilidades que a posição da câmera têm na

relação entre o espectador e o que é mostrado na imagem, revelando como as relações sociais entre pessoas, lugares se tornam dinâmicas. Outra noção importante para imagem em movimento é o ângulo sob o qual a imagem é retratada, a questão do endereçamento, ou seja, para quem a imagem em movimento foi criada e o que ela pode representar.

Van Leeuwen (2005) também apresenta a modalidade do movimento que se aplica à imagem, com o detalhamento visual como luz e sombra, que pode ser representada em vários graus. Na metafunção textual, a imagem em movimento envolve a composição no espaço e no tempo. Aqui temos o valor da informação, a disposição do elemento posicionado-se à esquerda (*dado*) e à direita (*novo*), na parte superior (*ideal*) e na parte inferior (*real*) ou no centro (centro / margem). A saliência faz com que os elementos da composição se destaquem em diferentes graus, resultando na interação de diferentes fatores tais como: tamanho, nitidez do foco, textura, contrastes, contraste de cores e perspectiva (planos). E, ainda, a saliência na fala apresenta sonoridade, timbre e duração do som.

O enquadramento, responsável pela divisão da imagem em sessões, por meio de uma linha divisora, podendo conectar e desconectar os elementos numa imagem em movimento, pode ser dinamizado nessa imagem. Os elementos da função composicional resultam do posicionamento e do movimento das pessoas e objetos no filme como também do posicionamento e do movimento da câmera em frente às pessoas. E a combinação temporal se dá por meio das ações, transações e eventos que podem ser conectados por uma sequencialidade. A outra conexão temporal é a simultaneidade, quando duas ações acontecem ao mesmo tempo, e o *flashback*, quando se percebe que uma ação ou transação aconteceu antes da outra, o *mise-en-scène*, que se caracteriza pela posição e pelo movimento das pessoas e coisas no espaço e como as câmeras se posicionam diante das pessoas durante a filmagem, desse modo, ela faz parte da composição de cenas. Na próxima seção, discutiremos a imagem em movimento no CD-ROM.

2.5.1 A Imagem em Movimento no CD-ROM Didático

A imagem, tanto estática quanto em movimento, é uma realidade no ensino de línguas e um grande percentual do material de inglês destinado ao ensino de língua inglesa se apoia nela com objetivo precípuo de facilitar a compreensão da aprendizagem de estruturas linguísticas mais complexas. Analisando os livros didáticos de inglês, *Touchstone (MCARTHY, M. J. 2005); Four Corners (RICHARDS, J. C; BOHLKED, D. 2011) e New Framework (GOLDSTEIN, B, 2008),* percebemos que as imagens estáticas como fotos,

diagramas, desenhos, gráficos e tabelas servem a vários propósitos dentre os quais destacamos: a) podem ilustrar ou explicitar os diálogos, ou situações comunicativas, b) introduzir vocabulário, ou fazer parte das atividades de leitura. Enquanto a imagem em movimento constitutiva dos DVDs e CD-ROMs é usada num conjunto multimodal em que a ela se combinam vários recursos semióticos como o texto verbal, o som, movimentos corporais, trilhas sonoras, até mesmo os visuais como parte do aprendizado da língua. Porém, toda essa quantidade de imagens constitutivas do material didático não garante que o visual esteja sendo usado de modo apropriado na construção de sentidos. Além disso, observamos que o uso das imagens nas práticas pedagógicas do ensino de inglês é bastante negligenciado pelos professores e, em especial, o CD-ROM didático, que geralmente tem sua base na imagem em movimento e integra os diferentes modos: imagem e palavra, som, diálogos apresentados na forma de sequência de imagem, cujo usuário pode interagir com todas as atividades desenvolvidas nesses recursos.

Com relação ao uso educacional da imagem, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p.15) mostram que ainda há certa resistência quanto à sua aplicabilidade em várias áreas e, em particular, no âmbito do ensino, quando observaram que as imagens se encontram no livro didático, mas são pouco utilizadas. Eles enfatizam, ainda, que, apesar de o professor já ter demonstrado certo conhecimento sobre a importância do papel da imagem e expressado a necessidade do multimodalidade no ensino aprendizagem, faltam ações concretas. É preciso, pois um grande esforço pedagógico para tornar o letramento visual viável na esfera educacional. Por essa razão esta pesquisa centra-se no estudo das imagens em movimento, no CD-ROM didático, numa abordagem sociossemiótica, em que há a combinação da imagem com vários recursos semióticos, como a fala, o som, a trilha sonora, os gestos e o olhar. Todos esses recursos concorrem para a construção do significado através da interação dos recursos ou signos, assumindo, desta forma, a multimodalidade constitutiva deste material de ensino.

Com relação ao ensino, historicamente, essa expressão ficou centrada no professor, naquele professor competente que tinha o saber e no aluno como tábula rasa (concepção behaviorista), e depois, surgiram mudanças nas teorias de ensino, com ênfase em Piaget *(*1974), que mostra a interação entre sujeito e objeto. O ensino se constitui em um processo de troca, oportunizando, com isso, uma mudança em seu foco para a aprendizagem, centrando-se no aluno. E ainda, na perspectiva construtivista de Vygotsky (1977), que chama atenção para o fato de que a interação se constitui com a presença do outro, o sujeito sozinho não constrói, precisa do outro na interação, ao contrário do que pensava Piaget, que vê o ensino como um organismo.

Essas teorias de aprendizagem também têm reflexos no material didático. Ao longo do tempo as teorias behavioristas ou contrutivistas vão se acomodando e produzindo um material concernente às orientações metodológicas do ensino. Uma dessas mudanças é a inserção da imagem no material didático que de acordo com Menezes (2009), a partir de 1970, a inserção das imagens como produtoras de sentido começam a avançar no material didático de língua inglesa. Houve, assim, um avanço no *design* e na organização dos livros, passando as imagens a ser partes constitutivas do texto e não apenas apêndices. Unsworth (2001) acena para as mudanças que ocorreram no material didático, culminado com a presença da multimodalidade e da mídia digital. Atualmente DVD, CD-ROM, Multi-ROM, *Ipacks*, e quadro digital fazem parte do material didático de língua inglesa. Esse material didático favorece também o multiletramento por causa da presença constante da imagem em movimento em consonância com outros recursos semióticos. Vale ressaltar que livros tidos como mais tradicionais tais como *New Streamline, American English File, Inside Out e Touchstone*, já incorporaram o suporte multimídia.

A imagem em movimento, muito importante na era da globalização, também aparece com alto poder comunicacional e representacional, com toda força nas animações, sob a forma de lousa interativa, jogos interativos, *internet*, *vídeo games*, videoclipes, DVD e CD-ROM. Dentre essas formas de veiculação da imagem em movimento, este estudo elege a imagem em movimento do CD-ROM na esfera didática por seu potencial comunicacional e também por ser um recurso multimodal que congrega vários recursos semióticos como imagem, som, gestos, texto, movimento, podendo a combinação dessa imagem com a fala, propiciar a produção do sentido.

2.6 Análise multimodal interacional

Norris (2004; 2011), com base na análise do discurso mediado de Scollon (1998), emprega a noção de densidade modal, delineando uma macroação (*high level action*), como, por exemplo, em conversas em volta da mesa do café da manhã (como descritas nos diálogos dos videoclipes do CD-ROM, unidade 6) e da mesa de jantar quando se pode analisar as configurações modais. Nessa direção, Norris afirma que "toda interação é multimodal," justificando que na conversa/diálogo que o falante está ciente da fala do outro, quando o compreende através das escolhas verbais, do conteúdo, da prosódia e do timbre. É possível perceber ainda se o outro está sentado ou de pé, observar suas expressões faciais, as roupas e

o ambiente em que a interação acontece, com isso, intuitivamente usamos todos esses canais comunicativos quando interagimos com outrem.

Nessa pesquisa assumimos que a análise da interação multimodal de Norris (2004; 2011) será usada no que concerne aos gestos e expressões faciais, pois complementa a lacuna na teoria de Kress e van Leeuwen (2006), especialmente na análise dos videoclipes usando a função composicional, nesse sentido entendemos as duas abordagens como complementare.

O significado é construído multimodalmente por meio do uso dos recursos semióticos como língua, imagem, linguagem corporal e expressões, gesto e postura. Norris (2004, p.2) afirma que "todos os movimentos, como barulhos, e todos os objetos materiais carregam o significado interacional é quando são percebidos/observados por uma pessoa". Nesse sentido, toda interação é multimodal, e em nossa comunicação muito do que percebemos é realizado por meio de expressões, olhares, gestos e movimentos.

A perspectiva de análise de Norris permite investigar a criação do significado expresso por meio de gestos e expressões faciais durante a interação entre os participantes representados nas sequências de *frames,* mediadas por modos comunicacionais, aqui entendidos como sistemas de representação enquanto estão em uso, cujo interesse recai nas interações em tempo real, comunicados por meio de modos específicos (NORRIS, 2009). Ela se preocupa com aquilo que o indivíduo expressa e como os outros reagem a isso, pois às vezes não percebemos a intencionalidade da ação, que às vezes pode ser diferente do que é expresso ou diferente daquilo que é percebido pelos outros na interação.

Os gestos, na análise da interação multimodal de Norris (2004, 2011), mostram que cada modo está estruturado diferentemente de outros modos. O gesto de maneira sintética está globalmente estruturado e não podemos juntar um gesto a outro gesto para formar um mais complexo. Nesse modo a materialidade é visível, mas fugaz. Segundo Norris (2004; 2011), na interação multimodal nos interessamos mais pela percepção, pelos pensamentos e pelos sentimentos que as pessoas expressam, na verdade, estamos mais preocupados com o que as pessoas expressam e como os outros reagem a isso.

Portanto, na análise da interação multimodal, Norris (2004) objetiva descrever o que acontece durante o evento comunicativo, pois o destaque é dado "às expressões e reações realizadas pelos indivíduos em situações específicas, na qual a interação em andamento é sempre co-construída" (NORRIS, 2004, p.4)[18].

[18] ...what individuals express and react to in specific situations, in which the ongoing interactions is always co-constructed (Norris, 2004, p.4).

Norris (2009), quando se refere aos modos, que o define leva em conta a ação em tempo real que está observando em cada modo, com suas *affordances* (possibilidades) e dificuldades ou problemas, como os gestos e a fala, por exemplo, observados como parte de um sistema maior de representação.

Isto posto, fica patente a importância do uso da imagem em movimento na educação midiática, tendo como suporte a semiótica, a multimodalidade e letramento com a ideia de explorar a imagem em movimento como um conjunto de modos integrativos em um contexto educacional.

2.7 Síntese conclusiva

Neste capítulo, apresentamos parte do referencial teórico para a pesquisa, como a semiótica social ou sociossemiótica. Inicialmente, apresentamos uma perspectiva histórica do estudo da imagem desde as suas primeiras manifestações, quando o homem se comunicava por meio das pinturas nas cavernas até o advento da tecnologia da escrita, chegando à cultura visual que apresenta a imagem dentro da virada pictórica, ampliado seu escopo e exteriorizando sua importância na sociedade contemporânea como forma de comunicação. Mostramos também a discussão sobre a semiótica como a ciência do signo, com ênfase nas contribuições de Saussure e Pierce. Em seguida, passamos à teoria da semiótica social, como uma teoria geral do significado. A semiótica social também entendida como um processo de interação e produção de significado na comunicação, que sofreu influência dos trabalhos de Halliday (1978, 2004), com a linguística sistêmico-funcional, que toma a linguagem como recurso para construir sentido. Partindo das ideias de Halliday sobre a Linguística-Sistêmico-Funcional que descreve a língua como um sistema de significado potencial e a identifica como uma estrutura tri-funcional de significado: as metafunções: ideacional, interpessoal e textual, Kress e van Leeuwen aplicam a LSF à análise multimodal de textos, adpatando e renomeando as metafunções para análise das imagens. Para a semiótica social, dois conceitos: recursos semióticos e modo são também importantes para multimodalidade.

Recursos semióticos são vistos por van Leeuwen (2005, p. xi), tanto como recursos usados para produzir artefatos e eventos comunicativos quanto para interpretá-los em contextos de situações e práticas sociais, como modo, na perspectiva são moldados pela sociedade, em cada cultura, que disponibiliza um dado recurso semiótico para a produção de significado, como imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala imagem em movimento, trilha sonora. Debatemos a lógica semiótica dos modos (Kress, 2009, 2010), de onde tratamos os

modos usados na pesquisa: imagem em movimento, fala, gestos e imagem contemplados nesta pesquisa, além de discutirmos modo na visão de Norris (2004), usado para destacar seu aspecto comunicativo.

Discutimos, ainda, a imagem em movimento na perspectiva da semiótica social com possibilidade da dinamização das imagens em que o movimento no CD-ROM e a câmera produz sentido com a dinamização das imagens. A imagem em movimento apresenta o movimento da câmera e das pessoas e coisas retratadas e a maneira como essas imagens são sequenciadas e como elas combinam com outros modos para produzir significados.

No capítulo seguinte, tratamos do multiletramento para, em seguida, abordarmos a multimodalidade e a multimodalidade da Gramática do *Design* Visual, dando destaque à metafunção composicional, principal foco deste estudo.

3 MULTILETRAMENTO, MULTIMODALIDADE e GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

Este capítulo objetiva apresentar o multiletramento como uma pedagogia centrada nos modos de representação que vão além da linguagem verbal, tendo em vista que se trata de um processo de criação de significado, em um contexto amplamente tecnológico e multimodal da realidade de uma sociedade, exigindo o repensar de uma pedagogia que faça frente a todas as mudanças que têm ocorrido. Deste modo, ler e escrever somente já não basta. Assim, o termo multiletramento, criado pelo *London Group* (1996)[19] descreve novos letramentos e as mudanças nas formas de construção de significados estão se tornando cada vez mais multimodais. Outro aspecto da criação do significado que o multiletramento enfatiza é a multimodalidade que combina vários modos semióticos na criação do sentido. Dentro da concepção da semiótica social se insere a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que possibilita uma análise da estrutura dos elementos visuais para também produzir sentido.

3.1 Multiletramento

As inovações tecnológicas e as mudanças apregoadas por tantos autores, como Mignot-Lefebvre (1994), afetam os mais diferentes segmentos sociais, trazendo para a comunicação global uma exposição à adversidade linguística e cultural, implicando, deste modo, uma ampliação da concepção de letramento com alterações na sua definição e na prática. Em termos históricos, no Brasil, ele está atrelado à proposta educacional de Paulo Freire, que emerge ao final dos anos 60 e início de 1970. À época, o termo letramento era percebido como conceito-chave tanto para a consolidação de paradigmas teóricos quanto para o avanço da pesquisa educacional, chegando a outras nações do continente, como o Chile e a países de língua inglesa, como Inglaterra e Estados Unidos (FREIRE; MACEDO, 2005).

---

[19] *London Group* - denominação dada a um grupo de pesquisadores internacionais que se reuniu e considerou o futuro estado da pedagogia do letramento. Esses estudiosos também discutiram o que seria necessário ensinar e o como ensinar, tendo em vista as mudanças da tecnologia e da comunicação que estavam acontecendo. Como resultado das discussões, foi elaborado um texto: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, posteriormente publicado em livro. O texto destaca a palavra: multiletramento, ou a pedagogia do multiletramento centrada nos modos de representação mais amplos do que a língua, e que diferem de acordo com a cultura, língua.

O foco da abordagem de letramento de Paulo Freire (1989) consiste em privilegiar a relação dialética entre pessoa e mundo, de um lado, e língua como ação transformadora, de outro. Desde então, a noção de letramento extrapola a simples aquisição de uma habilidade técnica ou, em especial, da habilidade de ler e escrever, para atuar como instrumento de ação cultural e de libertação do educando. Em seu conceito de letramento, esse teórico diz que a palavra e o mundo envolvem muito mais do que a decodificação de textos. É a luta para desenvolver a consciência do mundo por meio do movimento cíclico de reflexão e ação ou ação e reflexão. Outros teóricos brasileiros como Magda Soares (2000), Ângela Kleiman (1995), Rojo (2009) e Tfouni (2006) têm discutido o que é letramento e seu significado cultural.

Letramento, em uma visão mais tradicional, tem sido entendido como habilidade de ler e escrever. Para Street (1984), refere-se às práticas sociais e concepções de leitura e escrita e não à simples habilidade de ler e escrever, pois possuir e desempenhar essas habilidades são um fenômeno socialmente construído. Assim sendo, o letramento não está mais circunscrito ao âmbito da linguagem. Em um sentido amplo, ele está relacionado às múltiplas formas de conhecimento e compreensão dos contextos sociais e culturais nos quais o indivíduo se insere. É evidente que essas relações são decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade em diversas áreas tais como na comunicação, na tecnologia, nas artes, etc. Daí termos vários tipos de letramento. Por exemplo, no âmbito da comunicação, temos o letramento visual que é entendido como a habilidade de interpretar e produzir imagem para comunicar conceitos e ideias. Além disso, temos também a abordagem multimodal que usa diferentes tipos de modos para representar o conhecimento verbal e não verbal.

Neste estudo é necessário fazer a distinção entre aprendizagem multimodal e letramento visual. Aprendizagem multimodal é aquela que focaliza dois diferentes tipos de modos para representar o conhecimento: verbal e não verbal, No ambiente de aprendizagem multimodal, os alunos são expostos a uma representação verbal e visual do conteúdo correspondente. Isto é reiterado por vários teóricos como Cope e Kalantizis (2000, 2012) e Kress e van Leeuwen (2006), para quem o multiletramento abrange, necessariamente, diferentes tipos de representação do conhecimento, o que significa tornar os cidadãos aptos a atribuírem sentido às mensagens recebidas, quaisquer que sejam as fontes e os suportes de comunicação.

3.1.1 Propostas do Multiletramento

Consoante as mudanças na tecnologia de informação, a comunicação oferece novas e variadas oportunidades para a produção de sentido, tendo sido reconhecida na era digital como letramento digital e multimodal, transformando a dinâmica do texto e do discurso. Desta forma, já não há mais lugar para o letramento nos moldes tradicionais.

Nesse processo contínuo de transformações surgiu uma preocupação com o letramento digital e multimodal, antecipando as mudanças nas práticas do letramento que culminou com o movimento do texto impresso para o visual e multimeios. Diante dessas necessidades de mudança, em 1994, educadores do *London Group* (1996) iniciaram um debate referente à pedagogia para o multiletramento, envolvendo outros modos de representação, tendo como principal preocupação a questão da linguagem diante da diversidade cultural e linguística (COPE e KALANTIZIS, 2000, p. 3). Eles também refletiram sobre as "premissas fundamentais da pedagogia do letramento a fim de influenciar práticas que dariam habilidades e conhecimentos necessários aos alunos para alcançarem seus objetivos" (COPE e KALANTIZIS, 2000, p. 5[20]). O resultado dessas discussões trouxe implicações para o desenvolvimento de uma pedagogia de letramento que abarcava não somente o ensino de inglês como também de outras línguas.

Desta forma, o termo multiletramento foi cunhado para referir-se a dois importantes aspectos do uso da língua, afetados pelas mudanças no ambiente da comunicação, em especial na criação de significado. Cope e Kalantizis (2000, 2010, 2012) assim resumem esses dois aspectos da criação de significado: a) o primeiro consiste na *diversidade social* com variabilidade na criação de significados nos diferentes contextos cultural e social, cujas diferenças, de certa forma, estão se tornando mais significativas no modo de comunicação e representação do significado, exigindo alunos capazes de entender as diferenças dos dois padrões de significado de um contexto para o outro; b) o segundo aspecto da criação de significado, destacado pelo multiletramento, é a ideia da multimodalidade vista como resultado da nova informação e da mídia de comunicação porque a criação do significado é cada vez mais multimodal, sendo que os vários modos têm uma interface, ou seja, o texto escrito interage com o visual, gestual, com a música e com a fala ou com outros padrões de significado.

[20] Traduzido de “the fundamental premises of literacy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations”.

Os pesquisadores do *London Group* se posicionaram numa perspectiva voltada para a sociossemiótica, para a criação do significado social, gerando uma discussão em torno da multimodalidade dos textos. Por conseguinte, também falam sobre a necessidade de uma pedagogia para o multiletramento centrada nos modos de representação nos quais a linguagem e outros modos de significado são recursos dinâmicos de contextos específicos diferentes. O multiletramento, segundo Cope e Kalantizis (2012), permite que o aluno possa reconhecer e adaptar-se às diversas mudanças e aprender a se comunicar com elas. O multiletramento também propicia ao aluno a capacidade de se comunicar nos mais variados meios, além de ser visto como modo de criação de significado. Nessa perspectiva sociossemiótica, o multiletramento se assemelha à multimodalidade.

Sob ótica similar, referindo-se em particular aos textos científicos, Lemke (1998) acrescentou que imagens, gráficos e diagramas, de um lado, e o texto escrito, de outro, contribuem diferentemente para a construção de sentido. A compreensão se dá por meio da conjunção de dois ou mais modos semióticos, o que facilita a representação das múltiplas vozes no texto, quer dizer, os potenciais recursos da *Internet* rompem os formatos mais tradicionais dos textos e, consequentemente, provocam significativo impacto social, corroborando para a solidificação de novas concepções de letramento, multiletramento e letramento visual. Na Figura 1, exemplificamos como se dá essa combinação de modos semióticos no material didático de língua inglesa.

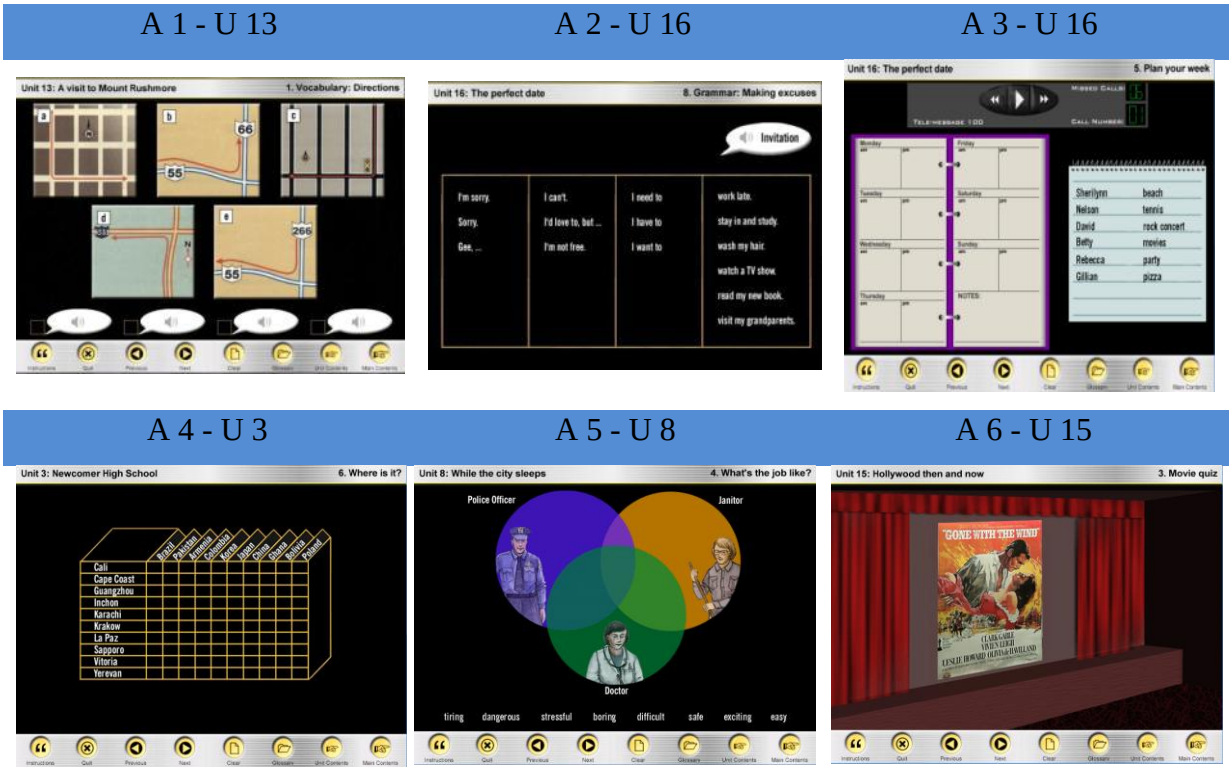


Figura 1- Uso dos elementos visuais; gráficos, tabelas e diagramas nas atividades do CD-ROM
Fonte: *CD-ROM Interchange IntroThird Edition*, 2005.

Como podemos observar na Figura 1, o *design*[21] de cada atividade do CD-ROM adota, de maneira comunicativa, gráficos, tabelas, cruzadas e diagramas para o ensino de funções da língua inglesa. Em todos os exemplos apresentados estão presentes o texto visual, o escrito e o falado. Nessas atividades, mesmo que a imagem, o texto escrito e o falado estejam enquadrados em partes diferentes, sua combinação estimula a criação de significados que se completam. Por exemplo, a atividade1 usa mapas para ensinar direção. Seu potencial semiótico pode facilitar a compreensão dos mapas e ou placas indicativas e, por sua vez, a fala, agregada a esses recursos visuais, amplia as possibilidades comunicativas para o aluno. Não só na atividade 1, mas em todas elas, o uso dos elementos visuais elastece a possibilidade do letramento visual e multimodal.

Enfim, o multiletramento é estabelecido a partir da natureza cultural e multimodal dos meios de comunicação. Para aderir a esse multiletramento, o sujeito deve estar consciente de que língua e imagem são usadas de forma independente e interativa na construção de diferentes significados. Logo, ser multiletrado é atuar como indivíduo capaz e socialmente letrado. Segundo Anstey e Bull (2006), uma pessoa é multiletrada quando é estrategicamente capaz de entender e adotar práticas do letramento e, sobretudo, do letramento crítico diante de textos variados que lançam mão de recursos linguísticos, escritos, orais, imagéticos, eletrônicos ou digitais, auditivos, gestuais ou espaciais. Tudo isso voltadas à edificação de significados para fins sociais, culturais, políticos e econômicos.

Após a concepção de multiletramento, a compreensão do que é o letramento visual parece óbvia, haja vista que sua natureza está implícita nas ideias contidas nos parágrafos anteriores. A profusão de imagens e seu uso constante favorecem este novo tipo de letramento, definido por Callow (1999, 2005) e Stokes (2002) como a capacidade ou aptidão do indivíduo para ler, apreender e interpretar as informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas, e, se necessário, produzi-las para comunicar ideias e pensamentos. Trata-se de habilidade essencial na atualidade para que as pessoas, com atuação em qualquer área, possam acessar informações capazes de assegurar sua sobrevivência como indivíduo e profissional, nos diferentes contextos socioculturais e educacionais em que estão arraigadas.

[21] Embora o termo *design* seja definido como uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos e combinações de modos semióticos, são formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada comunicação. Os discursos tomam forma a partir dos modos semióticos expressos (design) que têm potencial e significação dos discursos. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p.5). Nesta pesquisa usamos *design* como composição.

Nessa perspectiva, o multiletramento associado à multimodalidade leva o aluno a perceber as diferenças nos padrões de significado em vários contextos e a se comunicar neles. Royce (2007) chama de competência comunicativa multimodal[22], o desenvolvimento de habilidades e capacidades do letramento visual do aluno ao desenvolver uma metalinguagem para facilitar essas habilidades quando as imagens coocorrem com o texto escrito e oral. A competência comunicativa multimodal do aluno envolve o conhecimento e uso da linguagem visual, gestual, som e da dimensão espacial da comunicação. Nesse contexto, a competência comunicativa multimodal pode preparar o aluno para realizar diferentes práticas de letramento na vida acadêmica e pessoal.

Embora existam símbolos universais ou imagens visuais globalmente compreendidas tais como sinais de trânsito ou indicação da necessidade de silêncio, o letramento visual e o linguístico são culturalmente específicos. E isto reforça a importância de o aluno ser estimulado a ler imagens e a desenvolver um letramento visual crítico, principalmente no caso da aprendizagem de idiomas.

Nesse contexto tecnológico não podemos deixar de mencionar os "nativos digitais", como designa Prensky (2001) ao referir-se a todos aqueles que nasceram no período de expansão tecnológica e usam todo esse aparato tais como DVD, *video game*, e-mail, CD-ROM, *Internet*, e-board e mensagens instantâneas. Com isso, os alunos, ao chegar à escola, podem ser considerados um nativo digital, pois leem e interpretam a imagem de modo aleatório, mas isto não significa que o aluno saiba ler criticamente, ele precisa de instrução para alcançar o letramento visual crítico. Observamos que, no CD-ROM *Interchange,* os produtores, de certa forma, consideram o aluno como nativo digital, pois o material não apresenta sistematicamente questões que levem ao desenvolvimento do letramento visual do aprendiz.

Tomamos, como exemplo de multiletramento e multimodalidade, os *frames* retirados do videoclipe do CD-ROM didático, representando parte da revolução tecnológica e comunicacional usada no ensino. O multiletramento torna possível ao aluno dominar essa variedade de modos na criação de significado e também abrir novos caminhos para a leitura multimodal, em que caberia a combinação dos vários modos como imagem em movimento, texto verbal e oral, música e gestual, juntos com a gramática visual que pode explicar como a imagem funciona nesse contexto multimodal e multimídia. No contexto da Figura 2,

[22] Royce adaptou a noção de competência comunicativa de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980) denominando-a de competência comunicativa multimodal, pois envolve o conhecimento e uso da língua no que se refere às dimensões da comunicação visual, espacial, e áudio, incluindo a comunicação mediada por computador (ROYCE, 2007).

Potencial da imagem, podemos perceber o potencial da imagem em movimento na criação de sentido, que permite que o aluno faça uma leitura compreensiva das imagens em seu contexto social e cultural.

Figura 2 - Potencial da imagem
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

3.2 Letramento Visual Crítico

Ainda em relação a esse tópico, lembramos que Arnheim (1969), em seu estudo pioneiro sobre inteligência visual, argumenta que aprender a pensar em imagens é assimilar como usá-las efetivamente na sua emissão e/ou recepção. Para Macken-Horarik (2004), ao tempo em que os alunos, nos dias de hoje, são usuários habituais da tecnologia, demandam acesso a ferramentas analíticas que potencializam a apreensão das informações acessadas. Logo, se é utópico afirmar categoricamente que o consumo de imagens, via multimeios, é

garantia para sua compreensão plena e satisfatória, é essencial que a criticidade e a criatividade, como foram as idealizadas para o letramento em geral, marquem presença no letramento visual.

Pesquisando na área de letramento visual, Oliveira (2006, 2008) afiança que os educandos devem aprender a ler o dito, a perceber o omitido e/ou as intenções contidas nas imagens a fim de que suas inferências sejam devidamente fundamentadas. Para essa pesquisadora, em consonância com Kress e van Leeuwen (2001), o aluno precisa ler, analisar e posicionar-se com relação à produção e à leitura das imagens. Isso pressupõe a premência de o aluno (ou professor) analisar/ler as imagens sob a perspectiva mais cuidadosa, consciente de que elas produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos e permitem plena interação com o espectador tal como se dá com o texto linear. Nesse sentido, os membros do *London Group* se voltaram para uma perspectiva sociossemiótica, com destaque para a elaboração de significado.

3.3 Multimodalidade: Contexto Histórico

Os estudos da multimodalidade, assim como de letramento, surgiram em resposta às mudanças sociais, situando-se no contexto da semiótica social, em especial, no trabalho de Halliday (1978), na teoria semiótica social da comunicação que foi desenvolvida por Hodge e Kress (1988). A abordagem multimodal da semiótica social pontua que a comunicação visual se desenvolve através do seu uso social em sistemas semióticos articulados ou parcialmente articulados com a língua (KRESS et al, 2001). A multimodalidade como abordagem de investigação permite um olhar mais atento para a significação e para a maneira como os diversos modos comunicacionais conversam entre si, como são interpretados nos contextos sociais em que são elaborados.

Como a multimodalidade parte do pressuposto de que a própria linguagem já ocorre em mais de um modo, também descreve abordagens que envolvem a comunicação e a representação por que perpassa a linguagem, abrangendo as mais variadas formas de comunicação usadas pelas pessoas (JEWITT, 2009). É fato que o mundo atual é multissemiótico e que a multimodalidade pode ser percebida nas diferentes práticas sociais e discursivas, tornando-se objeto dos estudos da linguagem que examinam outras modalidades diferentes da escrita.

Sabemos que a linguagem verbal, durante muito tempo, foi considerada como o meio principal de interação, enquanto a imagem era vista como subordinada a ela (NORRIS, 2004).

Essa discussão sobre o verbal e o visual, que se centra em duas grandes áreas de significados ou modos, é uma questão específica dentro do estudo sobre a multimodalidade. Com o advento da multimodalidade, essa relação entre texto verbal e imagético foi alterada, a imagem tornou-se mais proeminente em vários contextos comunicativos. Assim, Kress e van Leeuwen ([1996] (2006) ponderam que a linguagem verbal é apenas um dos modos de representação semiótica, podendo desempenhar ou não um papel central, dependendo do contexto da situação comunicacional em que se insere. Com isso, eles reforçam que a imagem pode ou não estar subordinada à linguagem verbal e que esses dois modos de representação operam integralmente sem que um se sobreponha ao outro. Esses teóricos vão além, ao afirmarem que o elemento visual de um texto constitui uma mensagem estruturada independentemente organizada, podendo se relacionar com o verbal, mas não dependente dele. Assim sendo, cada modo apresenta, na sua especialidade, valores sociais, potencialidades e limitações próprias usadas na produção de sentido.

Jewitt (2008), em seu artigo *The Visual in learning and creativity*, destaca a força da multimodalidade cuja essência reside na possibilidade de identificar e compreender que os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reorganizados devido ao emprego de variados instrumentos representacionais e comunicacionais, dentre os quais está a linguagem com suas múltiplas *affordances,* que seria o potencial e as limitações que um material pode oferecer para a elaboração do potencial de significado.

Nesse contexto, o desenvolvimento da multimodalidade na perspectiva da semiótica social se fortalece na visão de Kress e van Leeuven (2001, p. 2) quando afirmam que "caminha-se para uma visão de multimodalidade cujos princípios semióticos em comum operam dentro e através de diferentes modos, em que é perfeitamente possível a música codificar a ação ou a imagem codificar a emoção" (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 2). A teoria da comunicação multimodal, esboçada por esses teóricos, concentra-se em duas partes: (1) os recursos semióticos de comunicação, os modos e os meios utilizados, e (2) as práticas comunicativas vistas como multicamadas que incluem pelo menos práticas discursivas, produtivas e interpretativas, enquanto elas também podem incluir práticas do *design* ou de distribuição. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 111).

Assim, Kress e van Leuween (2001) advogam a importância da multimodalidade e discutem também o reconhecimento de que os atos de comunicação são multimodais e o significado é sempre produzido em vários modos e mídias que compõem o conjunto comunicacional. A multimodalidade se fortalece nos meios de comunicação pública, na *internet*, em jornais, revistas, livros didáticos e também no contexto das instituições e

corporações ao produzirem documentos com uma estrutura organizacional com muitas ilustrações, *layout* e tipografia variadas, em que a inserção e o uso da imagem combinados com outros modos semióticos propiciam novas formas de representação do conhecimento.

A semiótica social multimodal (conforme abordamos no capítulo I) fundamenta-se na teoria do significado de Halliday para além da linguagem, por compreender o significado como realizado por uma gama de modos semióticos, moldados no seu uso social. O campo de estudo da multimodalidade é abrangente, descrevendo o potencial dos recursos semióticos na produção de sentido, bem como as inter-relações semióticas que investigam as relações entre e através de textos multimodais

Os estudos sobre multimodalidade têm uma preocupação com os usos de uma variedade de modos. Kress mostra que as imagens estão desempenhando papéis, antes circunscritos à linguagem, e uma forma de entender textos multimodais que consiste na *análise* dos modos representacionais por meio dos quais os textos são produzidos e percebidos.

Inicialmente, o termo multimodalidade foi usado no campo da psicologia da percepção significando os diferentes efeitos que a percepção sensorial tem com o outro, e na linguística como valor de verdade. Van Leewen (2011) aponta que linguistas e analistas do discurso ampliaram esse termo, que passou a integrar o uso de diferentes recursos como a língua, imagem, som, música em textos multimodais em eventos comunicativos. Por fim, o termo multimodalidade surgiu para mostrar a importância de se considerarem os diferentes modos de representação como texto, imagem, música e som na análise de textos.

Então, para Kress e van Leewen (2001, p.20), a multimodalidade consiste no uso de vários modos semióticos, na criação de um produto ou evento semiótico juntamente com o modo particular em que eles são combinados. Jewitt (2009) mostra a multimodalidade como forma de se estender a interpretação social da linguagem e seus significados com uma gama de modos representacionais e comunicacionais ou recursos semióticos usados na produção de significado empregados em uma cultura tais como imagem, escrita, gesto, postura,voz e olhar. E, ainda, Jewitt e Kress (2003) concebem a multimodalidade como conjunto organizacional de recursos para a produção de sentidos, incluindo imagem, gesto, olhar, movimento, música, efeito sonoro, que são vistos como o efeito do funcionamento da cultura que é manifestada na materialidade dos recursos de representação que apresenta regularidades, por razões culturais e pela frequência com que são usados nas interações sociais. Neste estudo, consideramos essa definição de multimodalidade. Escolhemos a definição de Kress e van Leeuwen (2006) porque é a que melhor atende às necessidades teórico-metodológicas de nossa pesquisa,

apesar da proposta desses teóricos ser especificamente aplicada à análise da imagem estática. No entanto, eles sugerem a aplicação desta teoria com imagens em movimento.

Kress e van Leeuwen (2001, p. 2) reforçam que o princípio da comunicação multimodal seria a intenção de uma unificação de várias teorias semióticas e criticam o papel da multimodalidade na busca de uma similaridade entre as várias teorias semióticas, embora o sistema semiótico compartilhe características comuns, constituindo meios de representação e de produção de significado em contextos culturais.

Na sociedade contemporânea, a comunicação integra diversos modos representacionais multimodais, por meio dos quais se criam sentidos graças à adoção da união de recursos linguísticos e semióticos: escrita, fala, som, música, textos visuais e gestuais. Diante de questionamentos quanto às características desses modos e sobre a forma como se combinam e funcionam semioticamente nos discursos ou nas práticas textuais, Ventola *et al*. (2004) reafirmam que, embora a multimodalidade e a multimidialidade sejam vistas como combinação dos vários modos semióticos (escrita, fala, som e visualização), sempre estiveram presentes na maioria dos contextos comunicativos e foram por muito tempo ignorados e, somente, com a combinação dos recursos multimodais e as transformações advindas do desenvolvimento da comunicação usada nas novas mídias, de modo especial, por meio da *Internet*, os pesquisadores sentiram a necessidade de refletir sobre as características desses modos e sua função semiótica e discursiva.

Ademais, os autores supracitados chamam a atenção para a interdependência dos recursos semióticos, principalmente na comunicação escrita e visual na produção textual. A nova mídia exerce função essencial na emancipação da imagem que deixa de ser mero recurso auxiliar do texto escrito e assume significação própria, o que se dá de forma mais acentuada à medida que os avanços tecnológicos ocorrem, permitindo a manipulação de imagens em diferentes contextos. Hoje, textos multimodais são gerados e disseminados concomitantemente, na nova mídia, alcançando destinatários em diferentes espaços geográficos.

Desta forma, não obstante a ênfase da comunicação oral e escrita na esfera da sociedade letrada ocidental, agora as práticas discursivas asseguram significativa visibilidade à imagem como forma de comunicação e de interação entre as pessoas. Isso corresponde a afirmar que a produção de imagens vem alterando substancialmente a configuração dos diferentes gêneros expressos via textos multimodais. A esse respeito, Kress e Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) afirmam que o foco semiótico para o texto centra-se na semiose humana.

Aqui, vale a pena retomar Hodge e Kress (1988), para quem a semiótica consiste no estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas utilizadas por diferentes agentes de comunicação. Seu cerne é a produção do signo. Para os últimos autores referendados, a semiótica social prioriza o processo de significação como parte da construção social, incorporando os significados socialmente estabelecidos por meio de formas, textos e práticas semióticas.

Adeptos da mesma corrente teórica, Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006) concebem a linguagem como meio de representação (processo e produção resultante da história cultural e social que produz o signo e a escolha da representação do objeto num certo contexto) e meio de comunicação. São esses dois níveis de semiose humana que permitem conexão com a teoria da multimodalidade, uma vez que esta também se interessa por práticas e usos de recursos semióticos envolvidos na representação e comunicação. É possível afirmar, pois, que a multimodalidade representa um conjunto de usos de natureza cultural, histórica e ideológica com o intuito de exercitar certas funções. Ela lida com a semelhança e com a chance de unificação de fundamentos teóricos da semiótica, a partir do princípio de que inexiste recurso semiótico único para a construção do sentido. São eles utilizados sempre em conjunto, de forma independente, a fim de manter o significado de cada um deles.

Ampliando esse pensamento, Jewitt (2008, p.13) afirma que na multimodalidade todos os modos são parciais, sendo que cada um contribui de forma distinta e complementar para geração de novos conhecimentos, porque nenhum recurso semiótico é capaz de produzir significado por si só, uma vez que cada modo tem um papel discreto e único e, quando em sintonia com os demais, comunica o todo. Reafirmamos que os modos, quando usados na comunicação, raramente ocorrem sozinhos, o que fundamenta a afirmação sobre multimodalidade expressa literalmente por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 20), ao dizerem que

> [...] o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular em que estes modos são combinados, podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados.

Na realidade, a multimodalidade une várias teorias semióticas. E é este o início da comunicação multimodal, que se fortalece exatamente quando os autores sustentam que os princípios semióticos comuns que operam dentro e através de diferentes modos. Para Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006), a comunicação multimodal concentra-se em duas vertentes:

1. Os recursos semióticos de comunicação, os modos e os meios utilizados.
2. As práticas comunicativas vistas como multicamadas que incluem, no mínimo, práticas discursivas, produtivas e interpretativas. E mais, podem também abranger práticas de *design* ou de distribuição.

Em se tratando de análises textuais, os enfoques multimodais centram-se na interpretação da linguagem e de seus significados para vasta gama de modos comunicacionais e representacionais em voga em certa cultura. Quer dizer, a multimodalidade parte da premissa de que os modos semióticos são irremediavelmente moldados por meio de seus usos cultural, histórico e ideológico para a consecução de funções sociais.

3.3.1 A Multimodalidade e a Imagem

Ao tecerem considerações sobre as bases da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2006) asseveram que as estruturas visuais estão aptas a prover significados assim como o fazem as estruturas linguísticas, o que lhes garante função precípua no contexto de interação social. O conceito de modalidade é igualmente essencial em informes de comunicação visual, que representa pessoas, lugares e objetos como se fosse imaginação, fantasia, caricatura.

Os autores, ora referenciados, defendem que a imagem se situa no universo multimodal, ou seja, assume as características de tudo o que pode ser comunicado por meio de mais de um recurso semiótico. Conquista papel de destaque não só em textos escritos, mas também na mídia eletrônica e digital, em instituições públicas e privadas, na publicidade e propaganda (PP), em materiais informacionais, revistas, jornais, CD-ROMs e assim quase infinitamente. A maioria dos resultados obtidos resulta em complexa interação entre texto escrito, imagem, som e outros elementos. Logo, a multimodalidade pressupõe que representação e comunicação recorram à multiplicidade de modos, os quais, decerto, contribuem para atribuir significado(s).

E é esta a tônica das pesquisas empreendidas por Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006); Norris (2004, 2011), Lemke (1998) e Ventola *et al*. (2004) que assumem que toda interação é multimodal. E, ainda, estudam a aplicação da teoria da multimodalidade em vários ramos do saber, reforçando a ideia de que ela está contida em todos os textos, porquanto estes são sempre multimodais e multissemióticos. É o reconhecimento da relação cada vez mais integrada entre imagem e palavra e da função retórica que os recursos empregados na construção dos gêneros podem exercer. De fato, trata-se de observação que apenas dá força às afirmações anteriores, segundo as quais, novas mídias e TICs ampliam o escopo da

multimodalidade na educação mediante o uso da *internet* e de CD-ROMs, propiciando aos alunos letramento visual que o auxiliam na compreensão e no uso comunicativo da língua inglesa.

Ainda sobre o uso combinado de textos, imagens, sons e outros elementos visando à criação de sentidos, Unsworth (2001, 2006) argumenta que o texto escrito sempre foi multimodal e, segundo as circunstâncias, este multmodalidade se estende da representação padronizada e formal até a organização multimodal.

Por fim, à medida que assistimos à inserção gradativa e célere da imagem na contemporaneidade, não podemos relegar o alerta de Kress e van Leeuwen (2006). Embora conscientes da relevância da produção de textos multimodais, eles chamam a atenção para o descompasso que há entre sua utilização e a respectiva normatização. A linguagem visual, em termos genéricos, não é ainda de, modo geral, regulamentada pela academia.

Percebemos, porém, que o contexto deverá favorecer à comunidade pedagógica alterações em suas crenças e atitudes no manuseio dessa nova ordem em que a multimodalidade se insere. Mesmo que a multimodalidade se apresente de forma contundente e necessária nas várias áreas do conhecimento, a prática pedagógica ainda precisa de uma orientação firme, para que se possa abordar a imagem no contexto educacional de sala de aula, podendo ampliar as possibilidades de uso de recursos semióticos como aliados ao letramento visual. Pesquisas de Kress e van Leeuwen (2006), Jewitt (2009), Stein (2008), para citar algumas, corroboram esse fato apontando o efeito de novidade que uma transformação desse porte traz, e o manuseio racional que o mundo multimodal oferece a todos indistintamente e, por conseguinte, os novos olhares que essas novas representações trazem para o ensino aprendizagem e, consequentemente, as implicações para a comunicação multimodal.

Jewitt (2009) também diz que entender a virada multimodal, como um jeito histórico de produzir imagens, constitui algo especial, significativo e produtivo para o ensino. É necessário compreender a ligação da multimodalidade com os trabalhos iniciais da antropologia, da sociologia e com algumas áreas da linguística que, em outros momentos, também reconhecem a necessidade de entender língua em relação aos modos de comunicação não linguísticos como gesto, postura e imagem.

Assim, ao tomarmos as instâncias da posição social, cultural, histórica e observarmos os padrões de narrativa e uso dos modos e práticas, através das diferentes tecnologias, devemos levar em consideração não só o papel da multimodalidade, como também a força das novas tecnologias, cujo papel central mostra como os modos estão disponíveis, configurados e

acessados. Os textos que circulam nessa nova esfera da comunicação são também multimodais, e é necessário entender a multimodalidade como novos meios de produzir significados dentro de uma dada cultura multimodal.

Além disso, Jewitt (2009, p. 14) faz alusão a alguns pressupostos teóricos que dão sustentação à multimodalidade e que estão interligados: a linguagem é parte de um conjunto multimodal, o que leva a crer que, na multimodalidade, a comunicação e a representação se inserem numa multiplicidade de modos. Isto se reflete na afirmação de Jewitt (2009, p. 14), quando assevera que "os significados são criados, distribuídos, recebidos, interpretados e recriados na interpretação através dos vários modos representacionais comunicativos".

E ainda cada modo do conjunto multimodal é realizado pelo trabalho comunicativo, a multimodalidade assume que, assim como a língua, todos os modos são moldados nos usos social, cultural e histórico para realizar funções sociais. Os sentidos são orquestrados pelas pessoas por meio da seleção e da configuração dos modos, dizendo de outra forma, a interação entre os modos é significativa para a criação de significado; e os sentidos dos signos se formam a partir de recursos semióticos multimodais. Isto implica que eles são moldados por normas e regras que operam no momento da criação do signo, influenciados pela motivação e interesse do seu produtor em contexto social específico.

Portanto, o criador do signo, segundo Jewitt (2009), seleciona, adapta e recria os significados através do processo de leitura e interpretação do signo, disponíveis para ele nos vários recursos representacional e comunicacional. Jewitt (2008, 2009) orienta que a multimodalidade deve ser observada e posteriormente aplicada à leitura multimodal das imagens em movimento do CD-ROM didático.

3.3.2 Multimodalidade no Contexto Educacional

A multimodalidade emerge da paisagem semiótica como teoria da comunicação que enfatiza a multiplicidade de modos de criação de significados e como abordagem pedagógica, valoriza outros modos de produção de significados através das práticas multimodais, indo além da língua falada e da escrita. Nesse contexto, a Teoria Multimodal voltada para a educação defende a construção dos significados discursivos em múltiplas linguagens (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

Dada a importância da imagem na sociedade contemporânea, Kress e van Leeuwen sugerem que estudos da multimodalidade sejam sistematicamente incluídos na educação formal, por entenderem que a linguagem visual constitui um meio importante para codificar

nossas experiências e interações sociais, e que esta também lança mão de seus próprios recursos de expressão semiótica, diferentes da linguagem verbal. A implementação dos estudos sobre multimodalidade no ensino aprendizagem deve envolver o uso potencial de significado das imagens como recursos semióticos multimodais. Para que isso aconteça, é necessário que se desenvolva um modo sistemático de análise e leitura dessas imagens. (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Almeida (2011), alinhada ao pensamento de Kress e van Leeuwen (2006), defende uma pedagogia para sala de aula centrada na imagem e vinculada à multimodalidade. Assim, essa pesquisadora (2011) discute uma prática docente na perspectiva multimodal que promova a leitura crítica de textos imagéticos. E, nisso tudo, o grande desafio que se impõe numa pedagogia multimodal será de ensejar o letramento crítico visual e desenvolver habilidades e competências multimodais nos alunos para a leitura proficiente de textos imagéticos.

No Brasil, várias pesquisas estão sendo realizadas no campo da multimodalidade, centradas na análise de textos multimodais em livros didáticos, revistas, jornais, publicidade e propaganda em *sites*. Pesquisadores brasileiros estão desenvolvendo pesquisas sobre multimodalidade como: Vieira (2007) trabalha com as metáforas visuais e novas perspectivas para o texto multimodal; Almeida (2009) pesquisa a multimodalidade e a semiótica visual, a gramática visual voltada para o texto. Araújo (2011) pesquisa sobre a multimodalidade em materiais didáticos impressos e *online;* Oliveira (2008) discute a multimodalidade e letramento crítico visual no contexto educacional, Hemais (2009; 2010; 2011) estuda a multimodalidade em contextos pedagógicos e Dionisio (2006) discute a questão do gênero em suas relações com a multimodalidade.

A multimodalidade e a imagem em movimento são estudadas em várias teses e dissertações. Dentre algumas delas destacamos, em particular, três estudos, não só pela qualidade teórica, mas também por estar o tema muito próximo de nossa pesquisa: o primeiro estudo trata-se da tese de Mozdzensky (2012), que investiga como se dá a construção do *ethos* e do *pathos* em videoclipes femininos; o segundo é a tese de Novellino (2011), a qual investiga as imagens em movimento que acompanham uma série de livros e materiais didáticos, e por último, a tese de Lima-Lopes (2012), que propõe uma metodologia de análise para a comunicação multimodal em produções audiovisuais. Além dessas teses, escolhemos a dissertação de Silva (2011), que analisa o gênero enquete de vídeos do quadro "Controle de Qualidade" para construir a identidade de políticos, usando para isso, a metafunção composicional da GDV.

Como vimos, mais recentemente surgiu o interesse pelo estudo da imagem em movimento como recurso semiótico multimodal em filmes, vídeos, DVDs e CD-ROM. Como poucas pesquisas exploram o uso pedagógico da multimodalidade usada em sala de aula, consideramos nossa pesquisa importante por analisar a multimodalidade presente na imagem em movimento no CD-ROM didático.

3.3.3 Multimodalidade e o CD-ROM

Já faz há algum tempo que o material didático de língua estrangeira, em especial o de língua inglesa, é multimodal em sua composição. A mudança que ocorreu no material didático é visível, concomitante às transformações ocorridas na sociedade, desse modo, compatível com o desenvolvimento da tecnologia da informação da comunicação. Isso pode ser constatado no trabalho de Bezemer e Kress (2009) que pesquisaram sobre a mudança, evolução, ampliação e presença da multimodalidade em 23 livros didáticos da disciplina inglês, produzidos desde 1930 até 2009. Na pesquisa, os autores discutem como essa evolução ocorreu e o que ela representa na constituição e combinação do texto verbal e imagético na construção de sentido no livro didático. Esse fato também tem eco na pedagogia, pois até o texto verbal pode ser caracterizado como multimodal, visto que abriga, pelo menos, palavras e tipografia, e novos modos de realizar o texto como fonte, tamanho e disposição de caracteres, sem falar do *layout.* ´

Para Bezemer e Kress (2009), o livro didático é alvo de profundas mudanças as quais se referem não só ao incremento do uso da imagem, mas também ao *layout* das páginas e à sua apresentação gráfica. De certo modo, o *design* deixa de ser exclusivamente da imagem e passa a contemplar significativo conjunto de modos semióticos. A imagem é assim introduzida no universo de modos semióticos, com destaque para detalhes pictóricos, tais como tamanho, cor, forma, iluminação, profundidade e movimento.

Desde a década de 1940, já existiam livros didáticos com imagens associadas ao texto, embora às vezes servindo mais como ilustração, na acepção mais elementar de imagens ou figuras de qualquer natureza, e inseridas no texto de livros, folhetos, periódicos e outras publicações.

Mais recentemente, sobretudo do final dos anos 1990 até hoje, a imagem vem assumindo expressiva importância nas artes, no *design*, na publicidade e propaganda (PP) e, posteriormente, no ensino de idiomas em consequência do incremento da ciência e tecnologia (C&T). As questões relacionadas ao uso da imagem no ensino-aprendizagem de línguas

ganharam maior dimensão tanto com relação à sua leitura quanto à sua inclusão ou adaptação à era multimodal dos materiais instrucionais. Este aspecto se reflete no número de pesquisas sobre modalidade e letramento visual voltadas para o material didático, relacionadas ao ensino. Atualmente, poucos contextos educacionais e de ensino-aprendizagem, em particular, não sofrem mudanças advindas da incursão maciça do elemento visual em domínios em que antes a linguagem escrita era o único modo ou, no mínimo, o elemento prevalente. Alguns autores, dentre os quais Kress, defendem que o texto não é só o que está escrito, pode ser algo mais como imagem, layout, dentre outros. Seguindo tal tendência, os livros didáticos estão ampliando, mais e mais, o número de imagens e introduzindo em sua composição muitos modos semióticos combinados que lhes imprimem um *design* multimodal.

No contexto do *design* multimodal e das demandas impostas pelas TICs, surgem o CD, o DVD e o CD-ROM como suportes didáticos. Este último tem na multimodalidade destaque intenso para a imagem em movimento, num ambiente acentuadamente de tecnologia virtual. Além do mais, os CD-ROMs congregam material informacional e criativo com a função de auxiliar a compreensão da língua. Para tanto, recorrem a imagens em movimento e a efeitos sonoros, que trazem consigo os vários modos semióticos na produção de sentido. Isto mostra que é indispensável reconhecer nesse tipo de material didático como a multimodalidade pode favorecer a compreensão e a aprendizagem dos idiomas, com ênfase para a língua inglesa. Em geral, o material de ensino de língua inglesa pode ser considerado multimodal e multissemiótico por abrigar, pelo menos, dois modos combinados: o texto escrito e as imagens.

O CD-ROM como material didático multimídia tem grande potencial para a aprendizagem, pois o visual ajuda na compreensão. Oxford (1990, p. 40) chama atenção para o fato de que o uso da imagem traz benefícios para o letramento visual, pois a ligação do visual com o verbal permite que a capacidade visual suplante a capacidade verbal material. A imagem visual pode ser o dispositivo mais potente para auxiliar o verbal e, segundo a autora, aprendizes têm preferência pela compreensão visual, porque o ambiente deles está repleto de imagens, textos digitais e eletrônicos e a comunicação deles é diferente daquela promovida pela escola.

Na escola, as potencialidades da imagem como recurso semiótico multimodal são reconhecidas e celebradas. E o CD-ROM merece atenção dos professores e alunos porque oferece ao usuário a possibilidade de desenvolver competências multimodais. Ele traz instruções que orientam como o usuário deve realizar a atividade. Desta forma, o CD-ROM multimídia em estudo, usado como suporte, apresenta grande potencialidade como material

instrucional porque oferece ao aprendiz oportunidade de estimular os elementos transversais e culturais da aprendizagem, além de encorajar escolhas por meio de várias atividades.

O grande paradoxo se estabelece entre a importância da imagem para a sociedade visual, para as mídias, arte e o *design*, bem como o renovado interesse na imagem no âmbito educacional. O fato que chama a atenção é o uso escasso que o professor faz do CD-ROM em sala de aula de inglês, que pode estar relacionado aos problemas com sua execução devido aos parcos recursos tecnológicos que as instituições públicas de ensino têm como também às dificuldades advindas da falta de condições econômicas dos professores e dos alunos para aquisição deste material multimídia. Mas todos esses problemas não inviabilizam o uso potencial do CD-ROM, que se apresenta como recurso para promover a instrução multimodal e hipermídia e também estimular os elementos transversais e culturais. Desta forma, revelando o uso da imagem como parte essencial na produção de sentido do texto.

De fato, se alguns países como o Brasil, por exemplo, engatinham no investimento em material didático centrado na multimodalidade, recentes estudos, além de alguns anteriormente citados, como os de Jewitt (2006, 2009); Kress e van Leeuwen (2001; [1996] 2006); e de Stein (2008), sinalizam a intensa preocupação de educadores e de administradores educacionais com a função e o uso da multimodalidade no setor. Há reconhecida atenção para as relações semânticas entre imagem e texto, análise das metafunções em textos multimodais presentes em livros didáticos e em revistas, por exemplo. Se a lógica da imagem e da escrita diferem, isso não impede a interação entre elas, o que gera, consequentemente, textos atraentes e que formam um todo coerente e significativo sob esse novo formato de texto.

A constatação sobre o renovado interesse de teóricos no estudo da modalidade voltada para o ensino-aprendizagem é a razão pela qual se retomam os nomes de Iedema (2001); Jewitt (2002; 2006; 2009); Kaltenbacher (2004); Kress e van Leeuwen (2001, [1996] 2006); O'Haloran (2004); Stein (2008); Unsworth (2001; 2006); van Leeuwen e Jewitt (2001); e Ventola *et al*. (2004).

Na comunicação multimodal, vários modos semióticos são usados na produção de um produto ou evento semiótico, em que o indivíduo pode fazer uso dos modos e recursos semióticos para moldar sua representação e comunicação. Essa comunicação tem-se tornado multimodal, promovendo uma interface entre os modos linguísticos com outros modos como visual, gestual e espacial. Ao associar os modos de criação de significado, em que o visual se integra com o textual, o espacial com o sonoro, o indivíduo desenvolve a habilidade de produzir, codificar ler e construir experiências visuais.

3.4 Princípios da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen

Os pressupostos metodológicos do foco nas imagens estáticas (fotografia, desenho, *layout)* têm servido como ponto de partida para a elaboração de uma metodologia e de investigações voltadas para as imagens em movimento (NORRIS 2004). Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática visual para análise das imagens, com base no aporte da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday ([1985] 1989; 2004). Este autor (2004) concebe a linguagem como um recurso para produzir significado que se insere nos padrões sistêmicos de escolha que fornece recursos para se cumprirem determinadas funções comunicativas na instanciação da linguagem em contextos específicos, de situação e de cultura. A premissa fundamental da GSF é sua completa interconexão entre a linguística e o social, pois o foco é como as pessoas usam a língua para criar significado quando realizam atividades em sua vida social.

Kress e van Leeuwen ([1996], 2006), baseando-se na concepção da semiótica social, lançaram a gramática visual, partindo do princípio de que, como a linguagem verbal, a linguagem visual tem sintaxe própria em que os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. E esses elementos se concentram no significado projetado pelos indivíduos e a lugares retratados na imagem ao invés daqueles ligados ao significado (KRESS e VAN LEEUWEN [1996] 2006), p.1). As estruturas podem ser organizadas em diferentes graus de complexidade e extensão. Kress e van Leeuwen, (2006) defenderam ainda que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas porque elas expressam interpretações particulares da experiência dos produtores dos signos, sendo também formas de interação social. O aumento das práticas comunicativas por meio da imagem veiculada pelas várias mídias exige um letramento visual. Portanto, o que é dito, tanto na imagem quanto no texto, mesmo parecendo ter o mesmo significado, será realizado diferentemente.

A Gramática do *Design* Visual (doravante GDV) de Kress e van Leeuwen [1996] (2006), descrita no livro *Reading images: the grammar of visual design*, fundamenta-se no contexto de investigação linguística e propõe um modelo de análise das estruturas visuais e outros códigos semióticos. Os parâmetros antes vigentes de análise priorizavam as estruturas visuais apenas no léxico das imagens. Relegavam os aspectos iconográficos, portanto, deixavam de lado seus níveis de significação.

O modelo de Kress e van Leeuwen (2006), fundamentado na teoria da comunicação semiótica e centralizado na semiótica social, trata dos processos de significação do circuito comunicacional inseridos numa cultura que contextualiza e ritualiza os aspectos

comunicacionais. Os teóricos procuram regularidades que lhes permitam entender de que forma a representação visual e as diferentes relações estabelecidas conduzem a certo tipo de leitura. Para tanto, os autores, ao longo de seu texto, descrevem as estruturas que organizam a parte visual dos textos. Consideram, ainda os aspectos culturais e contextuais da imagem e as descrevem como características linguísticas ou a gramática inerente às imagens (denominadas sintagmas), que se assemelham à escrita.

Vale ressaltar que a GDV, além de auxiliar a compreensão da imagem como construção de significados, instrui sobre a forma como esta se estrutura com a linguagem visual e se organiza em instâncias de uso. Kress e van Leeuwen (2006) partem do princípio de que a imagem visual pode ser lida como texto. A metáfora da gramática pode ser concebida como um conjunto de recursos socialmente construídos e aplicáveis à análise da imagem. Assim, a gramática também pode ser empregada pelos indivíduos para descrever a maneira como pessoas, lugares e objetos ordenam-se numa composição de complexidade e extensão.

O presente estudo tem como principal categoria de análise a metafunção composicional da GDV, rememorando-se o fato de que se trata de uma gramática que fornece um quadro descritivo capaz de servir de ferramenta para a análise visual, centrando seu foco na descrição formal e na estética da imagem. Por isso, o fundamental da gramática visual é o fato de poder ser empregada como instrumento para entender imagens em textos multimodais. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006), na GDV, objetivam analisar as regularidades encontradas nas estruturas visuais, abordando-as de um modo sistemático. E, como Halliday, em sua GSF, esses teóricos adotam a organização metafuncional para a GDV visando construir significados.

Na GDV, a metafunção ideacional passa a ser representacional e, assim sendo, é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza de pessoas, lugares e objetos, incorporando às circunstâncias, fatos e fenômenos. A metafunção interpessoal/interativa assume o encargo de analisar a relação entre os participantes, na qual os recursos visuais concebem as relações de quem vê e o que é visualizado. Por fim, a metafunção textual/composicional lida com a estrutura do texto e se preocupa com os significados por intermédio da distribuição do valor da informação ou da ênfase relativa entre imagem e texto.

Em suma, os idealizadores da GDV acreditam que as metafunções funcionam tanto para a língua quanto para as imagens, uma vez que ajudam a transformar as imagens em um objeto mais acessível e de interpretação mais fácil, quando no momento de análise.

A Gramática, nessa nova abordagem de leituras das imagens, reside na ideia seminal de que a imagem visual pode ser lida como texto e o que é expresso linguisticamente por meio dos itens lexicais e estruturas semânticas é também visualmente dito através de cores e outras estruturas composicionais diferentes (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006, p. 2). A noção de gramática é entendida, não como um conjunto de regras para o uso correto da língua, mas, principalmente, como um conjunto de recursos socialmente construídos para criação do significado. Isso é novo e interessante na abordagem de Kress e van Leeuwen (2006), para interpretação do significado visual, com a aplicação e adaptação dos *insights* linguísticos advindos do modelo com base social da SFL, na tentativa de unir os significados visuais aos produtores da imagem e seu contexto social particular do significado visual. Como já foi dito, o código semiótico da imagem também representa o mundo, constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significados.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p.1), "essa gramática tem como objetivo precípuo reunir as estruturas composicionais que se têm tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporânea.[23]" E o que é expresso na linguagem por meio das diferentes classes de palavras e orações, também na comunicação visual pode ser expresso através da escolha dos diferentes usos da cor ou da estrutura composicional (2001, p.2). A GDV descreve, de modo explícito e ordenado, os significados das regularidades e das práticas das imagens produzidas.

Halliday (1978, 2004) assevera que a linguagem produzida apresenta três dimensões e componentes semânticos identificados como metafunções: (1) ideacional; (2) interpessoal; (3) textual. A primeira – a metafunção ideacional – mostra o uso da linguagem como representação das experiências internas e externas do indivíduo, enquanto a segunda (interpessoal) diz respeito à forma como se dá a interação entre falantes e linguagem quando da construção das relações interpessoais. Por fim, a metafunção textual revela as relações coesivas e de estruturação da informação no texto. A seguir, descreveremos as três metafunções da GDV.

[23] Tradução de The major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of visual semiotics, and to analyze how they are used to produce meaning by contemporary image-makers.

3.4.1 Gramática do *Design* Visual: Descrições

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p.20) assumem que na GDV os recursos de representação da imagem apontam, assim como na língua, para regularidades, podendo ser descritas de maneira relativamente formal, o que esses teóricos denominam de 'gramática' da comunicação visual. Eles ainda afirmam que se basearam nas orientações semióticas, que fornecem as escolhas semióticas e na abordagem da semiótica social de Halliday (1978) para a linguagem, tomada como modelo para se pensar nos recursos semióticos, constituídos por três funções como ponto de partida para explicação da imagem e também por entender a GDV como recurso para se pensar sobre todos os modos de representação (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Kress e van Leeuwen (2006), referenciados pelos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), adaptaram e renomearam as funções hallidayanas. A função *ideacional*, representa o que está em nossa volta, como também o sistema de crenças e de conhecimento; a função *interpessoal* apresenta as interações sociais entre os participantes do discurso e a função *textual*, revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como se integram para construir significados. Para caracterizar as funções que os diferentes modos semióticos realizam, liga as partes do texto num todo coerente, constituindo e relacionando este texto a contextos situacionais, que descrevem como a linguagem visual representa experiência, relaciona-se com o observador e estabelece e se organiza como estrutura visual. Os teóricos argumentam ainda que tanto os recursos semióticos visuais quanto os verbais servem aos propósitos comunicacionais e representacionais.

Essa gramática faz uma adequação das funções ideacional, interpessoal e textual propostas na gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004). A função ideacional na GSF, que ocorre no sistema da transitividade, corresponde, na GDV, à função representacional; a função interpessoal na GSF, responsável pela relação entre os participantes, passa a ser interativa na GDV e a função textual, responsável pela estrutura e formato do texto na GSF, corresponde à função composicional na GDV. Essas três funções da gramática visual são, portanto, associadas às metafunções da GSF como visualizadas no quadro 2.

Quadro 2 - Representação comparativa das metafunções da GSF para a GDV

Metafunções na GSF		Metafunções na GDV	
Ideacional	Função de representação das experiências do mundo exterior e interior.	Representational	Relação entre os envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.
Interpessoal	Expressão das interações sociais.	Interativa	Relação entre quem vê e o que é visto.
Textual	Expressão da estrutura e formato do texto.	Composicional	Relação entre os elementos da imagem.

Fonte: Quadro comparativo das metafunções baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Unsworth (2001).

Como foi visto a metafunção representacional/ ideacional na GSF, as estruturas verbal e visual constroem a natureza de eventos, dos objetos e participantes envolvidos no evento, bem como as circunstâncias nas quais elas acontecem.

Na metafunção interativa/interpessoal na GSF, os recursos verbais e visuais constroem a natureza da relação entre falantes/ouvintes, escritores/leitores e espectadores com o que é visto.

A metafunção composicional/textual leva em consideração o modo como as imagens no texto estão espacialmente dispostas, destacadas e divididas para criar grandes composições individuais de significados representacional e interativo, como essa relação se materializa através de três sistemas inter-relacionados, e também como se configura por meio do valor da informação, da estruturação ou ênfase relativa dispensada/concedida aos elementos do texto e a imagem, como expõem Kress e van Leeuwen (2006) e Unsworth (2001, p.72).

Embora a teoria de Kress e van Leeuwen (2006) tenha seu foco principal na imagem estática, ela também contempla a análise da imagem em movimento, que será trabalhada nesta pesquisa. Apesar de a imagem em movimento ter muito em comum com a imagem estática, ela resguarda algumas características distintas como o próprio movimento. Kress e van Leeuwen asseveram também que, como na imagem estática, as metafunções se aplicam igualmente à imagem em movimento.

Vale ressaltar que Lemke (1998, p. 1) ao discutir sobre as metafunções argumenta que a comunicação humana normalmente usa recursos dos sistemas semióticos múltiplos que são combinados de acordo com princípios essencialmente funcionais, analisadas de acordo com as funções semióticas, sendo estas funções de representação, orientação e organização, análogas às metafunções linguísticas de Halliday.

Tomando como ponto de partida o posicionamento de Kress e van Leeuwen (2006), segundo os quais assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais constroem

significados, é fácil perceber que, para o estudo das imagens estáticas dos textos multimodais, é preciso adotar categorias como as que são por eles descritas. Além disso, vale lembrar que a análise das imagens suscita uma relação com as metafunções que serão discutidas no item seguinte.

3.4.2 As Metafunções

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 42), vetor representa os processos de ação que são indicados por linhas de ação ou por vetores. Unsworth (2004, p.73.) afirma que "vetor é uma linha, sempre diagonal que conecta os participantes".

A seguir serão apresentadas as três metafunções da GDV aplicadas às imagens, com a ressalva de que a metafunção composicional será apresentada sucintamente por ela ser o foco de estudo neste trabalho, na seção seguinte ela será detalhada.

Metafunção representacional – destacam-se os participantes, termo utilizado para nomear pessoas, lugares e objetos presentes na composição verbal-visual. Os participantes configuram-se como o próprio objeto da comunicação, pois "fazem e acontecem", além de sugerirem desdobramento de ações, eventos ou mudanças. Essa função se subdivide em: a) Representação narrativa – descrevem os participantes visuais em ação. O Ator é o participante de quem parte o vetor, linha de ação, sempre diagonal, que conecta um ator a uma meta. Ele é geralmente o participante mais saliente nas figuras por seu tamanho, posição e ou contraste, plano, cor e foco. O vetor na imagem é o processo de ação que pode ser visualmente realizado e sinaliza certos processos narrativos como ação, reação, processo verbal e processo mental. Os processos de ação para os Kress e van Leeuwen (2006) e para Unsworth (2001, p.73) são indicados por linhas de ação ou vetores.

a) Representação conceitual – representa e descreve os participantes em termos de sua essência, estáveis ou atemporais e quanto à classe, à estrutura ou à significação, podem ser construídos por meio de três tipos de processos: classificatório, analítico e simbólico. No processo classificatório não há vetores, ele relaciona os particpantes em termos de relação de classe taxionomicamente. Nos processos analíticos, a relação entre os participantes é representada de acordo com a estrutura de parte (os) Atributo(s) e Possessivo(s) e o todo (Portador). Os processos simbólicos se referem ao que o participante significa ou é.

Metafunção interativa – os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto na imagem. Essa metafunção mostra a relação que está sendo construída entre o participante representado e o observador/leitor. Usam-se estratégias de

aproximação/afastamento para com o leitor. Essa relação pode ser analisada em termos de interação (contato, distância social, atitude, poder). O conceito de contato inclui tanto demanda ou oferta dependendo se a direção do olhar do participante representado está ou não voltada para o observador. A distância social (pessoal-social-impessoal) acontece em três níveis: fechado *(close shot)* permite retratar o PR até a cabeça e os ombros*)*; médio *(medium shot)* inclui mostrar a imagem até o joelho e o plano aberto (*long shot*) mostra todo o corpo do participante. A perspectiva (envolvimento e relações de poder) é o ângulo ou ponto de vista em que os participantes são mostrados, que pode ser: ângulo frontal, (*frontal angle*), que significa envolvimento ou distancimento, ângulo oblíquo (*oblique angle),* que dá ideia de distanciamento e o ângulo baixo*(low angle)* mostra o poder do participante representado. A modalidade, que segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 155), vem da linguística e se refere ao valor de verdade ou credibilidade[24]. Os autores acrescentam ainda, que as imagens visuais também representam as pessoas, os lugares e as coisas como se fossem reais ou como se fossem imaginação, fantasia ou caricaturas. A modalização da imagem pode ser obtida por meio da utilização da cor, contextualização, iluminação e brilho.

Metafunção C*omposicional* – assume o papel de organizar os elementos visuais de uma imagem ou ainda de integrar os elementos representacionais e interativos. Os elementos da composição são explicados em três sistemas: valor da informação, enquadre e saliência. Esses três princípios composicionais se aplicam tanto às imagens estáticas (figuras, *layouts*, quadros, tabelas e textos) como às imagens em movimento, como indicam Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 155).

Como esta pesquisa centra-se na análise da multimodalidade da imagem em movimento do CD-ROM, usando a metafunção composicional, centralizaremos nossa atenção nesta metafunção a ser apresentada de forma mais detalhada.

Assim, como pretendemos analisar a multimodalidade constitutiva da imagem em movimento do *video clip* no CD-ROM, observando como essa imagem é usada na construção do significado e se manisfeta na relação com o texto, optamos pela metafunção composicional por representar essa relação da imagem com o texto verbal, objeto de estudo da pesquisa. Kress e van Leeuwen (2006, p. 181) mostram que a função composicional é responsável pela integração desses elementos e se realiza por meio de três sistemas integrados: valor informativo, saliência e enquadramento. Tais aspectos serão detalhados a seguir.

[24] Traduzido a partir de Modality... refers to the 'truth value' or credibility of (linguistically realized) statement about the world. (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 155).

3.4.3 Detalhando a Metafunção Composicional

Dadas as necessidades de aprofundamento na questão da multimodalidade e da análise da imagem em movimento, e também por se tratar de um estudo inovador, principalmente na análise do CD-ROM didático, houve a necessidade de fazermos um recorte teórico-metodológico escolhendo a metafunção composicional, o que não exclui a possibilidade de futuras pesquisas sobre os outros elementos envolvidos na análise da metafunção.

A função composicional, segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p.177), materializa- se através de sistemas integrados. O valor da informação (a maneira como os elementos são organizados na composição os faz se relacionarem com os outros e com o observador), o enquadramento (o uso de dispositivos de enquadramento conecta ou desconecta os elementos da imagem) e a saliência (mostra como os elementos se destacam ou chamam a atenção do espectador) integram os significados representacionais e interativos dos significados da composição espacial, que se aplicam a todo e qualquer texto visual multimodal. Além disso, esses teóricos apostam também na integração de todos os diferentes códigos semióticos, no trabalho das regras e significados que são fornecidos ao texto multimodal. A função composicional, distribuída em seus três elementos (valor da informação, saliência e enquadramento), também pode ser aplicada às imagens em movimento e sua adição pode realçar algumas diferenças entre as imagens estáticas e as imagens em movimento, tais como o movimento da câmera, a posição dos elementos representados e a noção espacial e temporal.

Kress e van Leeuwen [1996] (2006) mostram a intenção de integrar diferentes modos semióticos com o funcionamento de um código abrangente cujas regras e significados fornecem, ao texto multimodal, lógica e integração de dois modos de composição - espacial e ritmo, quando todos os elementos do texto estão copresentes.

A função composicional assume o papel de organizar os elementos visuais de uma imagem ou, ainda, de integrar os elementos representacionais e interativos. Os elementos da composição estão dispostos em três sistemas:

- Valor da informação - dependendo da zona de colocação dos elementos da margem, esquerda/direita, parte superior/inferior e centro/margem são aferidos valores diferentes de informação- o posicionamento dos elementos da imagem fará com que estes adquiram certos valores de informação, pois eles vão interagir, afetar e ser afetados em seus valores por outros elementos da composição como, por exemplo, na imagem em movimento, o dado pode se tornar novo, dependendo da posição do elemento da imagem.

Saliência - retrata a disposição dos elementos que servem para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, ao ser realizado com o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, tamanho, cor e contraste.

Enquadramento - diz respeito à presença dos elementos conectados ou desconectados da imagem por meio de linhas divisórias da imagem, conforme expõe o quadro 3.

Quadro 3 - Síntese do sistema do significado da Metafunção Composicional

Significado da Composição			
Função Composicional	Valor da informação	Centrado	Circular Tríptico Centro/Margem Elementos mediados polarizados
		Polarizado	Dado/Novo Polarização não horizontal Ideal/Real Polarização não vertical
	Saliência	Saliência Máxima	
		Saliência Mínima	
	Enquadramento	Conexão	
		Desconexão	

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 210).

Passemos, então, a análise de cada um desses sistemas:

1) Valor da informação - no sistema composicional, o valor informativo se refere ao valor que determinados elementos apresentam em relação a outros na imagem. Kress e van Leeuwen (2006), após observarem a disposição dos textos multimodais concluem que quando as imagens ou *layout* usam de modo significativo o eixo horizontal, posicionando alguns elementos à esquerda e outros à direita do centro, os elementos posicionados do lado esquerdo contêm informações já conhecidas, compartilhadas e familiares aos participantes. Com relação ao valor da informação, Kress e van Leeuwen (2006) propõem que se observe o local que o participante e o espectador ocupam e se verifique também se há integração entre eles, ou ainda, que valores esses elementos integralizam. O valor informativo serve também para chamar a atenção do espectador para a localização da informação.

a) Valor da informação Dado/Novo – tradicionalmente, a sociedade ocidental segue a direção da leitura e a escrita de textos sempre realizada da esquerda para direita propiciando diferentes valores culturais a serem realizados nessa mesma ordem. Kress e van Leeuwen defendem que em nossa sociedade a colocação dos elementos à esquerda ou à direita cria uma nova estrutura *Dado/Novo.* A estrutura dado/novo é um tipo de composição em que os

elementos são organizados no eixo *esquerda /direita*, *dado/novo,* em que ambos realizam grandes significados simbólicos em diferentes culturas. Os estudos de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 211) mostram que em qualquer estrutura sequencial, o que vai ser dito ou mostrado é sempre *Novo*, ao contrário, o que acaba de ser visto, descoberto, é agora conhecido como *Dado.* Assim, quando os elementos posicionados à esquerda contêm informações já fornecidas, portanto, conhecidas e compartilhadas pelo leitor da imagem são denominadas de *Dado*. Já os elementos posicionados do lado direito, denominados *Novo,* apresentam uma informação nova, completamente aceita pelo leitor ou pelo observador da imagem. Assim sendo, no *novo* a informação em questão é problemática e contestável, enquanto o *dado* é apresentado no senso comum como autoevidente. Para Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p.181), a estrutura *dado/novo* (*esquerda/direita)* é ideológica no sentido de que pode não corresponder como tal, pois é apresentada como se tivesse *status* ou valor para o leitor que deve fazer a leitura da imagem dentro dessa estrutura, mesmo que a avaliação possa ser rejeitada por um dado leitor.

b) Valor da informação: *Ideal/Real* - quando se trata da estruturação da imagem no eixo vertical, o posicionamento de elementos acima ou embaixo porta valores ligados à posição que ocupam. Na composição visual, os elementos posicionados na parte superior da imagem são apresentados por Kress e van Leeuwen (2006) como ideal, opondo-se aos elementos posicionados na parte inferior da imagem, que são denominados de *real. S*egundo esses teóricos (2006), o elemento *ideal* é a parte ideologicamente mais saliente da imagem. O elemento *real* apresenta informações mais concretas, mais práticas e mais específicas. Ele será usado na análise das imagens estáticas presentes nas atividades de compreensão do CD-ROM. Machin (2007) assevera que em nossa sociedade as informações no topo e na base carregam grande valor metafórico, que colocado na posição do *real* pode também dar mais credibilidade ao *ideal*. (MACHIN, 2007, p.145-6).

c) Valor da informação: *Centro-Margem/Tríptico* - como observam Kress e van Leeuwen (2006), na sociedade ocidental, as composições visuais polarizam os elementos em *dado/novo*, *real/ideal,* e a informação visual também pode ser estruturada na dimensão *centro/margem* das imagens. Na estrutura *centro/margem*, o elemento proeminente é sempre colocado no *centro* da superfície, constituindo o núcleo das informações, do qual todos os outros elementos marginais são dependentes e ao qual são subservientes.

d) Há, ainda, outro tipo de combinação *dado/novo* com c*entro/margem,* chamado *de* tríptico que consiste na composição de três elementos visuais distintos na produção do significado. A estrutura do *tríptico* pode ser configurada de modo simples, na direção

margem/centro/margem tanto no eixo vertical quanto no horizontal. O centro age como mediador entre o *dado/novo* e entre o *real/ideal.* Ele é o núcleo da informação e os elementos que o cercam são chamados de *margem.*

2) Saliência - este termo diz respeito à importância hierárquica que um ou mais elementos têm numa imagem, quando uma delas chama mais atenção do observador, independentemente de estar situado em diferentes níveis, ou seja, primeiro ou segundo planos. A saliência se manifesta através do uso de contraste entre cores, tamanho, diferenças de nitidez, contraste, tom, brilho, foco e da sobreposição dos elementos visuais (MACHIN, 2007). A composição da imagem envolve diferentes graus de saliência aos seus elementos. Isto independe do local em que ela é colocada. A saliência pode criar uma hierarquia de importância entres os elementos selecionados, alguns mais importantes, ou que mereçam mais atenção de que outros, como por exemplo, o *dado* pode ser mais saliente do que o *novo*, ou vice- versa, ou ambos podem ter saliência igual, o mesmo se aplica ao *ideal/real, centro/margem.*

3) Enquadramento - o termo enquadramento, para Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p.177; 203), indica um elemento composicional muito importante no *layout* da composição visual e se refere à presença ou à ausência da conexão de objetos. Os elementos na composição visual estão representados como "identidades separadas ou que se relacionam" (JEWITT e OYAMA, 2001, p.149). Dizendo de outro modo, o enquadramento conecta e desconecta os elementos da composição visual através de dispositivos que criam significados coesivos. A desconexão é criada através de várias maneiras: por meio da linha divisória (a estruturação pode ser mais ou menos fortemente enquadrada), ou através dos espaços vazios entre os elementos, mas também com o uso de cor ou da forma ou de qualquer característica visual. Qualquer forma de descontinuidade, desconexão ou contraste pode ser visualmente significativa. Já a conexão é criada de modo oposto, através da semelhança e da concordância da cor e da forma, através de vetores que ligam os elementos através da ausência de linha divisória ou espaço vazio entre elementos. Essa ausência faz com que os elementos pareçam enquadrados na composição da imagem, pois indicam que os componentes visuais estão representados como elementos. Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 202) dizem que, para se julgar o peso dos elementos da composição, é preciso que se avalie o equilíbrio entre eles.

Van Leeuwen (2005) amplia a noção de enquadramento, inicialmente sugerida por ele e Kress no livro *Reading Images* (2006) e propõe seis categorias de enquadramento em relação à desconexão /conexão, as quais possuem um potencial semiótico e podem ser usadas em vários contextos, como se descreve no quadro 4.

Quadro 4 - Resumo das definições dos termos de enquadramento.

Segregação	*Segregação*: os elementos representados ocupam territórios diferentes, pertencentes a diferentes ordens.
Separação	*Separação:* os elementos são separados entre si por um espaço vazio que, embora os mantenha à distância, conota sua semelhança ou diferença potencial.
Integração	Integração: imagem e texto ocupam o mesmo espaço, portanto a sua ligação natural está implícita.
Sobreposição	*Sobreposição:* o enquadramento de imagem e texto são parcialmente sobrepospostos, causando, assim, proximidade.
Rima	*Rima:* os dois elementos, embora separados têm uma qualidade em comum (de cor, forma- angularidade e circularidade).
Contraste	*Contraste:* as qualidades dos diversos elementos como cor, posição e tamanho são acentuadas de modo que diferenças entre esses elementos possam ser enfatizadas.

Fonte: Adaptação de van Leeuwen, (2005, p. 13).

Neste estudo, discutimos como as mudanças sociais e tecnológicas, juntamente com o surgimento de teorias semióticas, repercutiram na mudança do texto e do discurso. As teorias semióticas, dentre elas a multimodalidade, mostraram que os diferentes modos comunicativos são moldados e organizados num sistema de criação de significados. A teoria social da comunicação é responsabilizada pelo início da exploração de um ensino e aprendizagem multimodal, como ressalta Kress et al (2001). A teoria semiótica social multimodal abre espaço para diferentes meios de criação do significado no âmbito da aprendizagem. Os termos multimodalidade e letramento chamam a atenção para os recursos materiais que vão além da fala e da escrita, nas quais a sociedade é moldada e a cultura fornece os meios para a criação desses significados. A semiótica social, multimodal, centra-se ainda nos meios materiais para representação e nos recursos para criação de textos. A multimodalidade se insere nesta teoria semiótica social com destaque para a produção de significado nos processos de interação e comunicação.

Toda essa expansão da semiótica, da multimodalidade trouxe reflexos para uma pedagogia do letramento, engajada numa variedade de formas semióticas. Essa evolução trouxe um novo olhar que parte das teorias semióticas em direção aos vários tipos de texto, visual, digital e multimodal. Deste modo, nem a multimodalidade, nem o letramento podem ser negligenciados no âmbito educacional, considerando que hoje, com esta sociedade visual,

é impossível prestar atenção exclusivamente à mensagem escrita, que é apenas mais um modo semiótico no universo de muitos. O uso da multimodalidade e do letramento visual é uma exigência da sociedade visual que requer indivíduos capazes de compreender criticamente essas imagens, como já o fazem com o texto verbal.

Kress e van Leeuwen argumentam, na sua teoria da multimodalidade, que há uma gama de formas semióticas, visual e digital, o que contribui para que a linguagem verbal passe a dividir seu espaço com outros modos semióticos, sobretudo com a imagem. Dentro dessa gama de modos, destaca-se a imagem em movimento, em especial no CD-ROM, por reunir vários recursos em uma prática didática de caráter multimodal que envolve muitas possibilidades de uso.

Neste cenário da semiótica social temos também a gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeewen 2006), concebida como prática situada, em que "linguagem visual não è transparente e universalmente compreendida, é culturalmente específica". (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 4). Por essa razão, é necessário explicitar e demonstrar a utilidade das categorias da GDV, metafunçoes para análise da imagem.

A Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) se insere no contexto de investigação linguística como ferramenta crítico-analítica que pode identificar sistematicamente as estruturas visuais e seus códigos semióticos que descrevem as imagens, partindo do pressuposto de que os elementos internos destas se combinam entre si para comunicar um todo coerente a fim de poder expressar na análise significados visuais distintos que se baseiam nas metafunções interacional, interativa e composicional.

A G D V, por sua vez, clama por um letramento visual, na medida em que o domínio da comunicação visual passa a fazer parte das práticas sociais como exigência do domínio público em que o" letramento visual pode tornar-se uma questão de sobrevivência, em especial, no ambiente de trabalho" (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.3). A metafunção composicional, os modos semióticos devem ter a capacidade de formar textos que se relacionam tanto interna quanto externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos. Nesta metafunção, o posicionamento dos elementos em uma imagem o dota com certos valores específicos de informação. Nesta análise, a GDV promove subsídios para melhorar o letramento visual do aprendiz.

Neste estudo discutimos ainda a disseminação da imagem como um meio multimodal que requer que indivíduos também desenvolvam o letramento visual crítico, podendo posicionar-se criticamente, autorizados pela percepção da imagem como um modo de *representação* com base no conhecimento de mundo de cada um, no seu *background* cultural.

Assim, criar significado naquilo que vemos em um texto multimodal representa uma complexa interação entre, pelo menos, os elementos visuais e verbais que o compõem. Na próxima seção será discutida a imagem em movimento em relação à metafunção composicional.

3.5 A Imagem em Movimento do CD-ROM e a Função Composicional

A metafunção composicional se preocupa como a composição visual e organiza elementos em um espaço semiótico. Além disso, essa metafunção faz a relação entre o que é representado com os componentes interativos. Ela organiza a informação distribuindo o significado dos elementos da imagem no espaço visual de acordo com a posição que esse elemento ocupa na imagem. Embora Kress e van Leeuwen (2006) tenham usado a metafunção composicional com maior intensidade para analisar imagem estática, eles também mostram que essa metafunção pode ser aplicada às imagens em movimento. Acrescentam ainda, que a linguagem da imagem em movimento apresenta algumas características que a distinguem da imagem estática, e que é específica da imagem movimento, como o vetor que é substituído pelo movimento e na imagem em movimento, o diálogo não é representado visualmente pela escrita, mas diretamente através da fala. Ao defender o uso da metafunção para análise da imagem em movimento van Leeuwen (2005) mostra aspectos específicos da imagem em movimento que a distinguem da imagem estática como movimento da câmera e das pessoas, lugares e objetos mostrados. Além disso, mostra que na composição o valor da informação, a saliência e o enquadramento resultam principalmente de dois fatores que são a posição e o movimento de pessoas e coisas no espaço da imagem e o posicionamento e movimento da câmera focalizando tais elementos. Por tudo isso, a imagem em movimento no CD-ROM permite novas configurações do significado e torna a composição mais dinâmica por ser flexível e mutável a relação entre elementos representados e objetos.

A imagem no CD-ROM, assim como a do filme, é resultado de uma orquestração integrada de vários modos para transmitir significado, que consiste na imagem em movimento e som e a práticas combinadas de filmagem e edição em uma série de justaposição (BURN e PARKER, 2008).

A linguagem da imagem em movimento tem muito em comum com a imagem estática, mas ao mesmo tempo resguarda suas próprias características distintas A função textual na imagem em movimento envolve a composição espacial e temporal. Os elementos da composição, já apresentados, como valor informativo, saliência e enquadramento aplicam-se à

imagem em movimento do CD-ROM tornando-a dinâmica, ou seja, o que é *dado* pode se mover para a posição do *novo*, assim como o que tem uma baixa saliência pode se tornar altamente saliente, no meio da tomada/ fotografia, ao mover-se ou ser sendo movido em direção à luz, ou ainda, pode estar sujeito à mudança da posição da câmera, que acompanha os movimentos.

Norris (2004)[25], na sua teoria de interação multimodal, usa como unidade de análise a ação mediada por considerar que toda ação é mediada. Essa teoria centra-se nos modos acionados pelos participantes quando interagem a determinados eventos. Essa abordagem toma o termo ator social para se referir aos participantes da imagem em que se analisa.

A Análise da interação multimodal de Norris (2004, 2009) demonstra que os modos verbal e visual podem ser usados juntos para coproduzirem mensagens e que um modo pode ser usado por um ator social na produção do discurso.A análise da interação multimodal deve ser entendida como a compreensão básica da organização de modos comunicativos como: gestos, postura, movimento da cabeça, olhar, fala, layout, música que são essencialmente sistema de representação com regras e regularidades ligada a ele.

Ela ressalta a importância dos processos não verbais que aparecem nas práticas discursivas, como os gestos (dêiticos, icônicos, metafóricos), o olhar, a voz (risadas, ruídos), a prosódia, a mímica facial, os movimentos da cabeça e das mãos, a postura, a distribuição espacial ou a posição das pessoas, umas em relação às outras, para o desenvolvimento da interação em tempo real. Transpondo esses aspectos para as imagens em movimento, esses aspectos não verbais ficam evidentes na relação que os participantes têm entre si, nas imagens em movimento.

Portanto, a dinamização da composição está sujeita ao tópico ou à câmera, como enfatizam Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 264). O filme (ou a imagem em movimento do CD-ROM) é, acima de tudo, um modo temporal, estruturado pelos intrincados padrões semânticos e rítmicos da edição e é essencialmente multimodal, pois congrega o visual, a fala, o som e a música.

[25] Na teoria de interação multimodal de Norris a noção de ação mediada tem base se base nos estudos de Vygostky.

3.6 Síntese conclusiva

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os fundamentos básicos desta pesquisa, constituídos por aspectos teóricos do multiletramento, da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual, com base na perspectiva teórica da semiótica social.

Destacamos o multiletramento, assumindo que a sociedade atual oferece inúmeras oportunidades para a criação de significado multimodal e que o multiletramento reconhece a necessidade de termos múltiplas formas de conhecimento e compreensão do contexto social que permitem aos indivíduos modificar suas práticas existentes, ou ainda, usá-las de maneira adequada na sociedade contemporânea.

Mostramos também a importância do multiletrmento para a produção do significado. Nessa relação, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro ressalta que a produção de significado deve considerar a diversidade social, observando as variações decorrentes das situações de domínio cultural e social em que o individuo se insere e o que pode levá-lo a entender a diferença de contextos com seus padrões de comunicação. E o segundo aspecto, enfatiza a criação do significado concebida pelo viés da Multimodalidade.

A multimodalidade reúne uma multiplicidade de modos semióticos ou formas comunicativas digital, espacial e musical dentro dos vários sistemas multimodais que propiciam as várias possibilidades da construção de significado na sociedade, em particular, na imagem. Como abordagem de investigação, ela se volta para a maneira como os vários modos dialogam entre si, se relacionam, produzem significados e são interpretados nos contexto sociais em que são produzidos. As imagens no âmbito da multimodalidade atendem às diferentes potencialidades dos diferentes modos semióticos.

A Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveu uma metodologia de análise de imagens. Ela gramática se insere no contexto de investigação linguística como ferramenta crítico-analítica para identificar sistematicamente as estruturas visuais e seus códigos semióticos e descrever as imagens partindo do pressuposto de que os elementos internos das imagens se combinam entre si para comunicar um todo coerente.

Kress e van Leeuwen (2006), com base na semiótica social de Halliday, adapta e renomeia as metafunções da gramática sistêmica, denominando-as de representacional, interativa e composicional as quais lhes proporcionam meios de analisar como os diferentes elementos das imagens visuais são representados e se relacionam entre si (representacional), os tipos de relação social entre participante-espectador (interativa) e as diferentes configurações composicionais que propiciam a realização de significados diferentes.

Destacamos ainda, que na metafunção composicional, os modos semióticos devem ter a capacidade de formar textos que se relacionam tanto interna quanto externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia aplicada em nossa pesquisa, descrevendo as etapas percorridas para a realização deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Conforme já ressaltamos, a investigação a ser desenvolvida neste estudo insere-se na área da semiótica social, mediante o estudo da multimodalidade constitutiva das atividades pedagógicas apresentadas no CD-ROM educativo, que corresponde ao volume introdutório da coleção *Interchange* para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tendo em vista tal propósito, este capítulo trata dos procedimentos metodológicos, incluindo a tipologia da pesquisa, a descrição do *corpus*, o material didático e as categorias a serem utilizadas para análise, as imagens em movimento e as análises dos dados.

4.1 Tipologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa social que exige visão holística para que os pesquisadores possam incluir a definição e a revisão de um problema, a coleta e a análise dos dados e a apresentação dos resultados; por conseguinte, enquadra-se na categoria de pesquisa qualitativa. Segundo diretrizes de Bauer e Gaskell (2002); Bortoni-Ricardo (2008); e Richardson *et al*. (1996), enquanto a pesquisa quantitativa lida com números e modelos estatísticos para a explicitação de dados, a pesquisa qualitativa distancia-se do intento de enumerar e mensurar eventos para alcançar maior amplitude. Preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração motivações, crenças, valores e representações que permeiam a rede de relações sociais:

> [...] estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever uma complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos e vividos por grupos sociais [...] Também [...] podem contribuir no processo de mudança de determinado grupo ao possibilitarem maior nível de profundidade das particularidades do comportamento do indivíduo (RICHARDSON *et al*., 1996, p. 80).

A pesquisa qualitativa situa o observador no mundo, permitindo-lhe entender a natureza do fenômeno social e interpretar as realidades sociais. Para Denzin e Lincoln (2005), esse tipo de pesquisa agrega práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível e o transformam numa série de representações. Isto significa que pesquisadores qualitativos estudam os fatos e os fenômenos no ambiente natural, na tentativa de fazer sentido ou interpretá-los em termos do significado que as pessoas imprimem a esses fatos. Portanto, a investigação de natureza qualitativa envolve o estudo e a coleta de uma variedade de materiais

empíricos, a experiência pessoal dos pesquisadores, além de textos interacionais e visuais que descrevem os significados na vida dos sujeitos.

Decerto, trata-se de tipologia adequada ao estudo de textos imagéticos, em que se priorizam as relações imagem e texto, permitindo a identificação dos sentidos expressos nos movimentos e gestos, no olhar e demais modos semióticos. Como foi visto, a imagem oferece por si mesma um registro poderoso de ações temporais e acontecimentos reais e concretos e, por conseguinte, desempenha papel importante na vida social e na educação.

Nesta pesquisa, a imagem será trabalhada dentro de um quadro de investigação descritiva de natureza analítica, exploratória e interpretativa, constitutiva do CD-ROM. Desta forma, para as análises das imagens em movimento dos videoclipes e das atividades com imagens em movimento e estáticas, faremos uso da teoria da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), com foco na metafunção composicional. Acrescentaremos também às análises as posições de Kress e van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2005), de Burn e Parker (2008), de Jewitt (2002) e Iedema (2001), referentes ao estudo das imagens em movimento e Norris (2004) com a análise da interação multimodal.

Para Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa concernente às imagens em movimento consiste num conjunto de dados que se prestam à análise cuidadosa e à complexa codificação na tela, envolvendo o transladar, o movimento ou passo que a imagem dá de um contexto a outro no momento da transcrição, além de implicar decisões e escolhas. Essa perspectiva pode eleger modelos distintos de análise e de transcrição para a linguagem verbal. Os referidos teóricos lembram que deve ser feita uma amostra e o registro dos fatos bem como a verificação de quanto tempo deve durar o registro. Quanto à transcrição, é importante decidir qual a unidade de análise que pode ser uma linha, uma sentença ou um parágrafo. Para análise de materiais audiovisuais, deve-se descrever o visual, bem como o verbal e ainda cada passo da análise, seja uma translação, seja uma simplificação do texto. Portanto, devem-se construir regras claras para a transcrição do *corpus.* Em seguida, apresentaremos a contextualização do material do CD-ROM.

4.2 Contextualizando o CD-ROM no Material Interchange[26]

O *Interchange Intro* é um curso multinível para ensinar inglês no Brasil como língua estrangeira. Objetiva desenvolver no aluno a competência comunicativa, a habilidade de

[26] Doravante ao mencionarmos o CD-ROM, estaremos nos referindo ao CD-ROM *Interchange Intro Third Edition* (2005), objeto deste estudo.

comunicar-se em inglês de acordo com a situação, o propósito e o papel do participante. O curso *Interchange* se destina a alunos iniciantes que precisam compreender as funções básicas da língua (como gramática e vocabulário) e desenvolver as quatro habilidades falar, entender, ler e escrever no nível básico. E o CD-ROM, parte constitutiva deste material, centra-se na imagem em movimento e estática. Na sua constituição utiliza vários recursos semióticos como música, *layout*, tipografia, texto verbal e visual. É, para sua operacionalização, todas as instruções escritas em Inglês são bastante claras e precisas. Assim, o usuário, já familiarizado com o manuseio de ícones de *menu* multimídia, clica e escolhe qual unidade e ou atividade que deseja trabalhar.

4.3 Descrição do *Corpus*

A pesquisa restringe-se à análise da multimodalidade do CD-ROM, parte integrante do livro didático *Interchange Intro* (*Third edition*), editado pela *Cambridge University Press*. Como já salientamos, interessam-nos as imagens dinâmicas ou em movimento. O CD-ROM explora o contexto de aprendizagem por meio da interação entre uma gama de modos semióticos, os quais incluem escrita, comunicação visual, vídeo, além de gestos e comunicação oral, com diálogos e sons. Usa também a música como pano de fundo para introduzir o cenário que permeia a instrução multimodal e multimídia, permitindo a integração dos vários modos semióticos e fazendo a produção reunir escrita, fala e imagem.

Os estudos da multimodalidade apoiam-se na sociossemiótica, que se propõe investigar como o significado é produzido e compreendido, considerando os contextos sociais, culturais e situacionais. Desta forma, a abordagem multimodal da imagem permite que pesquisadores busquem o entendimento da forma como os modos semióticos são usados em textos multimodais e como os significados são produzidos.

Como a teoria multimodal centra-se na imagem, para análise de gestos foi necessário buscar uma abordagem complementar. Nesta pesquisa usaremos a teroria da interação multimodal de Norris (2004, 2011), que investiga as interações face a face (centra-se nas interações em tempo real) e foca na análise filmada entre os participantes. A imagem em movimento pode comunicar sentido por meio de gesto e expresões faciais na interação face a face.

O CD-ROM da coleção *Interchange Third Edition* está dividido em 16 unidades, organizadas em oito sequências dramatizadas e oito sequências do gênero documentários. Cada unidade é constituída por nove atividades, que abrangem um tema e aspectos

linguísticos que são abordados do nível mais simples ao mais complexo. As atividades do CD-ROM se desenvolvem a partir dos vídeos que mostram um contexto dinâmico e natural, centram-se nos aspectos reais da vida cotidiana e cultural importantes para a sedimentação do aprendizado da língua. O *v*ideoclipe funciona como base para a compreensão do texto oral e escrito, da gramática e do vocabulário. A imagem em movimento é usada para ampliar a compreensão do aprendiz sobre o que é ensinado. O CD-ROM é usado principalmente como reforço ou para revisar os tópicos gramaticais do livro didático.

O material multimídia da série *Interchange* está em consonância com os objetivos propostos neste trabalho, uma vez que incorpora distintos recursos semióticos multimodais – imagem estática e em movimento, olhar, postura, expressão facial, som e texto – elementos que estão presentes nesse suporte multimídia.

A coleção engloba quatro volumes: *Intro*, 1, 2 e 3, todos os volumes contêm o seguinte material: manual do professor; livro do aluno; *workbook*; *CD* de áudio; material de laboratório; vídeo (*video activity book*); *video transcript*; *resource books* com áudio; pacote de testes de nivelamento de aprendizagem, DVD e CD-ROM. No caso específico do objeto de estudo, o CD-ROM que acompanha o livro *Interchange Intro*, apresenta as seguintes atividades: *Vocabulary, Get the picture*, *Watch for details*, *What did they say? Part 1*, *What did they say? Part 2*, *Grammar* e *Video script.* Além destas, há, ainda, a atividade *Edit the vídeo*, comum apenas às unidades 5 e 14, e outras atividades especificas aos tópicos apresentados em algumas unidades. (VER ANEXO A)

No CD-ROM as atividades com imagem em movimento correspondem às seis unidades selecionadas, perfazendo um total de 55, sendo que para esta amostra, foram escolhidas 20 atividades. Porém, antes de analisarmos a amostra para escolha das atividades para análise, fizemos um levantamento de contagem da ocorrência da estrutura composicional nessas atividades, verificamos que o sistema valor da informação apresenta uma tendência predominante: *dado/novo*, seguido *centro/margem, ideal/real e tríptico*. Em todas as atividades constatamos ocorrências da saliência e do enquadramento.

As atividades com imagem estática perfazem um total de 93 e, para esta amostra foram escolhidas 36 atividades correspondentes às seis unidades. Observamos que há uma grande tendência para as estruturas *dado/novo, centralização, tríptico* vertical e horizontal. Todas as atividades apresentam também, saliência e enquadramento.

4.4 Construção do *Corpus*

Neste tópico, apresentaremos como o *corpus* foi construído, indicando como foram selecionados os exemplos e como as unidades do CD-ROM foram organizadas para análise.

O *corpus* da pesquisa se constitui de seis unidades de sequências dramatizadas do videoclipe disponibilizadas no CD-ROM. Em tais videoclipes, foram selecionadas ainda, atividades com imagem em movimento e estáticas.

Antes da escolha das unidades de análise que compõem o *corpus*, fizemos um levantamento de categorias para perceber quais são as estruturas da metafunção composicional que predominam nas seis unidades de análise e também nas atividades, tendo sido os dados distribuídos dentro da proposta metodológica da pesquisa.

As seis unidades constituintes do *corpus* são 1, 2, 5, 6, 13 e 16 do CD-ROM. Cada unidade possui, em média, nove atividades. Desse conjunto de nove unidades, quatro desenvolvem atividades com imagem em movimento e cinco exploram a imagem estática. Para cada unidade, analisaremos em média duas atividades com imagem em movimento e duas com imagem estática, perfazendo um total de 12 atividades. As unidades foram divididas em três grupos, contendo duas unidades em cada. Selecionamos duas unidades no primeiro grupo, duas no segundo e duas no último grupo.

Os critérios adotados para a escolha das unidades do videoclipe foram aquelas que apresentaram sequência de diálogos dramatizados; gradação do item gramatical do mais simples para o mais complexo, funções comunicativas com mais imagens no início, mostrando um equilíbrio entre imagem e texto verbal nas unidades finais e, por último, as unidades com um bom número de estrutura da metafunção composicional. Quanto ao critério de análise das atividades, optamos por aquelas que apresentaram um maior número de elementos da estrutura composicional. Nos quadros 5 e 6 apresentamos a distribuição das unidades e de suas respectivas atividades.

Quadro 5 - Distribuição das unidades do videoclipe e atividades com imagem em movimento do CD-ROM selecionadas para análise.

GRUPOS	UNIDADES/ TEMAS	Nº de *FRAMES*	ATIVIDADES	DURAÇÃO DO *CLIP*
I	*1 – House party*	52	• *Get the picture* • *Watch for details* • *Video script* • *Do you Remember?*	4.03
	2 – Lost and found	74	• *Get the picture* • *Who's right?* • *Video script*	4.04
II	*5 – What are you doing?*	35	• *Edit the vídeo* • *Get the Picture* • *What for details* • *Video script*	2.54
	6 – Day and night	43	• *Get the Picture* • *Watch for details* • *Video script*	3.29
III	*13 – A visit to Mount Rushmore*	143	• *Get the Picture* • *Watch for details* • *Video script*	6.58
	16- The Pefect date	34	• *Get the Picture* • *Watch for details* • *Video script*	3.50

Fonte: *CD ROM Interchange Third Edition, 2005.*

Quadro 6 - Distribuição das unidades do videoclipe e atividades com imagem estáticas do CD-ROM selecionadas para análise.

GRUPOS	UNIDADES/ TEMAS	Nº de FRAMES	ATIVIDADES	DURAÇÃO DO *CLIP*
I	*1 – House party*	52	*Vocabulary: Introductions/Do you remember?/Nice to Meet you/What did they say? Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Asking for and giving information*	4.03
	2 – Lost and found	74	*Vocabulary: Location words/Where are my glasses?/Test your reactions/What did they say? Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Asking for and giving location*	4.04
II	*5 – What are you doing?*	35	*Vocabulary: Everyday activities/Puzzle/What did they say? Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Present continuous*	2.54
	6 – Day and night	43	*Vocabulary: Daily routines/A day in Dave's life/What am I?/What did they say? Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Simple Present Tense*	3.29
III	*13 – A visit to Mount Rushmore*	143	*Vocabulary: Directions/Mount Rushmore/Highway 44/Where is it?/What did they say?Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Giving direction*	6.58
	16 – The perfect date	34	*Vocabulary: Things to do on dates/Good excuses/Plan your week/What did they say? Part 1/What did they say? Part 2/Grammar: Making excuses*	3.50

Fonte: *CD ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Os quadros 5 e 6 apresentam as unidades e as atividades que constituem a amostra de análise desta pesquisa, destacando como o CD-ROM explora o contexto da aprendizagem através do videoclipe centrado na comunicação visual, com flagrante interação entre imagem em movimento e variados modos semióticos, os quais incluem a escrita, a comunicação visual, o vídeo, além de gestos e comunicação oral, com diálogos e sons. Usa também a música que se justifica numa instrução multimodal e multimídia, permitindo a integração dos vários modos, fazendo com que a produção do CD-ROM não se prenda somente ao modo escrito e oral, porém se centre mais no visual.

A combinação desses múltiplos recursos semióticos permite ao CD-ROM incluir outras propriedades com origens diversas na criação do significado, na relação tempo e espaço e nas convenções. Todos esses meios são usados com a finalidade de produzir sentido e ampliar o poder de compreensão do usuário da situação comunicacional que se desenvolve, em que a multimodalidade manifestada no CD-ROM é desenvolvida em um contexto situacional típico de uma situação a ser aprendida, em que os usuários acompanham toda a situação. A análise do *corpus* vai incidir sobre as atividades que partem do vídeo e na maneira como os enunciados permitem que os recursos constitutivos da imagem tornem a atividade produtiva e/ou significativa.

4.5 Contextualizando a Análise dos Dados

A análise dos dados das seis unidades será feita em duas etapas, apresentadas em dois capítulos. No capítulo 5, analisaremos as imagens em movimento dos videoclipes, com base na metafunção composicional de Kress e van Leeuwen (2006), observando como elas são organizadas e a relação destas com os componentes da imagem e do texto verbal, o que se evidencia nas atividades do videoclipe do CD-ROM. Na segunda etapa, capítulo 6, faremos a análise multimodal das atividades extraídas das mesmas unidades do videoclipe 1, 2, 5, 6, 13, e 16 do respectivo CD-ROM, usando para essa análise a metafunção composicional da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), como já abordada no Capítulo 2. Inicialmente, serão analisadas as atividades que usam imagem em movimento e estão baseadas no videoclipe e, em seguida, as atividades que usam imagens estáticas em sua composição.

Na análise dos vídeos e das atividades, usaremos o seguinte código para identificar. *frames*, unidades e atividades:

- Nas imagens do videoclipe usaremos F1 = *frame* 1 e U1 = Unidade1

- Nas atividades com imagens em movimento e estáticas usaremos U1= Unidade 1, A1= atividade 1.

4.6 Copiando e editando imagens do CD-ROM

A natureza dos recursos multimodais – imagem em movimento e a relação imagem com outros modos do CD-ROM – será analisada a partir da observação de como os recursos auxiliam no entendimento de situações comunicativas dos videoclipes. O primeiro passo consistirá na análise da transcrição multimodal das imagens em movimento com o intuito de verificar se as sequências de cenas do vídeo contribuem para uma potencial compreensão das atividades solicitadas, relativas ao videoclipe.

Observamos que no vídeo, algumas sequências dramatizadas (em formato de diálogos) são mais extensas do que as sequências culturais (entrevistas), havendo uma variação no número de *frames* que nessas unidades oscila entre 34 e 74 *frames* por unidade. Em razão dessa variação, surgiu a necessidade de sequenciamento das cenas em *frames,* compondo unidades de compreensão para facilitar a análise da metafunção composicional.

As imagens em movimento do videoclipe, para serem analisadas, precisavam ser transcritas, copiadas e editadas. Baldry e Thibault (2006)[27] apresentam um modelo de transcrição para imagens em movimento, denominado de *Multimodal Concordancing Analysis* - MCA que envolve a divisão da imagem em movimento em uma sequência de *frames.* Inicialmente nos baseamos nos autores, porém, devido à complexidade do Programa, optamos por um outro mais simples. Então, para cortar e editar as imagens do videoclipe, usamos o programa *SceneGrabber.NET* que funciona muito bem no corte das imagens e permite que o usuário tire *screenshots* de qualquer vídeo em poucos passos e organize as imagens. Este programa está disponível para *download* no site http://www.scenegrabber.net.

Após a cópia e edição das imagens, foi também realizada a transcrição da fala, copiada diretamente do *vídeo script* e transcrita para imagem correspondente. No quadro 7, apresentamos o modelo utilizado com as categorias de análise.

[27] Baldry e Thibault (2006) indicam que o programa está disponível na *Home Page* (http://mca.inipv.it)

Quadro 7 - Categorias de Análise para Imagens do CD-ROM

MODELOS	CATEGORIAS	
Composicional	Valor da informação	Dado/novo Ideal/Real Centro/margem/tríptico
	Saliência	
	Enquadramento	
Análise da Interação Multimodal	Gestos	
	Expressões faciais	

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006). Norris (2004).

Feita a descrição do *corpus*, passemos ao capítulo 5, no qual serão apresentadas as análises.

5 ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL DAS IMAGENS EM MOVIMENTO DO CD-ROM

Este capítulo apresenta a análise das imagens em movimento dos videoclipes do CD-ROM *Interchange*, com foco na metafunção composicional de Kress e van Leeuwen (2006). Estas imagens serão examinadas em relação a) à maneira como os elementos da metafunção se posicionam para produzir sentido ou, ainda, como o valor informativo se distribui em polos nos eixos horizontal, vertical e no centro b) à importância das imagens no *layout* (saliência) e c) enquadramento, à situação em que as imagens podem ser conectadas ou desconectadas uma das outras. Antes de começarmos a análise, descrevemos as seis unidades com a quais trabalharemos na presente pesquisa.

5.1 Visão panorâmica das unidades selecionadas

Quadro 8 - Resumo descritivo com a contextualização das seis unidades do *corpus.*

Unidade /Tema	Contexto/ Assunto	Aspecto gramatical	Modos semióticos usados: (videoclipes e atividades com imagem em movimento/estática)	Função comunicativa	Nº de *Frames*
1 – House party	Bob and Jennifer go to their teacher´s party, but things don't turn out as expected.	Verb to be.	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala, texto verbal Atividades - imagem estática, texto oral **x** texto escrito, som, fala, escrita e tipografia.	Apresentação Pedir e dar informação.	51
2 – Lost and found	Sandra oversleeps and has to rush to make her flight to Italy.	Preposition of place.	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala e texto escrito Atividades- imagem estática, texto oral x texto verbal, som, fala, escrita e tipografia.	Pedir e fornecer localização.	74
5-What are you doing?	Vicki in Los Angeles and her friend Paulo from Rio de Janeiro call each other to say hello.	Present continuos com afirmações e perguntas.	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala e texto escrito. Atividades- imagem estática, texto oral x texto escrito, som, fala e tipografia.	Dizer as horas. Perguntar e descrever atividades atuais.	35
6 – Day and night	Andi introduces us to her busy life: she´s a police officer during the week and a singer on the weekends.	Simple Present (afirmativas e perguntas).	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala e texto escrito. Atividades- imagem estática, texto oral x texto escrito, som, fala e tipografia.	Falar sobre rotinas diárias.	43
13 – A visit to Mount Rushmore	A young couple (Jim and Susan) tries to get to one of the United State's most famous monuments- before the sun goes down.	The adjective and adverbs,(advérbios e preposições).	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala e texto vescrito. Atividades- imagem estática, texto oral x texto escrito, som, fala e tipografia.	Pedir e dar as direções de lugares.	143
16 – The perfect date	Kate finds it´s not easy to get the perfect date ´-even when there are plenty of dating opportunities.	Simples Present afirmativas e perguntas. Uso do item gramatical: Verb+to+ verb (no infinitivo).	Videoclipe- Imagem em movimento, gestos, expressões faciais, música, som, fala e texto escrito. Atividades- imagem estática, texto oral x texto escrito, som, fala e tipografia.	Aceitar e recusar convites. Apresentar desculpas.	34

Fonte: - *CD-ROM Interchange Intro Third Edition*, 2005.

Como foi explicado no capítulo 4, selecionamos as unidades 1, 2, 5, 6, 13 e 16 para as análises que se concentram na observação da metafunção composicional nas imagens em movimento do CD-ROM e na observação da interação entre os elementos representados, na forma de gestos, fala e expressões faciais, corporais e o movimento.

As imagens em movimento e estáticas, constitutivas do CD-ROM, são passíveis de diferentes análises multimodais; entretanto, optamos pela metafunção composicional, porque o nível composicional relaciona os significados representacionais e interacionais da imagem para compor um todo coerente que é realizado por meio de três elementos inter-relacionados: valor da informação, saliência e enquadramento. Kress e van Leeuwen (2006), ainda que priorizem a análise da imagem estática, ressaltam que a metafunção composicional, focalizada neste estudo, pode também ser aplicada às imagens em movimento, mas apresentam algumas diferenças na construção do sentido. Para eles a principal diferença entre a imagem estática e a imagem em movimento reside na dinamicidade desta última, que permite, por exemplo, o que é tido como *novo* possa ser transformado em *dado*, como também que o grau de saliência possa ser alterado de acordo com o movimento da câmera.

Kress e van Leeuwen (2006, p.176)[28] chamam a atenção para o fato de que a metafunção composicional está ligada à distribuição dos elementos e à informação da imagem, ou seja, a "maneira pela qual os elementos interativos e representacionais são integrados em uma composição para que ela faça sentido". Assim, na produção do texto no formato de videoclipe, parece ser necessário o uso de certos códigos que servem para situar os elementos importantes em um todo significativo e para lhes dar coerência e ordenação.

Como os significados da metafunção composicional são explicitados por meio de três sistemas, a análise de cada sequência de *frames* do *v*ideoclipe das atividades com imagens em movimento e estáticas será realizada nesta disposição: Valor da informação (*dado/novo, ideal/real, centro/margem/tríptico*), saliência (com o *foreground*/*background*, tamanho, cor). e enquadramento (conexão/desconexão). No próximo tópico contextualizamos os vídeos e as atividades, bem como a análise das unidades que compõem a amostra da pesquisa.

5.2 Contextualizando os Videoclipes

Shields e Richards (2005), ao produzirem os videoclipes do CD-ROM centrados nas imagens em movimento, apresentam interações filmadas para serem veiculadas no CD-ROM

[28] Traduzido de ..., "The way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other , the way they are integrated into a meaningful whole." Kress e van Leeuwen (2006, p.176).

da série *Interchange.* A dinamicidade das imagens em movimento realça as interações dos participantes representados nas várias situações comunicativas e são também evidenciadas na fala, por meio de diálogos dramatizados. Desse modo, Shields e Richards (2005) traçaram para cada unidade os mesmos objetivos e itens gramaticais do livro didático, ou seja, para desenvolver as habilidades de falar, entender, ler e escrever, por meio das funções comunicativas da língua, eles usam vários recursos semióticos na busca de sentido.

As unidades do videoclipe, como material do CD-ROM para o nível básico de inglês, priorizam inicialmente a imagem em movimento para a criação do sentido. O visual, com seu potencial semiótico de comunicar, tem a função de aproximar os elementos representados do observador/leitor mesmo que o objetivo principal da unidade seja, por meio do texto multimodal e multimídia, ensinar o item gramatical já estudado no livro didático, em situações ou eventos comunicativos. Portanto, a ênfase na imagem em movimento pode ser justificada pelo seu poder semiótico de comunicar e representar. Os produtores do CD-ROM apostam no potencial de comunicação semiótica da imagem em movimento para ampliar o poder de compreensão do leitor; temos o movimento da câmera que aproxima ou afasta os elementos representados na imagem. Paulatinamente, a fala é introduzida em uma combinação com a imagem, além de outros modos semióticos como a música e o texto verbal para produzir sentido e aproximar o leitor/observador do que deve ser aprendido e trabalhado no ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Já nos videoclipes, a multimodalidade é inerente ao material, no entanto, ela é particularmente explorada com o objetivo de ajudar o aluno a praticar e revisar a língua que foi ensinada e aprendida em sala de aula. O videoclipe pressupõe, ainda, um conjunto de semioses que predominam nas várias unidades, havendo a preponderância da imagem em movimento e da fala. Neste estudo quando nos referimos aos modos semióticos, estamos nos apoiando na descrição e na lógica semiótica dos modos de Kress (2009, 2010) como também na Análise da Interação Multimodal de Norris (2004, p.4) que completa essa noção com a análise da interação multimodal, principalmente, quando discute a ideia de interação dos modos, em especial, de gestos e expressão facial.

A explicação que apresentamos sobre a lógica do modo pode ser encontrada em Kress (2009, 2010) e também em Norris (2004; 2010) e fundamenta-se na imagem em movimento segundo Kress (2009, 2010) [29] e na sucessão temporal de imagens.

[29] Ao falarmos da lógica semiótica de modo, baseamo-nos na discussão sobre a lógica semiótica de Kress (2009, 2010).

Cada unidade está centrada em um tema com função comunicativa e aspecto gramatical igual ao do livro didático, como veremos a seguir.

A Unidade 1 do videoclipe com o tema *The House Party* objetiva ensinar as funções comunicativas de apresentar-se a alguém (*This is my husband John*), pedir e dar informação (*What´s your...?)* usando o item gramatical *verb to be-* (*I´m Jennifer*), já estudados no livro didático.

Na unidade 2, *Lost and Found*, a função comunicativa é pedir e dar a localização de objetos, com destaque para o uso das preposições de lugar. O videoclipe trata da relação de Sandra e Ann sobre a viagem de *Sandra* à Itália; o item gramatical a ser aprendido e praticado é *Where is/ are..*? no qual os alunos aprendem a localizar objetos.

A unidade 5, *What are you doing?*, trabalha a descrição de atividades que estão sendo realizadas no momento da fala, para isso, usa o presente contínuo. Nessa unidade, *Vicki* e *Mariko* discutem a lista de convidados para festa que vão oferecer aos amigos, incluindo *Paulo*, um brasileiro que está na lista, mas no momento se encontra no Rio visitando familiares. Então, *Vicki* telefona para *Paulo* para convidá-lo e, nesse ínterim, ela se esqueceu da diferença de fuso horário. A estrutura *What are you doing?* é usada para ensinar a relatar o que está acontecendo.

A Unidade 6, *Day and Night*, descreve a rotina de uma garota *Andi* que mora com a família e, durante a semana, ela é policial, trabalha nas ruas e ajuda os cidadãos; nos fins de semana, trabalha em um clube noturno como cantora. Para apresentar essa rotina, o produtor do vídeo se utiliza do presente dos verbos em inglês.

Quanto à Unidade 13, *A Visit to Mount Rushmore*, ela relata a visita de um casal ao monte Rushmore. Como eles não têm mapas, pedem informações de como chegar lá. Mesmo assim, eles se atrapalham com as placas e erram o caminho. Os participantes do diálogo pedem e dão informação sobre lugares e, para executar essa função, usam mapas e placas para ensinar direção, usando os opostos de adjetivos e advérbios.

Na Unidade 16, *A Perfect Date, Kate* tem muitos pretendentes para ir a uma festa, mas não acha fácil conseguir um encontro perfeito. E para consecução desses convites, conversas ao telefone são usadas para que os participantes representados desenvolvam a função de aceitar/recusar convites e apresentar desculpas, usando para isso o item gramatical *verb+ to+ verb* no infinitivo.

No próximo item, fazemos a análise da metafunção composicional nos videoclipes do CD-ROM escolhido.

5.3 Análise da Metafunção Composicional das Imagens em Movimento dos Videoclipes do CD-ROM *Interchange Intro Third Edition*

5.3.1 Valor da informação

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 181), o valor da informação discutido, está relacionado ao valor informacional atribuído à imagem e ao texto. Em relação à imagem, a distribuição na imagem esquerda/direita, topo/base, centro/margem e o posicionamento desses elementos concedem valores informativos específicos à imagem e podem na interação afetar e serem afetados por outros elementos na sua composição.

Após levantamento da ocorrência do valor informativo nos *frames* dos videoclipes das seis unidades que constituem a amostra desta pesquisa, observamos que a estrutura *centro/margem* ocorreu em 265 frames de um total de 380, seguido de *dado/novo* com 114 ocorrências, um *frame* ideal/real e nenhum tríptico, de um total de 380, o que revela o uso significativo dessas estruturas.

Já nas atividades desenvolvidas a partir das imagens em movimento do CD-ROM *Interchange*[30], verificamos a ocorrência de certo padrão organizacional no valor da informação referente à distribuição dos elementos da imagem que os dota com certos valores ligados às várias zonas da imagem, apresentando a seguinte tendência: uso da estrutura *dado/novo* nas *20* atividades, seguida da *centro/margem* e da estrutura tríptica. A saliência e enquadramento, nesse tipo de composição, podem ser verificados em todas as *20* atividades. Desse modo, na composição visual, as imagens em movimento permitem novas configurações de significado, unindo o visual com o texto escrito, texto oral e com a música para a constituição de um todo significativo e coerente.

Nas sequências dramatizadas[31], geralmente o que está à esquerda é apresentado como *dado*, o conhecido e o que está à direita do *frame* representa o *novo*, porque ele apresenta para o observador aquilo que o produtor do CD-ROM deseja comunicar ou ensinar, ou seja, o item gramatical daquele evento comunicativo. Embora o foco deste estudo seja o CD-ROM, não há intenção de fazer um estudo comparativo entre CD-ROM e DVD. Esclarecemos que os

[30] Todas as atividades apresentam uma barra de ícones que mostra o que o usuário deve fazer, com orientações sobre como executar a tarefa.

[31] Neste estudo estamos usando a expressão, sequência dramatizada, porque mantivemos a nomenclatura usada pelo produtor do CD-ROM. No entanto, essa expressão pode ser usada intermitentemente com seu equivalente, diálogo dramatizado. O termo dramatizado se refere às situações produzidas e teatralizadas, no sentido de que as frases são completas e bem construídas e pronunciadas com ritmo e entonação corretos e os ruídos higienizados e controlados.

produtores do CD-ROM usaram os mesmos videoclipes do DVD, fazendo algumas modificações nas atividades com imagem em movimento e modernizaram algumas atividades com imagem estática.

5.3.1.1 Valor da informação: *Dado/Novo*

Kress e Van Leeuwen (2006, p.181-2), ao investigarem a organização e combinação dos elementos visuais na imagem, observaram que geralmente o valor informativo posiciona seus elementos (imagens ou *layouts)* de modo significativo no eixo horizontal, colocando alguns desses elementos à esquerda e outros, à direita do centro. Os elementos posicionados do lado esquerdo são apresentados como *dado*, ponto de partida da informação, algo já conhecido pelo observador/leitor. Já os elementos posicionados à direita são apresentados como *novo*, por ser a informação ainda desconhecida ou problemática, merecendo uma maior atenção do observador/leitor. Esses teóricos também afirmam que a estrutura *dado/novo* pode ser usada na análise das imagens em movimento na televisão, no cinema e aqui acrescentamos, no CD-ROM.

F 1 - U 1	**F 2 - U 1**	**F 3 - U 1**
	Eduardo: Hi. Come on in. I'm Eduardo. *Jennifer* :Hi, Edward. Nice to - *Eduardo*: It's Eduardo. E-D-U-A-R-D-O *Jennifer*: Oh, Eduardo. Sorry. It's nice to meet you. I'm Jennifer *Bob*: I'm Bob *Eduardo*: Well, It´s nice to meet you. are you, um Terri´s friends?	*John*: Hi. *Bob*: Hi, nice to meet you

Figura 3 - Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas Unidades 1, 2 e 5.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na Figura 3, a estrutura *dado/novo*, presente nos nove *frames* que correspondem às unidades 1, 2 e 5, realça a posição da imagem e o valor informativo que ela tem na organização dos elementos que se dispõem à esquerda e à direita do texto. Os *frames* dessas unidades seguem a mesma estrutura informacional, apresentando o modelo *dado/novo,* em que a informação claramente se divide em dois polos, esquerda e direita, sendo que os participantes, quando estão posicionados à esquerda da imagem, representam o *dado*, o familiar ou, *o conhecido, a* informação dada para o observador/leitor. O *novo*, o que está à direita da imagem, tende a ser o local da informação-chave, aquela em que observador/leitor deve prestar mais atenção, como por exemplo, no *frame* 1 da unidade 1, onde podemos ver o convite escrito e afixado na porta da sala de aula para a festa na casa do professor, representando o que ainda não é conhecido, uma informação nova, ou "o ponto chave da mensagem"[32] (KRESS e VAN LEEUWEN 2006, p. 181). Nestes mesmos *frames*, destaca-se a interrelação da combinação multimodal entre o texto verbal com o visual, ampliando as possibilidades de compreensão do videoclipe para o aluno. Ainda na Unidade 1, a multimodalidade auxilia o aluno a compreender e aprender a função comunicativa e o item gramatical (verbo *to be*), por meio da visualização do gesto de cumprimentar e de apresentar-

[32] "key point of a message". Kress e Van Leeuwen, (2006, p. 181).

se a alguém, usados pelos participantes. Nessa combinação dos recursos semióticos, a imagem complementa a fala como mostram Barthes (1977), Santaella e Nöth (2001).

No *frame* 2 da unidade 2 (Figura 3), o mesmo processo acontece quando a participante representada e posicionada no domínio do *dado* procura o objeto localizado à direita da imagem (os óculos) representando o *novo*, a informação que pode atrair a atenção do leitor/ observador para o uso da estrutura (*Where is/are), onde está/ estão... meus óculos?* materializada na fala e concretizada na imagem por meio dos movimentos de procurar e localizar objetos que o produtor do vídeo deseja revisar. Aqui também a multimodalidade tem a função de tornar mais explícita a relação entre *dado e novo* e a visualização estimulada pela conjunção da imagem e texto oral funciona de modo que o significado pode ser traduzido de um modo para o outro, estimulando a compreensão do videoclipe e do item que se deseja ensinar.

Observamos na sequência de *frames* 2 e 3 da unidade 1, 2 e 3 da unidade 2 e 2 e 3 da unidade 5, que há uma outra tendência das imagens em movimento dos videoclipes, ou seja, os elementos representados que, inicialmente se posicionaram à esquerda (2-1); (2-2), (3-5), considerados como *dado*, o conhecido para o leitor, passam a ser apresentados como *novo*, nos *frames* 3 das unidades 1, 2 e 5. Isto acontece devido aos movimentos e ao z*oom* da câmera que propicia dinamicidade à imagem em movimento. Este aspecto confirma a observação de Kress e van Leeuwen (2006), referente ao que é *dado* passar a ser considerado novo. Este tipo de mobilidade é característico da linguagem, mas também pode ser encontrado na imagem em movimento do CD-ROM. Van Leeuwen (2005) enfatiza que nas imagens em movimento a relação *dado/novo* pode ser realizada tanto no espaço quanto no tempo. A questão de espaço e tempo pode ser observada nos exemplos das unidades 1, 2 e 5 citados anteriormente.

O *dado/novo* no videoclipe usado para o ensino de língua tem a função de explicitar ou dividir a informação em dois polos: nos *frames* das unidades é perceptível essa divisão principalmente quando acentuada pela linha divisória (imaginária e pelo vetor). Essa divisão pode ser conferida nas posições que os elementos ocupam na imagem, por exemplo, Bob e Jennifer quando posicionados à esquerda, representam o *dado* e o Eduardo, à direita, o novo, especialmente para o leitor/ observador, nesse contexto comunicativo de apresentar-se a alguém. No *frame* 2, a imagem mostra, no movimento de apertar a mão ao cumprimentar pessoas, como um gesto é culturalmente aceito nos Estados Unidos e Inglaterra, uma vez que, o gesto tem grande potencial semiótico, que nessa cena ajuda o aluno a compreendê-la melhor.

Porém, essa posição na imagem pode mudar com o movimento dos participantes, como no último *frame* em que Bob e Jennifer, agora representam o *novo*, e no momento da interação com o casal Terri e John posicionados à esquerda, como *dado.* A posição dos elementos no videoclipe é importante no ensino de língua inglesa porque a identificação *dado/novo* pode facilitar a compreensão da criação do significado de acordo com o polo em que os elementos da imagem ou do texto estão situados. Na imagem em movimento, os elementos representados tendem a assumir a polarização de maneira diferente de acordo com sua posição no desenvolvimento da história. Todavia, a noção de arranjo espacial ainda não é familiar ao aluno, precisa, portanto, ser ensinado.

Embora tenhamos a fala transcrita nos *frames* para explicitar a relação desta com a imagem, não é propósito deste estudo enfatizar os seus elementos prosódicos como o tom e a entonação, pretendemos apenas realçar a sua ligação com os outros modos semióticos que os compõem. Com isso, não estamos deixando de enfatizar ou diminuindo a importância da fala, mas, ao contrário, estamos examinando-a como sugere Norris (2004) em sua interação com a imagem. Sabemos que a fala tem um alto grau de valor da informação e faz sentido naquilo que o dizente fala. Norris (2004) argumenta que a fala tem ainda uma forte tradição no ensino da língua e na análise do discurso, este último não é parte deste trabalho.

5.3.1.2 Valor da informação: *Ideal/Real*

Quando se trata da estruturação da imagem no eixo vertical, o posicionamento de elementos no topo da imagem ou na base representa valores ligados à posição que ocupam. Na composição visual, os elementos posicionados na parte superior da imagem são apresentados por Kress e van Leeuwen (2006) como *ideal*, opondo-se aos elementos posicionados na parte inferior da imagem que são denominados de *real.* O elemento *ideal*, para esses teóricos, é a parte ideologicamente mais saliente na imagem. O elemento *real* apresenta informações mais concretas, mais práticas e mais específicas. Como já dissemos no início deste capítulo, o valor informativo será usado na análise das imagens estáticas presentes nas atividades de compreensão do CD-ROM. Porém, a análise dos videoclipes do CD-ROM revela que, nas unidades em que há imagens em movimento, foram observadas incidência mínima da estrutura *ideal/real.*

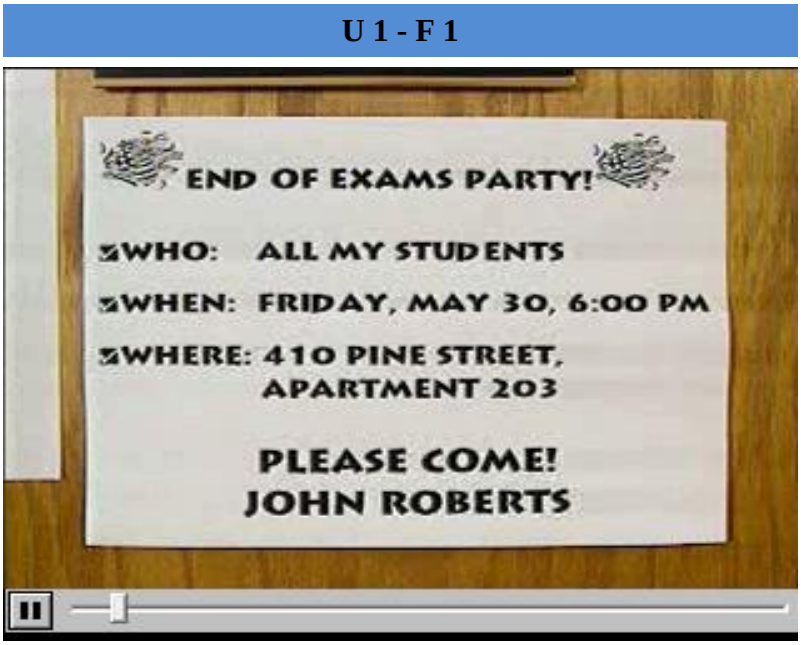


Figura 4- Análise do Valor da informação: *Ideal/Real* na Unidade 1
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

O frame 1 da unidade 1 (Figura 4) apresenta a estrutura *ideal/real* nas imagens do videoclipe. Na atividade, o convite centralizado e afixado na porta da sala do professor John Roberts utiliza, na parte superior, o *ideal*, com uma tipografia que chama atenção do aluno, o chamado para festa de fim de período, apresentando o convite expresso por meio da primeira sentença - *End of Exams Party* - como informação idealizada ou generalizada, a essência da informação, sugerindo que os alunos compareçam à festa, enquanto o *real* apresenta informações mais específicas como data, horário e endereço.

Nas Unidades do videoclipe não encontramos uma incidência muito significativa do valor informativo *ideal/real*, porém essa mesma estrutura apresenta um uso mais acentuado nas atividades com imagens estáticas do CD-ROM. Martinec e van Leeuwen (2009, p. 20) mostram que esse princípio *ideal/real* é frequentemente usado em propagandas que exageram e enaltecem as qualidades do produto anunciado para produzir um grande efeito no consumidor. Seu uso pode ser encontrado também no *design* das páginas da *web*.

5.3.1.3 Valor da informação: *Centro /Margem*

F 1 - U 2	F 2 - U 2	F 3 - U 2
		Sandra: Italy! My trip! Anne , call a taxi *Sandra*: Oh no! Where are ... Where are my glasses?

F 5 - U 2	F 6 - U 2	F 7 - U 2
Sandra: Under the newspaper? No.	*Anne*: No, here they are, inside your make up bag.	*Sandra*: Oh, right. Thanks. And my shoes? Where are my black shoes? And my sun glasses?

F 1 - U 6	F 2 - U 6	F 3 - U 6
Andi: Hi. My name's Andi. I'm twenty-three . This is my house.	*Andi*: I live with…	*Andi*: I'm a police officer.

F 5 - U 6	F 6 - U 6	F 7 - U 6
	Andi: Friday, Saturday, and Sunday, I work at Ivories. I start	(singing music)

Figura 5 - Análise do Valor da informação: *Centro /Margem* nas Unidades 2, 6 e 13.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005

Como observam Kress e van Leeuwen (2006), na cultura ocidental, as composições visuais podem polarizar os elementos em *dado/novo, real/ideal*, porém a informação visual também pode ser estruturada na dimensão *centro/margem* das imagens. Neste tipo de composição, o que é colocado no centro é chamado de elemento *central* e é visto como aquilo que mantém unidos os elementos marginais, tornando-se o elemento crucial. Van Leeuwen (2005, p. 206) mostra que a composição visual não necessariamente envolve uma divisão e polarização, no entanto, a composição pode também "reunir os seus elementos em torno de um centro que irá conectá-los e mantê-los juntos"[33].

Quando o produtor do videoclipe projeta uma imagem de pessoas ou de objetos, podemos fazer escolhas como polarizar ou centralizar. E no caso da escolha pelo centro, isto significa dizer que o centro é mais importante, mais sagrado, mais público e integrativo,

[33] Traduzido de it may also gather its elements around a centre that will connect them and hold them together" Van Leeuwen (2005, p. 206).

naquele contexto em que a imagem está inserida. Na estrutura c*entro/margem*, o elemento proeminente é sempre colocado no centro da superfície, constituindo o núcleo das informações, do qual todos os outros elementos marginais são dependentes e ao qual são subservientes.

Nos *frames* dos videoclipes (Figura 5), verificamos a ocorrência da estrutura *centro/margem*, e que a centralidade de elementos humanos ou objetos pode ser justificada pelo uso de sequências dramatizadas, que se configura pela troca de turnos e pela posição da câmera. Em todas elas os elementos representados aparecem em tamanho saliente ocupando todo o espaço da imagem.

Nos *frames* de 1 a 3 das unidades 2, 6 e 16 da (Figura 5) da composição visual usam, de modo significativo, a estrutura *centro/margem*, em que a centralidade de elementos é vista como aquela em que outros elementos são subservientes a ela. Já na unidade 2, o elemento humano centralizado, Sandra, forma o núcleo da informação, quando ela usa o item gramatical *onde está/estão?*, direciona a informação para o objeto que está procurando, por exemplo, os óculos e estes representam a informação periférica, ligada à mensagem-chave que o elemento central comunica. O objeto, os óculos, mesmo estando no sofá como elemento centralizado, é subserviente à pergunta feita pelo elemento central aos elementos marginais que devem viabilizar uma resposta. No *frame* 5, a centralidade de Anne não é visível na imagem, mas está representada pela fala (e seus óculos?).

Portanto, a estrutura *centro/margem* orienta o caminho da leitura da imagem que o leitor/observador deve tomar. O elemento central, aqui representado pelo PR Sandra que, na sua interação com Anne e com os objetos óculos, passaporte e sapato, visíveis na sequência de imagens, direciona a mensagem que está ligada a todos essas pessoas e objetos. Ela, portanto, representa o núcleo da informação e os elementos circundantes, a *margem*. Na composição *centro/margem*, o elemento central normalmente transmite um significado simbólico, por ser a parte ou característica mais saliente da composição ou por se posicionar em primeiro plano ou pelo tamanho, como se configura no *frame.*

Os elementos humanos nesses nove *frames* estão centralizados na imagem e contêm uma imagem simbólica que unifica a informação em volta deles. O*s frames* das unidades 2, 6 e 13 estão centralizados, denotando a importância dos elementos representados Sandra, na unidade 1, Andi, na unidade 6 e Kate, na unidade 16, em relação aos elementos que se encontram em segundo plano, usando todo o potencial semiótico da imagem, significando a relação entre os elementos em primeiro plano com os do segundo.

Nesse tipo de imagem em movimento, a centralidade mostra a importância que o elemento central tem na composição da mensagem e a multimodalidade, como suporte da ligação entre imagem e fala. A centralidade de elementos humanos ou de objetos funcionam como facilitador para compreensão do aluno do item gramatical e da função comunicativa da língua.

Na unidade 6 (Figura 5), os elementos centralizados, representados pela figura humana, se alternam como o elemento central de onde parte o núcleo da informação em direção aos elementos marginais, dando coerência ao texto. Observamos também que, nessa sequência de imagens em movimento, a interação entre o elemento central, *Andi* e os circundantes, presentifica-se nos movimentos representados por meio das atividades diárias que *Andi* realiza (conversar com a família, atender ao público e cantar em um clube). A interação entre esses elementos pode ser reforçada por meio das expressões faciais e corporais, visíveis na sequência das imagens. Segundo Norris (2004), quando nós reagimos a eles na interação, na realidade estamos mais interessados naquilo que os gestos e expressões faciais podem comunicar. Essas atividades realizam o objetivo da unidade (ensinar sobre rotinas, usando o presente simples dos verbos em inglês).

Na unidade 16 (Figura 5), a sequência de imagens do CD-ROM mostra Kate como o elemento central, que fornece a informação e a ela é dado todo *status*. Desse modo, *Kate* interage com os elementos periféricos que estão arranjados em sua volta. Desse elemento central emana toda informação mais importante e Kate, como centro, unifica os elementos marginais (*Ben, Maggie, Tony,* Greg e *Dan*) que são de alguma forma ligados ao sentido da mensagem estruturada desse elemento central, adquirindo, desse modo, um *status* especial. Na sequência de imagens em movimento, o ponto de partida é a imagem (*frame* 1) dos irmãos Kate e Ben, na sala de estar da casa, que falam sobre o fim de semana, ocasião em que ela menciona que gostaria de ir ao *show* da banda chamada *Spiders*, mas está esperando um convite de Dan. A partir daí, a sequência de imagens mostra a interação de Kate por meio das conversas telefônicas com os outros elementos.

É nesse contexto comunicativo que se concretiza o objetivo da função da unidade aceitar ou recusar convites e apresentar desculpas. Porém, no caso da sequência de imagens, a centralidade dos elementos e sua relação com os elementos marginais, não promovem totalmente o entendimento do aluno sobre o que exatamente acontece, é necessário ampliar a relação da imagem com a fala como no exemplo transcrito (Maggie*: Oh, Kate! Hi. Fine, thanks. Listen, I'm going to have a small party at my house tonight. Do you want to come? Kate: Oh, Maggie. I'd love to come, but… I have a really bad cold!)* para promover a

compreensão sobre o evento comunicativo.Quanto à interação imagem e texto, van Leeuwen (2005) a denomina de integração pictórica, quando a imagem se integra ao espaço do texto.

Além do valor da informação, a organização composicional pode ainda ser realizada pelos recursos da saliência que analisaremos a seguir.

5.3.2 Saliência

Conforme já ressaltamos no capítulo 2, a saliência, segundo princípio do *layout*, refere- se à importância hierárquica que um ou mais elementos têm em uma imagem, quando uma delas chama mais a atenção do observador/leitor independentemente do local em que está situado em diferentes níveis. Machin (2007, p. 202) mostra a saliência, como uma das formas de organização espacial, da informação na imagem, como por exemplo, o destaque dado aos diferentes elementos que se manifestam na imagem por meio das diferenças de nitidez, o contraste de cores, o tom, o brilho, o foco, a modulação, e os diferentes tipos de perspectiva (primeiro ou segundo planos), a luminosidade e a sobreposição dos elementos visuais e o tamanho dos elementos.

Se um item está posicioando à direita, terá mais possibilidade de chamar mais a atenção do que um à esquerda), além da diferença em nitidez. É importante lembrar que os elementos que mais se destacam têm um peso maior na composição e são usados para criar uma hierarquia de importância desses elementos que se estendem de um contínuo de saliência máxima à saliência mínima. Portanto, quanto maior for o peso de um elemento maior será sua saliência.

Por conta disso, a composição da imagem envolve diferentes graus de saliência aos seus elementos, isto independe do local em que ela está posicionada. Mesmo independentemente da posição que ocupa na imagem, a saliência cria uma hierarquia de importância entre os elementos ao selecionar alguns como mais importantes, ou que merecem mais atenção de que outros como, por exemplo, o *dado* pode ser mais saliente do que o *novo*, ou vice-versa, ou ambos podem ter saliência igual; o mesmo se aplica ao *ideal/real, centro/margem.*

F 1 - U 2

F 2 - U 2

Sandra: Now, where is my dress? (to Anne) Anne, where's my new dress?

F 3 - U 2

F 5 - U 2

Anne: It's in your suitcase. Sandra, please hurry! You're late!

F 6 - U 2

F 7 - U 2

F 1 - U 5

Vicki [dials phone]
Vicki: Hello, is Paulo there?

F 2 - U 5

Paulo: Hello?
Paulo Vicki

F 3 - U 5

Paulo: Oh, No, I´m getting up. It´s, uh, six a. m here.

F 4 - U 5

F 5 - U 5

Vicki: Paulo!
Paulo: Yes, Its nine o´clock in teh morning herw, and I´m having breakfast. What are you doing?

F 6 - U 5

Vicki: What Iam doing? Well, I´m...

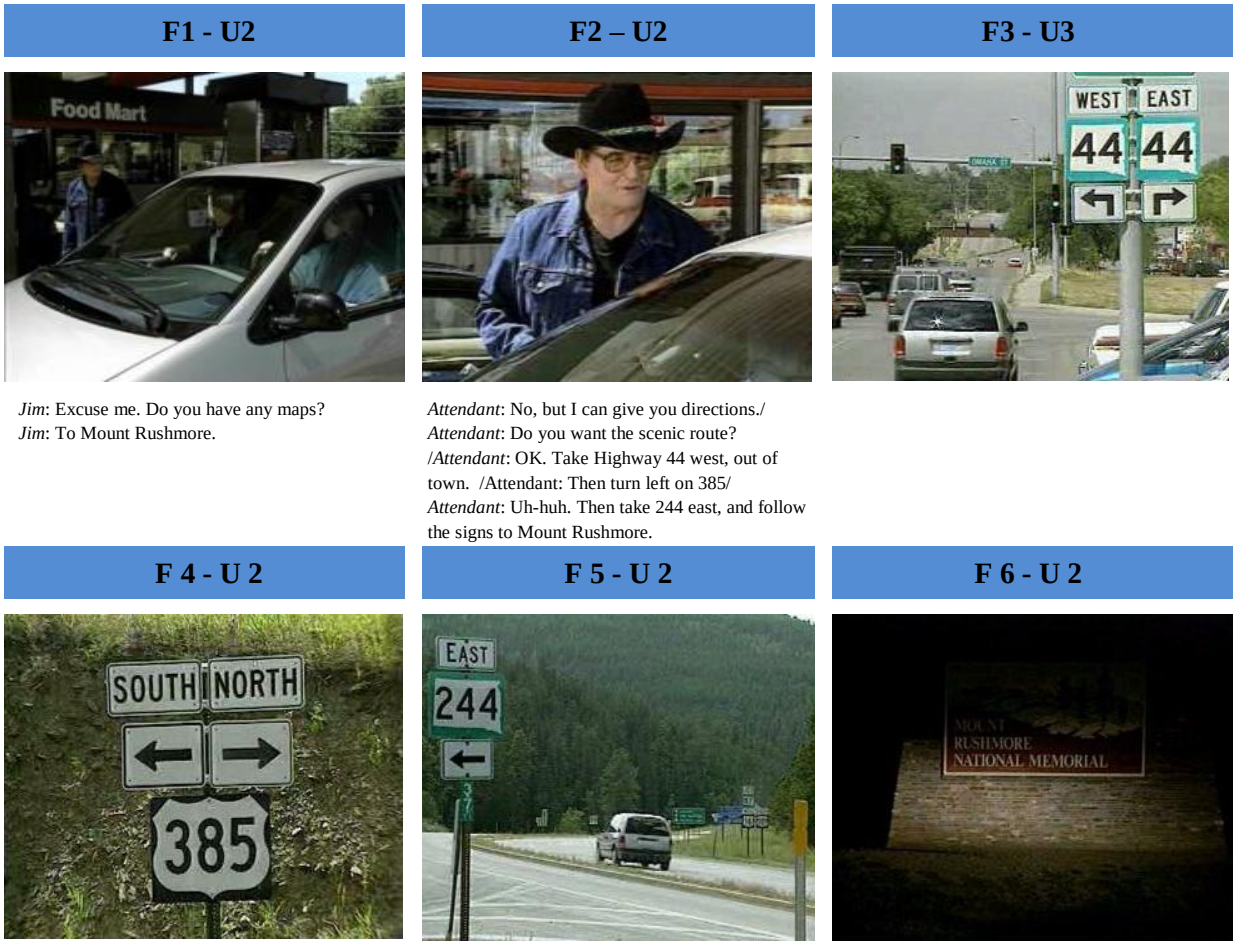


Figura 6 - Análise da Saliência nas Unidades 2, 5 e 13
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Consideramos a importância hierárquica da saliência nas imagens do videoclipe das unidades 2, 5 e 13 (Figura 6), observando os que apresentam diferentes graus de saliência. Nas imagens correspondentes às respectivas unidades (Figura 6), os participantes representados são destaques no videoclipe e geralmente estão centralizados, também são mostrados em tamanho natural e posicionados no primeiro plano. Algumas pessoas e objetos funcionam como plano de fundo quando em interação com esses participantes, salientando assim sua importância, servindo para chamar mais atenção, já que os participantes, de modo geral, são mostrados em *close-up* ou até o ombro, o que caracteriza uma relação de proximidade social com o observador/leitor.

Outro destaque acontece por meio do uso de cores diversas nas vestimentas e nos objetos dos participantes representados, aliadas ao tamanho de cada elemento humano, mostrados em primeiro plano, com destaque para as expressões faciais. Tudo isso concorre para destacar ainda mais essas imagens e atrair a atenção do observador/leitor para a mensagem que o produtor deseja comunicar em cada unidade. O movimento dos

participantes, suas ações e a posição ocupam um lugar de destaque no campo visual da imagem e causam também diferença no grau de saliência. As cores das roupas dos participantes representados das três unidades são usadas como um recurso significativo de saliência, que ajuda a dar mais destaque para esses elementos considerados importantes na imagem e em suas interações com os outros elementos.

Com relação às imagens em movimento do CD-ROM, observamos ainda o uso intenso da distribuição das cores nas imagens, constituindo evidência do poder da cor em criar saliência. Van Leeuwen, em sua obra *The Language of Colour* (2011, p.11), discute o uso da cor na perspectiva textual e afirma que ela pode ser usada para criar coerência entre os diferentes elementos do todo ou ainda fazer a distinção entre as diversas partes da imagem.

Nos *frames* da unidade 2, de 1 a 6 (Figura 6), as participantes representadas, *Sandra* e Anne, são destaques no videoclipe e estão posicionadas no primeiro plano e os objetos funcionam como plano de fundo quando em interação com essas participantes. A saliência também está presente no tamanho das participantes, nas imagens que são sempre centralizadas nos *frames,* salientando sua importância e chamando mais a atenção para a interação entre elas, em cada movimento que elas executam. A saliência nesses *frames* também é visível por meio das cores (significa dizer que nem todas as cores dão saliência) mais saturadas. As cores das roupas também conferem a Anne e Sandra um recurso significativo de saliência, como a cor saturada em dois tons verde no vestido de Sandra e na camiseta de Anne, em contraste com o branco de sua calça o qual ajuda a chamar atenção para esses elementos destacados na imagem na construção do sentido. A cor, segundo van Leeuween (2011, p. 93), também favorece a coesão global e cria uma sensação de unidade e de expressão da identidade na imagem. Para ele, não existe uma linguagem única de cores, elas podem transmitir semioticamente significado textual quando estão a serviço da estrutura textual.

Nessa sequência de *frames* da unidade 2, objetos mais salientes em uma cena deixam de sê-los em outra, como, mostra o *zoom* dado à mala e à brochura sobre a Itália. Depois, os óculos e o vestido, no *frame* 6, ganham mais saliência com o movimento da câmera. Outro recurso de saliência, o movimento das participantes na sequência de *frames*, suas ações e a posição que elas ocupam no campo visual da imagem causam também diferença no grau de saliência. Como vimos a saliência cria diferença entre os elementos da composição em termos de grau de uma complexa interação que não pode ser "objetivamente mensurada". (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 202).

Já nos *frames* da unidade 5, de 1 a 6 (Figura 6), os elementos representados Vicki e Paulo aparecem sempre em primeiro plano, como elementos centrais da imagem e, ainda, há o

destaque para a incidência de luz com tonalidade (gradação da cor) azulada, representando a madrugada e distinguindo-a do dia com luz e brilho (escala do claro ao escuro), da noite, caracterizada pelo uso da luz do abajur. A saliência das cores presentes nos *frames* evidencia o espaço (os cômodos) e a temporalidade, exemplificada pelos relógios que marcam 6 horas da manhã no Rio de Janeiro e 3 horas da madrugada em Los Angeles. Um aspecto bastante saliente nesta sequência de *frames* se refere à cor das roupas de *Vicki* e *Paulo* (tonalidade em azul para os pijamas e cor clara da roupa usada por *Paulo* no café da manhã). Além disso, temos também o destaque para as expressões faciais dos representantes que comunicam prazer ou descontentamento, cujo interesse numa interação multimodal está centrado no que "os indivíduos expressam e como reagimos a essa manifestação de expressão.". "(NORRIS, 2004, p.4)[34]. Todos esses aspectos da saliência ajudam o aluno a criar estratégias de compreensão do tipo *skimming, scanning* ou compreensão detalhada da mensagem oral da história.

Nessa sequência de *frames* destacamos a fala de *Paulo* como elemento de saliência: "*são nove horas da manhã",* eu "*estou tomando café da manhã"* e pergunta, "o *que você está fazendo'*?, chama atenção, principalmente, para a ação que está acontecendo no exato momento da fala, coincidindo com a função comunicativa proposta e desenvolvida pelo produtor do vídeo na unidade (*O que você está fazendo?).* Nesse *frame*, a ligação da imagem com a fala de Paulo serve para reforçar o uso da estrutura (o presente contínuo) e ampliar as possibilidades do aluno perceber o que na imagem é muito claro, ou seja, que as ações de acordar e tomar café da manhã ajudam o aluno a entender, na sequência de imagens, a função comunicativa evidenciada no tópico da unidade pelo movimento dos personagens em cena e com ajuda da fala.

O movimento dos elementos nas imagens focalizado pela posição e movimentos da câmera destaca sua saliência e importância na construção do sentido da história. Deste modo, o foco muda de acordo com os movimentos realizados pelos elementos representados na sequência, conferindo a alguns elementos um peso maior na imagem, tornando, assim, um objeto mais evidente do que outros. Além disso, a posição dos elementos na imagem pode levar o aluno a perceber sua importância na recepção e produção do sentido da imagem. O produtor da imagem está ausente em algum momento. Mas nessa discussão temos o produtor, o receptor e o leitor e entendemos que essa tríade é importante, mas nosso foco está no material em si. E sabemos da importância de realizar um estudo mais completo, trazendo as

[34] "... concerned with what individuals express and others react to it" (NORRIS, 2004, p.4.).

instâncias da recepção e da produção. Mas essa relação com o produtor e com o material ficará para os desdobramentos da pesquisa.

Na unidade 13 (figura 6), na sequência de imagens escolhidas para a análise da saliência, o que chama a atenção é o aspecto que se refere ao posicionamento dos elementos representados na imagem, Jim e Susan, como elementos centrais mostrados em primeiro plano, em *close-up*, têm sua importância quando se sobrepõem aos demais elementos dispostos em outros *frames*, em segundo plano, como por exemplo, a relação deles com o atendente. Embora o atendente se posicione em segundo plano na imagem, a câmera dá um *zoom* na área em que ele se encontra, destacando a sua roupa jeans e seu chapéu. A evidência do atendente no espaço visual serve para identificá-lo como funcionário local na sua interação com Jim e Susan, fornecendo para eles várias informações, sobre como chegar ao monte *Rushmore.*

Na sequência de imagens, outro tipo de saliência é dado pelo movimento que Jim executa indo a vários lugares e voltando para pedir informação ao atendente, circunscrito a uma área fixa. O movimento protagoniza ainda a saliência relacionada ao movimento intenso dos carros na estrada, em contraste com as placas de trânsito fixas no chão.

Na sequência de imagens, o peso maior é dado às placas de trânsito, que representam um símbolo culturalmente aceito na comunicação global cuja saliência ajuda o aluno a aprender localização, números da estrada, direção leste/oeste. A importância da saliência, nesta sequência dramatizada, fica evidente na relação dos elementos representados com as placas e sinais, pois estes dependem da orientação de como ler corretamente a imagem destas para chegarem a um lugar especifico, o Monte *Rushmore.* A saliência das placas está diretamente ligada à função comunicativa proposta na unidade 13, que é pedir e dar informações sobre como chegar a lugares, lendo mapas, placas e sinais de trânsito e fazendo uso de preposições, e/ou expressões como dobrar à direita/esquerda, direção leste/oeste.

Outro fator de saliência ocorre por meio da ligação das imagens com a fala, com sua entonação e pausas exemplificadas nas sentenças: (*... Attendant: Do you want the scenic route? / OK. Take Highway 44 west, out of town. / Then turn left on 385/ / Uh-huh. Then take 244 east, and follow the signs to Mount Rushmore*). Essa orientação é conferida pelos participantes com a visualização das placas ao longo do trajeto.

O uso pedagógico da saliência na sequência de *frames* da unidade 13, com destaque para as placas de sinalização de trânsito, propicia a criação de caminhos de leitura, permitindo, pela saliência diferencial, que essas placas apresentem um grau maior de saliência para atrair a atenção do leitor/espectador sobre os outros elementos, como os carros, por

exemplo. O mesmo princípio pode ser aplicado à Unidade 2, com o caminho de leitura escolhido pelo leitor/espectador para ler como se procuram e se acham objetos destacados na imagem, parte mais saliente da sequência de imagens. A saliência já é parte constitutiva da imagem, resta ao produtor do material criar ferramentas para explorar esse princípio melhor nas imagens para auxiliar na compreensão do evento comunicativo**.**

Na composição, além do valor da informação e saliência, temos o enquadramento, o terceiro elemento usado para organizar o espaço visual, que analisaremos a seguir.

5.3.3 Enquadramento

Em linhas gerais, o enquadramento, elemento-chave da metafunção composicional, recurso usado na organização do espaço visual, tem a função de determinar a conexão ou desconexão dos elementos descritos na imagem. "O termo indica que os elementos estão representados visualmente como identidades separadas ou que se relacionam" (JEWITT e OYAMA, 2001, p 149). Quando os elementos estão desconectados e marcados, eles estão fortemente enquadrados. Para Unsworth (2001, p.109), "o enquadramento pode ser alcançado pelo uso de linhas ou fronteiras que cercam os elementos, pela descontinuidade de cores ou formas, ou espaços vazios". Entretanto, se os elementos estão conectados e visualmente ligados um a outro por um vetor ou pela continuidade de cores, podemos dizer que são fracamente enquadrados. A conexão pode ser alcançada pelo uso de vetores dentro das imagens e por dispositivos do tipo sobreposição ou superposição.

Vimos que Kress e van Leeuwen (2006) apresentam o conceito de enquadramento como a ligação dos elementos entre si nas imagens em que cada uma está dentro de um *frame*, existe, deste modo, uma limitação de espaço. Essa noção foi usada por esses teóricos, principalmente na análise de imagens estáticas, como desenhos e fotografias. Porém, quando discutimos e analisamos as imagens em movimento dos videoclipes do CD-ROM, que apresentam uma história sequenciada com várias situações ou vídeos veiculados, fica evidente que já não é mais possível analisá-las como as imagens estáticas, item por item ou *frame* por f*rame*, separadamente. O maior destaque é que no videoclipe as imagens em movimento realizam ações materializadas em uma história sequenciada, por isso mesmo, temos que observar como o enquadramento dessas imagens deve ser analisado, levando-se em conta essa sequência e como o aluno/observador pode perceber a conexão/desconexão existente entre elementos de f*rames* distintos ou no mesmo *frame* e, a partir daí, estabelecer se a conexão é forte ou fraca para construir o significado.

Ainda em relação ao enquadramento, Kress e van Leeuwen (2006, p. 264) chamam a atenção para a mobilidade dos elementos na composição pela possibilidade desses elementos adentrarem no espaço um do outro, podendo desfazer, no enquadramento, a ligação entre eles. Desta forma, o enquadramento está ligado à ideia de conexão espacial e temporal da imagem em movimento que se sobrepõe.

A visão de Kress e van Leeuwen (2006) sobre o enquadramento da imagem estática enfatiza a relação dos elementos que estão dentro de um quadro, no sentido de que existe ainda uma limitação de espaço quando os elementos se encontram inseridos nele. Embora esses teóricos tenham afirmado que o enquadramento das imagens estáticas pode ser usado com as que estão em movimento, eles não deixam de ressaltar que os movimentos destas últimas geram diferenças, portanto entendemos que a dinamicidade da imagem requer uma análise não mais do *frame* em si, mas da sequência de imagens que compõem os diálogos no CD-ROM. contidas em cada situação ou evento comunicativo usado para a construção do sentido.

Nesse contexto, van Leeuwen (2005) chama atenção para a natureza dinâmica das imagens fílmicas que, nos videoclipes do CD-ROM, podem propiciar novas configurações de significado. Para ele, mesmo que a linguagem da imagem em movimento tenha muito em comum com a da imagem estática, ainda assim, as imagens em movimento apresentam algumas diferenças como, por exemplo, o enquadramento da imagem em movimento resulta primeiro da movimentação das pessoas e coisas no espaço, bem como a posição e movimento da câmera diante das pessoas e coisas e da conjunção espacial ou temporal e o enquadramento podem ser analisados usando-se uma sequência de *frames*. Estas ideias podem ser observadas na análise da sequência de cenas.

F 1 - U 2	**F 2 - U 2**	**F 3 - U 2**

Anne: Sandra! Sandra, get up! Anne: Why? It's nine o'clock

F 4 - U 2	F 5 - U 2	F 6 - U 2
Sandra: Oh no! Where are ... Where are my glasses?	*Sandra*: In my purse? No,.. No,... No,...	*Anne*: No, here they are, inside your make up bag.

F 7 - U 2	F 8 - U 2	F 9 - U 2
Sandra: Now, where is my dress? (to Anne) Anne, where's my new dress	*Anne*: It's in your suitcase. Sandra, please hurry! You're late!	

F 1 - U 6	F 2 - U 6	F 3 - U 6
	Andi: I'm a police officer.	*Andi:* I work with people.

F 4 - U 6	F 5 - U 6	F 6 - U 6
Andi: Friday, Saturday, and Sunday, I work at Ivories. I start		*Andi*: But on Monday, … Andi: I'm a police officer.…

Figura 7 - Análise do Enquadramento nas Unidades 2, 6 e 16.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005

Na Figura 7, correspondente às unidades 2, 6 e 16, observamos, primeiramente, que o enquadramento das imagens em movimento acontece quando a câmera focaliza todos os elementos representados na imagem em suas interações, mas cada sequência ocupa uma posição no espaço. Essa sequência de imagens destaca e enquadra participantes de maneira a mostrá-los como elementos na composição com poder de atrair atenção do observador/leitor. Além disso, essas sequências de imagens permitem ao aluno perceber a conexão/desconexão entre os elementos nas várias situações ou eventos comunicativos.

Na sequência de cenas da unidade 2, observamos, na primeira sequência de imagens (1 a 3), que o enquadramento é forte porque as conexões entre as imagens entre si não são fáceis de perceber, mesmo que no primeiro *zoom* a câmera focalize o folheto de viagem com a palavra *Italy*, em seguida, Anne aparece enquadrada em frente à porta da casa de Sandra. Não há conexão direta entre esses elementos representados, *Sandra* e *Anne*, pois não há vetor ou outro elemento que faça a ligação entre eles. A conexão é feita pela fala (*Anne: - Sandra! Sandra! get up!*). O enquadramento, a ligação entre esses elementos representados e *Sandra* nos *frames* seguintes, é realizado por meio da fala já transcrita. A relação de enquadramento

entre fala e imagem é o que van Leeuwen (2005) denomina de rima. A fala é tomada por Norris (2004), na análise da interação multimodal, como um modo de comunicação e de interação**.** Nesse conjunto de f*rames* precisaríamos de mais pistas sobre eles e não há elemento algum nessa sequência que faça essa ligação com a história, além da fala.

O enquadramento, por sua vez, mostra que cada elemento está inserido em um espaço definido, o que propicia o aluno a perceber a lógica da imagem na sua sequência e começar a compreender o sentido do vídeo.

Nas sequências de cenas dos *frames* de 4 a 6, (Figura 7), a participante Sandra, em interação com os objetos, está inserida em um espaço limitado, resguardando uma conexão fácil de ser percebida. Desse modo, isso caracteriza um enquadramento fraco porque, por meio da sequência de imagens, podemos perceber que ela procura os seus óculos embaixo da revista, na bolsa e os encontra em uma *nécessaire* no banheiro. As informações visuais e a conexão que há entre os elementos nos *frames* podem ampliar a possibilidade de compreensão do aluno para essa situação comunicativa na construção do sentido e a imagem sozinha favorece essa compreensão da sequência comunicativa. Observamos, então, que as imagens em movimento podem realizar eventos ou ações observados por meio dos movimentos realizados pelo elemento central da imagem *(Sandra*).

No entanto, nos *frames* 7, 8 e 9 (Figura 7), em que *Sandra* e *Anne* estão fortemente enquadradas, não é fácil perceber, o que elas estão fazendo e qual a ligação delas com a história. Nessas sequências de imagens, faltam elementos que deem mais informação para que o aluno possa fazer a ligação entre os elementos representados entre si e que caracterizem uma conexão com a história do videoclipe. E essa conexão também vai ser enfatizada por meio da fala como mostra a transcrição da fala dos participantes (Anne: *Your new dress?; Sandra: Yes, yes. My new dress! Anne: It's in your suitcase. Sandra, please hurry! You're late*!. A fala explicita a conexão entre os elementos da sequência do vídeo, conforme a sequência de cenas.

As imagens em movimento indicam que os elementos estão espacialmente desconectados. Nesse contexto, a conexão é promovida pela fala como em *Where's my new dress*? que aparece em mais de um *frame,* caracterizando o enquadramento forte, que se consolida principalmente na união da imagem visual com a fala. Nessa sequência de *frames,* temos a integração da imagem com o texto (a fala), o que van Leeuwen (2005) caracteriza como conexão textual e pictórica. Portanto, a conexão entre imagem e fala nesta sequência, pode ajudar a manter a unidade e a compor a história. Nessa unidade, há a integração da imagem com o *tópico where is/are*, a função comunicativa sobre como procurar objetos, o uso

do verbo to be e o próprio objetivo da unidade, e ainda, a semelhança entre o tópico e a própria história com o enquadramento ajudam o aluno a compreender o vídeo na sua totalidade.

A sequência de cenas do videoclipe, que corresponde à unidade 6, *Day and night*, apresenta três situações ou eventos da rotina diária de Andi. Nos *frames* 2 e 3, todos os elementos estão conectados entre si, configurando o enquadramento fraco, fortalecido pela conexão dos elementos inseridos no espaço e no tempo. Observamos também que o elemento representado Andi, posicionado sempre no plano de frente, se relaciona com os outros elementos dispostos em segundo plano; essa conexão pode levar o aluno a escolher um caminho de leitura.

Nesse recorte, *Andi* não pode ser vista no *frame*, mas apresenta sua família dizendo: *I live with my family, my Mom, my Dad and my sister...*, ainda assim, a conexão entre eles é mantida. Na imagem em movimento dos *frames* da unidade 6, observamos que a lógica da sequência no tempo é fornecida pela sucessão de frames da imagem e cada uma delas é organizada pela lógica do espaço e simultaneidade.

O enquadramento fraco é fácil de ser percebido visualmente na sequência de *frames* (2-6), com as conexões de *Andi* por meio de vetores (que indicam a direção do olhar dela para as pessoas que pedem informação para o observador e para a plateia), ao interagir com outras pessoas, promovendo informações para o observador/ leitor sobre o tipo de trabalho que faz sobre com quem lida e sobre suas ações.

Apenas a terceira sequência de *frames* não apresenta uma conexão direta com os dois *frames* anteriores, mas internamente essa conexão é viável na descrição do espaço (casa, trabalho na polícia e no clube) e do tempo (dia, noite, semana e fim de semana à noite) e a ligação com o título *Day and Night.* A *c*onexão identificada na sequência de imagens da unidade 6 pode facilmente levar o aluno a identificar, nessa sequência lógica das imagens, o sentido possível da história usada para sua composição, apresentando na função comunicativa a rotina de *Andi*, materializado com o uso do item gramatical denominado de presente simples dos verbos em inglês. No trabalho como cantora, todos os elementos estão enquadrados, explicitados na conexão da imagem de *Andi* cantando sozinha ou acompanhada por outros músicos em um clube.

O último *frame* faz uma conexão com o início da história. *Andi* volta a ser policial, marcando, desse modo, sua rotina, o que é perfeitamente compreensível para o aluno. Aqui o enquadramento amplia a relação da função comunicativa com o objetivo da unidade, que é falar sobre a rotina usando, para isso, o item gramatical presente simples dos verbos em inglês

que o aluno deve estudar, além de ser fácil de compreendê-la. O enquadramento fraco favorece, ainda, a compreensão da função comunicativa desenvolvida nessa unidade com o objetivo de ensinar como usar as ações diárias. Nesta sequência de *frames,* a conexão com a fala amplia o potencial semiótico da imagem e do texto para produzir sentido da história. O movimento do elemento representado e da câmera, aqui caracterizados pelas ações de *Andi,* pode propiciar a produção de sentido e auxiliar a recepção, a compreensão da história pelo aluno por meio da visualização da imagem em movimento nas sequências de *frames.*

Na unidade 16, na primeira sequência do vídeo (1-3), (Figura 7), a câmera focaliza os elementos representados *Kate e Ben,* posicionados no centro da imagem e enquadrados na sala de estar, tendo o mobiliário e o telefone como plano de fundo. Porém, o movimento das imagens mostra Kate pegando o telefone e o *zoom* amplia o *close-up*. Na sequência das imagens, a dinamicidade do movimento evidencia a relação entre os elementos representados: *Kate* com *Ben, Maggie, Greg* e *Dan*, quando interagem mesmo delimitados a um espaço, que a relação deles é de certa maneira justificada e ampliada, na interação multimodal. Como defende Norris (2004, 2011), toda interação é multimodal e é caracterizada no enquadramento pelos movimentos de caminhar, olhar, sentar, pegar o telefone, colocá-lo de volta e pelas expressões faciais que podem expressar alegria, excitação, desapontamento ou surpresa. Conforme sugerem Kress e van Leeuwen, "é na comunicação que interagimos e realizamos coisas com ou para pessoas" (2001, p.114)[35]. Nesta sequência de imagens em movimento, a lógica da sequência temporal é dada pela sucessão de *frames* na imagem, sendo que uma delas está organizada pela lógica do espaço.

O enquadramento das imagens em movimento no vídeo como história sequencial, é explicitado, principalmente, pelo movimento que mostra a relação entre os elementos na sequência. Podemos afirmar que o enquadramento da sequência de *frames* de 1 a 6 é forte. Embora possamos perceber a ligação entre *Kate* e *Ben* e os outros elementos, faltam ao observador/leitor informações mais precisas sobre o contexto, sobre o que estão conversando, bem como qual a ligação dessa conversa com o título, *A Perfect Date.*

A imagem dos elementos representados sozinha não nos fornece pistas para compreensão do sentido e exige do leitor/observador uma reflexão maior para poder entender quais são as ações que esses representantes vão realizar. No vídeo, a câmera lança um *zoom* para o telefone e o mostra rapidamente em *close-up,* aproximando o leitor/ observador da imagem, evidenciando a importância do telefone, como plano de fundo e sua ligação indireta

[35] "…, by communicating we *interact*, we do something or think something to or for people". Kress e van Leeuwen, (2001, p.114).

com o tópico *A Perfect Date.* Nesse contexto comunicativo, mesmo que haja uma ligação entre os elementos de um *frame* para outro, o aluno precisa fazer um esforço para entender melhor essa sequência. Ele precisa de mais dados, além do som do telefone tocando porque talvez as imagens aqui não sejam suficientes para oferecer ao aluno /observador pistas mais concretas sobre o que os elementos representados, **Ben** e *Kate,* estão conversando com os outros elementos e, para uma compreensão mais consistente da história, é necessário recorrer-se à fala.

Podemos afirmar ainda que nessa sequência de *frames, o observador/ aluno* pode ler os elementos desconectados ou fortemente enquadrados como se fossem separados e independentes. A conexão é fornecida por meio da relação da fala com a imagem, e assim, o aluno pode facilmente perceber que uma parte da fala é representada por um determinado número de *frames*, como por exemplo, na sentença Kate: *I don't know. I really want to go to the Spiders concert, but I need a ticket. And Maggie's having a party, - but I don't want to go. I can't. Dan's going to call.* Como esta sentença equivale a quatro *frames*, observamos que é na relação entre imagem e texto escrito que o aluno pode compreender a história.

Nessas sequências de *frames,* o enquadramento é forte mesmo que exista movimentação intensa de pessoas interagindo com *Kate,* por meio do telefone, e isto é fácil de perceber pelo movimento dinâmico das imagens que fazem uma conexão entre Kate e os outros elementos representados, *Ben, Maggie, Tony, Greg* e *Dan* quando falam ao telefone. Porém essa interação não revela, não dá pistas sobre o que eles estão falando e, acima de tudo, não percebemos se essa interação tem alguma conexão com o tópico do vídeo ou com a função comunicativa de fazer e recusar convites, explicitada com a intervenção da fala.

Nas imagens em movimento dessa sequência, os elementos representados estão centralizados e mostrados a uma média distância e em *close-up,* o que permite enquadrar *Ben, Maggie, Greg, Tony* e *Dan*, servindo também para refletir sobre uma relação social de mais proximidade do leitor/observador com os elementos representados e que, de certo modo, pode ser usado para colaborar na produção de significado. A conexão entre os elementos dos *frames* é possível com o uso da fala já transcrita. Quanto ao enquadramento com imagem estática, van Leeuwen (2005.p 6-14) sugere que quando há conexão, uma das possibilidades apontadas seria a integração pictórica, quando o texto e a imagem ocupam o mesmo território e se integram no espaço do texto. No caso das imagens em movimento, esta integração ocorre entre a imagem e a fala. Além disso, van Leeuwen (2005, p.248) diz que a coesão multimodal deve ser levada em conta em termos da dinâmica interacional do diálogo.

Na unidade 16 (Figura 7), pelo enquadramento das sequências das imagens em movimento, o aluno percebe as ligações entre os elementos representados, estando todos enquadrados, bem como a visível relação de Kate com os outros elementos, destacando as expressões faciais e o movimento que cada elemento faz. O que diferencia o enquadramento das imagens em movimento, das estáticas, por exemplo, é que as imagens em movimento explicitam as ligações na relação entre os elementos que estão em sequência para compor a história.

No enquadramento das imagens em movimento, o deslocamento dos elementos na sequência de vídeo é mostrado pelo movimento da câmera, com seu potencial para produzir significado, caracterizando ora um enquadramento forte, ora um fraco, a depender das ligações entre os elementos na sequência de *frames*, não havendo, portanto, um padrão determinado. O enquadramento permite, ainda, que o observador/aluno acompanhe as lógicas temporais e espaciais permitindo-lhe compreender na sequência do vídeo como a imagem se conecta ou não com a história para elaborar o sentido.

Observamos que nesses *frames*, a conexão da imagem com a fala fortalece o que o aluno já tinha compreendido por meio da visualização da imagem em movimento nas sequências. Novamente temos aqui o que van Leeuwen (2005) chama de conexão pictórica e textual.

Podemos ressaltar que o uso da metafunção composicional, o valor da informação na organização da imagem, mostra como os elementos estão posicionados na imagem em diferentes eixos polarizados e isto pode levar o aluno a ler a imagem de qualquer lugar do texto visual, porque ele já ler imagens em boxes. A metafunção destaca os elementos da imagem bem como as relações entre eles e o modo como estão enquadrados nela. A aplicação prática desse recurso pode servir para guiar o aluno na exploração da criação multimodal do significado da imagem quando interpreta e constrói significados por meio de textos visuais e verbais.

5.4 Síntese conclusiva

Analisamos as imagens em movimento dos videoclipes de acordo com os três princípios da metafunção composicional: valor da informação, saliência e enquadramento, seguindo a orientação de Kress e van Leeuwen (2006, p. 258-265) quanto à aplicação desta metafunção também para as imagens em movimento. Nossas análises mostraram que:

a) Na imagem em movimento, o videoclipe como texto multimodal tem um impacto substancial na aprendizagem da língua inglesa e no multiletramento, pois auxilia o aluno a desenvolver estratégias de abordagem da imagem, *skimming e scannnig* para compreender as informações mais gerais da imagem, selecionar informações sobre as metafunções que levem à descrição das imagens com seu potencial de significação, e observar as potencialidades da imagem em movimento e estática na interação com outros modos semióticos que possam ajudar o aluno a compreender a imagem.

b) Em termos gerais, observamos que as composições visuais das seis unidades que formam o c*orpus* desta pesquisa indicam que os participantes humanos são mostrados com mais frequência na posição central a uma distância média e em *close-up*, denotando uma relação mais próxima e familiar com o aluno/observador. A centralidade dos participantes na imagem é realçada pela saliência indicando que esses elementos detêm a informação e ligando essa informação aos outros participantes a eles subordinados. Essa centralidade também acontece devido ao movimento da câmera ao focalizar os participantes de acordo com seu turno no diálogo.

c) Especificadamente em relação ao valor da informação na imagem em movimento, a ocorrência preponderante foi das estruturas *centro/margem, dado/novo*. Observamos uma única ocorrência da estrutura *ideal/real* e nenhuma do princípio *tríptico.* Uma vez que as estruturas destes princípios se referem ao posicionamento dos elementos (participantes, objetos e sintagmas que se relacionam uns com os outros ou com o leitor/observador), conferindo-lhes vários padrões valorativos que reforçam as ações humanas de acordo com a posição que os participantes ocupam na imagem, a distribuição e posicionamento dos elementos da imagem, nos princípios descritos por Kress e van Leeuwen (2006), presentes no *corpus* analisado, ampliam e ajudam o aluno a compreender as imagens na sua interação com os outros modos semióticos. Porém, é preciso ressaltar que quando os elementos representados se movimentam, passam de uma posição da esquerda, *dado*, para a direita, *novo*, por exemplo, isto pode até não alterar a estrutura transitiva mas, certamente, modificará o sentido da imagem, portanto, nesse caso, o que era *dado*, passa ser *novo* e vice-versa. Este fato pode ser justificado devido aos movimentos desses elementos nas cenas, a posição da câmera na sequência de *frames* e de acordo com o contexto comunicativo.

d) A saliência pôde ser conferida a todos os elementos dos seis *clips* das imagens em movimento do CD-ROM destacando os elementos de maior peso visual dessas imagens, assim como a exploração do enquadramento por meio da conexão ou desconexão atribuída aos elementos na sequência de *frames* e das ações e movimentos que esses elementos

realizam nessa sequência. Isto acena para a importância do papel destas duas estruturas na composição que, aliada à conjunção de modos semióticos, podem levar o aluno a desenvolver estratégias de compreensão dessas imagens em movimento.

e) A análise da sequência de *frames* também mostrou que saliência e enquadramento, como valores posicionais, decorrem do lugar que os elementos ocupam na imagem e também do movimento realizado pela câmera, destacado na sequência temporal de ações, transações ou eventos que se conectam por meio da sequencialidade temporal[36], uma ação ou evento que acontece um após o outro, em um espaço determinado. A análise revelou ainda que o enquadramento pode também alterar o tipo de conexão que há entre os elementos enquadrados dentro da sequência de imagens, portanto, estabelecido por meio da relação entre os elementos que compõem a sequência de vídeo.

As sequências de videoclipe do CD-ROM exploram muito bem o potencial do enquadramento com a conexão/desconexão dos elementos na imagem, mostrando como os elementos e os objetos se posicionam na sua relação dos *frames* e reforçam o sentido de pertença ou de exclusão na sequência de imagem. Por fim, o enquadramento da imagem em movimento conta com a sequência de *frames* como se tivesse uma direção espacial indicando ou direcionando a ação ou transação e é somente no movimento dessa sequência que o enquadramento é realizado e perceptível na imagem em movimento.

Concluímos esta parte, portanto, afirmando que o aluno usa as estratégias de leitura da imagem em movimento que o ajudam a entender a mensagem apresentada na sequência de vídeo, que pode propiciar a compreensão e a ligação entre a imagem e a fala e outros modos semióticos, amplia a multimodalidade com possibilidades de compreensão da mensagem dos videoclipes que, consequentemente, proporcionam a aprendizagem da língua.

No próximo capítulo, analisaremos a metafunção composicional das atividades com imagem em movimento e estática.

[36] Embora Van Leeuwen (2005), use os termos conjunções temporal, espacial e comparativa para referir ao conceito de enquadramento, neste estudo usaremos os termos conjunções temporal, espacial.

6. ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL NAS ATIVIDADES DO CD-ROM

Neste capítulo, analisamos a metafunção composicional nas atividades com imagens estáticas e em movimento para identificar como tais atividades se organizam como texto multimodal para facilitar a aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, assim como em relação aos videoclipes, verificamos: a) como os elementos nessas imagens se posicionam para produzir sentido ou, ainda, como a informação se distribui em polos nos eixos horizontal e vertical, bem como no centro (valor informativo); b) a importância das imagens no *layout* (saliência); e c) a situação em que elas podem ser conectadas ou desconectadas uma das outras (enquadramento).

A análise das atividades consiste em dois momentos: 1) observação da metafunção composicional nas atividades com imagens estáticas e em movimento do CD-ROM e 2) observação da interação entre os elementos representados na forma de gestos, fala, expressões faciais e corporais nas atividades.

Antes de passarmos para a próxima seção, apresentaremos a contextualização das atividades com base nas imagens em movimento.

6.1 Atividades com Imagens em Movimento

6.1.1 Contextualizando as atividades com imagens em movimento

Os exercícios com base nas imagens em movimento[37] têm a função primordial de revisar e testar o que foi ensinado no livro didático. Para tanto, lançam mão das funções comunicativas, realizadas por meio do uso de itens gramaticais apresentados na fala para ampliar as habilidades comunicativas do aprendiz.

Com base nas imagens em movimento do CD-*ROM,* observamos que a multimodalidade é intrínseca às atividades, a imagem é explorada com o objetivo de ajudar o aluno a entender a sequência de vídeo e revisar o item gramatical ou vocabulário que já foi ensinado em sala de aula. Todavia, nenhuma orientação em torno de um caminho de leitura da imagem é dada pelos produtores do CD-ROM, mesmo que as atividades pressuponham o uso multimodal por meio da relação entre imagem e texto e outros recursos semióticos.

[37] Para análise das atividades com imagem em movimento será considerado o tipo de exercício que caracteriza a estrutura da metafunção.

O foco multimodal das atividades com imagem em movimento permite que a fala e a escrita, agregadas a outros modos como música e imagem presentes no mesmo material, sirva para ampliar o potencial semiótico da imagem e para produzir sentido; além de promover a interação do aluno com o material mediado pela imagem e pela fala.

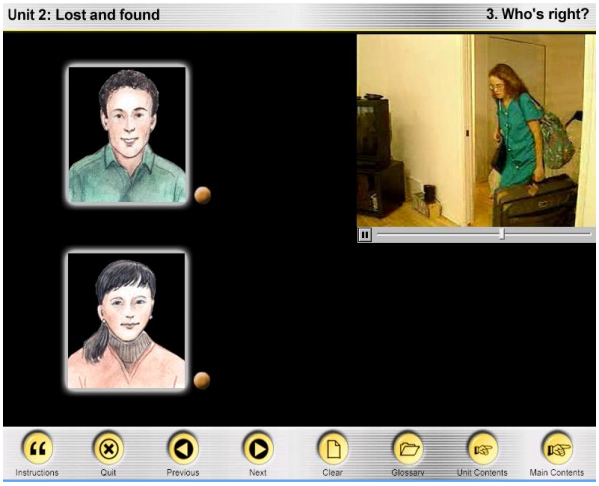
As atividades propostas pelos produtores do CD-ROM, tais como *Get the Picture, Watch for Details e Video Script* centram-se na leitura e observação do vídeo para ampliar a relação entre fala e texto escrito estão presentes em todas as Unidades e seguem o mesmo padrão composicional, mudando o tópico, a função comunicativa e o item gramatical. Além delas, há ainda outras tais como *Who´s There? e What are they going to do?* que apresentam pouca variação aos demais exercícios e servem para testar a compreensão das atividades de acompanhamento para as sequências de vídeo, apresentando imagens no domínio do *dado* e do *novo*. Dentre essas atividades, a proposta que se diferencia das demais, em termos de organização midiática, é a *Edit the Video.* O aluno, além de compreender a sequência de vídeo, deve organizá-la, ordená-la e editá-la. É uma atividade ”guided” que leva o aluno a ordenar apenas as sequências de cenas que foram solicitadas. Todas essas atividades têm como objetivo principal estimular a compreensão da sequência de vídeo do aluno, usando para isso a conjunção de vários recursos semióticos.

6.1.2 Análise da metafunção composicional nas atividades com imagens em movimento

6.1.2.1 Valor da informação: *Dado/Novo*

U 1 - A 1

U 2 - A 2



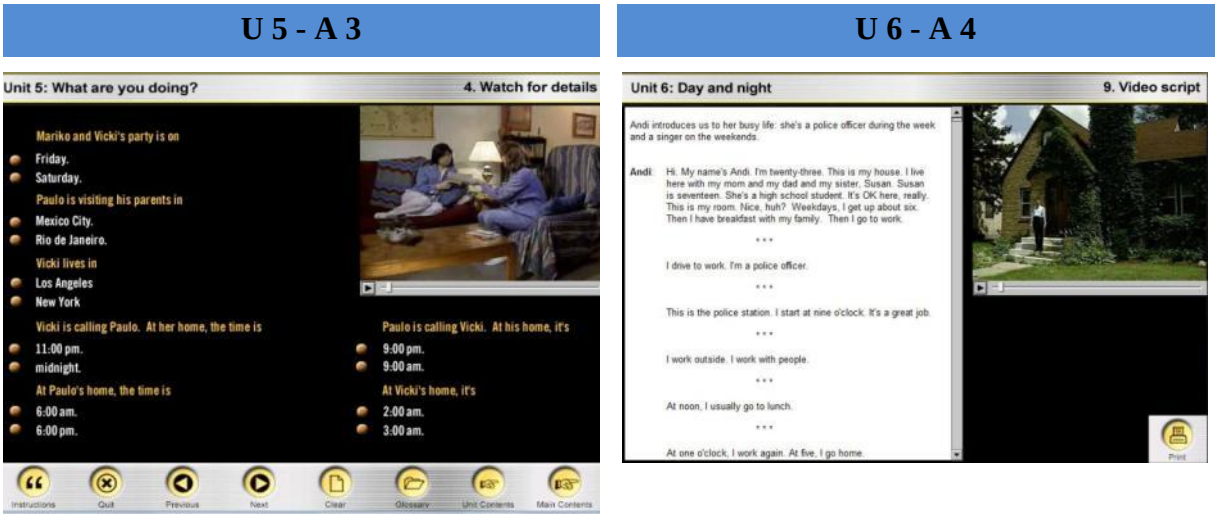


Figura 8 - Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas atividades 1, 2, 5 e 6, com imagens em movimento. Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Os significados veiculados ao valor da informação se referem à distribuição dos elementos dentro do espaço visual. As atividades baseadas nas imagens em movimento *Get the Picture, Who's Right? Watch for Detail e Video Script* seguem o mesmo padrão composicional, nelas há a predominância do valor da informação e da estrutura *dado/novo*, com destaque para as interações entre as pessoas.

Nas atividades 1, 2, 3 e 4 (Figura 8), o valor informacional posicionado no eixo horizontal à esquerda, o *dado*, o conhecido do observador/leitor e o início da mensagem correspondem à compreensão da mesma na sequência de vídeo visível de todos os *frames* do video. É no domínio do *dado* que a compreensão será testada por meio de exercícios de *skimming/scanning*[38], com atividades de múltipla escolha e atividades de associação por meio de colunas em que o aluno deve ligar o texto à imagem e/ou escolher entre as duas opções a alternativa correta, usada para testar a sequência de vídeos nestas atividades.

Na atividade 1 *Get the Picture*, observamos o uso dos personagens da situação comunicativa (elementos representados), mostrados em *close-up*, olhando diretamente para o observador/leitor, o que proporciona uma intimidade social ou aproxima o participante da imagem com o observador, podendo facilitar o reconhecimento e a ligação com o texto verbal para testar a compreensão da sequência de vídeo. *Get the Picture* é um exercício que envolve a imagem em movimento do videoclipe e pode ajudar o aluno a obter uma compreensão global da sequência, concentrando-se na essência ou em fatos importantes. Nesta atividade, o aluno deve assistir ao vídeo para acessar a informação chave necessária para completar

[38] Skimming constitui-se em uma leitura rápida de um texto para se adquirir uma ideia geral sobre seu assunto. ARAÚJO e SILVA, 2002, 35). *Scanning* se constitui na leitura não linear do texto para obter a compreensão em que se deve localizar as informações desejadas. (ARAÚJO e SILVA, 2002, p 43).

lacunas ou responder às questões. Ela se constitui no tipo de compreensão *skimming,* em que o aluno pode identificar e ligar o nome dos personagens ao rosto de cada uma.

A atividade 2, *Who´s Right?,* por exemplo, apresenta a descrição de partes do vídeo em que o aluno terá que identificar quem é o narrador, reforçando assim a compreensão do videoclipe. O *dado* é supostamente aquilo que o leitor/observador conhece, que é familiar.
O *novo* é toda informação contida no videoclipe.

Na atividade 3, *Watch for Detail*, o *dado,* apresentado na forma de texto de múltipla escolha, serve para testar a compreensão do vídeo em nível de *scanning*. E o *novo,* representado pelo vídeo, explicita a prática da língua e do discurso que o aluno ainda não conhece. Nesta atividade, após assistir ao vídeo, o aluno deve se concentrar na compreensão mais detalhada ao observar as informações específicas.

Na atividade 4, *o Video Script*, a materialização do *dado* se concretiza com a transcrição dos diálogos, que podem servir para ajudar o aluno a entender o vídeo ao fazer a correlação entre imagem e fala, por meio do texto escrito. A familiaridade do aluno com o tipo de exercício ajuda na compreensão do videoclipe. No lado direito das atividades, o espaço do *novo* representa o lugar da informação-chave, contida no vídeo, tais como as informações sobre o destino da viagem, endereço de *Sandra*, horário do voo, vestido a ser usado por ela. Nesse exemplo citado, são nas informações que o observador /leitor deve prestar mais atenção, para poder escolher a alternativa correta, situada no domínio do *dado.*

A estrutura *dado/novo,* nas quatro atividades com base nas imagens em movimento, orienta a ação do vídeo para a compreensão. Cabe ressaltar que na estrutura *dado e novo,* cada atividade trabalha a multimodalidade por meio da integração da imagem em movimento e estática, fala e texto escrito (unidade 1, *frame* 1); texto escrito, imagem e texto oral (unidade 5, *frame* 3); texto oral e imagem em movimento (unidade 2, *frame* 2) e texto verbal escrito e texto oral (unidade 6 ,*frame.* 4). Verificamos também que as atividades são autoexplicativas e a imagem, em combinação com a fala e o texto verbal escrito, ajuda o aluno a entender a atividade e saber como realizá-la, mesmo não havendo orientação mais direcionada para o letramento visual. O *dado/novo* é um princípio poderoso de *design*[39] para a estruturação do conteúdo do CD-ROM.

Este princípio da metafunção composicional é ressaltado por Machin e van Leeuwen (2009) que defendem que a estrutura *dado/novo* é um padrão usado na escrita das línguas europeias, as informações se apresentam da esquerda para direita, criando, desta maneira, uma

[39] Entendemos *design* neste estudo como composição.

condição poderosa para a informação do que está à esquerda da imagem, considerado o *dado*, e o vídeo à direita, o *novo*. A estrutura *dado/novo*, que opera nas imagens, é bastante visível nas atividades do CD-ROM. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que esse princípio é realizado pelo contraste entre que o está posto verticalmente em dois polos: do lado direito, o *novo* e do lado esquerdo, o *dado*.

Para o ensino, *o dado/novo* é um princípio de *design* importante para estruturar o conteúdo das imagens. Nos *frames* das unidades mostradas, podemos observar claramente a ordem espacial com os elementos divididos ao meio; nesse caso, a polarização é bastante evidente. No vídeo, a informação *nova* para o aluno está sempre à direita e os exercícios de compreensão ou *tape script* estão posicionados à esquerda, configurando assim outra distinção funcional sobre valor da informação dos constituintes da imagem.

Observamos que todas as quatro atividades trazem orientação clara para o aluno sobre como realizar a tarefa. Elas são autoexplicativas e não oferecem grande dificuldade para o aluno realizar cada uma delas, porque a forma como essas atividades são constituídas através da combinação de imagem, cores, fala e som, funciona como estímulo à compreensão dos alunos para o que ele deve fazer na tarefa.

6.1.2.2 Valor da informação: *Ideal/Real*

Figura 9 - Análise do Valor da informação*: Ideal/Real* nas Atividades 1 e 5, com imagens em movimento
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na análise do *corpus*, verificamos o uso reduzido de atividades com base em imagens no domínio *ideal/real.*

A atividade 1 traz a estrutura *ideal/real,* o ideal é a essência da informação e está situado no domínio do *novo,* aqui representado pelo videoclipe que apresenta para o aluno a informação não conhecida, o convite para os alunos comparecerem à festa de fim de período no apartamento do professor. As informações visuais podem ajudar o aluno a construir o significado com as *affordances* que a imagem oferece, elas desempenham um papel importante na compreensão e na construção multimodal da mensagem que, de certo modo, culmina com a consecução dos objetivos da unidade.

Observamos ainda que as alternativas, os nomes dos participantes, na posição do *real,* representam a informação concreta e nessa atividade deverão conectar-se às imagens correspondentes. O convite todo representa o que está no topo, o *ideal,* a essência da informação de onde o aluno pode tirar respostas para compreender as sequências e os nomes dos participantes representados na base, sugerindo que compareçam à festa, representam o *real*, a informação mais específica e prática. A importância dessa atividade é desenvolver nos alunos estratégias de compreensão oral da mensagem, o *design* da atividade colabora ao orientar o aluno no entendimento do texto do videoclipe.

A atividade 1 é autoexplicativa, pois a forma como é constituída, com as fotografias e os nomes dos elementos representados com o *layout* da atividade, funciona como modelo e auxilia a compreensão e a consecução desta tarefa, portanto, o aluno pode ler em várias direções, com o princípio *ideal/real.*

Na atividade 2, o nome desta atividade *Edit the Video,* posiciona-se no topo direito da imagem suscitando informações práticas ao indicar *o* que vai ser realizado. No lado direito, a imagem se subdivide em dois polos. O domínio do *ideal* representa a essência generalizada da informação, que no videoclipe, apresenta apenas uma sequência correspondente à que o aluno deve organizar e editar, com o tema do evento comunicativo de convidar amigos para uma festa. A estrutura *real* é contextualizada no domínio do *novo,* apresenta uma atividade de organização de *frames* do videoclipe em um texto coerente. Aqui, a multimodalidade, com a integração de várias semioses, e principalmente a imagem em movimento, ajuda o aluno a organizar o texto por meio das imagens e da fala entre *Vicki e Mariko* que iniciam o diálogo (Mariko... *Too bad. He´s really nice. Uau, everyone is coming except Paulo. Oh, That´s right. Paulo´s visiting his parents in Rio)* e dá indicações ao aluno sobre a posição temporal dos elementos nos *frames* e o ajuda a compreender o item gramatical (*What are you doing*?) destacando a ação que está sendo processada no momento da fala.

Observamos que nessa atividade há estreita relação entre *Idea/real, dado/novo*. No videoclipe, a fala e o potencial semiótico das imagens em movimento descrevem as ações que

as personagens representadas executam com mais detalhes. O *real* representa a própria sequência de vídeo, a informação mais prática que é a organização da sequência do vídeo nos espaços da imagem. Essa estrutura, porém, é mais comum em anúncios e nas imagens estáticas. E o ideal, representando a parte idealizada, que faz sentido nas imagens da composição pela sequência do vídeo. A aplicação do princípio *ideal/real* no material didático, expresso tanto em imagem quanto em texto, serve para realçar que a imagem com sua semelhança icônica desperta-nos experiências, impressões ou promessas, enquanto o texto pode mostrar detalhes ou apresentar argumentos que ampliam a questão linguística e do discurso.

Ainda na atividade 2, a instrução orienta o aluno como realizar a tarefa, ele percebe a divisão da informação, no lado direito, na parte superior, o vídeo trazendo a conjunção de imagem e fala que pode ajudá-lo a por em prática o elemento da língua, o discurso necessário para a edição da sequência. No lado direito, na parte inferior, as lacunas que ele deve organizar e inserir na sequência correta referente ao clipe. Do lado esquerdo, *o dado* com as sequências de vídeo que devem ser ordenadas. No CD-ROM *Interchange*, a análise do *ideal/real* revela que a polarização da informação está ligada não somente à língua, mas também às estratégias de abordagem para o texto e imagem que auxiliam na ampliação do conhecimento da língua.

Observamos ainda as alternativas, ou seja, que os nomes dos participantes, na posição do *real*, representam a informação concreta, e nessa atividade deverão conectar-se às imagens correspondentes. O convite todo representa o que está no topo, o *ideal*, a essência da informação de onde o aluno pode tirar respostas para compreender as sequências e os nomes dos participantes, representados na base, sugerindo aos alunos que compareçam à festa, representa o *real*, a informação mais específica e prática. A compreensão do *ideal/real* pode ser realizada mesmo que diretamente não seja dada nenhuma informação visual ou multimodal sobre a atividade.

6.1.2.3 Valor da informação: *Centro/Margem*

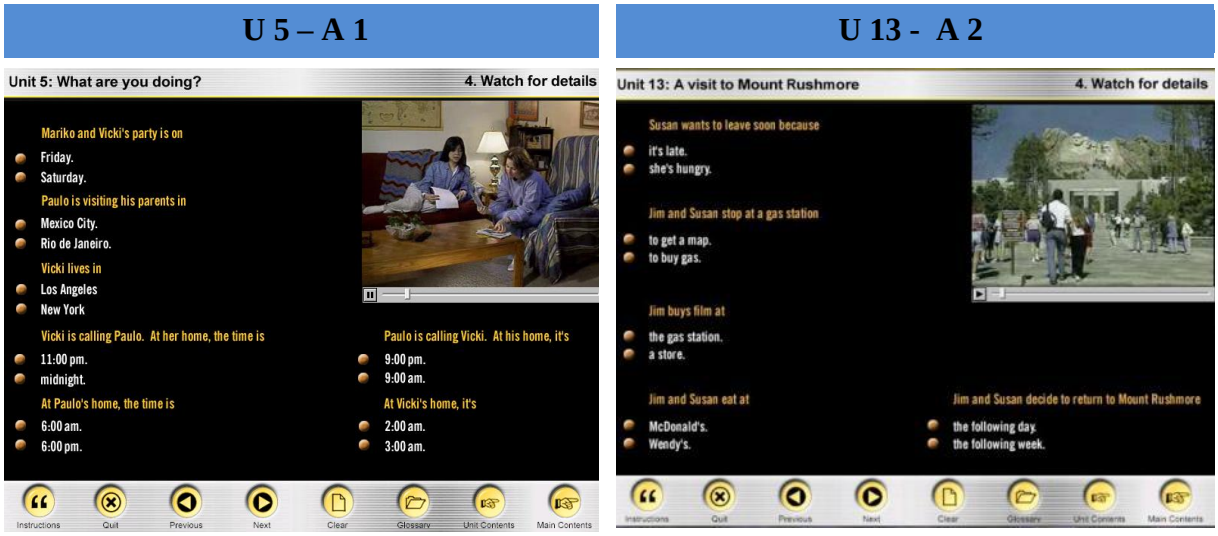


Figura 10 - Análise do Valor da informação: *Centro /Margem* nas Atividades 5 e 13, com imagens em movimento
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Algumas imagens fazem uso do centro, colocando um elemento central que representa a origem e o núcleo da informação e esta é enviada aos outros elementos posicionados à margem, ou seja, os elementos que estão subordinados a esse elemento central.

Na atividade 1, Unidade 5, (Figura 10), o *frame* do vídeo tem a organização de centro/margem. O exercício objetiva levar o aluno a desenvolver estratégias de compreensão da mensagem oral. Nesta atividade é requisitado que o aluno, após assistir ao vídeo, faça a correlação entre imagem e texto oral e possa responder às perguntas de compreensão do tipo *skimming*, com escolha de alternativas. O *feedback* imediato é dado através da sinalização da cor verde para as respostas corretas e as vermelhas, para as erradas. Os elementos centralizados na imagem indicam a direção da mensagem em relação aos outros elementos, neste caso este elemento é *Vicki* ao falar da festa. Para interagir com os outros elementos, a função comunicativa trabalhada é o presente contínuo uma vez que *Vicki* deseja saber o que as pessoas estão fazendo naquele momento. A centralidade, ajuda o aluno a compreender melhor a imagem.

Na atividade 2, da Unidade 13 (Figura 8), o monumento retratando os rostos dos ex-presidentes norte americanos *Washington, Jefferson, Lincoln e Roosevelt* esculpidos no Monte *Rushmore*, próximo a *Keystone*, nas montanhas de Dakota do Sul, está centralizado no topo da montanha, simbolicamente representa e tematiza, na composição, o patriotismo, a reverência e orgulho nacional aos lideres políticos da nação, *o ideal.* As esculturas, elas

mesmas oferecem o próprio *background*, reportando-se a personagens da história política americana, o núcleo da informação, oferecendo significados para os elementos que estão a sua volta, como visitantes, e as montanhas que apresentam valor informacional menor e dependem ou se subordinam à escultura, elemento central da imagem. O significado é produzido pelo poder que a imagem tem de criá-lo; para o aluno, é a centralidade dessas figuras mostradas até o busto, o olhar para longe, para o sonho e mostradas ainda a uma longa distância, que mantém certo afastamento do leitor/observador. Os elementos marginais, posicionados na base, são representados pelos turistas, o *real*, aqueles que vêm reverenciar seus heróis.

Portanto, a posição interpretativa assumida pelo observador é a mesma visão do produtor da imagem. Nessa atividade, é exigido do aluno um *background* histórico, é dada a ele a chance de identificar os ex-presidentes americanos retratados nas esculturas, numa clara indicação da presença e da importância do letramento visual para a competência comunicativa multimodal do aluno. É uma atividade que, além de estimular a compreensão das imagens, amplia a interação entre fala e imagem.

6.1.2.4 Valor da informação: *Tríptico*

Figura 11 - Análise do Valor da informação: Tríptico nas atividades das unidades 1 e 6, com imagens em movimento
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

As duas atividades com imagens em movimento apresentam uma estrutura composicional semelhante, tríptica, em que as informações podem ser lidas em várias direções.

Com relação ao valor da informação na estrutura *centro/margem/tríptico*, no *frame* 1, da atividade 1, (Figura 11), apresenta estrutura tríptica. No topo da imagem, à direita, *o ideal*,

temos o convite para a festa na casa do professor. À esquerda, temos as fotos dos elementos representados e, na base, o nome dos elementos representados. Nessa atividade, o tríptico vai ajudar o aluno a entender o vídeo e a ligar a palavra ao nome, pois como estrutura tríptica, a informação se polariza no domínio do *ideal/real*, *dado/novo*. Essa atividade contribui para o aluno ampliar as estratégias de compreensão da leitura do videoclipe como texto multimodal.

Na atividade 2 que corresponde à unidade 6, o produtor do vídeo dividiu o espaço visual de acordo com as dimensões *dado/novo, ideal/real*, *centro/margem*, configurado na bastante conhecida figura da Cruz, como sugerem Kress e van Leeuwen (2006, p.197). A composição tríptica dessa atividade mostra que o domínio do *novo,* subdividido em duas partes, pode também configurar o *ideal*, aqui representado pelo vídeo, como núcleo da informação factual e o *real*, a base da informação concreta, servem para apresentar contexto conceitual da língua, a gramática expresso nas sentenças que indicam as ações desempenhadas por Andi. No lado esquerdo, *o dado,* também está polarizado com imagens de Andi, cantora e policial. A atividade objetiva a identificação da função comunicativa das ações cotidianas apresentadas no item gramatical - presente simples dos verbos em inglês. E para realizar a atividade, o aluno deve assistir ao vídeo, identificar as sentenças no box e escrevê-las no box correspondente. Esta atividade resulta da soma dos vários modos semióticos, fala, texto escrito e imagem estática e em movimento, que estimulam no aluno à compreensão da situação e o levam a desenvolver caminhos de leitura que colaboram para a compreensão oral do videoclipe e do texto escrito.

Nessa atividade, portanto, o aluno pode ler nos *boxes*, ou em várias direções e responder à atividade sem recorrer às orientações apresentadas na atividade do CD-ROM. A atividade permite ao aluno entender como as informações estão arranjadas na imagem, como as sentenças distintas temporalmente devem ser colocadas no *box* correto e qual a relação que há entre elas, o vídeo e as imagens de Andi. As informações polarizadas se conectam de alguma forma para fazer sentido para o aluno.

O que prevalece na composição geral dos *frames* das duas atividades com imagens em movimento do CD-ROM é que o valor informacional é polarizado no eixo vertical e horizontal. Nas imagens, há o predomínio da ocorrência do elemento no *centro/margem* e nas atividades dos videoclipes ocorre uma incidência superior do *dado/novo.* Observamos ainda que a estrutura *dado/novo*, apesar de ser muito usada em várias fontes e com potencial de significado bastante amplo, não ocorreu com muita frequência nos videoclipes, mas é uma tendência predominante nas atividades com imagem em movimento nas seis unidades. Como já ressaltamos, essa tendência pode ser creditada ao modo ocidental da leitura e da escrita da

esquerda para direita. É importante enfatizar também que houve ocorrência reduzida das estruturas *ideal/real e tríptica* nas imagens do videoclipe e nas imagens das atividades.

Na metafunção composicional, o valor da informação, usada nas imagens em movimento dos videoclipes e das atividades, pode orientar o aluno não só a perceber como a organização e coerência das imagens ajudam não só na compreensão dos sentidos possíveis, mas também na identificação do valor informacional que os elementos têm quando são usados em uma relação de interação. A imagem direciona a construção do sentido na interação com outros modos semióticos, como gestual, expressões faciais e o som. A interação multimodal é defendida por Norris (2004) como a compreensão do que ocorre em um evento comunicativo, chamando atenção para as "expressões e reações dos indivíduos em situações específicas em que a interação em curso é sempre co-construída" (NORRIS, 2004, p.4).[40].

O valor da informação nas atividades com base nas imagens em movimento destaca a relação que os elementos visuais têm na organização e coesão quando inseridos na imagem. A composição se baseia na relação espacial, como os elementos estão arranjados na imagem, posicionam-se e relacionam-se uns com os outros e com o observador, de modo significativo na imagem para produzir sentido. E ainda, a compreensão dos princípios *dado/novo, ideal/real, centro/margem*/ nos videoclipes e *n*as atividades pode estimular e guiar o aluno a escolher um caminho de leitura, tendo em vista a polarização das informações na imagem. Observamos também que esse valor da informação distingue não somente a organização, a posição dos elementos na imagem, mas sua coerência como um todo, podendo, deste modo, ajudar o aluno a compreender o vídeo, com a ajuda da fala.

Além do valor da informação, a organização composicional pode ainda ser realizada pelos recursos da saliência que analisaremos a seguir.

6.1.2.5 Saliência

A saliência, como recurso, confere uma ênfase maior ou menor aos elementos que compõem a imagem. No contexto das atividades, alguns elementos podem ser apresentados como mais expressivos, conferindo-lhes maior/menor valor na composição, como é o caso da Figura 12.

[40] Traduzido de "... what individuals express and react to specific situations, in which the ongoing interaction is always co-cosntructed."' (Norris, 2004, p. 4).

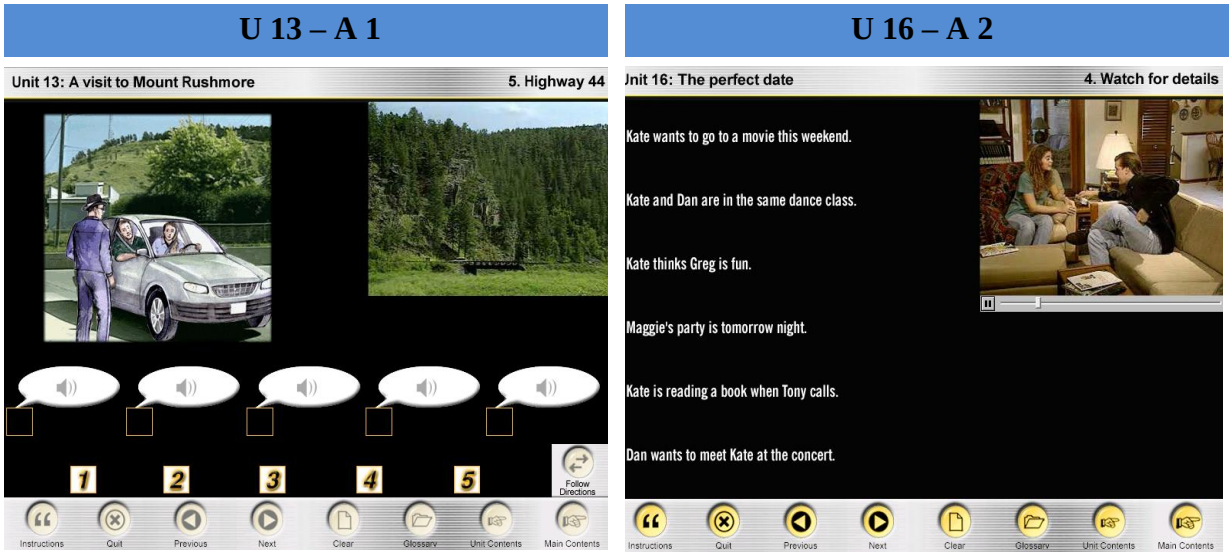


Figura 12- Análise da Saliência nas atividades 13 e 16, com imagens em movimento.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

A atividade 1, Unidade 13 (Figura 12) está dividida em dois pontos: do lado esquerdo a saliência está representada pelo elemento mostrado em primeiro plano, por inteiro, em relação de interação com dois indivíduos que aparecem mostrados até o busto dentro do carro, configurando a hierarquia entre os elementos da imagem. Do lado direito, temos a vegetação como o elemento mais destacado na imagem. Essas duas partes podem ajudar o aluno a perceber o objetivo da atividade que é ensinar direções. Para compreendê-la o aluno precisa ouvir as direções que são dadas pelo elemento central da figura à esquerda, sinalizadas nos balões, e escolher a alternativa correta. O *feedback* é dado na própria atividade. Em suma, a saliência, nessa atividade, favorece o aluno na escolha de estratégias de compreensão oral para entender a função comunicativa de pedir e dar informações.

Na Atividade 2, Unidade 16 (Figura 12), os elementos centralizados, mostrados de corpo inteiro, estão inseridos no primeiro plano da imagem, direcionando a mensagem para os elementos periféricos, que não são visíveis no *frame*, mas interagem com o elemento central *Kate*, de onde emanam todas as informações. No entanto, a saliência maior não está somente nos elementos destacados na imagem, mas, principalmente, na fala, por meio da entonação, além do uso de gestos e expressões faciais. Nessa atividade, a instrução dada para a realização da tarefa orienta o aluno para assistir ao videoclipe e, em seguida, escolher a melhor alternativa para cada questão. A saliência serve de estímulo para o aluno realizar a compreensão do vídeo ao escolher a alternativa correta. Embora a saliência constitutiva da atividade seja evidente e o aluno possa identificar nela os modos (imagem, fala, gestos, texto escrito) que ajudam sua compreensão e realização da tarefa, não há nenhuma orientação para observar os elementos que são destaques como atividade multimodal.

Apesar da seleção e escolhas nos diversos níveis da imagem para atrair a atenção do leitor /observador, nas duas atividades 1 e 2 (Figura 12) as instruções se referem apenas à operacionalização das tarefas e não faz alusão à saliência dos elementos da imagem. Porém, como a atividade foi desenvolvida congregando vários modos, como os elementos visuais destacados, as cores, a fala, além do tipo de compreensão usada, tudo estimula o aluno e facilita a escolha de estratégias de compreensão da mensagem. O potencial semiótico das imagens com suas várias semioses favorece ainda a compreensão dos itens gramaticais dessas atividades (uso de preposições de lugar e modo imperativo e verbo + to + verbo, respectivamente).

A análise evidencia que a saliência permite que se observe como a saliência máxima ou mínima da imagem pode afetar o caminho de leitura tomado pelo leitor/observador. Ainda, na saliência da imagem em movimento um elemento pode se tornar saliente ou deixar de sê-lo de acordo com o movimento da câmera e o foco que é dado pelo *zoom*, podendo iniciar a mudança ao movê-lo de um objeto para outro na sequência de *frames*.

Na composição, além do valor da informação e saliência, temos o enquadramento, o terceiro elemento usado para organizar o espaço visual, que analisaremos a seguir.

6.1.2.6 Enquadramento

Figura 13 - Análise do Enquadramento nas Atividades 5 e 16, com imagens em movimento
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

A Atividade 1, da Unidade 16 (Figura 13), segue o mesmo padrão composicional da atividade anterior, o videoclipe mostra como os participantes representados interagem entre si, fato comprovado com a direção do olhar de um para o outro, como indica o diálogo travado entre eles. Eles são mostrados de corpo inteiro, em primeiro plano, com a incidência da luz e os móveis estão situados em segundo plano. A relação da fala com a imagem (as expressões faciais) leva o aluno a perceber que o participante, em uma função comunicativa, aceita ou recusa convites.

Com o uso da estrutura do enquadramento é possível o aprendiz/leitor compreender os efeitos de sentido emanados do texto visual e como ele pode interagir com o texto visual e interpretar a imagem, ampliando assim, sua competência comunicativa multimodal, pois o produtor usa a imagem para comunicar algo ao observador. Nessa atividade, a imagem em movimento realiza ação, o movimento que os elementos concretizam ao segurar o telefone representando uma conversa, mesmo que não seja possível por meio do movimento saber sobre o quê exatamente esses elementos estão falando, mas podemos observar na sequência que eles estão realizando um evento comunicativo. É perceptível a interação que há entre eles, produzida por meio do olhar, de gestos e expressões faciais.

O uso da metafunção composicional e o valor da informação na organização da imagem mostram como os elementos estão posicionados na imagem em diferentes eixos polarizados, e isto pode levar o aluno a ler a imagem a partir de qualquer lugar do texto visual porque eles já leem imagens em boxes. A metafunção destaca os elementos da imagem bem como as relações entre eles e o modo como estão enquadrados nela. A aplicação prática desse recurso pode servir para guiar o aluno na exploração da criação multimodal do significado da imagem, quando interpreta e constrói significados por meio de textos visuais e verbais.

As atividades 1 e 2 da (Figura 13), correspondem respectivamente ao exercício *Get the Picture* focado na exploração da imagem em movimento do CD-ROM *Interchange*, tendo na base o quadro com as alternativas relativas à compreensão do tipo *scannning ou skimming.* À esquerda, os elementos representados são mostrados em *close-up* e em distância média com destaque na imagem. Para a realização da atividade centrada na imagem em movimento, o aluno deve responder às questões de múltipla escolha ou lacunamento. Nas duas atividades, os elementos representados estão dentro de um quadro, configurando-se uma delimitação de espaço. Esse tipo de análise vai mostrar a relação dos elementos que estão dentro do enquadre.

Na atividade 2 da Unidade 16 (Figura 13), o videoclipe mostra que os participantes representados, *Kate e Ben*, interagem entre si e são visualizados de corpo inteiro, em primeiro

plano, com a incidência da luz; estando o telefone e os móveis situados em segundo plano, com uma saliência menor; já os outros participantes (*Maggie, Tony, Greg, Dan e Ben*), no domínio do *dado*, são enquadrados e mostrados em *close -up*, revelando uma relação social de proximidade, através de detalhes da expressão facial, no caso, desapontamento e surpresa que, segundo Norris (2004), tanto o gesto como a expressão facial comunicam significados desde que sejam percebidos por outra pessoa. (NORRIS, 2004, p. 2).

Nessa atividade todos os elementos estão dentro de boxes, enquadrados, no sentido de que existe uma limitação de espaço. O enquadramento desta atividade é forte porque a imagem do vídeo, à direita, não mostra conexão com as várias partes da imagem, como o vídeo e o *quadro* com os nomes dos elementos representados com o que é proposto pela atividade, ou seja, a identificação de todos os elementos participantes enquadrados e posicionados à esquerda da imagem em interação com *Kate*. Essa desconexão requer do leitor/observador um esforço ou uma maior reflexão para estabelecer a ligação entre o que os elementos enquadrados, à esquerda, falam ao telefone para compor o sentido da história, a ligação do tópico com a imagem do videoclipe. É fácil perceber que, embora os elementos representados estejam interagindo/conversando com *Kate* ao telefone, não há qualquer informação sobre o teor da conversa, a não ser o que pode ser expresso na fala. Essa conexão só é possível depois que o aluno/observador tenha assistido ao videoclipe, pois o diálogo pode promover uma conexão entre imagem e fala. Tal configuração do enquadramento entre fala e imagem em uma sequência de *frames* diferencia-se do enquadramento da imagem estática que observa a conexão e desconexão apenas em um *frame.*

6.2 Atividades com Imagens Estáticas

6.2.1 Contextualizando as atividades com imagens estáticas

Na análise das imagens estáticas das atividades dos videoclipes do CD-ROM, *Interchange,* observamos que as atividades centradas na linguagem desenvolvidas pelos produtores do CD-ROM objetivam promover o ensino da língua inglesa em uma abordagem comunicativa por meio de aspectos gramaticais que são introduzidos em atividades e exercícios sequenciados, porém, com foco na forma. Constatamos que as atividades do CD-ROM com as imagens estáticas para ensinar a língua inglesa, por exemplo, vocabulário e gramática, são muito mais variados em seu *design* do que os exercícios com as imagens em

movimento. Isto se justifica pela proposta do material *Interchange* para o livro didático e *workbook* em que já existe uma variedade de exercícios usando a perspectiva multimodal por meio da combinação imagem e texto (escrito e oral), som e recursos tipográficos.

O mesmo *design* das atividades estáticas presentes no livro de atividades que acompanha o DVD como, por exemplo, o mesmo formato composicional nas atividades: *Vocbulary, Get the Picture, Watch for Details, What Did They Say?* pode ser verificado também no CD-ROM. Mesmo que alguns exercícios tenham uma composição tradicional, com foco estrutural do tipo *cloze* ou de lacunamento, uns foram modernizados e são mais condizentes com as práticas discursivas do momento, como escrever *e-mails* e ler placas de direção de trânsito; enquanto outras atividades estão em consonância com uma abordagem funcional e multimodal que associa a fala à imagem e à escrita, estimulando visualmente a compreensão do aluno. De modo geral, as atividades do CD-ROM usam muito a combinação da fala e da imagem para identificar nestas o que está sendo dito na fala. Os produtores do CD-ROM também usam recursos de mídia através dos quais os alunos podem falar e gravar sua própria produção, ouvi-la e, posteriormente, corrigi-la.

Para cada estrutura composicional com as imagens estáticas, usaremos no mínimo duas atividades de unidades diferentes na análise porque cada uma tem uma proposta avaliativa singular.

6.2.2 Análise da metafunção composicional nas atividades com imagens estáticas

6.2.2.1 Valor da informação: *Dado/Novo*

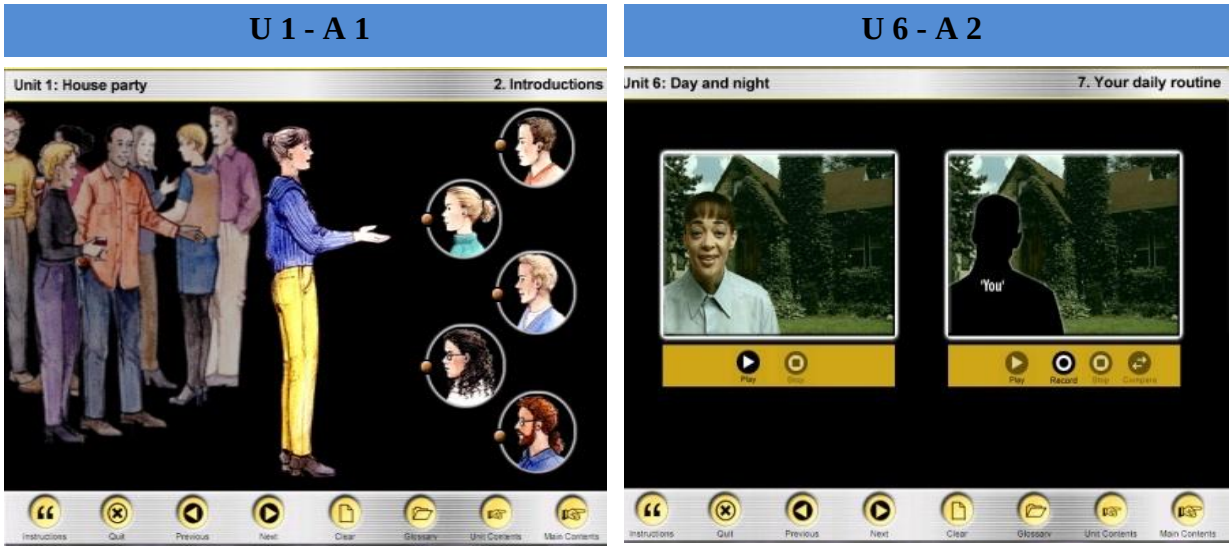


Figura 14 – Análise do Valor da informação: *Dado/Novo* nas Atividades 1 e 6,com imagens estáticas
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

A atividade 1 da Unidade 1 do videoclipe tem a função didática comunicativa de testar como as pessoas se apresentam umas às outras e, para tanto, usa o item gramatical *verb to be*. A instrução da atividade convida as pessoas a se apresentarem destacando uma situação de interação.

Observamos que a composição da atividade 1 divide a imagem em dois polos que se contrastam, *dado/novo.* Os elementos posicionados à esquerda, o dado, representam uma situação de interação já familiar ao leitor/observador. No lado direito, domínio do novo, a atividade demonstra a função comunicativa de apresentar-se a alguém, aqui manifestada por meio do gesto, representado pelo movimento da mão, caracterizando o ato de cumprimentar. O gesto na interação multimodal é deliberadamente expressivo e, na imagem em foco, possui um conteúdo pictórico que descreve um evento específico e como tal é culturalmente aceito.

A atividade apresentada objetiva ensinar a função comunicativa de cumprimentar alguém usando para isso o verbo *to be*. Sua instrução é clara e o aluno pode entender como realizá-la ajudado pelo *design* da atividade com cores, posicionamento dos elementos. A atividade integra os recursos semióticos como fala e imagem estática que ajudam o aluno a realizar a tarefa e a aprender sobre essa função da língua inglesa.

Na imagem em análise, Unidade 1, atividade 1 (Figura 14), a imagem é ideal e os botões em frente ao rosto dos elementos representam o *real*. Nessa interação comunicativa, a fala com seu potencial semiótico de criar significado integra-se às imagens, produzindo sentido. Esse potencial semiótico também pode se manifestar pela entonação e pelo ritmo, no domínio do *dado/novo*. Enquanto a imagem se apresenta como *dado/novo,* a atividade quando realizada é *ideal/real*. Martinec e van Leeuwen (2009) defenderam que o *dado* e o *novo* podem ser manipulados para servir a propósitos comunicativos específicos.

Multimodalmente, essa ação pode levar o aluno a entender o que a imagem deseja comunicar e tentar fazer a correlação entre imagem e fala. Nessa interação comunicativa, a fala com seu potencial semiótico de criar significado, se integra às imagens, produzindo sentido, podendo também pela entonação e ritmo ser analisada no domínio do *dado/novo.* Segundo Martinec e van Leeuwen (2009), o *dado* e o *novo* podem ser manipulados para servir a propósitos comunicativos específicos. Com isso, o professor deve explorar essa nova maneira de abordar o *dado/novo* para estimular a leitura crítica do aluno.

Na Atividade 2, Unidade 6 (Figura 14), a polarização ficou ainda mais clara, a informação sobre a rotina diária de *Andi*, posicionada do lado esquerdo da imagem, se constitui naquilo que o leitor/observador já está familiarizado, portanto, o *dado.* Esta

informação se alinha ao *novo*, que exige do aluno, com base no que ele já conhece da rotina de *Andi*, explicitada no *dado*, que ele descreva e grave sua própria rotina e, em seguida, deve compará-la com a rotina de *Andi*. O objetivo comunicativo desse exercício está claro. A visualização da silhueta da personagem com a palavra "*you*" torna esse exercício autoexplicativo, mesmo que haja ícones de orientação para a execução da tarefa, localizada no domínio do *novo*.

Verificamos que nessa atividade o *dado* traz um contexto gramatical (o presente simples dos verbos) e o *novo* é usado para operar o elemento da língua ou o discurso. Nessa atividade, a multimodalidade centra-se na visualização das imagens e na união destas com a fala, podendo ajudar o aluno a usar o item gramatical, o presente simples, na descrição de atividades diárias. Nessa atividade, o *novo* é representado pela descrição e gravação da rotina de uma dada pessoa. Essa atividade constitui uma inovação midiática a serviço do ensino e aprendizagem. Lembramos que não analisamos a fala neste trabalho como elementos *dado* ou *novo*, mas na sua interação com a imagem. A fala serve para explicitar essa relação, possibilitando a implementação da compreensão da atividade proposta. Para Martinec e van Leeuwen (2009), a estrutura informacional *dado/novo*, baseados na noção de Halliday (2004), tem origem na linguagem que é realizada pela entonação, portanto, o *dado* vem antes do *novo*, e este princípio também opera na imagem.

6.2.2.2 Valor da informação: *Ideal/Real*

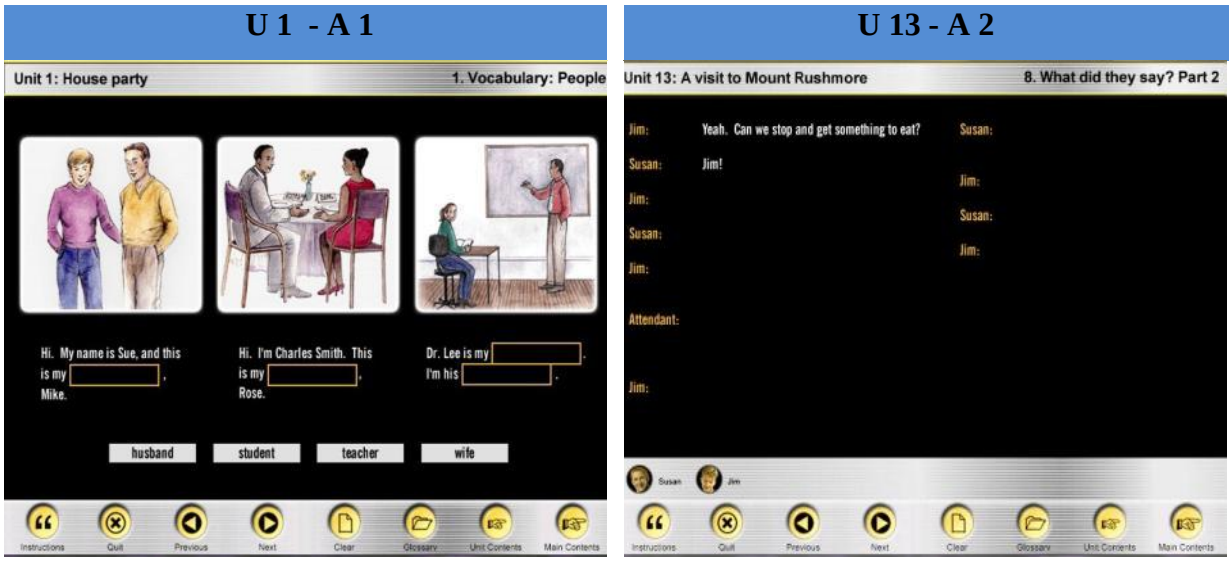


Figura 15 - Análise do Valor da informação: *Ideal/Real* nas Atividades 1 e 13, com imagens estáticas.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

As duas atividades selecionadas para análise são exemplos de atividades estruturadas no CD-ROM, baseadas no modelo *ideal/real* que também é polarizado, dividindo a informação em duas partes contrastivas que apresentam diferentes valores. Na parte de cima, no topo da imagem, situam-se os elementos constituintes, que Kress e van Leeuwen (2006, p.186) denominam *ideal* e contêm a informação mais geral, idealizada ou a essência da informação, com partes ideologicamente mais salientes. Na base da atividade se situa o *real* contendo os detalhes, ou evidências documentais, com seu significado potencial e com informação mais factual.

Na atividade 1, a informação está polarizada também no domínio do *ideal/ real. Esta* atividade de lacunamento exige que o aluno identifique as situações comunicativas de apresentar-se a alguém, fazendo a conexão desta com o texto verbal e os vocábulos. Na parte superior do *frame,* o *ideal*, a essência da informação, inserida em toda a situação comunicativa materializada nas três imagens. A última destaca o quadro e a aluna sentada em uma carteira caracterizando assim, o vocábulo *teacher.* Nos outros dois *frames* a identificação da palavra se dá por meio da observação do posicionamento dos elementos representados de frente para o observador/leitor, fato este que ajuda o aluno a esclarecer o sentido das palavras *husband e wife* do texto verbal, no domínio do real. O *real* é representado nesta unidade pelo texto verbal, uso real da língua, sendo usado em um tipo de exercício mais tradicional, lacunamento, aqui combinado com a relação imagem e texto verbal em que ambos ocupam o mesmo espaço na imagem, configurando o que van Leeuwen (2005) chama de rima, a interação entre eles. Nesta Unidade, a estrutura *ideal/real* combina ainda com a estrutura tríptica vertical e horizontal da unidade. Na tarefa, o papel do aluno é identificar, clicar e arrastar a palavra para o espaço correto. A atividade é autoexplicativa e a realização dela é simples e fácil. O *design* da atividade com o suporte da imagem, texto verbal e fala levam o aluno aprender a comunicar-se e ou apresentar-se a alguém em língua inglesa.

A atividade 1 não precisa da instrução verbal do *menu* para levar o aluno a realizá-la porque a forma como ela é concebida, imagem, cores, texto verbal com o preenchimento das lacunas (arrasta a palavra e cola) funciona como modelo ou estímulo e auxilia a compreensão do aluno para completar o diálogo. Aqui o *ideal /real* pode ser percebido nas figuras que ajudam na realização da atividade. A fala é destaque na leitura do diálogo.

A realização da atividade 2 com imagem estática requer que o aluno ouça o diálogo para entendê-lo. Ele representa o *ideal* e contém a essência da informação e deve ser completado pelo aluno com base no videoclipe; e o *real* representando a escolha do papel a ser desempenhado pelo aluno no diálogo. Neste sistema *ideal/real*, a posição das imagens

ajuda o aluno a compreender e realizar as tarefas. Observamos ainda que, embora a explicação de como realizar a atividade seja clara e o aluno saiba como deve proceder, a atividade em si é mais complexa, pois aqui, o aluno tem que escolher um dos papéis, gravar sua parte no diálogo e depois comparar sua parte no diálogo com o que será apresentado pelo CD-ROM. Enfim, como uma atividade de uso da língua é mais complexa, a sua realização não depende diretamente da estrutura *ideal/real*, mas da forma como o aluno internalizou as estruturas mostradas no videoclipe. É, portanto, uma atividade mais interativa e bem criativa.

6.2.2.3 Valor da informação: *Centro /Margem*

Figura 16 – Análise do Valor da informação: *Centro /margem* na atividade 6 com imagem estática
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na Figura 16, analisamos a atividade 1, da Unidade 6 do CD-ROM, com seus seis frames. Na primeira imagem, vemos *Dave* centralizado em *close-up*, narrando sua própria rotina diária. O exercício é composto de quatro imagens, havendo uma inversão de papéis. *Dave* que na primeira imagem é figura central na sua interação com as ações por ele desempenhadas, passa a ser elemento periférico, margem, nos demais *frames* ao narrar ações

do seu cotidiano. O objetivo dessa atividade é explorar a função comunicativa de ações cotidianas, fazendo uso do presente simples dos verbos em inglês. Essa atividade é interativa e envolve em seu *design* a junção dos modos - a fala, a imagem estática e o texto escrito que contribuem para o aprendizado da língua inglesa. Trata-se de um exercício autoexplicativo, não sendo necessário acessar à instrução nos botões do *menu* para realizá-la.

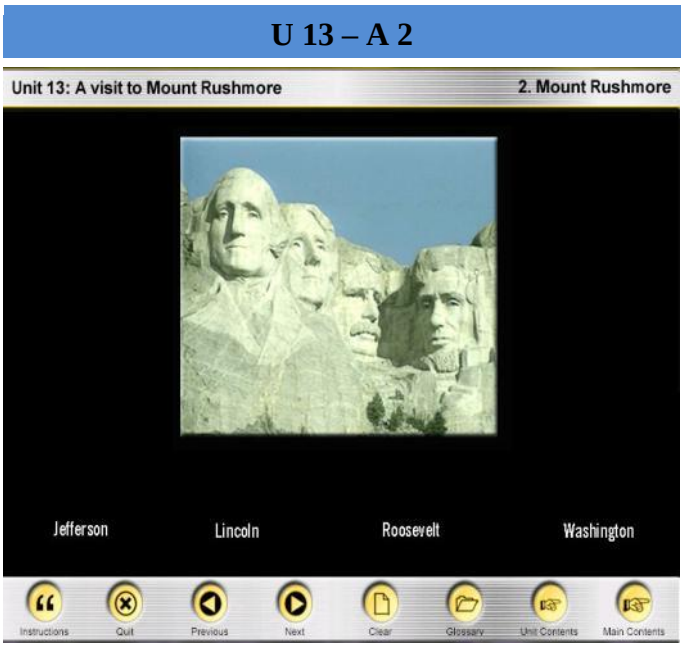


Figura 17 – Análise do Valor da informação: *Centro /margem* na atividade 13, com imagem estática.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na atividade 2, da Unidade 13 (Figura 17), a centralidade, o tamanho e a imponência das esculturas e a imponência como fato histórico e político exercem um papel central e mediador com os elementos que estão à margem, a própria montanha, a vegetação e o céu azul. Essa atividade apresenta um fato histórico da vida cultural americana. Após mostrar ao aluno o monte Rushmore, ela requer que ele reconheça os quatro grandes ex-presidentes da história americana. Situado na posição do *real* estão os nomes dos ex-presidentes e o aprendiz deve relacionar cada nome ao respectivo ex-presidentes. É uma atividade de reconhecimento. A interação entre aluno e atividade é mediada pela intervenção da fala do narrador que diz se a escolha esta certa ou não. O elemento central ainda é apresentado a uma distância longa, representando certo afastamento do observador/aluno com relação às esculturas. A combinação dos modos visual, verbal e som promovem a compreensão do fato e pode ajudar o aluno a realizar a tarefa.

No valor da informação centro/margem, não observamos nenhuma orientação para a exploração do papel central que a imagem tem em ambos os *frames* nas atividades analisadas.

A preocupação maior não é só com a composição da imagem, mas com a execução do exercício como forma. Abstrai-se, a partir da análise realizada, que o aluno sozinho deverá descobrir ou criar seu próprio caminho de leitura das imagens que compõem as atividades. Ainda que não explicitamente orientada, a centralidade da imagem ajuda o aluno a compreender as informações contidas nela, observando a relação da imagem central com os elementos periféricos.

6.2.2.4 Valor da informação: *Tríptico*

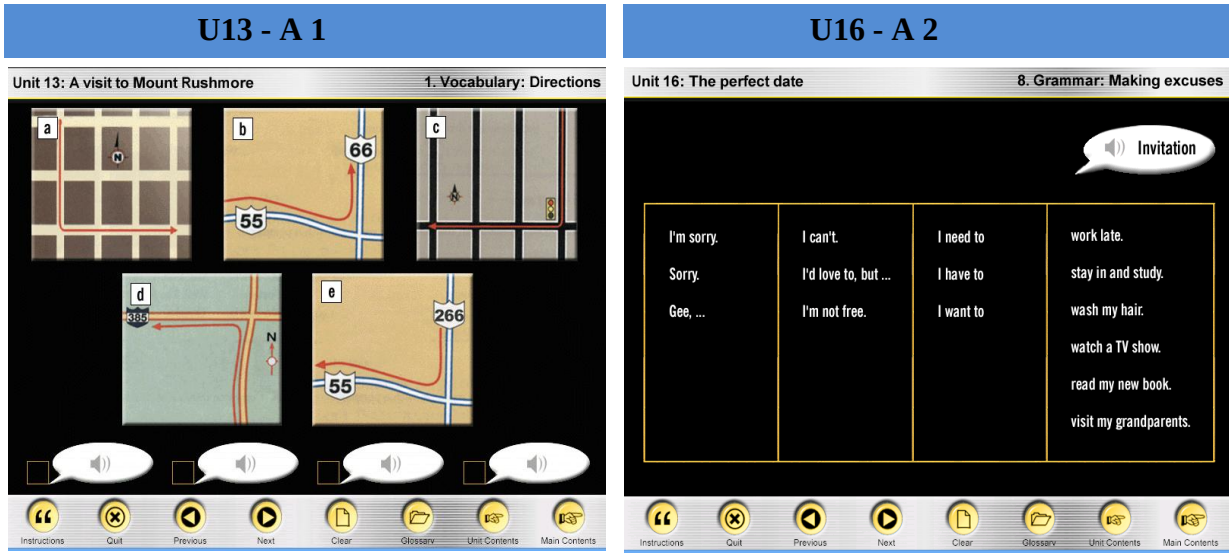


Figura 18 – Análise do Valor da informação: Tríptico nas atividades 13 e 16, com imagens estáticas.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

As duas atividades 1 e 2 correspondentes às unidades 13 e 16 estão situadas no domínio da estrutura tríptica, ou seja, a atividade 1 se configura como um *tríptico* vertical, em que a centralidade dos mapas indicando as direções ajuda a mediar a ação, principalmente com as informações do topo, à esquerda o nome da unidade e à direita. O exercício de vocabulário do tipo de arrastar clicar a função comunicativa de orientar alunos como ler mapas, placas/ sinais, números da estrada, e entender direções. Para alcançar esse objetivo o produtor usa o item gramatical imperativo e preposição (*turn left/right, on the right*...). A saliência das imagens, com cores suaves e uso da tipografia, chama mais a atenção do observador/leitor para os vários mapas. No domínio do *real* tem-se a fala e o texto verbal escrito com implicações positivas para a compreensão das atividades a ser realizada pelos alunos, que condensa e passa toda informação veiculada pelos mapas, operacionalizadas nesse diálogo entre imagem e texto visual. Nesta atividade o aluno tem que ouvir nos balões as

instruções sobre direção, identificar a direção no mapa e clicar a arrastar a letra para o quadro. A atividade exige que visualmente o aluno compreenda os mapas, ouça as falas nos balões entendendo cada situação, em seguida, deve arrastar a letra para o quadrado. No tríptico, o aluno percebe que pode ler em qualquer direção, pode começar de qualquer mapa. Nesta atividade, a imagem e a fala chamam mais atenção do observador/leitor. No domínio do *real*, tem-se a fala e o texto verbal com implicações positivas para a compreensão das atividades a ser realizada pelos alunos, que condensa e passa toda informação veiculada pelos mapas, operacionalizada nesse diálogo entre imagem e texto visual. Além da orientação, da maneira como realizar, o que mais ajuda é a imagem e sua ligação com a fala.

A segunda atividade, unidade 16, apresenta a estrutura *tríptica* verticalizada usada para ensinar a função comunicativa de dar desculpas, aceitar ou declinar convites. No domínio do real, a atividade é configurada com a barra de ícones para ser usada durante a realização dessa atividade. A fala, no domínio do *ideal*, chama atenção por sua integração com o texto verbal na execução da tarefa. A tarefa pode ser realizada em várias direções e usar várias combinações de recursos semióticos. Esta atividade de gramática se configura como exercício de combinação de sentenças desenvolvendo no aluno estratégias de formação de sentenças a partir de uma situação ou evento comunicativo. Essa atividade exige que o aluno clique no balão de fala, posicionado no topo da imagem, representando o *ideal,* ouça, vários convites apresentados como: (*Let's see a movie tonight, There's a great concert on Thursday night...)* e crie muitas combinações. de sentenças.para recusar um convite e dar desculpas. Os dois recursos semióticos usados, a fala e o texto verbal ensejam que o aluno aprenda como organizar sentenças e dar desculpas em Inglês.

Verificamos que o valor da informação das atividades com imagem estática está relacionado à significação conferida aos elementos de acordo com sua localização na imagem: na estrutura: *dado/novo* (informação conhecida x informação desconhecida, e passível de discussão); *ideal/real* (informação de prestígio x informação documental ou prática); *centro/margem* (informação central e informação de valor periférico). Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 176-7), o valor da informação é estabelecido pela posição dos elementos na composição visual e se o aluno como observador percebe qual a posição que o elemento ocupa, ele inferirá valores significativos para a imagem, além de estas informações poderem ajudá-lo a compreender o objetivo e o sentido da atividade que realiza e, consequentemente, contribuir para a aprendizagem da língua inglesa e ampliar o letramento visual.

Vimos também que o valor da informação mostrou que a polarização dos elementos, sua posição e a relação com os demais elementos na imagem contribuem para que o aluno perceba como os sentidos das atividades são construídos.

6.2.5 Saliência

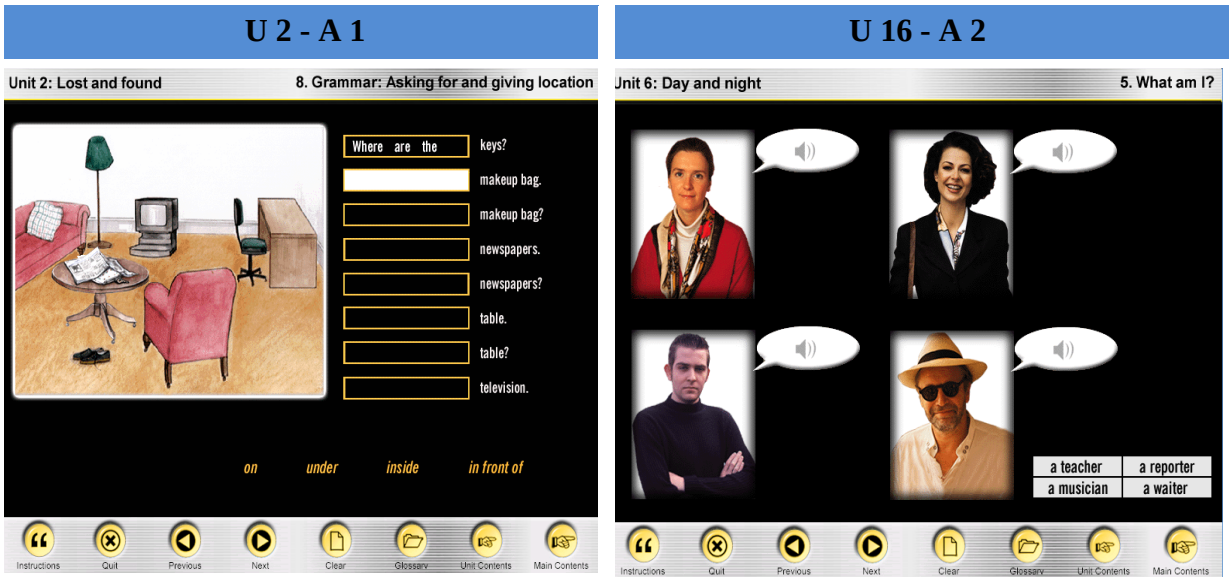


Figura 19 – Análise da Saliência nas atividades 2 e 6, com imagens estáticas.
CD-ROM Interchange Third Edition, 2005.

A saliência, nas duas atividades selecionadas para análise, destaca as imagens pelo tamanho e pelo contraste de cores nos *frames* para realizar o objetivo proposto para a unidade do CD-ROM.

Nas duas atividades referentes à Figura 19, as instruções novamente só orientam o aluno como realizar as atividades, mas não dão nenhuma indicação de como a imagem é importante para a compreensão, não chamam atenção para a saliência que os elementos humanos e os objetos têm nessas imagens. A saliência se dá por meio do tamanho dos elementos, das cores das roupas e dos objetos e tonalidades, da posição de destaque que todos esses elementos ocupam na imagem. Aqui também a fala, por exemplo, dentro dos balões de falas, tem um grande destaque na sua relação com a imagem, podendo, desta forma, a saliência auxiliar a compreensão do aluno desde que ele esteja capacitado para essa leitura multimodal.

A atividade 1, da unidade 2, consiste num tipo de exercício de preenchimento de lacunas em que também se observa a polarização na estrutura informativa *dado/novo*. Nos elementos considerados como informação dada, conhecida do aluno, como a mobília, a saliência é maior devido à variedade e à tonalidade das cores, ao brilho e ao tamanho da

mobília em oposição às lacunas e ao texto verbal. Novamente, nesta atividade também se configura uma estrutura tríptica vertical. No domínio da informação nova, tem-se o texto escrito, com alternativas para aluno escrever as perguntas ou dar as respostas para as perguntas apresentadas na atividade, usando as preposições que estão inseridas no domínio do real, da informação de fato. A saliência, nesta atividade, é gradativa, vai do mais saliente com as imagens, saliência média com as lacunas, por seu tamanho em relação ao texto e à saliência menor com o texto verbal.

Na atividade 2 (Figura 19), a saliência é distribuída entre imagens com destaque para o tamanho dos elementos representados, para as cores das vestimentas e também são mostrados como se estivessem falando com o leitor-observador, os balões de fala que o aluno deve ouvir e entender. Essa atividade objetiva levar o aluno a ouvir cada descrição da rotina da várias pessoas, entender cada uma delas e ligá-la à profissão correspondente a cada descrição. Os recursos semióticos usados nesta atividade - fala, imagem e texto verbal, juntamente com o *design* da atividade, torna-a mais simples e o aluno pode intensificar a função de descrever rotinas com o presente simples dos verbos em inglês e a realizá-la sem dificuldade se entender a descrição da rotina dos elementos mostrados. Esta atividade objetiva levar o aluno a ouvir cada descrição da rotina de várias pessoas, entender cada uma delas e ligá-la à profissão correspondente a cada descrição. O destaque dado à fala, nos balões de fala, é dada através da entonação e se constitui parte importante na construção do sentido, visto que, a imagem dos elementos não ajuda na identificação da profissão, somente a fala faz isso.

Neste sentido, percebe-se que a saliência é uma característica dos textos multimodais que se apresentam nas atividades dos videoclipes analisados da mesma forma que encontramos em outros textos multimodais como os da publicidade. A função da saliência é ressaltar um determinado elemento ou informação na imagem.

6.2.6 Enquadramento

Figura 20 – Análise do Enquadramento da Atividade 5, com imagem estática.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na realização das atividades da Unidade 5, (Figura 20), o aluno tem que ouvir as instruções do CD-ROM que guiam os alunos para a resolução da atividade Esta atividade se configura como do tipo de reconhecimento e preenchimento de lacunas, com objetivo de ensinar o presente contínuo em inglês. Na atividade, *Nicole* quer saber o que seus amigos ao redor do mundo estão fazendo naquele momento. Para responder a essa indagação, o aluno tem que clicar em cada quadro que corresponde ao nome de um amigo e ouvir as dicas dadas pelos mais variados tipos de sons, como por exemplo, no quadro da *Maria*, tem o som do telefone tocando, então o aluno percebe que a palavra para preencher a lacuna seria *(answering the phone*) e em *Elena*, temos o som de alguém dormindo e a palavra para preencher o quadro seria (*sleeping*), e assim continua até o aluno completar todo o quadro. O som do ronco ou verbalização do número do telefone, por exemplo, indica claramente a ação que está sendo realizada por cada elemento, com isso o aluno pode identificar e escolher o verbo que corresponde a ação localizada na base da imagem e inseri-la no espaço que corresponde àquela ação.

Na atividade 1 (Figura 20), o aluno também pode perceber a desconexão entre os *boxes*, que ainda são separados por lacunas em que as palavras serão inseridas. Nessa atividade podemos dizer que a conexão é estabelecida somente entre o *box* e a palavra que caracteriza a ação que está sendo realizada. O *design* da atividade é novo e o uso de som, da

imagem e do texto verbal e da fala ajudam o aluno a responder a atividade e a internalizar a função gramatical ensinada na unidade, *o presente contínuo ou progressivo.*

O enquadramento é forte, a desconexão também é criada pela rima visual concebida pela cor preta, em que o fundo branco contrasta com o desenho das pessoas desempenhando ações cotidianas da imagem. Essas formas estão destacadas, gerando um sentimento de individualidade à imagem, o que sugere um enquadramento forte.

O aluno também pode perceber a desconexão entre os boxes, que ainda são separados por lacunas em que as palavras serão inseridas. Nessa atividade podemos dizer que a conexão é estabelecida somente entre o box e a palavra que caracteriza a ação que está sendo realizada. O *design* da atividade é novo e os usos do som, da imagem e do texto escrito e da fala ajudam o aluno a responder a atividade e a internalizar a função gramatical ensinada na unidade, o presente contínuo.

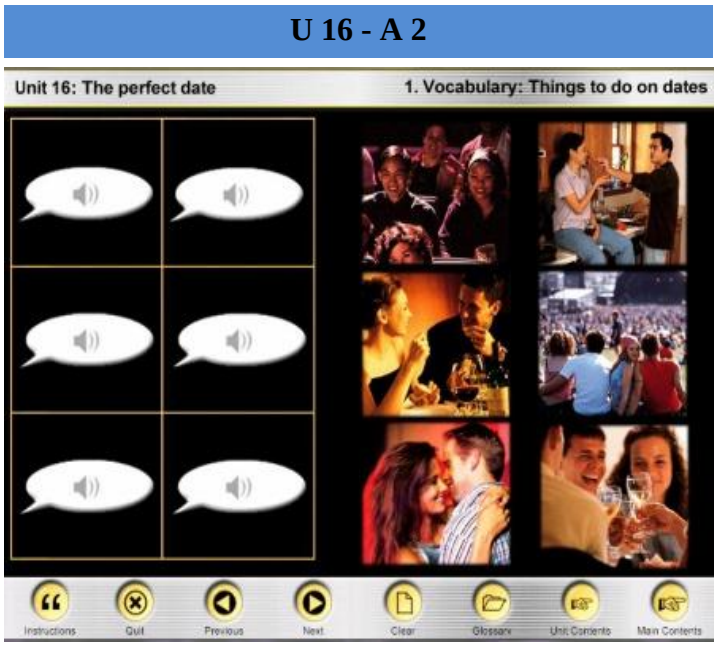


Figura 21 – Análise do Enquadramento da Atividade 16, com imagens estáticas.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Na atividade 2, Unidade 16 (Figura 21), verificamos que a atividade apresenta um padrão de composição polarizada com informação do lado esquerdo, informação dada, representada pelos ícones de audição (o branco dos balões de fala), cujas falas representam as várias situações comunicativas sobre relatos de encontros e, do lado direito, configurando o *novo*, as imagens que correspondem às falas. A atividade exige que o aluno ouça nos balões de fala as várias pessoas falando sobre seus encontros, para que possa ligar a fala à figura correspondente que está posicionada do lado direito da imagem. Aqui novamente a fala

caracteriza a imagem por meio dela, estimula que o aluno desenvolva estratégias de compreensão. O enquadramento nesta atividade é evidenciado pela desconexão produzida pela presença de vários *boxes* de fala e de imagem, que separam a fala da imagem. O enquadramento forte é realizado pela presença do contraste de cores, o fundo preto com o branco dos balões de fala, cujo contraste de cores e formas destacadas na imagem produz um sentido de individualidade e diferenciação aos balões da fala e às imagens, caracterizando, assim, um enquadramento forte ou desconexão. Na imagem, o contraste do fundo preto com os balões brancos de fala é o que Van Leeuwen (2005) denomina de rima.

Verificamos que a disposição dos elementos e a relação destes com a imagem agrega um valor informacional, além dos destaques que os elementos têm nas imagens e como eles apresentam conexão ou desconexão entre si, portanto o valor da informação, a saliência e o enquadramento no CD-ROM ajuda a compor a imagem, a mostrar que cada estrutura tem o poder de ajudar o aluno a escolher e direcionar seu caminho de leitura. Ele também pode perceber a importância da organização e coerência desses elementos no estabelecimento da significação ou potencial de significado de cada imagem.

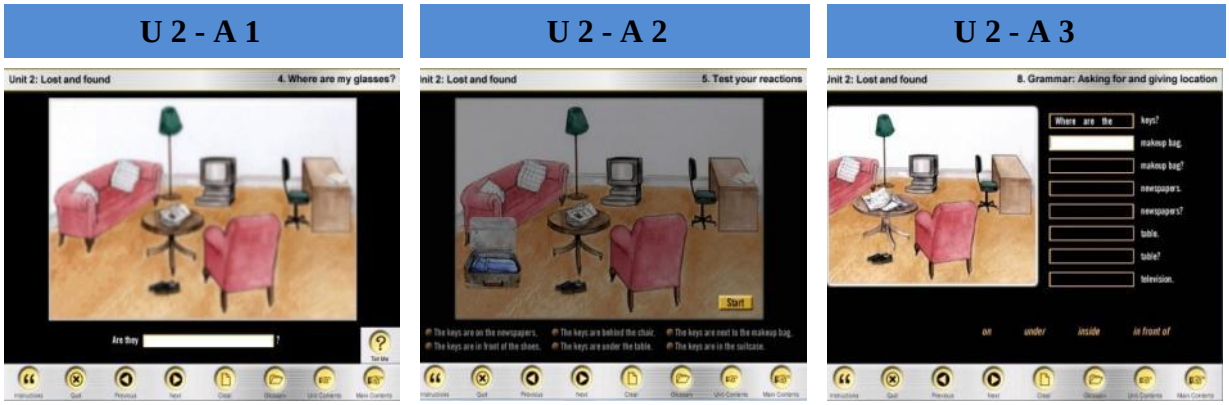


Figura 22 – O Enquadramento na mesma imagem estática para atividades diferentes.
Fonte: *CD-ROM Interchange Third Edition*, 2005.

Nestes três exemplos de atividades, o produtor do videoclipe usa a mesma organização da imagem para realizar atividades diferentes com objetivos diferentes, ou seja, são exercícios estruturais em que o aluno deve seguir o modelo e responder às outras alternativas

Na primeira atividade, o aluno tem que digitar a preposição e o objeto para criar a pergunta. *Are they on the sofa. A* segunda atividade testa a rapidez com que o aluno identifica onde está a chave. Além do conhecimento sobre a língua é preciso destreza e rapidez para realizar essa tarefa, clicando na sentença correta. Na terceira atividade, o aluno tem que completar o diálogo, posicionando-se do lado direito da atividade com a preposição correta.

Portanto, todas essas atividades foram criadas para ensinar e testar o uso das preposições quando se quer procurar um objeto. Essas atividades têm uma organização *design* bem tradicional, mas com um toque multimodal, a elas foi incorporado, além da imagem, o texto escrito, a fala e o som. E como foram pensadas para ensinar ou revisar essa estrutura, a imagem amplia a possibilidade de compreensão do aluno na consecução da tarefa. Mas em todas elas o enquadramento é fraco, pois há conexão entre os objetos e as entenças. A disposição da imagem da mobília está centralizada nas duas primeiras atividades e polarizadas à esquerda/direita na Atividade 3, em que a imagem da mobília da sala se apresenta à esquerda e o exercício sobre o item gramatical preposição, à direita. Aqui o que varia é o *design* da atividade, mantendo o objetivo de ensinar preposição, que é feito com ajuda da compreensão da imagem presente nas três atividades.

Nas atividades, verificamos que a imagem como recurso semiótico usado está em equilíbrio com a fala e a linguagem verbal que se integram e se completam para ensinar a língua. Portanto, constatamos que a multimodalidade ajuda não somente a ampliação do letramento visual, mas também a levar o aluno a internalizar o uso de item gramatical na aprendizagem da lingua inglesa.

Na seção a seguir, apresentaremos a síntese deste capítulo.

6.3 Síntese Conclusiva

Neste capítulo, realizamos a análise da metafunção composicional, valor da informação, *dado/novo, ideal/real, centro/margem, tríptico*, saliência e enquadramento, aplicada às atividades com base nas imagens em movimento e nas estáticas.

As análises da metafunção composicional aplicadas às atividades do CD-ROM revelaram que:

a) As atividades com imagem em movimento possuem basicamente o mesmo *design,* com o vídeo à direita e a compreensão, à esquerda da imagem. A atividade utiliza nas suas composições várias semioses para estimular a compreensão do aluno. As atividades com imagens estáticas dispõem de uma variedade de exercícios usando a combinação de várias semioses fala, imagem, texto escrito e som usados para ensinar língua e gramática numa abordagem comunicativa. Essas atividades usam os tipos de compreensão *skimming e scanning.* Elas são multimodais com imagem em movimento e, nesse sentido, podem estimular o letramento, mesmo que não haja orientação a esse respeito.

b) As análises revelaram que o valor da informação (*dado/novo, ideal/real/, centro/margem tríptico*), os recursos de saliência e de enquadramento podem ser visualizados e analisados nas atividades com imagem em movimento.

c) No que concerne às atividades com imagens estáticas, a estrutura valor da informação (*dado/novo; ideal/real, centro/margem tríptico)* destaca o posicionamento dos elementos na imagem evidenciando informações polarizadas (esquerda/direita; topo/base; centro/margem), que nas atividades representam um padrão composicional bastante explorado pelo produtor do CD-ROM. A metafunção ajuda o aluno a perceber o sentido da atividade contribuindo para o aprendizado da língua inglesa. Ainda que as atividades com imagens estáticas possuam características tradicionais, com resquícios de atividades estruturais para o ensino de línguas (preenchimento de lacuna, múltipla escolha, por exemplo), elas foram adaptadas e reorganizadas e a elas foram incorporados novos recursos semióticos tais como a fala, a imagem visual, o texto escrito, o som e os recursos tipográficos combinados para fazer sentido nos eventos comunicativos explorados no ensino.

d) Outros aspectos também foram incorporados às atividades, como recursos de navegação e midiáticos, gravação de produção da fala e editoração de imagens. As atividades com imagem estática, mesmo priorizando os aspectos gramaticais e lexicais dentro de uma situação comunicativa, estimulam a compreensão e produção da língua inglesa. Essas atividades, diferentes daquelas com base na imagem em movimento, apresentam uma variedade maior de exercícios que contemplam as quatro habilidades (falar, ler escrever e ouvir), mas também favorecem indiretamente o letramento. Nas atividades com imagem estática, além do valor da informação, os arranjos dentro das atividades podem chamar mais atenção do aluno para os elementos que a compõem e possibilitar que estes percebam se há algum vetor ou linha, espaço que conecte ou não seus elementos entre si na atividade.

e) As atividades do CD-ROM com imagem em movimento e estática usam muitos elementos multimodais. Enquanto as atividades com base no videoclipe tem espaço para o aluno gravar sua própria fala e ouvi-la podendo compará-las com as dos elementos nos diálogos, mas ao mesmo tempo, trazem pouca variação e os exercícios são organizados seguindo quase sempre o mesmo *layout*, com pouca criatividade na exploração da imagem. Ao contrário, as atividades com imagem estática, desenvolvidas com base nas atividades tradicionais, para ensinar e testar vocabulário e gramática foram reorganizadas e multimodalizadas (imagem, texto verbal, fala, som, cores) trazendo atividades mais criativas, como por exemplo, usar a fala para identificar o que está sendo representado na imagem. O aluno pode ainda clicar e arrastar as respostas para o lugar correto. As atividades são variadas,

fáceis de serem realizadas, mesmo com um toque estrutural, estas podem estimular o letramento visual do aluno, além de permitir que este identifique as estruturas gramaticais e os eventos comunicativos, atingindo assim, o objetivo de ensino proposto pelo produtor do CD-ROM. Por sua vez, o CD-ROM oferece ao aluno *feedback* para todas as atividades, por intermédio do uso de cores (verde correto e vermelho errado) ou do narrador que indica a alternativa correta.

f) No que concerne às atividades com imagens estáticas e em movimento do CD-ROM, o letramento visual crítico não é explorado, nas atividades, de modo sistemático, pelos produtores desse CD-ROM. Shields e Richards (2005) não incorporam ao material uma visão da imagem enquanto estrutura sintática dotada de gramática própria como afirma Oliveira (2006, p. 18) ao difundir a visão da imagem como estrutura sintática com uma gramática própria, explorando as atividade com *design* multimodais devem observar os aspectos: a) qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas); b) qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados); c) qualidades pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função).

Nas atividades do CD-ROM, o professor pode estabelecer uma ponte com o letramento visual crítico, discutindo com os alunos a função potencial da imagem e seu contexto ideológico.

Um outro aspecto a considerar é o fato do *design* das atividades com a reunião de várias semioses favorecer a leitura que o aluno faz da imagem. Mas os produtores não promovem diretamente e sistematicamente nas atividades o letramento visual crítico.

O aprimoramento das atividades com imagem estática tornou-as mais estimulantes e visualmente mais atraentes, principalmente, pela combinação com outros modos semióticos, que podem, assim, influir na compreensão das atividades e das situações ou itens gramaticais que se deseja ensinar ao aluno. E com todas essas modificações nas atividades, esperamos que elas possam permitir ao aluno adotar caminhos de leitura que ampliem sua compreensão e favoreçam a aprendizagem da língua inglesa, além de ampliar o escopo do multiletramento e da multimodalidade nesse tipo de material de ensino.

Outro elemento importante na composição multimodal das atividades com imagens em movimento é a saliência. Os elementos representados, humanos ou não, recebem um alto grau de destaque, e geralmente são mostrados em primeiro plano, mesmo em uma interação com outros elementos visualmente menos destacados que ficam em segundo plano. Assim como a saliência, que pode ser analisada em todos os frames, essa mesma tendência acontece com o

componente enquadramento que, no CD-ROM, apresenta elementos conectados e desconectados.

A sequência de *frames* analisada apresenta graus de saliência diferenciados, ficando evidente que quanto maior for o destaque que certos elementos tenham sobre outros, maior será sua saliência. Esse aspecto pode direcionar o aluno para um caminho de leitura.

Observamos que embora o enquadramento ocorra tanto na imagem em movimento quanto na estática, não há uma completa similaridade entre elas pois na imagem em movimento, os participantes representados se movimentam e propiciam novas interações e, como sugerem Kress e van Leeuwen (2006), podem também alterar o tipo de conexão que há entre os elementos enquadrados dentro da sequência de imagens ou de cenas. Já na imagem estática, o enquadramento é analisado apenas dentro de um *frame*. A conexão entre elementos nas imagens e nos textos verbais escritos e orais contribuem para o aluno perceber a coerência entre as várias semioses usadas na construção de sentido.

No enquadramento das imagens em movimento, podemos observar outro elemento que pode ser tomado como fator de conexão, seria entre a imagem e a fala que é enunciada em concomitância com a imagem, propiciando a conexão dos elementos representados nas sequências de vídeo como pudemos observar na unidade16.

O CD-ROM, através das sequências de videoclipe, explora muito bem o potencial do enquadramento com a conexão/ desconexão dos elementos na imagem, mostrando como os elementos e os objetos se posicionam nos *frames* e reforçam o sentido de pertença ou de exclusão na sequência de imagem.

Considerando a utilização da metafunção composicional aplicada às atividades com imagens estáticas, as análises mostram que todas as suas três estruturas estão presentes em cada uma dessas atividades. Verificamos também que o produtor do CD-ROM multimodalizou as atividades fazendo a ligação entre imagem estática com a fala, com o texto escrito, o som, a tipografia e o *design* de atividades padrão e tradicionalmente usadas no material da coleção.

O que verificamos na ocorrência da metafunção composicional nas imagens em movimento, é que elas têm um poder semiótico mais marcante ao atrair a atenção e envolver o leitor/observador na construção de sentidos de textos multimodais. O aluno sozinho, ao trabalhar com as atividades de videoclipes do CD-ROM, é levado a perceber o potencial semiótico da imagem e do texto verbal oral e escrito e, de certo modo, compreender o que se quer ensinar. O poder visual e semiótico da imagem em movimento amplia essa possibilidade de se unir à fala, imagem ao texto escrito na questão da produção de sentido, objetivo da

semiótica social e que se coaduna com textos multimodais em materiais didáticos como CD-ROM para o ensino de língua inglesa. A posição dos elementos no texto visual gera um sentido de coerência organizacional que pode influenciar na escolha do caminho de leitura deste. Isto é visível na metafunção composicional em que os elementos são organizados na imagem para constituir um sentido de organização, de coerência e de cooperação.

Diante das análises, constatamos que o *CD-ROM Interchange Intro Third Edition* é um material multimodal que apresenta, pelo menos, quatro semioses que se integram imagem (estática e em movimento), fala, texto escrito e música. Estes elementos se integram nas atividades de ensino da língua inglesa, numa abordagem comunicativa, com destaque para o ensino da gramática e do vocabulário. Os recursos visual e verbal se combinam para construir sentido nas histórias apresentadas nos videoclipes.

Verificamos que a ocorrência da metafunção composicional, nas imagens em movimento, o dinamismo das imagens pode tornar os diálogos mais atraentes e também indica que elas têm um poder semiótico mais marcante ao atrair a atenção e envolver o aprendiz/leitor na construção de sentidos de textos multimodais. O poder visual e semiótico da imagem em movimento amplia essa possibilidade de se unir à fala, ao texto escrito na questão da produção de sentido, objetivo da semiótica social e que se coaduna com textos multimodais em materiais didáticos como CD-ROM para o ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou a multimodalidade na imagem em movimento do videoclipe do CD-ROM *Interchange,* a partir do olhar da semiótica social. A investigação se fundamentou na teoria da multimodalidade e na ferramenta utilizada para analisar imagens – gramática do *design* visual - postulada por Kress e van Leeuwen (2006), especialmente no aspecto da metafunção composicional. Também se baseou no conceito de cultura visual de Sturken e Catwrigt (2001,2009), noções de letramento e multiletramento de Lemke (1998, 2002) e Unsworth (2001; 2006) Cope e Kalantizis (2000, 2010, 2012), letramento visual (JEWITT, 2005, 2006, 2008, 2009) imagem em movimento de Iedema (2001), Burn e Parker (2006), Burn (2003), Van Leeuwen (2005) e a análise interacional de Norris (2004, 2011). A base teórica desta tese se apresenta em dois capítulos em que traçamos um sucinto percurso histórico do estudo das imagens com ênfase na cultura visual e semiótica. Este percurso mostrou que a utilização da imagem é uma realidade desde os primórdios da humanidade com os homens da caverna e, na atualidade, está fortemente consolidada através da tecnologia de computação e de comunicação.

Dondis (2007) ressalta a preponderância das imagens no mundo contemporâneo quando assevera que dependemos do que vemos e daquilo que queremos ver. A visualização, no cenário desta sociedade, exerce importante papel por seu uso no espaço da comunicação e da representação. Discutimos, assim, o alcance dos avanços na tecnologia da computação e da comunicação, dando destaque à repercussão de tais avanços para o texto que se abriu para outras formas de leitura, ou seja, deixou de ser lido apenas linearmente e passou a ser lido também na conjunção imagem e texto. Em relação a esse aspecto, ressaltamos que uma abordagem como a multimodal usada com as imagens em movimento quebra alguns preceitos básicos da ideia de leitura de texto linear, podendo ser lidas por *boxes*. E, nesse sentido, a imagem em movimento, representada por sua natureza dinâmica e caráter multifacetado em textos videográficos, permite novas configurações de significado seja por meio da organização dos elementos da imagem ou por suas relações entre si ou ainda combinando principalmente o visual e o verbal com outros modos de comunicação para a obtenção de um todo significativo.

Essas imagens também põem em evidência sequências videográficas que pelo seu caráter multiforme como as sequências de cenas ajudam a contar uma história e, com isso, permitem a aproximação do leitor/observador estabelecendo uma relação social com os elementos representados, e facilita o acompanhamento do desenrolar das sequências

dramatizadas. O poder visual e semiótico da imagem e o impacto que essas imagens em movimento causam no aluno efeito de abrir possibilidades de compreensão da história.

No que concerne à multimodalidade, definimos os principais conceitos relacionados ao objeto de estudo tais como recursos semióticos, modo e metafunção. Discutimos as metafunções da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen. Explicitamos os três princípios da metafunção composicional utilizados como categorias de análise, valor da informação, saliência e enquadramento. Como o modelo da GDV não contempla os gestos e as expressões faciais, recorremos à análise multimodal interacional de Norris (2004), que ofereceu suporte para observar as interações entre os representantes na sua posição na imagem e na relação com a fala, podendo produzir significados e ajudar o aluno a fazer correlações para um maior entendimento dessa interação.

A pesquisa multimodal com imagem em movimento ainda ressente-se de uma teoria mais voltada para imagens em movimento. Os modelos teóricos utilizados como suporte se inserem em uma abordagem interdisciplinar que envolve semiótica social, a Gramática Sistêmico-funcional, a Gramática do *Design* Visual, o multiletramento, a cultura visual e cinema. A conjunção destas áreas fundamentaram a análise das imagens em movimento do CD-ROM.

Esta pesquisa investigou duas questões centrais que consideramos que foram plenamente respondidas e que se correlacionam com os objetivos estabelecidos alcançados. A primeira questão: De que forma a metafunção de natureza composicional (valor da informação – *dado/novo, ideal/real, centro/margem* e saliência e enquadramento) manifesta-se nos *videoclipes* e nas atividades do CD-ROM, e como esta pode contribuir para o letramento visual em língua inglesa? Em relação a esta questão, consideramos que:

1. A análise da metafunção composicional comprovou que o CD-ROM é multimodal na sua criação e propicia o letramento visual por ativar um conjunto de linguagens que ampliam a possibilidade do multiletramento. A organização das atividades também tem caráter multimodal por reunir várias semioses para o ensino da língua inglesa.

2. As análises dos aspectos da metafunção composicional, embora tenham sido realizadas separadamente, mostraram que o valor informativo, a saliência e o enquadramento estão presentes nas imagens estáticas e em movimento escolhidas para compor o videoclipe do material didático *Interchange*, com o objetivo de ensinar o aluno a se comunicar em língua inglesa.

3. No que diz respeito ao valor da informação, as análises revelaram uma predominância da estrutura *dado/novo*.

4. A saliência é um aspecto que predomina nos *frames* das imagens estáticas e em movimento com o objetivo de dar destaque ao tópico da unidade.

5. Quanto ao uso do enquadramento nas imagens em movimento não é o mesmo verificado nas imagens estáticas. Enquanto nestas, o enquadramento ocorre dentro de um *frame,* nas imagens em movimento, devido à dinamicidade dessas imagens, o enquadramento acontece numa sequência de cenas que pode sofrer alterações, passando de um enquadramento fraco para um enquadramento forte, ou seja, pode haver uma relação de conexão/desconexão.

6. Nos videoclipes do CD-ROM observamos que, em uma visão panorâmica, os movimentos corporais dos atores materializam a conexão/a desconexão dos elementos da imagem. Cabe ao aluno perceber qual o papel de cada elemento na construção da mensagem - central ou secundário – e como os RPs interagem em cena. Discordamos da posição de van Leeuwen que analisa as imagens em movimento de forma semelhante à estática, pois acreditamos que o movimento não limita as relações, pelo contrário, as ações realizadas pelos elementos representados nas cenas, nas imagens em movimento demonstram a importância destas para a compreensão da maneira como as conexões ou desconexões entre os elementos na sequência de imagens são construídas e como isto se reflete no entendimento da história que é passada aos alunos nos videoclipes do CD-ROM.

Além disso, não podemos esquecer que as sequências acontecem em uma conjunção temporal e espacial (termos utilizados por van Leeuwen) e, na sequência, podemos observar que os eventos ocorrem em um lugar no tempo e também ocupam um lugar no espaço. O enquadramento das sequências de imagens nos videoclipes e nas atividades separa a imagem do que está fora dela.

Consideramos que as ações e as transações dos elementos na imagem refletem o posicionamento e as relações dos elementos na sequência de imagens. Por exemplo, em uma sequência de cena, um elemento apresentado como *novo* pode, em outra cena, passar a ser *dado*, dependendo não somente da focalização da câmera como também do que o contexto da situação quer comunicar. Mas essas posições podem mudar com o movimento. Por exemplo, a imagem pode descrever ou mostrar um lugar antes de iniciar o diálogo e depois voltar para a sequência como um todo, um elemento saliente em uma cena pode deixar de sê-lo em outra. Tudo vai depender da colocação do elemento na cena dentro de um espaço e de um tempo.

A segunda questão de pesquisa investigada diz respeito à exploração dos componentes da metafunção composicional nas atividades de aprendizagem de língua inglesa no CD-ROM

como facilitador da aprendizagem multimodal. Em relação a esse aspecto, apresentamos os seguintes pontos:

Quanto às atividades com base na imagem em movimento, a análise sugere que os produtores de vídeo, mesmo que não apresentem grandes variações de atividades, especialmente nas atividades *Watch for detail,* que em quase todas as unidades são produzidas de forma semelhante eles mantêm a polarização dos elementos na composição da atividade concentrando na posição do *dado*, os exercícios de compreensão e na posição do *novo*, o videoclipe. Podemos dizer que toda a força das atividades está concentrada na imagem e na sua interação com os outros modos semióticos.

Os exercícios com imagens estáticas representam um padrão composicional bastante explorado pelo produtor do CD-ROM. Observamos que essas atividades, embora possuam características tradicionais e estejam voltadas para o ensino de línguas (preenchimento de lacuna, ligar itens, por exemplo), sofreram adaptação e revisão e a elas foram acrescidos novos recursos semióticos como a fala (representado pelo balão de fala), a imagem visual com seus recursos tipográficos, recursos de navegação, além de um cuidado com o enquadramento dos elementos nas imagens. Esses aspectos mostram que as atividades foram multimodalizadas.

Ainda em relação às atividades com imagem em movimento e estáticas, o estudo traz conclusões importantes permitindo que possamos entender que a metafunção composicional ajuda a organizar e dar coerência à imagem no texto videográfico e multimodal, com a presença de vários modos de linguagem interagindo para construir significados explicitados nas escolhas gramaticais e lexicais de cada atividade. A ajuda do professor pode levar o aluno a fazer conexões interativas entre os modos ativando assim as informações presentes nas atividades e com isso explorando o multiletramento.

O estudo traz conclusões importantes sobre como a metafunção composicional, a multimodalidade e o letramento são explorados. Kress e van Leeuwen (2006, p.42) afirmam que qualquer modo semiótico tem a capacidade de formar textos complexos que combinam tanto internamente quanto externamente com o contexto no qual foram produzidos.

A multimodalidade presente nas atividades ajuda o aluno a realizá-las, mas não contribui sistematicamente para o desenvolvimento do letramento multimodal, ou seja, as atividades são usadas apenas para ensinar a língua. O produtor do CD-ROM não leva o aluno a explorar de forma consciente e de modo satisfatório as *affordances* que o videoclipe apresenta para construir o significado e para que o aluno possa entender melhor a história, mesmo que a sequência do vídeo seja mais complexa.

Os resultados das análises trazem algumas implicações pedagógicas quanto ao uso do CD-ROM, tais como:

- Professores e alunos precisam reconhecer o CD-ROM como suporte multimodal e multimidia, em que diferentes modos semióticos interagem para produzir sentido, em cada unidade proposta construíndo significado funcional.

- Os professores precisam explorar a multimodalidade em favor do ensino, para tanto, é preciso que tenham consciência de que os modos semióticos juntos ou separados *c*onstroem significados funcionais diferentes;

A abordagem multimodal nos materiais didáticos usados na aprendizagem da língua inglesa enfatiza a importância do uso de diversas modalidades em um ambiente real de aprendizagem e também cria oportunidades para a integração dos vários modos semióticos.

O uso da multimodalidade no material didático para ensinar inglês é uma realidade indiscutível, entretanto, há necessidade de uma prática pedagógica que fortaleça maneiras de abordar a imagem no contexto do ensino de língua inglesa. Isso tudo nos remete ao cerne da questão, o uso pleno da multimodalidade no ensino de inglês requer que seja delineado uma maneira sistemática de leitura de imagens para que professores e alunos possam explorar o contexto ideológico, as relações que essas imagens suscitam e, acima de tudo, o papel da composição nessas imagens.

Desta forma, é preciso que abordagens multimodais estejam presentes nas práticas pedagógicas de professores de línguas para que possam realizar um ensino que atenda às demandas. Isto pode ser feito com a utilização de textos multimodais que circulam na sociedade contemporânea. Entretanto apesar de todo o aparato multimodal e de multiletramento presentes nas atividades, observamos que a preocupação maior do produtor é com o ensino de língua ou com funções gramaticais bem definidas e exploração das quatro habilidades.

Uma pedagogia da imagem, que esteja diretamente ligada à multimodalidade e ao multiletramento, permite não só que o professor reconheça os recursos usados na composição do CD-ROM, mas também abra-lhe caminhos para a exploração adequada de tais recursos.

É preciso também que o professor entenda o multiletramento como uma capacidade de se estabelecer conexões entre os modos. Todos esses aspectos devem ser utilizados no ensino de língua inglesa para que a imagem não seja tomada apenas como uma mera ilustração, mas tenha um papel de revelar sentidos que completem os significados dos textos verbais escritos.

Mas o certo é que, no contexto de ensino multimodal, urge também providências no sentido de dar ao professor condição de estabelecer a ponte entre a teoria multimodal que lida

com a análise das estruturas visuais apoiada em Kress, van Leeuwen (2006) e seu ajuste para sala de aula. Para que isso seja uma realidade, acreditamos ser necessário ampliar a formação de professores, com vistas à consolidação da aplicação da multimodalidade e do fortalecimento do letramento no ensino.

Neste cenário de transformações tecnológicas da comunicação, os cursos universitários que têm a missão de formar professores também poderiam incluir disciplinas nos currículos que busquem um olhar crítico para as questões sobre a multimodalidade e o multiletramento para que seja garantida a esses professores uma formação que lhes dê condições de agir e ensinar criticamente nesta sociedade que, a cada dia mais exige que os alunos recebam uma formação que se coadune com as novas formas de comunicação.

É preciso que se pense no fortalecimento de uma pedagogia voltada para o tratamento das imagens no âmbito educacional, uma abordagem mais crítica, centrada nos textos multimodais de qualquer área de conhecimento, que possa refletir no desenvolvimento da competência comunicativa multimodal do aluno.

A pesquisa multimodal com imagem em movimento ainda é embrionária, daí a escassez de uma literatura mais específica voltada para a imagem em movimento e que tenha também uma relação com o ensino. No Brasil, a incipiência de estudos sobre a imagem em movimento não só reforça a relevância desta pesquisa mas também a necessidade da multiplicidade de estudos desta natureza que possam contribuir para uma exploração mais sistemática do uso da imagem em movimento em contexto multimodal, principalmente no âmbito educacional.

O grande desafio que professores têm diante de si, não é somente optar pelo ensino multimodal, mas de encontrar um equilíbrio entre a teoria semiótica social multimodal e uma prática pedagógica da imagem que oportunize ao aprendiz possibilidades de utilizar as diferentes estruturas de significados (representacional, interativo e composicional) na leitura e compreensão da imagem, e, com isso, ter acesso às possibilidades que a semiótica social pode trazer para a criação de significado. Para isto, é preciso que os professores estejam familiarizados com os princípios básicos da multimodalidade e da gramática do *design* visual.

E diante desses desafios, não podemos mais nos contentar com a aprendizagem implícita da multimodalidade. É preciso que os materiais didáticos, assim como o CD-ROM *Interchange,* assumam e usem explicitamente a multimodalidade estimulando, o letramento visual crítico, por meio de uma exploração mais sistemática da imagem nesse conjunto de semioses.

É necessário que os produtores de material didático como o CD-ROM *Interchange*, incorporem ao ensino da língua inglesa uma prática multimodal, explorando a imagem na sua interação com os outros modos semióticos, propiciando assim, o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal do aluno que envolve o seu conhecimento e uso da língua no que diz respeito à comunicação visual.

Esperamos que este estudo abra caminho para futuras pesquisas sobre o ensino de línguas com textos com imagens em movimento em CD-ROM, DVD e no contexto da web, envolvendo a aplicação multimodal das imagens em movimento em filmes, séries de TV, *Talk show*, videoclipes de música, jogos e como esses aspectos podem ajudar no multiletramento do aluno. Sabemos que nesse processo de letramento visual multimodal, é preciso que o aluno seja guiado para um olhar mais centrado na imagem em articulação com outros modos semióticos de igual importância para aprendizagem.

Almejamos ainda, que este estudo tenha contribuído para a área da Linguística Aplicada no que diz respeito à compreensão do fenômeno da multimodalidade em materiais didáticos, em especial, no CD-ROM para o ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

A descoberta da cor na iluminura medieval com apocalipse do Lovão e o livro das aves. Disponível em < l >. Acesso em: 25 jan. 2013.

ALMEIDA, D B.L. Do Texto às Imagens: as novas fronteiras do letramento visual: In: Pereira, R.C.M., Roca, P. (Orgs) **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p.173-202.

_____. Multimodalidade e ensino; integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BARBARA, L, E MOYANO. **Textos e Linguagem Acadêmica:** Explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.55-66.

ANSTEY, M; GEOFF, B. **Teaching and learning multiliteracies:** changing times, changing literacies. Australia: International Reading Association, 2006. p.19-55.

ARAUJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Revista Linguagem em Foco**. v. 2, n. 2, p.13-24, 2011.

ARAUJO, A. D, SILVA, S (Orgs.). **Caminhos para leitura:** inglês instrumental. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2002.

ARNHEIM, R. **Visual thinking.** Berkely and Los Angeles: University of California Press, 1969.

AS ILUMINURAS. Disponível em http://historiarn.blogs.sapo.pt/. Acesso em: 25 jan. 2013.

BALDRY. A; THIBAULT. P. J**. Multimodal transcription and text analysis**. London: Equinox, 2006.

BARNES, B, S. **An Introduction to visual communication***:* from cave art to second life. Peter Lang: New York, 2011.

BARTHES, R. **Image, music text.** London: Fontana Press, 1977.

_____. **Elements of semiology.** New York: Hill and Wang, 1964.

BAUER, M. W. GASKELL, George (eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BERGER , J. **Ways of seeing.** London: Penguin Books, 1972.

BERNARDET, J.C. **O que é cinema.** São Paulo: Brasilense, 2012.

BEZEMER, J; KRESS,G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. v. 8, n. 3, p. 249-262, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M**. O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BURN, A, PARKER, D. Tiger's big plan: multimodality and the moving image. In: Jewitt, C. e Kress, G.(eds) **Multimodal Literacy.** New York: Peter Lang, 2008, p. 56-72.

BURN, A. Two tongues occupy my mouth- poetry, performance image e and the moving image. **English in Education,** v. 37, n. 3, p.41-50, 2003.

CALLOW, J. **Image matters**: visual texts in the classroom. Newtown: NSW: PETA, 1999.

_____. Literacy and the visual: broadening our vision. **English Teaching**: Practice and Critique May, 2005, v. 4, n. 1. Disponível em: http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf pp. 6-19. Acessado em 12/07/2010.

CHANDLER, D. **Semiotics the basics.** London: Routledge, 2007.

CLIVE.O. et al. **American english file**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

COBLEY, P. (ed) **The Routledge companion to semiotics and linguistics**. New York: Routledge, 2001.

_____. (ed) **The Routledge companion of semiotics**. New York: Routledge, 2010.

COPE, C. KALANTIZIS.M. **Multiliteracies.** New York: Cambridge, 2012.

_____. Multiliteracies perspectives on the new literacies: In; BAKER, E. A (ed). **The New literacies:** multiple perspectives on research and practice. London: the Guilford Press, 2010.

_____. **Multiliteracies literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2000.

CORTINA A; MARCHEZAN R C. Teoria Semiótica: A Questão do Sentido In: Mussalim A; Bentes, A. C. **Introdução à Linguística**: Fundamentos Epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. vol. 3.

DANESI, M. **Messages, sing and meanings:** A basic textbook in semiotics and communication theory. 3rd ed. Toronto. Canadian Scholar's Press. 2004.

DELEUZE.G.Cinema 1- **The movement- image**. Minessota:University of Minessota Press, 2009.

DENZIN, N.K & LINCOLN, Y.S.(eds) **The Sage handbook of qualitative research**. 2nd.ed. London: Sage Publications, 2005.

DONDIS, D. A. **A primer of visual literacy.**Tradução Camargo, J.L. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECO, H. **A Theory of semiotics.** Bloomimgton: Indiana University Press,1976.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler***:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Literacy:** reading the word and the world. London: Routledge, 2005.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GIBSON, J.J. The theory of affordances. In Shaw, R.E, Bransford, J. (eds). **Perceiving, Acting and Knowing.** Toward an ecological psychology. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 67-82, 1977.

GOLDSTEIN,B. **New Framework**. level 1. London: Richmond Publishing, 2008.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K, HASSAN, R. **Language, context and text:** aspects of language in social-semiotic perspective. Victoria, Australia: Deakin University Press, [1985] 1989.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**. London: Arnold, [2004], 2011.

HEMAIS, B. "Gêneros no livro didático de inglês-LE: revisitando questões". In: Péret Dell'Isola, Regina Lúcia & Reinildes Dias (orgs.). **Gêneros textuais:** teoria e prática de ensino em LE. Mercado de Letras. 2011. ISBN: 978-85-7591-206-5. 2011].

_____. "**Multimodalidade:** enfoque para o professor de ensino médio**"**, Disponível em: http://janeladeideias.com.br, 6 de dezembro de 2010. Acessado em 19/03/1213.

_____. "Genres in English Language Course Books: Teaching Words and Images". In: Gonçalves, Gláucia Renate; Sandra Regina Goulart Almeida; Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva; Adail Sebastião Rodrigues-Júnior (orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

IEDEMA. R. Analyzing film and television: a social semiotic account of hospital: an Unhealthy Business **.** In: VAN LEEUWEN, T. JEWITT, C. **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publications, 2001, p.183-204.

HODGE, R, KRESS, G.**Social semiotics.** Cambridge: Polity Press, 1988.

JENKS, C, (ed*)* **Visual culture**.London: Routledge, [1995] 2003.

JEWITT, C. (ed) **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

_____. **The Visual in Learning and Creativity:** A Review of the Literature. Disponível em: <http://www.research-resources/research/literature-reviews, 2008. Acesso em 18 jul.2010.

_____. **Technology, literacy and learning:** a multimodal approach. London: Routledge, 2006.

_____. Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century**. Discourse:** studies in the cultural politics of education. vol 26, n. 3, Sept. p.315-331. 2005.

_____. The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. **Visual Communication**, *v* 1, n.2. p.171-195, 2002.

JEWITT, C. E KRESS, G. Introduction. In JEWITT, C. E KRESS, G.. (eds) **Multimodal Literacy.** New York: Peter Lang, 2003.

JEWITT, C. OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T. JEWITT, C (ed). **Handbook of Visual Analysis.** London: Sage Publications, 2001.

KALTENBACK, M. Multimodality in language Teaching CD-ROMs. In: VENTOLA, Eija et al (eds). **Perspectives on Multimodality.** Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 119-135.

KAY, S. **Inside Out**. McMillan. Oxford, 2009.

KLEIMAN, A. B. (org) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras,1995.

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A multimodal social semiotic approach. In: Multimodal Social Semiotic approach IN: Rogers, R. (ed). **An Introduction to critical discourse analysis in education**, 2nd ed. London: Routledge, [2004], 2011 .p. 205-226.

_____. **Multimodality:** a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

_____. Multimodality, Multimedia, and Genre. IN: HANDA, Carolyn. **Visual Rhetoric in a Digital World**. A critical Sourcebook. Bedford: Boston, 2004.p 38-54.

_____. Sociolingusitics and social semiotics. In: COBLEY, P.(ed) **The Routledge Companion to Semiotics and Linguisics.** London: Routledge, 2005. p.66-81.

_____.**Literacy in the new media age**.London. Routledge, 2005.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. T. **Reading images.** The grammar of visual design. London: Routledge, [1996] 2006.

_____. **Multimodal Discourse.** London: Arnold, 2001.

KRESS, G., at al. **Multimodal Teaching and Learning:** The rhetoric of science classroom, London: Continuum, 2001.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN,T. Semiótica Discursiva. In**: El Discurso como Estructura y Processo:** Estudios sobre El Discurso. Una Introducción Multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. España: Gedisa 2000.

LEMKE, J, L.Metamedia literacy: Transfoming meanings and media. In D. Reinking, L. Labbo, M. Mackenna & R. Kiefer(eds) **Handbook of literacy and technology -** Transformations in a post- typgraphic world (pp.283-301) . Hillsdale, NJ: Earlbaum. Acessado em 05/ 07/2011 http://academic. brooklin. cuedu/education/jlemke/reiking.htm-pp.1-44.

_____. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (ed.). **Reading science:** critical and functional perspectives on discourse of science. London: Routledge, 1998(b). p. 87-113.

_____. Travels in hypermodality. **Visual Communications**. Thousand Oaks, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

_____.Multimidia Literacy:Transforming Meanings and Media. In:HANDA, C (ed) **Visual Rhetorics in a digital world. world***:* a critical sourcebook. Boston: Bedford/St Martin, 2004, p. 71-93.

LIMA-LOPES, R. E. de. **Sóciossemiótica da produção audiovisual:** uma proposta metodológica para análise multimodal da comunicação em vídeo. / Rodrigo Esteves de Lima Lopes: 2012.282 f Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2012.

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in ArtExpress. **Visual Communication,** v.3, n.1, p.5-26, London: Sage Publications, 2004.

MACHIN, David. **Introduction to multimodal analysis.** Oxford: University Press, 2007.

MARTINEC, R, SALWAY, A. A System for image-text relation in new (and old) media. **Visual Communication**, v.4 n.3, p. 337-71, 2005.

MARTINEC, R, VAN LEEUWEEN,T. **The language of new media design***:* theory and practice. London. Routledge.2009.

MCCARTHY, M.J. et al. ***Touchstone***. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MENEZES,V.LO.P. História do material didático de língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, REINILDES. CRISTOVAO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira***:* múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

METZ, C. **Film language:** a semiotic of the cinema. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

MESSARIS, P. (2001, February). New literacies in action: visual education. **Reading Online**, *v. 4 n.*7. Disponível em: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris/index.html acessado: 8/11/2011.

MIGNOT-LEFEBVRE, Y. Technologies de communication et d'information:une nouvelle donne internanationale? **Revue Tiers-Monde**, Paris, v. 35, n.138, p. 245-277, avr. /juin 1994.

MITCHEL,W.J.T. ***Picture Theory****:* essays on verbal and visual representation. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

MIRZOEFF. N. **An Introduction to visual culture**. London: Routledge.1999.

MOZDZENSKI, L. P. **O ethos e o pathos em videoclipes femininos:** construindo identidades, encenando emoções. Tese (Doutorado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2012, 366f.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multi multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review,** Harvard, v.66, n. 1 Spring ,1996.

NATIVIDADE e PIMENTA, A Semiótica social e a multimodalidade. In: LIMA et al. (orgs) **Incursões Semióticas.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p.21-29.

NORRIS, S. **Analysisng Multimodal Interaction:** A methodological framework, London: Routledge, 2004.

_____. **Identity in interaction:** introducing multimodal interaction anlysis**.** German. De Gruyter Mouton, 2011.

_____. Modal density and modal configurations. In: JEWITT, C. (ed) **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009 .p. 78-90.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento:** a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011. 243f.

O'HALLORAN, K. Visual semiose in film. In: O´HALLORAN, K. L.(ed).**Multimodal discourse analysis systemic functional perspectives.** London: Continuum, 2004.

_____. **Mathematical Discourse Language, symbolism and visual images.** London Continuum. 2005.

O´TOOLE, M. **The Language of Displayed Art.** Massachussets: Associated University Presses, 1994.

ONG, W J. **Orality and Literacy:** The tecnologizing of the world. London: Methun, 1982.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira visual text, gender stereotypes and l2 textbooks**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117. Jan./Jun, 2008.

_____.Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino,** v.9, n.1, p.15-39, 2006.

OXFORD. R. L. **Language learning strategies***:*what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIERCE, C, S. **Selected Writings.** New York: Dover ,1966.

PIMENTA, S.M de Oliveira. **Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86. [acessado em 14.12.2010].

PRENSKY, M.. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University P. Vol.9. n.05, October, 2001. p. 1- 6. http://www.marcprensky.com.writing/Prensky. Acessado em 20/02/ 2013.

RICHARDS, C.J. **Interchange third edition intro**. Cambridge. Cambridge University Press, 2000.

_____. **Video Activity book**. Cambridge. Cambridge University Press, 2003.

RICHARDS, J C; BOHLKE, D. **Four Corners** .level 1.Cambridge, Cambridge University Press. 2011.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1996.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, Gillian. .**Visual methodologies***:* An Introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. **TESOL QUARTERLY** Vol. 36, n. 2, Summer, 2002.

_____. Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal discourse analysis In: ROYCE, T, BOWCHER, W (eds) **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Routledge, 2007, 63-109.

ROYCE, T, BOWCHER, W (eds) **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Routledge, 2007, 63-109.

_____. Multimodal communicative competence in second language context. In: ROYCE, T, BOWCHER, W (eds). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007, 361-403.

ROGOFF, I. Studying Visual Culture. In:HANDA, C (ed) *Visual* **Rhetorics in a digital world. world***:* a critical sourcebook. Boston: Bedford/St Martin, 2004, p. 381-394.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L; NÖTH.W. **Imagem, cognição semiótica e mídia.** São Paulo Iluminuras, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral** . São Paulo: Editora Cultrix. [1916] 2012.

SHIELDS, C. RICHARDS, C. J**. Interchange third edition Intro CD-ROM for Windows.** Cambridge. Cambridge University Press, 2005.

SILVA.N.L**. Enquetes do "controle de qualidade" do CQC**: uma análise multimodal. /Nadiana Lima da Silva.2011.146 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, CAC.Letras, Recife, 2011

SOARS, L. SOARS, J. **New Headway.**Oxford: Oxford University Press, 2001.

SOARES , M. **Letramento:** um tema em três **gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

STEIN, P. Multimodal Instructional Practices**.** In COIRO. J et al (eds). **Handbook of research on new literacies.** New York: Routledge, 2008. p.871-898.

STÖCKL, H. In between modes: Language and image in printed midia. , In: VENTOLA, Eija et al (eds). **Perspectives on Multimodality.** Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 09-30.

STOKES, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective**. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1. Disponível em: http://ejite.isu.edu/ Volume1No1/pdfs/stokes.pdf Acessado em: 12/12/2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Press.1984.

STURKEN, M, CARTWRIGHT. L. **Practices of looking: an introduction to visual culture.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. **Practices of looking: an introduction to visual culture**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2006.

UNSWORTH, L**. Teaching multiliteracies across the curriculum:** changing contexts of texts and image in classroom practice. London. Open University Press. 2001.

_____. Comparing school science explanation in books and computer –based formmats: the role of images image/text reations and hyperlinks.**International Journal of Instructional Media**, 2004;31,3; ProQuest Central p 283.

_____. **Image/text Relations and Intersemiosis:** Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education**.** Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006. p. 1165-1205.

VAN LEEUWEN, T**.** Multimodality. In: Simpson., J. (ed).**The Routledge handbook of applied Lingusitics.** London: Routledge. 2011.p.668-682.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social Semiotics.** London: Routledge, 2005.

_____. **'Towards a semiotics of typography', Information Design Journal** 14(2): 139-155, 2006.

_____. Moving English: The Visual Language of Films. In Graddol, D. Goodman, S. (ed) **Redesigning English, new texts, new identities**. London: Routledge, 2005. Edição para Kindle.

_____. 'Multimodality, genre and design', in Sigrid Norris and Rodney Jones eds., ***Discourse in Action – Introducing Mediated Discourse Analysis***, London: Routledge. p.73-94, 2005.

VENTOLA, Eija et al (eds). **Perpectives on Multimodality.** Philadelphia: John Benjamins, 2004.

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

VYNEY, P.HARTLEY. **Streamline.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

VYGOTSKY, L, S **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz de Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAMMIT, K.CALLOW, J. Ideology and Tecnology: A Visual and Textual Analysis of Two Popular CD-ROM Programs. **Lingusitics and Education.**10(1):89-105 Ablex Publishing Company, 10(1):89-105, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - **Quadro descritivo das Unidades do CD - ROM: temas, aspectos gramaticais e as funções comunicativas.**

ANEXO B – **Contagem da ocorrência da metafunção composicional, valor da informação, saliência e enquadramento nas unidades do videoclipe.**

ANEXO C - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, saliência e enquadramento das imagens nas unidades de amostra.**

ANEXO D - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, saliência e enquadramento nas atividades com imagem em movimento.**

ANEXO E - **Contagem da ocorrência da metafunção composicional valor da informação, saliência e enquadramento nas atividades com imagem estática.**

ANEXO F - **As Unidades do CD - ROM com suas respectivas atividades.**

ANEXO A

Quadro descritivo das Unidades do CD-ROM: temas, atividades, aspectos gramaticais e as funções comunicativas.

Unidades/ temas	Atividades por unidade	Atividades c/ imagem em movimento	Atividades c/ imagem estática	Funções comunicativas	Item gramatical	Recursos semióticos usados nas Atividades
1 – House party Bob and Jennifer go to their teacher´s party, but things don't turn out as expected	*Vocabulary- People/ Introductions / Get the picture / Watch for details / Do you remember? / Nice to meet you / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Asking for and giving information / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary / Introductions / Do you remember? / Nice to meet you / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Asking for and giving information*	Apresentar-se a alguém Pedir e dar informação	Verb to be	Imagem (em movimento / estática), som, fala /texto escrito.
2 – Lost and found Sandra oversleeps and has to rush to make her flight to Italy	*Vocabulary-/Location/ Get the picture / Who's right? /Where are my glasses?/ Test your reactions / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Asking for and giving location / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary / Where are my glasses?/ Test your reactions / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Asking for and giving location*	Pedir e dar localização	Preposição de lugar	Imagem (em movimento/estática) / som / texto escrito.
3-Newcomer High School At a very interesting school, students from around the world talk about their countries of origin	*Vocabulary- Countries and regions/ What language do they speak? / Get the picture/Watch for details / student ID card / Where is it? / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Present tense of be / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary / What language do they speak? // student ID card / Where is it / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Presente tense of be*	Pedir e dar informação sobre nacionalidade e língua	Perguntas com o verbo *To be Where are you from?*	Fala / texto verbal / Imagem / fala / texto verbal / som / trilha sonora /Ouvir x escrever
4-What are you wearing People in southern California talk about the clothes they have on	*Vocabulary Clothing-/ Fashion show / Get the picture / Watch for details / What are they wearing / What did they say? Part 1/What did they say? Part 2 / Grammar: I like and I don't like / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script /Edit the video*	*Vocabulary / fashion show / What are they wearing / What did they say? Part 1/What did they say? Part 2 / Grammar: I like and I don't like*	Perguntar sobre roupas e descrevê-las	Presente continuo(What are you wearing?)	Fala / texto verbal / Imagem / fala / texto verbal / som / trilha sonora
5 – What are you doing? Vicki in Los Angeles and her friend Paulo from Rio de Janeiro call each other to say hello	*Vocabulary- Everyday activities/ Edit the video / Get the picture / Watch for details / Puzzle / What did they say? Part 1/ What did they say? Part 2 Grammar: Present continuous / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary / Puzzle / What did they say? Part 1/ What did they say? Part 2 Grammar: Present continuous*	Dize as horas / Perguntar e descrever atividades que estão acontecendo	Presente contínuo Perguntas e afirmações	Fala / texto verbal / Imagem estática e em movimento
6 – Day and night Andi introduces us to her busy life : she´s a police officer during the week and a singer on the weekends	*Vocabulary -Daily routines/ A day in Dave's life / Get the picture /Watch for details / What am I? / What did she say? / Your daily routine / Grammar: Simple present tense / Video script*	*Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary / A day in Dave's life / What am I? / What did she say? / Your daily routine / Grammar: Simple present tense*	Falar sobre rotinas	Presente simples afirmativas e perguntas	Fala / texto verbal / Imagem / fala texto verbal / som
7 Our first house	*Vocabulary- A new house/ What do*	*Get the picture/Watch for*	*Vocabulary / What do we need? / puzzle*	Perguntas e sobre casas e	There is /There	Fala / texto verbal /

Unidades/ temas	Atividades por unidade	Atividades c/ imagem em movimento	Atividades c/ imagem estática	Funções comunicativas	Item gramatical	Recursos semióticos usados nas Atividades
A young couple in their new home receives some surprise visitors.	*we need? Get the picture / Watch for details / puzzle / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: There is / there are / Video script*	*details/Video script*	*/ What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: There is / there are*	dar sua descrição	are	Imagem / fala / texto verbal / som / ouvir x escrever
8-While the city sleeps People who work at night talk about their jobs and their rather unusual routines	*Vocabulary -Jobs /Get the picture / Watch for details / What's the job like? / Career advisor / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Simple present tense / Video script*	*Edit the video/Watch for detail/s/ Get the picture*	*Vocabulary / What's the job like? / Career advisor / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Simple present tense*	Falar sobre trabalho e escola	Presente simples (resumo de atividades diárias)	Fala / texto verbal / Imagem / fala / texto verbal / som
9- What are you having for breakfast? People in a restaurant talk about what they are eating and drinking for breakfast	*Vocabulary-- Breakfast / Get the picture / Watch for details / Favorite breakfasts / Puzzle / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Adverbs of frequency / Video script*	*Get the picture/Watch for details / video script*	*Vocabulary / breakfast / Favorite breakfasts / Puzzle / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Adverbs of frequency*	Falar sobre os hábitos alimentares	Advérbios de frequência	Fala / texto verbal / Imagem / fala / texto verbal / som / Ouvir
10 – What sports do you play? People talk about the activities they enjoy at the Chelsea Piers sports Entertainment Center in New York City.	*Vocabulary-/ Sports / Get the picture / Watch for details / Come to Chelsea Piers! / Plan a Sports center / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: abilities and interests / Video script*	*Get the picture/Watch for details /Video script*	*Vocabulary / Sports / Come to Chelsea Piers! / Plan a Sports center / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: abilities and interests*	Falar sobre as habilidades e interesses	Can	Fala /texto verbal / Imagem / texto verbal / imagem
11A weekend in New York People talk about what are they plan to do during their short visit to the "Big Apple".	*Vocabulary- Sight-seeing activities / Get the picture / What are they going to do? / A day in New York / New York Quiz / What did they say? / Interview / Grammar: be going to/ Video script*	*Get the picture/What are they going to do? /Video script/What did they say?* /Interview	*Vocabulary /Sight-seeing activities / A day in New York / New York Quiz / What did they say? / Grammar: be going*	Falar sobre planos	Futuro com going to	Fala x imagem em movimento/ estática
12 The doctor and the patient Mr. Lewis, who is sick. goes to see a doctor an d ends up solving the doctor´s health problem.	*Vocabulary -Actions / Get the picture / Watch for details /Action-Reaction / What's the problem today? / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Adverbs of frequency / Video script*	*Vocabulary-actions/Get the picture/Watch for details/Video script*	*Vocabulary /actions / action-reaction / What's the problem today? / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Adverbs of frequency*	Falar sobre problemas de saúde . Dar conselhos	Imperativo Adverbs of frequency	Imagem em movimento x texto escrito
13 – A visit to Mount Rushmore A young couple tries to get to one of the United State's most famous monuments- before the sun goes down	*Vocabulary - Directions / Mount Rushmore / Get the picture / Watch for details / Highway 44 / Where is it? / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Giving directions / Video script*	*Get the picture/Watch for details /Video script*	*Vocabulary / Directions / Mount Rushmore / Highway 44 / Where is it? / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Giving directions*	Pedir e dar as direções de lugares.	Os opostos dos adjetivos, advérbios e preposições.	Fala x imagem x escrita / imagem em movimento / som e trilha sonora
14 – Home alone During lunch, Rick tells George about his disastrous weekend	*Vocabulary - Weekend activity / Edit the video / Get the picture / Watch for details / Be a food listener / What did*	*Get the picture Watch for details Video script*	*Vocabulary / Weekend activity / Be a food listener / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar:*	Falar sobre atividades recentes no passado	Passado dos verbos regulares e irregulares	fala x escrita / imagem em movimento

Unidades/ temas	Atividades por unidade	Atividades c/ imagem em movimento	Atividades c/ imagem estática	Funções comunicativas	Item gramatical	Recursos semióticos usados nas Atividades
	they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Past tense / Video script	*Edit the video*	*Past tense*			
15 Hollywood then and now After we hear a shot history of American movies, young people talk about their dreams of success in Hollywood	*Vocabulary- Making Movies / Movie Stars / Movie quiz / Edit the Video / Get the picture / Watch for details / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Giving personal information / Video script*	*Get the picture* *Watch for details* *Video script* *Edit the video*	*Vocabulary / Making Movies / Movie Stars / Movie quiz / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Giving personal information /*	Dar informações pessoais	Past tense of to be	Fala x imagem x escrita / Imagem em movimento / som e trilha sonora
16 – The perfect date Kate finds it´s not easy to get the perfect date ´-even when there are plenty of dating opportunities.	*Vocabulary-:Things to do on dates / Good excuses / Get the picture / Watch for details / Plan your week / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Making excuses/ Video script*	*Get the picture* *Watch for details* *Video script*	*Vocabulary :Things to do on dates / Good excuses / Plan your week / What did they say? Part 1 / What did they say? Part 2 / Grammar: Making excuses*	Aceitar e recusar convites Apresentar desculpas	Verb+to+ verb	Fala x imagem x escrita / Imagem em movimento / som e trilha sonora

Fonte: CD Rom Interchange Third Edition Intro: CD-Rom for Windows.

ANEXO B

Contagem da ocorrência da metafunção composicional, valor da informação, saliência e enquadramento nas unidades do CD-ROM.

Unidade	Valor da informação				Saliência	Enquadre	Total de *Frames*/ Unidade	Duração do *frame*
	D/N	I/R	C/M	Tríptico				
Unidade 1	28		23		51	51	51	4:03
Unidade 2	18		56		74	74	74	4:04
Unidade 3	29		57		86	86	86	4:55
Unidade 4	7		58		65	65	65	2:43
Unidade 5	6		29		35	35	35	2:54
Unidade 6	11		32		43	43	43	3:29
Unidade 7	20		15		35	35	35	4:15
Unidade 8	9		56		65	65	65	4:17
Unidade 9	4		50		54	54	54	3:55
Unidade 10	7		43		50	50	50	3:09
Unidade 11	13		29		42	42	42	4:04
Unidade 12	25		15		40	40	40	3:07
Unidade 13	40		103		143	143	143	6;58
Unidade 14	19		48		67	67	67	3:28
Unidade 15	19	15	72		106	106	106	3:48
Unidade 16	11		23		34	34	34	3:50
Total	**266**	**15**	**709**		**990**	**990**	**990**	

ANEXO C

Contagem da ocorrência da metafunção composicional- valor da informação, saliência e enquadremento das imagens nas unidades de amostra.

Unidade 1	**Valor da informação**				**Saliência**	**Enquadramento**	***Frames* p/ análise**
	D/N	**I/R**	**C/M**	**Tríptico**	**S**	**E**	**Número de Frames**
Unidade 1	**28**		**23**		**51**	**51**	**51**
Unidade2	**18**		**56**		**74**	**74**	**74**
Unidade 5	**6**		**29**		**35**	**35**	**35**
Unidade 6	**11**		**32**		**43**	**43**	**43**
Unidade 13	**40**		**103**		**143**	**143**	**143**
Unidade 16	**11**		**23**		**34**	**34**	**34**
Total	**114**		**265**		**380**	**380**	**380**

ANEXO D

Contagem da ocorrência da metafunção composicional- valor da informação saliência e enquadremento nas atividades com imagem em movimento.

Unidade 1	**Valor da informação**				**Saliência**	**Enquadramento**	***Frames* p/ análise**
	D/N	**I/R**	**C/M**	**Tríptico**	**S**	**E**	**Número de Frames**
Unidade 1	**3**		**1**	**1**	**3**	**3**	**4**
Unidade2	**3**	**1**	**-**	**-**	**3**	**3**	**3**
Unidade 5	**4**	**2**	**-**	**1**	**4**	**4**	**4**
Unidade 6	**3**	**1**	**-**	**-**	**3**	**3**	**3**
Unidade 13	**3**	**3**	**-**	**-**	**3**	**3**	**3**
Unidade 16	**3**	**1**	**-**	**-**	**3**	**3**	**3**
Total		**7**	**1**	**2**	**20**	**20**	**20**

ANEXO E

Contagem da ocorrência da metafunção composicional- valor da informação saliência e enquadremento nas atividades com imagem estática.

Unidade 1	**Valor da informação**				**Saliência**	**Enquadramento**	***Frames* p/ análise**
	D/N	**I/R**	**C/M**	**Tríptico**	**S**	**E**	**Número de Frames**
Unidade 1	**4**	**1**	**1**	**1**	**7**	**7**	**7**
Unidade2	**1**	**1**	**3**	**-**	**6**	**6**	**6**
Unidade 5	**2**		**2**	**1**	**5**	**5**	**5**
Unidade 6	**4**	**2**			**6**	**6**	**6**
Unidade 13	**3**	**1**	**1**	**2**	**7**	**7**	**7**
Unidade 16	**3**	**-**	**-**	**3**			**6**
Total	**17**	**5**	**7**	**7**	**22**	**22**	**22**

ANEXO F

As Unidades do CD-ROM com suas respectivas atividades

4.1 UNIDADE 1 (*HOUSE PARTY*)

Tema: Bob and Jennifer go to their teacher's party, but things don't turn out as expected.

U1-F1

U1-F2

U1-F3

U1-F4

U1-F5

U1-F6

U1-F7

U1-F8

U1-F9

U1-F10

U1-F11

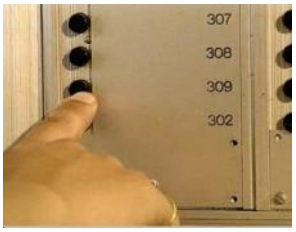
U1-F12

U1-F13

U1-F14

Jennifer: Well, what's the apartment number?
Bob: Um . . .
Jennifer: Oh, great, Bob!
Bob: I . . . I think it's 302.
Jennifer: Really?
Bob: Yeah, 302. (pushes intercom button)

U1-F15



U1-F16

Voice: Hello.
Bob: Hi, it's Bob and Jennifer

U1-F17

U1-F18

U1-F19

Bob: Oh, there it is... 302.

U1-F20

U1-F21

U1-F22

U1-F23

Eduardo: Hi. Come on in. I'm Eduardo.
Jennifer: Hi, Edward. Nice to -
Eduardo: It's Eduardo. E-D-U-A-R-D-O.
Jennifer: Oh…, Eduardo. Sorry it's nice to meet you. I'm Jennifer.

U1-F24

Eduardo: Well, it's nice to meet you. Are you, um, Terri's friends?

U1-F25

Jennifer: Terri
Guest: Eduardo!
Oh: Excuse me.

U1-F26

Bob: Who's Terri?
Jennifer: I don't know. I think she's Dr. Roberts's wife.
Bob: And where is Dr. Roberts?

U1-F27

Bob: And where is Dr. Robert's?
Jennifer: Um I don't know.

U1-F28

U1-F29

Ken: Hi. I'm Ken. Are you John's friend?

U1-F30

Jennifer: Uh, no, Ken, I'm his student. My name's Jennifer.
Ken: Student?
Eduardo: Ken!
Ken: Well, uh, excuse me, Jennifer.

U1-F31

U1-F32

U1-F33

Naomi. Excuse me. Are you Eduardo?
Bob: Not I'm not. I think he's over there. My name's Bob… Bob Freema.

U1-F34

Naomi: Nice to meet you. I'm Naomi Hernandez.

U1-F35

BoIb: Nice to meet you. Are you in my math class?

U1-F36

Naomi: Math class? No, I'm a friend of Terri's.

U1-F37

Bob: Oh. Is Dr. Roberts here?
Naomi: Dr. Roberts? No, I don't think so.

U1-F38

John: Time to eat, everyone!
Terri: Yes, help yourselves.

U1-F39

Jennifer: That's not Dr. Roberts.
Bob: No, it's not.
Bob/Jennifer: Uh/Oh.

U1-F40

U1-F41

Terri: Hi. Are you, um, Naomi's friends?

U1-F42

Bob: Uh, no. I'm Bob and, this is Jennifer

U1-F43

Jennifer: Hi, nice to meet you.

U1-F44

Terry: It's nice to meet you, too. My name is Terry and uh, this is my husband, John.

U1-F45

John. Hi.
Bob: Hi, nice to meet you.
John: Nice to meet you.

U1-F46

Jennifer: Hi. Is this, um, your apartment?

U1-F47

John: Well, yes, it is… And you are…

U1-F48

Bob: Bob Freeman.
Jennifer: And I'm Jennifer.
Bob: We're in Dr. Robert's class.

U1-F49	U1-F50	U1-F51
Terri: Oh, John Robert's! He lives in apartment 203, I think. *John*: And his is Apartment 302.	Bob/Jennifer: 3-0-2!	*Terri*: That's OK please. *Bob*: Oh no… *John*: It's no problem. Please! *Jennifer*: Well, OK. Thank you. *Bob*: Yes, thanks. *Terri*: You're students, then.

4.1.1 ATIVIDADES - Unidade 1 House Party - Atividades com imagem em movimento

U1-A1 (IM)	U1-A2 (IM)

U1-A3 (IM)	U1-A4 (IM)

4.1.2 ATIVIDADES - Unidade 1 House Party - Atividades com imagem estática

U1-A1 (IE)	U1-A.2 (IE)	U1-A3 (IE)

U1-A4 (IE)	U1-A5 (IE)	U1-A6 (IE)

4.2 UNIDADE 2 (LOST AND FOUND*)*

Tema: Sandra oversleeps and has to rush to make her flight to Italy.

U2-F1	U2-F2	U2-F3	U2-F4

U2-F5	U2-F6	U2-F7	U2-F8
			Anne: Sandra! Sandra, get up!

U2-F9	U2-F10	U2-F11	U2-F12
Sandra: Why? *Anne*: Why? It's nine o'clock .Your flight's at eleven.		*Sandra*: Italy! My trip! Anne, call a taxi...	*Sandra*: Oh no! Where are ... Where are my glasses?

U2-F13	U2-F14	U2-F15	U2-F16
		Anne: Are they on your desk?	*Sandra*: Maybe. (to herself)

U2-F17	U2-F18	U2-F19	U2-F20
Sandra: The desk.	*Sandra*: Behind the tissues? No.	*Sandra*: Under the newspaper? No.	*Sandra*: In my purse?

U2-F21	U2-F22	U2-F23	U2-F24
Sandra: No,…No,... No,...	*Sandra*: Anne!	*Anne*: Taxi, please… Yes… 807. Key Street. Please hurry.	*Sandra*: Anne!

U2-F25	U2-F26	U2-F27	U2-F28
Anne: What? Sandra: My glasses! They're not here! *Anne*: Are they in the bathroom?	*Sandra*: I don't know!		

U2-F29	U2-F30	U2-F31	U2-F32
Anne: No, here they are, inside your make up bag.	*Sandra*: Good, thanks. (to herself)	*Sandra*: Now, where is my dress? (to Anne) Anne, where's my new dress?	

U2-F33	U2-F34	U2-F35	U2-F36
Anne: Your new dress?	*Sandra*: Yes, yes. My new dress!		

U2-F37	U2-F38	U2-F39	U2-F40
	Anne: It's in your suitcase. Sandra, please hurry! You're late!		

U2-F41	U2-F42	U2-F43	U2-F44
	Sandra: (to herself) Now, where's my wallet?		*Sandra*: Oh, there it is, on the television.

U2-F45	U2-F46	U2-F47	U2-F48
Sandra: And my passport! (to Anne)	*Anne*: It's there, in your purse!	*Sandra*: Oh, right. Thanks. And my shoes? Where are my black shoes? And my sunglasses?	*Anne*: Your shoes are in front of the sofa...

U2-F49	U2-F50	U2-F51	U2-F52
Anne :And your sunglasses	*Anne*: On the sofa.		

U2-F53

U2-F54

Sandra: How do I look?

U2-F55

Anne: Great! You look great…

U2-F56

Anne: it's your taxi!

U2-F57

U2-F58

U2-F59

Anne: Have a great trip

U2-F60

U2-F61

Anne: Bye!

U2-F62

U2-F63

Sandra: is my suitcase in the back?

U2-F64

Taxi driver: Suitcase?

U2-F65

U2-F66

U2-F67

U2-F68

U2-F69

U2-F70

U2-F71

U2-F72

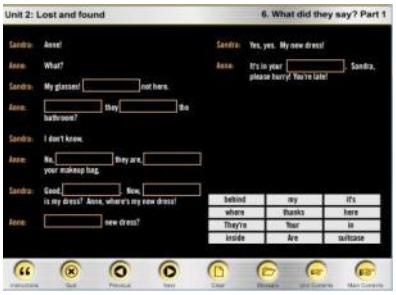
U2-F73	U2-F74

4.2.1 ATIVIDADES DA UNIDADE 2 com imagem em movimento

U2-A1 (IM)	U2-A2 (IM)	U2-A3 (IM)

4.2.2 ATIVIDADES DA UNIDADE 2 com imagem estática

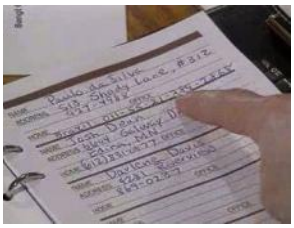
U2-A4 (IE)	U2-A5(IE)	U2-A6 (IE)

U2-A7 (IE)	U2-A8 (IE)	U2-A9 (IE)
		

4.3 UNIDADE 5 (WHAT ARE YOU DOING?*)*

Tema: Vicki in Los Angeles / and her friend Paulo from Rio de Janeiro call each other to say hello.

U5-F1	U5-F2	U5-F3	U5-F4
Vicki: Here's the guest list for our party Saturday night.	*Mariko*: Wow! Everyone's coming! *Vicki*: Expect Paulo.	*Mariko*: Oh, that's right! Paulo's visiting his parents in Rio.	*Mariko*: Too bad. He's really nice. *Vicki*: Wait! He's a postcard from Paulo…

U5-F5	U5-F6	U5-F7	U5-F8
			
Vicki: It says he's coming back Friday.	*Mariko*: That's great! Let's call and invite him! *Vicki*: Good idea…	*Vicki*: Here's his number in Brazil.	*Mariko*: Wait a minute. What time is it?

U5-F9	U5-F10	U5-F11	U5-F12
Vicki: Midnight.	*Mariko*: What time is it in Rio?	*Vicki*: In Rio? I don't know.	*Mariko*: Hmm. . . . It's midnight in L.A., so it's . . .

U5-F13	U5-F14	U5-F15	U5-F16
[phone ringing]	*Vicki*: [dials phone] Hello? Hello?	*Paulo*: Hello?	*Vicki*: Hello, is Paulo there? *Paulo*: Vicki? *Vicki*: Paulo? Are you OK

U5-F17

Paulo: Yes, yes, I'm fine.

U5-F18

Paulo: Oh, no, I'm just getting up. It's, uh, six am here.

U5-F19

Vicki: Six am! Paulo, I'm so sorry. I -
Paulo: No, no, that's OK, Vicki. How are you?

U5-F20

Vicki: I'm fine. Listen, Paulo, I can call you later.
Paulo: No, Vicki. Let me call you.
Vicki: OK. Sorry. Bye, Paulo.
Paulo: OK, bye, Vicki. Talk to you later.

U5-F21

Mariko: So, how's Paulo?
Vicki: He's just getting up. It's six o'clock in the morning there.

U5-F22

Vicki: He's calling me back later.

U5-F23

Vicki: I'm going to bed. Good night.
Mariko: Well, good night, Vicki.

U5-F24

U5-F25

U5-F26

U5-F27

U5-F28

U5-F29

U5-F30

U5-F31

U5-F32

U5-F33

Vicki:[phone rings] Hello?
Paulo: Vicki, hi. It's Paulo!

U5-F34

Vicki :Paulo!
Paulo: Yes. It's nine o'clock in the morning here, and I'm having breakfast. What are you doing?

U5-F35

Vicki: What am I doing? Well, I'm . . .

4.3.1 ATIVIDADES DA UNIDADE 5 com imagem em movimento

U5-A1 (IM)

U5-A2 (IM)

U5-A3 (IM)

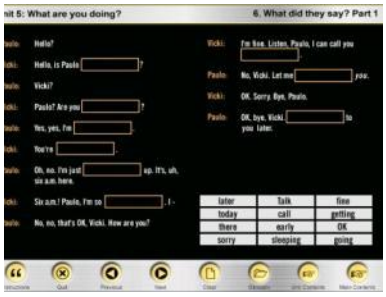
U5-A4 (IM)

4.3.2 ATIVIDADES DA UNIDADE 5 com imagem estática

U5-A5 (IE)

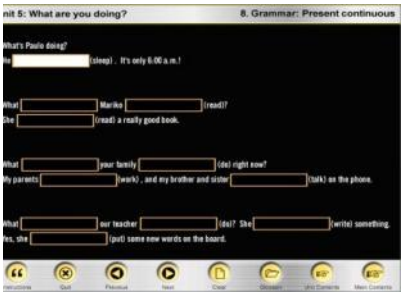
U5-A6 (IE)

U5-A7 (IE)



U5-A8 (IE)

U5-A9 (IE)



4.4 UNIDADE 6 (DAY AND NIGHT)

Tema: Andi introduces us to her busy life: she's a police officer during the week and a singer on the weekends.

U6-F1	U6-F2	U6-F3	U6-F4
	Andi: Hi. My name's Andi. I'm twenty-three. This is my house.	*Andi*: I live with…	*Andi*: …my mom…

U6-F5	U6-F6	U6-F7	U6-F8
Andi: …and my dad…	*Andi*: …and my sister, Susan.Susan is seventeen. She's a high school student.	*Andi*: It's OK here, really. This is my room..Nice, huh?	*Andi*: Weekdays, I getup about six. Then I have breakfast with my family.

U6-F9	U6-F10	U6-F11	U6-F12
Andi: Then I go to work.	*Andi*: I drive to work.		*Andi*: I'm a police officer.

U6-F13	U6-F14	U6-F15	U6-F16
Andi: This is the police station. I start at nine o'clock.	*Andi*: It's a great job.	*Andi*: I work outside.	*Andi*: I work with people.

U6-F17

Andi: At noon, I usually go to lunch.

U6-F18

U6-F19

Andi: At one o'clock, …

U6-F20

U6-F21

Andi:...I work again.

U6-F22

U6-F23

U6-F24

Andi: At five, I go home.

U6-F25

Andi: Weekday nights, I stay home.

U6-F26

Andi: I eat dinner. I read, I watch TV. I talk with Susan. Every night is the same. But weekends are different.

U6-F27

Andi: Friday, Saturday, and Sunday, I work at Ivories. I start at nine o'clock. I'm a singer!

U6-F28

[Andi singing]

U6-F29

[Andi singing]

U6-F30

[Andi singing]

U6-F31

[Andi singing]

U6-F32

[Andi singing]

U6-F33

[Andi singing]

U6-F34

[Andi singing]

U6-F35

[Andi singing]

U6-F36

[Andi singing]

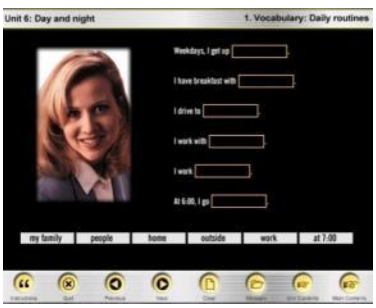
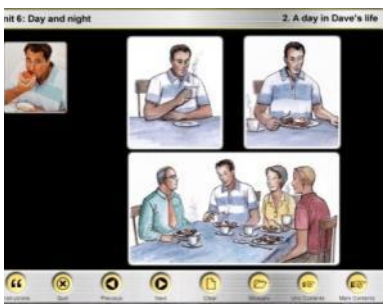
U6-F37	U6-F38	U6-F39	U6-F40
Andi: Thank you!	[claps]	*Andi*: But on Monday, …	*Andi*: I'm a police officer….

U6-F41	U6-F42	U6-F43

4.4.1 ATIVIDADESDA UNIDADE 6 com imagem em movimento

U6-A1 (IM)	U6-A2 (IM)	U6-A3 (IM)

4.4.2 ATIVIDADES DA UNIDADE 6 com imagem estática

U6-A4 (IE)	U6-A5 (IE)	U6-A6 (IE)
		

U6-A7 (IE)	U6-A8 (IE)	U6-A9 (IE)

5 UNIDADE 13 (MOUNT RUSHMORE*).*

Tema: A young couple tries to get to one of the United State's most famous monuments- before the sun goes down.

U13-F1	U13-F2	U13-F3	U13-F4
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F5	U13-F6	U13-F7	U13-F8
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F9	U13-F10	U13-F11	U13-F12
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F13	U13-F14	U13-F15	U13-F16
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F17	U13-F18	U13-F19	U13-F20
[music]	*Susan*: All right.	*Susan*: I think that's everything	*Susan*: Are you ready to go?

U13-F21	U13-F22	U13-F23	U13-F24
Jim: I think so.	*Jim*: Um . . . wait.	*Susan*: What? *Jim*: Where's the map?	*Susan*:What map?

U13-F25	U13-F26	U13-F27	U13-F28
Jim: The map to Mount Rushmore.	*Susan*: I don't have a map. Jim: Well, me neither.	*Susan*: Well, we can buy one at a gas station.	*Susan*: Let's go!

U13-F29	U13-F30	U13-F31	U13-F32
	Jim: First, we need film.	*Susan*: Not now. We can get some later.	*Susan*: Let's go. OK?

U13-F33	U13-F34	U13-F35	U13-F36
Susan: It's already three o'clock. I want to see Mount Rushmore		[music]	[music]

U13-F37	U13-F38	U13-F39	U13-F40
[music]	[music]	*Jim*: Excuse me. Do you have any maps?	*Jim*: To Mount Rushmore.

U13-F41	U13-F42	U13-F43	U13-F44
Attendant: No, but I can give you directions. Jim: Great!	*Attendant*: Do you want the scenic route?	*Jim*: Uh, sure, that sounds great.	*Attendant*: OK. Take Highway 44 west, out of town.

U13-F45	U13-F46	U13-F47	U13-F48
Jim: OK.	*Attendant*: Then turn left on 385.	*Jim*: Highway 385.	*Attendant*: Uh-huh. Then take 244 east, and follow the signs to Mount Rushmore.

U13-F49	U13-F50	U13-F51	U13-F52
Jim: OK. Thanks a lot. Susan: Yeah, thanks. Jim: How far is it?	*Attendant*: It's about fifty miles.	*Jim*: Fifty miles. Thanks. . .	

U13-F53	U13-F54	U13-F55	U13-F56
Jim: Do you have any film?	*Attendant*: No, but you can get some at the…	*Attendant*: …convenience store right across the street.	*Jim:*Thanks. Susan:Oh, right. Film

U13-F57	U13-F58	U13-F59	U13-F60
Jim: I'll get it. . .	[music]	[music]	[music]

U13-F61	U13-F62	U13-F63	U13-F64
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F65	U13-F66	U13-F67	U13-F68
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F69	U13-F70	U13-F71	U13-F72
[music]	[music]	[music]	*Jim*: OK, here's the film. *Susan*: Great!

U13-F73

Susan: We can get some good photos in this light. Let's hurry.
Jim: Uh, Susan? I'm kind of hungry.

U13-F74

Susan: Hungry?

U13-F75

Jim: Yeah. Can we stop and get something to eat?
Susan: Jim!

U13-F76

Jim: Something quick. Some fast food.

U13-F77

Jim: All right. Just a minute. . .

U13-F78

U13-F79

U13-F80

Jim: Excuse me.

U13-F81

Jim: Is there a fast-food restaurant near here?

U13-F82

Attendant: Yeah, there's a place on Main. If you go up to the red light, turn left, and go three blocks, you can't miss it.

U13-F83

Jim: Thanks. . .

U13-F84

U13-F85

U13-F86

U13-F87

U13-F88

Jim: OK. Now let's go to Mount Rushmore.
Susan: I hope we get there before dark.

U13-F89

Susan: It's already four o'clock!

U13-F90

Jim: Oh, don't worry.

U13-F91

U13-F92

Susan: What's the road?
Jim: Highway 44.

U13-F93	U13-F94	U13-F95	U13-F96
Jim: We take it east out of town.	[music]	[music]	[music]

U13-F97	U13-F98	U13-F99	U13-F100
[music]	[music]	[music]	[music]

U13-F101	U13-F102	U13-F103	U13-F104
Susan: Jim, I think we're going the wrong way.	*Jim*: Um, I think you're right. . .	[music]	[music]

U13-F1-5	U13-F106	U13-F107	U13-F108
[music]	*Jim*: What time is it?		*Susan*: About five-thirty.

U13-F109	U13-F110	U13-F111	U13-F112
	Jim: There's 385.	*Susan*: And we're going to turn…	*Jim*: Left.

U13-F113

Susan: Are you sure?

U13-F114

Jim: Yeah, . . . I'm sure.

U13-F115

Susan: No, I think it's right.
Jim: Right?
Susan: Yeah, I'm sure. Right. . .

U13-F116

[music]

U13-F117

[music]

U13-F118

Jim: Oh, . . .
Susan: What, Jim?

U13-F119

Jim: We're lost.

U13-F120

Susan: I know. . .

U13-F121

[music]

U13-F122

[music]

U13-F123

[music]

U13-F124

[music]

U13-F125

[music]

U13-F126

[music]

U13-F127

[music]

U13-F128

Susan: This isn't right. Where's 244?

U13-F129

Jim: I don't know.

U13-F130

Susan: Let's go back.

U13-F131

[music]

U13-F132

[music]

U13-F133	U13-F134	U13-F135	U13-F136
[music]	[music]		Susan:There's a sign!

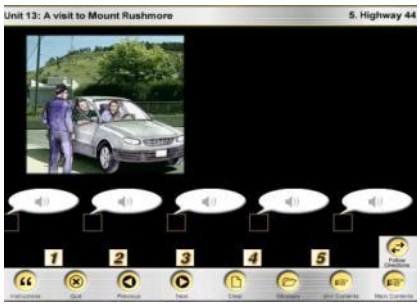
U13-F137	U13-F138	U13-F139	U13-F140
	Jim: And there it is!	*Susan*: Where? I can't see anything.	

U13-F141	U13-F142	U13-F143
Jim: So, …let's come back tomorrow?	*Susan*: Yeah, why not? Now we know how to get here.	

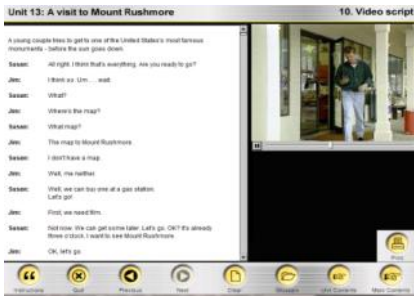
4.5.1 ATIVIDADES DA UNIDADE 13 com imagem em movimento

U13-A1 (IM)	U13-A2 (IM)

U13-A1 (IM)

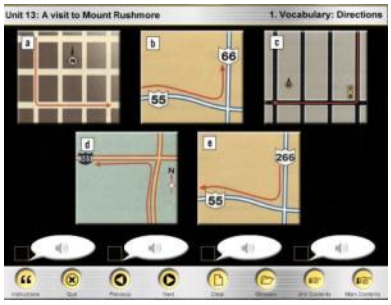


U13-A2 (IM)



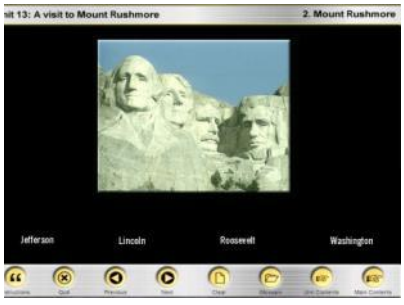
4.5.2 ATIVIDADESDA UNIDADE 13 com imagem estática

U13-A4 (IE)

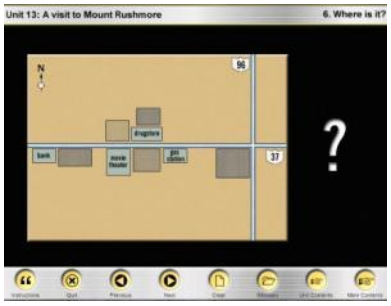


U13-A5 (IE)

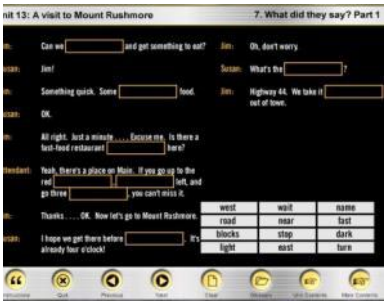
U13-A6 (IE)



U13-A8 (IE)

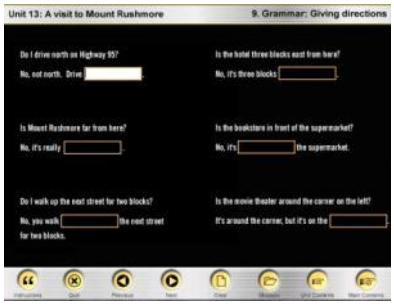


U13-A9 (IE)



U13-A10 (IE)

U13-A11 (IE)



4.6 UNIDADE 16 (THE PERFECT DATE)

Tema: Kate finds it´s not easy to get the perfect date- even when there are plenty of dating opportunities.

U16-F1	U16-F2	U16-F3	U16-F4
Ben: So, Kate, it's the weekend. What are you going to do?	*Kate*: I don't know. I really want to go to the Spiders concert, but I need a ticket. And Maggie's having a party, but -	*Ben*: But?	*Kate*: But I don't want to go. I can't. Dan's going to call.

U16-F5	U16-F6	U16-F7	U16-F8
Ben: Dan? *Kate*: Yeah. He's this great guy in my art class.	*Ben*: What happened to Greg? And Tony? *Kate*: Oh, Greg? He's boring. And Tony? I don't know he's kind of…	[phone rings] Ben: Maybe that's Dan.	Answering machine: We can't come to the phone right now. So please leave your name and phone number after the beep. We'll call you back soon.

U16-F9	U16-F10	U16-F11	U16-F12
Maggie: [leaving message] Hi, Kate. This Maggie. I'm going to have a small party at my house tonight. *Ben*: Kate! *Maggie*: [leaving message] Do you want to come?	*Maggie*: Oh, Kate! Hi. Fine, thanks. Listen, I'm going to have a small party at my house tonight. Do you want to come?	*Kate*: Oh, Maggie. I'd love to come, but… I have a really bad cold!	

U16-F13	U16-F14	U16-F15	U16-F16
Maggie: Oh, that's too bad. I hope you feel better.		[phone rings]	*Ben*: Don't worry. [picks up phone] Hello? *Greg*: Hi. This is Greg. Is Kate there?

U16-F17

Ben: [to Kate] It's Greg. Are you home?
Kate: I guess. [takes phone] Hi, Greg.

U16-F18

Greg: Hi, Kate. What are you doing?

U16-F19

Kate: Studying. Why?
Greg: Well, Maggie's going to have a party tonight. Do you want to go?
Kate: Uh, gee, I can't. I have to study. You know me. I need to study.

U16-F20

Greg: Oh, well...
Kate: Sorry, Greg. Thanks. Bye.
Greg: Bye, Kate.

U16-F21

[phone rings]
Kate: Hello?
Tony: Hi, Kate?
Kate: Yes?
Tony: It's Tony.
Kate: Oh… Hi, Tony. How are you?

U16-F22

Tony: I'm great! Uh, listen. There's a party at Maggie's tonight. Do you want to go?

U16-F23

Kate: A party? Gee, Tony, I don't think so. I just, um, started a new book!

U16-F24

Tony: A new book?

U16-F25

Kate: Yeah, I'm reading it right now! Maybe next time?
Tony: Ok, Kate. See you.

U16-F26

Ben: A new book?

U16-F27

[phone rings]
Ben: I'm not going to answer it.
Answering machine: We can't come to the phone right now. So please leave your name and phone number after the beep. We'll call you back soon.

U16-F28

Dan: Hi, Kate? This is Dan Saunders. I'm in your art class and…
Kate: [picking up phone] Dan? Hi. This is Kate. How are you?

U16-F29

Dan: I'm great. Kate, Maggie's brother just gave me two tickets to the Spiders concert. Do you want to go?

U16-F30

Kate: The Spiders concert? I'd love to go!
Dan: That's fantastic! Listen, I'm at Maggie's. Can you meet me here?

U16-F31

Kate: At Maggie's?

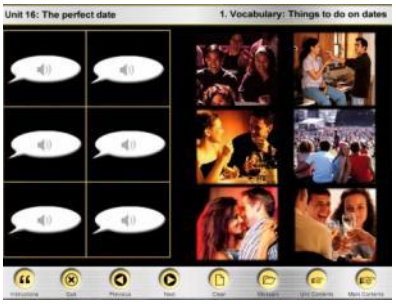
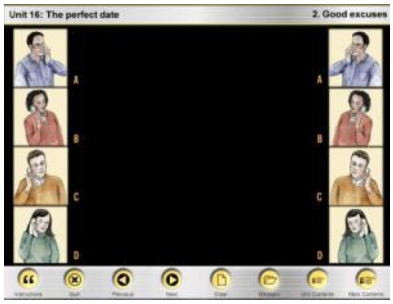
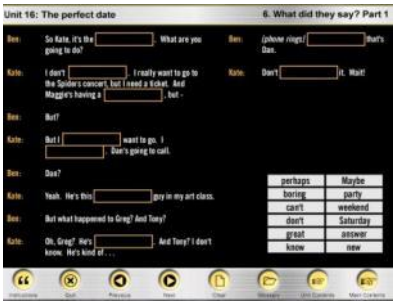
U16-F32

Dan: Right. I'm at Maggie's. The concert starts at nine o'clock, so let's meet at eight. We can go to the concert from here.

U16-F33	U16-F34
Kate: At Maggie's? At eight o'clock?	*Dan*: Yes, at Maggie's. She's having a party...

4.6.1 ATIVIDADES DA UNIDADE 16 com imagem em movimento

U16-A1 (IM)	U16-A2 (IM)	U16-A3 (IM)

4.6.2 ATIVIDADES DA UNIDADE 16 com imagem estática

U16-A4 (IE)	U16-A5 (IE)	U16-A6 (IE)