

ACÇÃO DOCENTE NA UTILIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA

Janaína de Aquino Ferraz¹

Giuliano Pereira de Oliveira Castro²

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar como os docentes de Português como Segunda Língua utilizam textos multimodais presentes em materiais didáticos desta área. O estudo é fundamentado na Análise Crítica do Discurso e na Teoria da Multimodalidade. Para analisar os dados foram aplicados os princípios da pesquisa qualitativa que norteiam o trabalho. Pela análise do *corpus*, foi possível verificar que os professores realizam trabalho sem sistematização com os textos multimodais e, por isso, alguns estereótipos brasileiros podem ser reforçados por meio dos materiais didáticos. Os resultados apresentados mostram a importância do conhecimento da teoria da multimodalidade para o trabalho com textos e contribui para a ensino reflexivo crítico de português como segunda língua no que tange à prática docente.

Palavras-chave: Texto multimodal. Teoria da multimodalidade. Análise do discurso. Ensino de português como segunda língua.

Abstract: The main objective of this paper is to analyze how some teachers of Portuguese as a second language have used multimodal texts of textbooks in their classes. The study is based on the critical analysis of discourse and the social semiotics. For the analysis of data, principles of qualitative research had been applied to guide the work. In the analysis of corpus, we verify that teachers of Portuguese as a Second Language work with multimodal texts without a systematization, so some Brazilian stereotypes can be reinforced through teaching materials. The results show the importance of a multimodal approach to teach Portuguese as second language, and also contribute to the critically reflective teaching of Portuguese as a second language.

Keywords: Multimodal texts. Multimodality. Discourse analysis. Teaching of Portuguese as a second language.

1 Introdução

Temos vivido atualmente grandes mudanças no que concerne ao uso da linguagem. A concepção tradicional de texto apenas como linguagem escrita se torna obsoleta na medida em que a escrita deixa de ocupar cada vez mais o papel principal como representação cultural. Isso porque vivemos na era da comunicação visual, e os modos imagéticos de representação estão cada vez mais presentes na sociedade. A comunicação é feita então de vários modos, em outras palavras, é multimodal. Embora seja um fato inegável, assumir tal posição ainda é algo novo na linguística.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

² Professor da Universidade Federal de Goiás e doutorando em Linguística da Universidade de Brasília.

Tamanha pluralidade de usos da linguagem foi refletida significativamente nas práticas de ensino de língua em todas as suas vertentes. Por essa razão, esta pesquisa objetiva verificar a utilização de textos multimodais por docentes que atuam no ensino de línguas, mais especificamente na área de português língua estrangeira. Para tanto, realizamos entrevistas com docentes atuantes na área, buscando verificar qual o papel da multimodalidade para as práticas discursivas em sala de aula. Cabe ressaltar que foram selecionados docentes com ampla experiência de ensino e com formação acadêmica em linguística. Para a realização da análise dessas entrevistas, tomamos por base os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), cuja premissa principal é a linguagem como prática social. Os principais teóricos utilizados neste trabalho são Fairclough (1992, 2003) e Thompson (1995), para a análise da ideologia, e Kress e van Leeuwen (1996), com a proposta da multimodalidade, sobre os quais damos seguimento na próxima seção.

2 Bases teóricas

É necessário, antes de tudo, discorrer sobre a teoria norteadora deste trabalho. Segundo Fairclough (1992), a ADC é um “modelo analítico desenvolvido exatamente para o estudo das relações entre linguagem, poder e ideologia”. Para a ADC, a linguagem vai além da prática social, pois, ainda conforme Fairclough, o discurso é um modo de ação das pessoas sobre o mundo e do mundo sobre as pessoas. O autor afirma que “o discurso molda e é moldado por relações de poder e ideologia” (1992). Portanto, assumir a linguagem como prática social é assumir seu papel fundamental na construção das identidades, o que por si já justifica um estudo focado nas formas como a linguagem é utilizada para reproduzir atitudes ideológicas e veicular poder na interação social.

O discurso é, então, o meio pelo qual as diferentes ideologias são concretizadas, as relações de poder são legitimadas e racionalizadas. A definição de discurso é ampla e segundo Ferraz (2015) “existe uma navegação entre uma definição de discurso como sinônimo de texto e outra que o toma como conjunto das relações

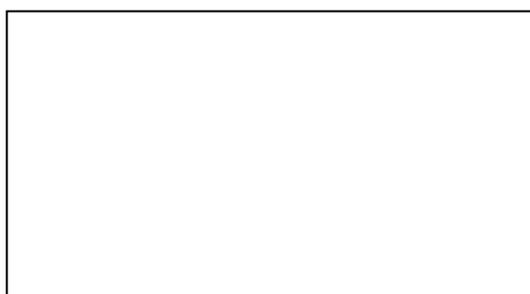
que caracterizam uma formação social em particular, proposta lançada por Foucault”. Na verdade, a diferença entre texto e discurso ficou mais ampla e clara na ADC a partir da obra de Fairclough (2003), *Analysing Discourse*, obra em que o autor define texto como qualquer instância de uso da linguagem, tais como textos escritos e impressos como, por exemplo, uma lista de compras ou um artigo de jornal. Um texto é caracterizado ao mesmo tempo como evento social e produto do discurso, e constitui por excelência a unidade básica de análise. Além disso, Fairclough (2003) exemplifica como texto as transcrições de conversas e entrevistas, bem como eventos discursivos tais como programas de televisão, os quais envolvem além da língua, recursos visuais. O discurso é, então, algo mais restrito, é um elemento da vida social interconectado com outros elementos. Dessa forma, o discurso é analisado no conjunto da prática social que o permeia, bem como no contexto histórico e social.

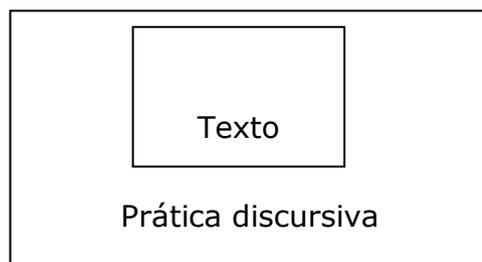
Na atualidade, mais precisamente na pós-modernidade, toda produção linguística (discurso) é multimodal, o mundo contemporâneo nos força a viver cercados de imagem. Se a linguagem é produto da prática social e as imagens compõem sentido com o texto, as imagens, as fotografias e outros recursos imagéticos são materiais de pesquisa social, ajudam a entender certos processos sociais e sua influência na materialidade linguística (discurso). Segundo Fairclough (1992):

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações e instituições que lhe são subjacentes. Discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação de mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Essa relação foi esquematizada por Fairclough em sua obra de 1992, com o objetivo de ilustrar a relação existente entre texto, prática discursiva e prática social:

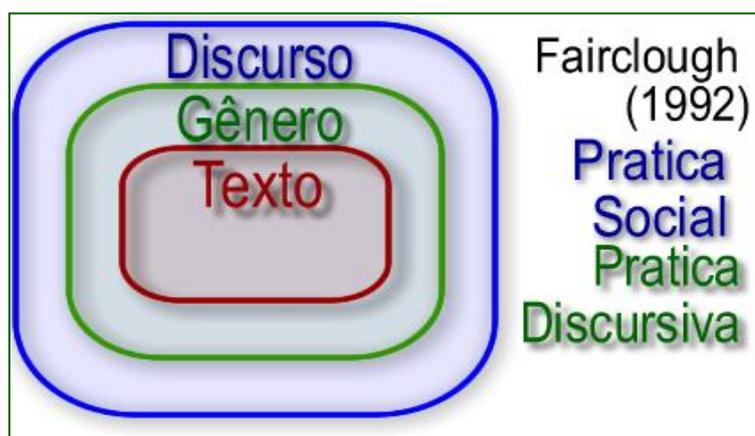
Figura 1: Concepção tridimensional do discurso.





Esse esquema já passou por várias releituras que permitiram que a prática passasse a ser vista pela repetição, pela recorrência e que se trata de um conceito abstrato, materializado no discurso e na análise. Fairclough (2003) define melhor essa relação: “[a]s estruturas sociais definem o que é possível, os eventos sociais constituem o que é real e a relação entre o real e o potencial é mediado pela prática social”. De acordo com essa releitura do conceito de discurso, passou-se a entender texto, prática discursiva e prática social não sendo mais estanques, em níveis diferentes, mas sim como parte de um mesmo momento discursivo.

Figura 2: Momento discursivo de acordo com Fairclough, 2003.



A relação hierárquica anteriormente proposta passa a ter um caráter circular, no qual o texto permeia e é permeado pelas práticas discursiva e social. Segundo essa nova visão, a análise da prática é feita em relação ao *momento* discursivo, entram nela novos elementos que têm igual valor para a ADC; a análise interacional passa a

ser interdiscursiva, linguística e semiótica. A imagem ganha papel fundamental nesse processo, pois faz parte da produção discursiva.

A teoria da Semiótica Social proposta por Kress e Van Leeuwen (1996) está, segundo os autores, inserida na investigação e na pesquisa social crítica propostas pela ADC. Isso porque as imagens também compõem significado. A leitura dessas imagens e dos textos multimodais é socialmente determinada. A proposta da Semiótica Social toma a linguagem escrita, de modo especial, como apenas um dos modos de representação no domínio público. Indaga se o modo de organização do discurso perpassa todas as formas de comunicação social e pergunta se a concentração somente na escrita seria suficiente para a compreensão do papel do poder nas manifestações discursivas.

Mas em relação a multimodalidade textual, como esta é teorizada e aplicada pela pesquisa em ADC? Segundo Kress e van Leeuwen (1996), um texto multimodal é o tipo de texto que emprega duas ou mais modalidades semióticas na composição. Além disso, os mesmos autores acrescentam ser o texto multimodal “aquele texto cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. Notemos que por meio dessas definições, um texto multimodal tem seu(s) significado(s) construído com base em mais de um recurso semiótico, como a imagem. Para entender a imagem como peça fundamental na composição de significado, é necessário levar em conta seu papel de composição de significado e não mais apenas seu valor meramente ilustrativo.

Assim como o texto escrito, a imagem é reflexo das práticas sociais, das identidades sociais. Portanto, sua produção, sua seleção e sua distribuição não são aleatórias, mas refletem escolha de certos grupos sociais para veicular suas ideologias. As imagens presentes em um livro didático de segunda língua, por exemplo, desempenham papel relevante aos olhos dos alunos que não possuem proficiência e domínio da escrita e podem reforçar estereótipos, criar novos conceitos e idéias em relação à cultura da língua-alvo, bem como ajudar ou não na constituição do aluno como sujeito inserido em uma cultura diferente da sua de origem.

O interesse em realizar estudo que enfoque o uso consciente da multimodalidade perpassa pelas características da atualidade mundial que conferem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens. Como bem observa Vieira (2007):

Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Carecem de imagens e até mesmo de sons (TV e Cinema) que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos.

Como os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto, a informação é transmitida por diferentes modos semióticos, regra da era do argumento visual. Sendo assim, não há mais como desconsiderar a multimodalidade para os estudos linguísticos e mesmo para a formação de docentes de língua, pois esses profissionais devem ser capazes de lidar com esse tipo de material, de maneira estruturada e consciente e não mais como apenas uma “complementação” em suas aulas, fato que justifica o recorte desta pesquisa.

3 Metodologia

Como já exposto, nossa pesquisa é fundamentada na necessidade de investigar como os docentes atuantes no ensino de português como língua estrangeira lidam com os textos multimodais em sua prática docente, a saber, docentes com formação acadêmica e experiência de ensino na área. O ensino de português para estrangeiros tem crescido consideravelmente e desde a década de 1990, tem crescido também o número de cursos de formação de docentes para atuação na área em programas de pós-graduação em linguística aplicada e, no caso da Universidade de Brasília, também na graduação com a implementação em 1998 da licenciatura em Letras-PBSL (Português do Brasil como Segunda Língua), cujo foco também é o ensino de língua portuguesa a povos indígenas e a falantes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). É notório, portanto, o crescimento do número de

docentes com formação linguística para atuação no ensino de português para estrangeiros. Cabe, portanto, apresentar os questionamentos a que nos propomos responder:

- 1) O docente atuante no ensino de português como língua estrangeira possui conhecimento estruturado sobre multimodalidade como fator de composição de significados em língua estrangeira?
- 2) Como as imagens são consideradas em termos de ensino de línguas estrangeiras?
- 3) O caráter ideológico de textos multimodais é levado em conta ao se fazer uma seleção para aplicação em atividades de sala de aula de língua estrangeira?

Nossa investigação é, nesse sentido, uma tentativa de compreender como docentes com formação acadêmica consideram o trabalho com textos multimodais e dessa forma compreender melhor como esse conhecimento pode ser fator diferenciador para uma prática mais condizente com as necessidades impostas pela pós-modernidade.

Para empreender a proposta da ADC de Fairclough, selecionamos as bases da pesquisa qualitativa, baseada na interpretação e reinterpretação dos dados. Em uma investigação social, é necessário considerar a interdisciplinaridade, que decorre da concepção de discurso de Fairclough (1992), a qual envolve interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sóciocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições e no relacionamento da prática social com as relações de poder.

A coleta de dados para análise foi feita por meio de entrevista individual gravada, feita com professores atuantes na área de Português Língua Estrangeira (PLE

doravante). A entrevista foi previamente planejada com base na teoria proposta por Bauer (2002) acerca da entrevista em pesquisa qualitativa:

A versatilidade e o valor da entrevista qualitativa são evidenciados no seu emprego abrangente em muitas disciplinas sociais científicas e na pesquisa social comercial, nas áreas de pesquisa de audiência da mídia, relações públicas, marketing e publicidade. (...) A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Ainda deve ser considerado que toda pesquisa com entrevistas é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para facilitar a análise dos dados e garantir a clareza dos resultados. A entrevista individual foi escolhida em aquiescência com Bauer (2002), que afirma que, de modo geral, a pesquisa acadêmica emprega a entrevista individual de profundidade, enquanto o setor comercial prefere entrevistas em grupo. Com base em um tópico guia, os sujeitos entrevistados discorreram sobre o tema da pesquisa.

Conforme mencionado, a premissa básica da ADC é a linguagem como prática social, bem como a relação entre linguagem, poder e ideologia. O analista de discurso assume a postura de que, a ideologia permeia a linguagem em todos os sentidos, ou seja, a linguagem é ideológica por natureza. Uma definição profícua de ideologia é dada por Sgarbieri (1999), que por sua vez se baseia em van Dijk: “Ideologia constitui o que as pessoas são como atores sociais que pensam, têm experiências próprias e as manifestam de forma oral ou escrita”. Cabe ressaltar ainda que, para van Dijk ideologia também se constitui como sendo atividades conjuntas, objetivos, normas e valores; representações sociais compartilhadas.

Devido à complexidade do termo ideologia, não é fácil identificá-la em um texto, embora saibamos que ela esteja presente. Há, contudo, critérios para análise. Para as entrevistas serem analisadas, selecionamos algumas categorias analíticas propostas por Fairclough (1992) e Thompson (1995).

Categorias de Fairclough: A obra de Fairclough é extensa e dentre as categorias adequadas a este trabalho, selecionamos da obra de 1992, as condições da prática discursiva e o Ethos, bem como relação com o conceito de intertextualidade.

Condições da prática discursiva: objetiva especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, associadas ao tipo de discurso que a amostra representa.

Ethos: objetiva reunir as diversas características que vão em direção à construção do eu, ou de identidades sociais, na amostra. O Ethos não envolve apenas o discurso, mas todo o contexto social.

Categorias de Thompson: Segundo Thompson (1995), a ideologia opera em uma variedade de contextos da vida cotidiana e que a interpretação da ideologia deve ser ancorada em uma análise sócio-histórica, na análise formal discursiva com ênfase crítica, como também em uma análise semiótica. Para tanto, para o autor a ideologia atua basicamente por meio de cinco *modus operandi*, a saber: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

Apresentamos sucintamente, no quadro a seguir, os dois modus utilizados para este trabalho:

Quadro 1: Categorias de análise da ideologia segundo Thompson (1995).

<i>Legitimação:</i> apresenta as relações de	• Racionalização: é construída uma
--	------------------------------------

<p>dominação como legítimas, justas e dignas de apoio.</p>	<p>cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações sociais e com isso convencer uma audiência de que é digno de apoio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universalização: acordos institucionais que servem para o interesse de alguns são apresentados como servindo ao interesse de todos. • Narrativização: histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.
<p><i>Unificação:</i> estabelece por meio da construção, no nível simbólico, uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. • Simbolização da unidade: envolve construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo.

Fonte: Thompson (1995).

Dos *modus operandi* descritos no quadro, foram selecionados:

- 1) Legitimação por meio de racionalização e universalização;
- 2) Unificação por meio de simbolização da unidade.

A aplicação dessas categorias permite verificar quais ideologias permeiam o discurso de professores de português como segunda língua e dessa forma obter uma idéia mais clara sobre o conceito de multimodalidade para esse grupo de profissionais.

4 Análise dos dados e resultados obtidos

Para a aplicação das categorias de análise adotadas para este trabalho, foram transcritos trechos significativos das falas das entrevistadas. Em cada um desses trechos, tecemos comentários relativos aos aspectos observados.

As entrevistas iniciaram com uma pergunta sobre o que o entrevistado considera importante em termos de conhecimento para o profissional que trabalha com ensino de língua estrangeira. Ao longo da entrevista, buscamos deixar o entrevistado à vontade para falar o quanto desejasse, pois, como a entrevista é de profundidade, o objetivo é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão, como já dito anteriormente.

Iniciamos pela categoria das *condições da prática discursiva*. Para essa categoria, é necessário responder a duas perguntas propostas por Fairclough:

- O texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente?
- Que tipo de efeitos não discursivos possui essa amostra?

Quanto à primeira pergunta, pode-se dizer que o texto em questão, de certa forma, não possui circulação, dada a natureza de seu gênero: trata-se de entrevista individual transcrita, o que para Fairclough (2003) constitui também um tipo de texto. Vejamos o trecho a seguir da entrevista, relativo ao que a primeira entrevistada considera importante em termos de conhecimento para o professor de língua estrangeira:

*Bom (...) em primeiro lugar eu acho que (...) não existe uma coisa importante são várias coisas importantes mas uma delas talvez que eu considere talvez a **mais** importante é o conhecimento da sua **própria** língua da sua **própria** cultura (...) eu eu não entendo você ensinar uma outra língua ãã (...) sem que você conheça a sua própria (...) sem que você conheça o seu contexto cultural então eu acho que isso é importantíssimo por isso eu acho muito estranho quando você tem uma formação acadêmica né (...) já partindo da graduação em que*

você não tem (...) você forma um professor como professor de inglês por exemplo que é uma língua estrangeira e você não tem uma base da língua portuguesa isso acabou pelo menos aqui na UnB isso termina pra o aluno no segundo grau né (...)

Quanto à segunda pergunta da categoria de Fairclough, a produtora do texto (entrevistada) procura interagir com o “leitor” (entrevistador) por meio de um processo relacional, condicionando a opinião do leitor, construindo uma cadeia de raciocínio para embasar seu discurso. A marca “né” ao final de sua fala mostra exatamente essa busca por apoio de seu interlocutor, portanto o efeito maior que a entrevistada procura causar é o de concordância com sua opinião, com sua cadeia de raciocínio.

Visto pelo ponto de vista da análise de Thompson, o trecho acima transcrito revela um processo de *legitimação* por meio de *racionalização*. Ao longo de sua fala, a entrevistada busca embasar o que vai dizer por meio de sua prática docente e formação acadêmica, o que lhe dá autoridade para tecer comentários com propriedade e, portanto, dignos de apoio:

(...) desde 1987 que eu trabalho com o ensino ã faço ã (...) monto projetos programas de ensino de português como segunda língua aqui no Brasil

Outro trecho significante sobre os efeitos não discursivos presentes no texto é o seguinte:

*(...) a **primeira** coisa (...) teria que conhecer bem a língua dele e a cultura dele de onde ele vive do contexto (...) e evidentemente acho que todo bom profissional principalmente **se você tá educando alguém conhecimento de mundo você tem que ter leitura.***

Ao empregar o pronome “você” em vários momentos de sua fala, a entrevistada busca, mais uma vez, concordância do entrevistador com o seu pensamento. Notemos que a construção de sentido no trecho acima é feita de forma a direcionar a opinião do leitor, por meio de uma cadeia de raciocínio que cria expectativa de obrigatoriedade, o que fica mais claro ao verificar as afirmações sobre o que o professor de línguas deve ter ou não deve ter em termos de conhecimento.

Outro aspecto a ser observado é o que a entrevistada fala sobre leitura. Ao mencionar que o educador deve ter leitura fica implícito que o conceito de leitura está atrelado à experiência do indivíduo na sociedade, ou seja, seria necessário um conhecimento estruturado sobre as várias formas de se ler o mundo. Nesse ponto, nota-se que existe uma espécie de intuição a respeito da leitura multimodal consciente, pois se há necessidade de se “ter leitura”, há também necessidade de diversificação no tipo de leitura, seja na modalidade escrita, seja em outras modalidades.

Um traço ideológico que se revela é a *unificação* por meio da *padronização da unidade*. Ao se referir ao profissional de língua estrangeira, a entrevistada utiliza o sintagma “todo bom profissional” e constrói uma linha de raciocínio que procura descrever as qualidades que o bom profissional de línguas deve ter. Como podemos observar no trecho seguinte:

(...) claro que não tem que ter saído do Brasil mas se tiver uma experiência no exterior eu acho que é importante mas você tem que ter tem que ter a cabeça aberta e tem que saber também que quando você se forma quando você vai pra uma sala de aula (...) você é responsável é uma responsabilidade muito grande com a formação daquele menino daquele criança que tá ali ou mesmo o adolescente (...) então eu acho que essa visão de mundo essa consciência essa ãã essa eeeh retidão de caráter é muito importante pro professor (...) então eu to falando veja bem agora já já não tô falando mais de de (...) consciência epistemológica de epistemologia eu tô falando de de (...) vida né de formação de caráter de personalidade tudo isso faz parte do profissional (...) eu não

entendo um profissional que seja aquela pessoa que conhece muito bem a sua área mas que vive isolado (...) pra mim ele não pode ser professor, pode ser qualquer outra coisa um pesquisador mas um professor não (...)

O conjunto de características descritas nesse trecho revela outra categoria de análise, o Ethos, na qual a identidade social do professor de línguas estrangeiras é delineada de acordo com as seguintes características: “cabeça aberta”, “responsável”, “retidão de caráter”.

Em relação ao emprego de materiais didáticos por parte do professor a entrevistada afirma o seguinte:

*o professor tem que ter mas ele tem de ter consciência de que dependendo da turma e sempre (...) não é só dependendo da turma não ele sempre vai ter que agregar esse livro texto a outros materiais (..) é o que antigamente se chamada de material (...) ãããã **autêntico** né? né? há uma série de discussões do que que é material autêntico (...) mas eu não tô preocupada com rótulos com terminologia*

Por meio da cadeia de raciocínio construída, fica clara a necessidade de um conhecimento multimodal estruturado, pois ao mencionar “material autêntico” a entrevistada dá uma série de exemplos que demonstram a importância de uma leitura que não seja apenas linear, ou que privilegie a modalidade escrita da língua, mas que englobe as várias formas de realização da língua como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

*(...) ãã o material que ele vai encontrar no dia a dia em revista na televisão no rádio (...) ele vê uma entrevista que ele acha interessante e traz pra sala de aula (...) **ele tá o rádio vê uma notícia importante** (...) de repente ele **anota aquilo** ou se ele puder mais tarde **ele ele grava** (...) ããã então esses materiais (...) que vão compor né (...) o o material didático (...) e aí sim **ele tem que***

escolher coisas pra que (...) ãã o aluno não saia com uma visão distorcida da língua da cultura do povo

Ao mencionar que o professor deve escolher o material a ser utilizado de maneira a não criar ou mesmo reforçar estereótipos acerca da cultura da língua-alvo, a entrevistada reitera as linhas da teoria da Semiótica Social que, segundo Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), traçam os seguintes pressupostos para uma concepção semiótica dos textos multimodais:

- 1) a produção ou leitura de textos sempre envolve conjuntos de modos semióticos;
- 2) cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente;
- 3) a maneira de ler os textos multimodais deve considerar os textos coerentes em si mesmos;
- 4) tanto os produtores quanto os leitores exercem poder em relação aos textos;
- 5) escritores e leitores produzem signos complexos – textos – que emergem do “interesse” do produtor do texto;
- 6) o “interesse” descreve a convergência de um complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos atuais e ações dos produtores dos signos sobre o contexto comunicativo;
- 7) o “interesse” em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriadas para expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado é motivada e não arbitrária.

As afirmações das entrevistadas sobre a prática em sala de aula de línguas são reveladoras, pois trazem à tona formulações sobre o ensino que ainda tomam por base a modalidade da língua de mais prestígio: a escrita.

Passemos à análise da fala da segunda entrevistada. O roteiro da entrevista ainda continua sendo o mesmo, pois o que buscamos são os traços ideológicos que permeiam o discurso de docentes de línguas no intuito de revelar quais teorias são consideradas importantes para a prática com textos multimodais em sala de aula.

No trecho a seguir, a entrevistada compara as dificuldades no processo de aprendizagem de espanhol e de português língua estrangeira. Nesse caso, ocorre o processo de *unificação* por *padronização*, pois a professora afirma que as dificuldades são exatamente as mesmas. Dessa forma, ela adapta formas simbólicas a um referencial padrão.

(...) ee as dificuldades (...) em algumas coisas (...) eram as mesmas por que? Porque ela falava espanhol que era a língua que (...) eu já sabia (...) então ela tinha mais dificuldade era nos verbos que era coisa que eu também tinha dificuldade porque (...) eh em espanhol são muitos verbos (...) português são poucos (...)

A docente em questão tinha experiência em inglês e espanhol antes de atuar na área de PLE. Quando indagada sobre o que eventualmente teve de adaptar de alguma prática anterior, ela respondeu o seguinte:

(...) eu utilizei mais eh do espanhol porque primeiro é uma língua que eu conheço mais do que a língua inglesa (...) e outra é uma língua que eu gosto mais do que a inglesa ee também porque é mais parecida com o português (...) apesar de que a gente não pode falar que porque é mais parecido é mais fácil de aprender (...) não (...) exatamente o contrário como é parecido é mais difícil de aprender porque tem muita coisa que você acha que vai ser a mesma co... vai ser igual e não é (...) uma coisa que é clara pra você pros outros pode não ser (...) e no caso do inglês não o inglês apesar de ser uma língua mais difícil pra você falar pra você aprender é menos complicado do que o espanhol (...)

No caso do trecho acima, ocorre *dissimulação* por meio de *deslocamento*, pois a entrevistada compara o espanhol e o inglês com o português, e com isso as conotações positivas ou negativas de uma língua ou outra são transferidas para a língua portuguesa.

No trecho seguinte, a docente fala sobre a assimilação cultural e ideológica no ensino de línguas, o que revela traços de sua identidade social quando, por exemplo, cita a Música Popular Brasileira como referência cultural.

(...) música brasileira (...) MPB (...) essas músicas assim que dá pra gente trabalhar dá pra tirar um um não só a letra mas um conteúdo daquilo porque você ensinar passar uma música que não tem sentido nenhum vai dificultar ainda mais (...) porque pra você ensinar uma língua cê tem que também passar a cultura do país porque a pessoa ta aqui no Brasil (...) aprende a língua e não vai saber nada (...) chega num lugar e não vai saber conversar (...)

Ao se referir à língua em vários momentos de sua fala, a docente revela ter a noção de que língua está atrelada à modalidade escrita, isso fica claro na seguinte passagem: *“dá pra tirar um um não só a letra mas um conteúdo”*.

Mesmo sendo música um texto multimodal com especificidades em cada modalidade envolvida em sua produção (som, língua escrita) ainda há referência a uma prática comum pautada na letra da música, à sua parte escrita. Há o que chamamos de conhecimento intuitivo sobre a importância da multimodalidade, pois ao afirmar que se *“aprende a língua e não vai saber nada”*, a docente demonstra, de maneira superficial, que sabe da importância de se ter várias habilidades que não estejam relacionadas ao falar e escrever bem, mas não demonstra como isso pode ser trabalhado, ou seja, não há uma ligação sobre o que saber e o que fazer em relação à realidade multimodal.

5 Conclusões

Organizamos as conclusões de acordo com as questões de pesquisa formuladas para este trabalho de forma a vislumbrar todos os aspectos que nos dispusemos analisar.

Em relação à primeira pergunta (*o docente atuante no ensino de português como língua estrangeira possui conhecimento estruturado sobre multimodalidade como fator de composição de significados em língua estrangeira?*), verificamos, por meio da análise das entrevistas, que o conhecimento existente em termos de multimodalidade é intuitivo. Não há estruturação de um trabalho direcionado de acordo com os pressupostos teóricos de uma “gramática visual”, conforme proposta por Kress e van Leeuwen (1996). A formação acadêmica ainda privilegia os dados formais da língua em termos de conhecimento, pois não os prepara com base em uma teoria da multimodalidade, para a utilização em sala de aula de um recurso muito presente atualmente: os textos multimodais.

No tocante à segunda pergunta de pesquisa (*como as imagens são consideradas em termos de ensino de línguas estrangeiras?*), muito pouco foi colocado em termos de imagens, apenas foi citado o fato de o professor ter de saber selecionar bem o “material autêntico”, no qual estaria incluído o uso de imagens, pois “ao ver uma notícia importante” “de repente ele anota aquilo”. Mesmo ao se falar isso, está implícito que a modalidade importante continua sendo a escrita, já que se deve **anotar** o que se **vê**.

A respeito da terceira pergunta de pesquisa (*o caráter ideológico de textos multimodais é levado em conta ao se fazer uma seleção para aplicação em atividades de sala de aula de língua estrangeira?*), o que pôde ser verificado é que há afirmações sobre a necessidade de conhecimento cultural amplo da língua a ser ensinada, o que já seria fator determinante para uma abordagem adequada de conteúdos em sala de aula de língua estrangeira. As questões ideológicas que permeiam a prática em sala de aula são resumidas ao fato de o professor ter de estar *atento* ao que está acontecendo, o que pode ser traduzido como ter um amplo conhecimento do contexto em que está inserido. Há sim uma preocupação em se evitar estereótipos.

O que deve ser trazido à berlinda dos estudos linguísticos é o fato de o discurso ser permeado de ideologias, deixar essa questão em segundo plano é deixar de compreender que as ideologias são sociais, às vezes compartilhadas por grupos e são individuais somente em seu uso pessoal, contextual, o que nesse sentido se assemelha a sistemas de línguas. Segundo van Dijk (1999):

As ideologias são definidas para grupos sociais específicos, que são coletividades que satisfazem alguns critérios: pertença, atividades conjuntas, objetivos, normas e valores entre outros, ou seja, as representações sociais são compartilhadas. Nem todas as coletividades formam grupos.

Compreender o contexto em que se está inserido não responde ao entendimento de ideologias presentes em textos, mas sim à obtenção parcial do verdadeiro papel ideológico de textos multimodais, os quais encerram em si as consequências das escolhas de seus produtores e podem determinar a formação de identidades sociais. Esse fato por si só já justificaria a inclusão de estudo estruturado sobre multimodalidade em cursos de Letras, pois mesmo que de forma intuitiva as docentes entrevistadas procuram formas em seu discurso de mostrar a importância de se evitar estereótipos sobre a língua a ser ensinada.

Tais constatações são determinantes no que diz respeito a uma das linhas da teoria da Semiótica Social, que afirma serem os participantes em posição de poder (produtores dos signos) que levam os outros participantes (leitores) a um maior esforço de interpretação e diferenciam a noção de entendimento do receptor da mensagem.

Assim, os resultados alcançados nesta pesquisa podem ser vistos como uma contribuição para o trabalho docente, no sentido de alertar sobre a mudança dos modos discursivos de significar o texto na sociedade contemporânea, sendo necessário mudança nos paradigmas de ensino de português como língua estrangeira, bem como em outras vertentes do ensino de línguas.

Referências

ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: Roca, P. et alii. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo Contexto, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Ponte, 2005

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P e CUNHA, M. J. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

COSTA, S. *A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 1994.

DESCARDECI, M. A. A. de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: *ETD – Educação Temática Digital*, v.3, n.2, p.19-26, Campinas: Unicamp, jun.2002.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, S. et alii. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o Brasileiro em Materiais Didáticos de PLE. IN: VIEIRA, Josênia et alii. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A formação identitária do brasileiro: um enfoque multimodal. IN: VIEIRA, J. A. BENTO, A.L. *Discurso, identidade e gênero*. Brasília, DF: Editora Movimento, 2015.

FIELD, Mary Lee. *Componentes visuais e a compreensão de textos*. São Paulo: Editora SBS, 2004.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GERGEN, M & GERGEN, J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. IN: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). *O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GOTTHEIM, L. Materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros: roteiro de material de ensino de base cultural para um curso de PE (SBPC99). In: *Linha D'água*, APLL, SP: Humanitas, nº Especial, 2000. P.91-107.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2007.

KRESS, Gunther e van LEEUWEN, Theo. *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2000.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R. & van LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: *El Discurso como Estructura y Processo. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. (vol.1). Barcelona, Gedisa editorial, 2000.

KRESS, G., C. JEWITT, OGBURN, J. & TSATSARELIS, C. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Sciences Classroom*. London: Continuum, 2001.

- MAYER, Richard. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. IN: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. Linguística Aplicada como espaço e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NIEDERAUER, Márcia Elenita. Os recursos multissemióticos no material didático de PLE: cada vez mais coloridos, mas invisíveis aos olhos do professor. IN: *Revista Desempenho número 3*. Brasília: Editora UnB, 2004.
- PONCE, M. H. et alii. *Bem vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ed. Atualizada. São Paulo: SBS, 2004.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- SILVEIRA, R. C. P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: *Português: língua estrangeira: perspectivas*. Regina Célia Pagliuchi da Silveira (org.). São Paulo: Cortez, 1998
- STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- TAYLOR, S. J. e ROBERT, B. *Introduction to Qualitative Research Methods*. USA: New York, 1998.
- van LEEUWEN, Theo. *Introduction to social semiotics*. New York: Routledge, 2005.
- VIEIRA, Josenia et alii. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição.