

Um mosaico multissemiótico: a multimodalidade no ensino da Língua Inglesa

Carla Luciane Klos Schöninger¹
 Jessica Maia Fadrique
 lasmin Assman

1 Introdução

As práticas didáticas e abordagens pedagógicas no ensino de língua inglesa vêm se remodelando devido às novas concepções, bem como avanços advindos das tecnologias e necessidades sociais. Assim sendo, para além do código da escrita, eleva-se o conjunto de habilidades e capacidades que o educando tem de criar significados a partir da escrita. Vivemos entre textos carregados de imagens, sons, texturas, músicas, movimentos, linhas, fontes e cores, que, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), configuram um mosaico multissemiótico.

Dionísio (2006) sugere o termo multiletramentos na atribuição e produção de sentidos às mensagens multimodais, defendendo um letramento plural que concilie o signo visual e o signo verbal. Este estudo é inspirado em Greimas e Courtés (2008), os quais assumem que “semiótica” é um termo empregado em múltiplos sentidos, este conceito estuda os mecanismos que constituem o sentido como um todo significativo. Há pluralidade de recursos semióticos entre imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, como forma de representação e comunicação. Enquanto a semiótica trata dos significados criados a partir do conjunto de determinada representação, KRESS (2010) define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS e LEEUWET,1996).

O presente trabalho está inserido no projeto de pesquisa: O Letramento e a Multimodalidade nos cursos Técnico e Tecnológico: abordagens no ensino de Línguas. Fundamentadas nas abordagens teóricas, várias práticas vêm sendo desenvolvidas no ensino de Língua Inglesa em cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal Farroupilha, *Campus Panambi*.

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Mestre em Letras.

Partindo dessas perspectivas foram desenvolvidas práticas nas aulas de Língua Inglesa de vários cursos, mas para este artigo optou-se por selecionar os trabalhos realizados com as turmas do 3º ano do ensino médio dos Cursos Técnico em Química e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

Os pressupostos teóricos que serviram de cerne para as reflexões tratam da semiótica e da multimodalidade. Inicialmente uma breve descrição dos aspectos teóricos é apresentada e posteriormente discussões e contextualização das práticas desenvolvidas.

2 Semiótica: uma teoria de significação e produção de sentido

A concepção semiológica teve grande impacto no Círculo Linguístico de Praga em que linguistas estabelecidos na cidade de Praga, desenvolveram análise estrutural, bem como estudos semióticos entre 1928 e 1939. O texto de Jan Mukarovsky: “A arte como fato semiológico” sublinha a relevância da consciência do signo e do sentido, vendo a Semiologia como ciência do signo, o que amplia o campo semântico linguístico. As relações entre realidade e obra de arte são de substituições e metáforas. “Como todo signo, a obra pode manter com a coisa significada uma relação indireta- metafórica, por exemplo, ou oblíquo de uma outra maneira sem deixar por isso de referir-se a ela” (MUKAROVSKY, 1975, p.135).

A leitura de textos literários ou de diferentes gêneros vai além da decifração de códigos e está atrelada à sensibilidade, à capacidade de observação de caracteres específicos, exigindo uma observação minuciosa de detalhes, jogos do autor, investigação da essência.

A Semiologia foi reassumida e reequacionada na França por A. J. Greimas e Julia Kristeva. No dicionário de Semiótica de A. J. Greimas e J. Courtés (2008), os teóricos traçam a teoria semiótica da seguinte forma:

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições de apreensão e da produção do sentido. (GREIMAS E COURTÉS, 2008, p.455).

A leitura e a escrita envolvem conhecimentos de estilo, gênero e outras convenções como forma de representação de significado interno e externo. Argildras Greimas e Joseph Courtés (2008) assumem que “semiótica” é um termo empregado em múltiplos sentidos.

Esse conceito preocupa-se em estudar os mecanismos que engendram o sentido, que o constituem como um todo significativo. O termo é definido como “sistemas de significações” ou “significações”, como preferem os autores. A teoria semiótica se apresenta como uma teoria de significação, “a qual se preocupa em explicitar as condições de apreensão e da produção de sentido” (GREIMAS, COUTÉS, 2008, p. 455). Assim, a semiótica envolve “um conjunto significante que se suspeita, a título de hipótese, possua uma organização, uma articulação interna autônoma” (GREIMAS, COUTÉS, 2008, p. 448).

Julia Kristeva aborda a teoria da significação textual: Semanálise, definindo a mesma como teoria que “estuda no texto a significância e seus tipos, tendo que atravessar os significantes como o sujeito e o signo”(KRISTEVA, 2005, p.11). Ela reforça ainda que o texto “não é um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais: é aquilo que se deixa ler através da particularidade dessa conjunção de diferentes estratos da significância presentes na língua” (KRISTEVA, 2005, p. 20).

Ao considerar aspectos semiológicos no texto ou na obra de arte, há ampliação das percepções num ato de intencionalidade humana que passa a reconstruir as leis de sentido que envolvem os signos e os recursos semióticos. Atualmente, os estudos direcionados à semiótica ampliam seus horizontes, pois recursos semióticos constituem os diferentes gêneros textuais disponíveis na sociedade, sejam eles impressos ou disponibilizados nas telas: deste modo, qualquer objeto ou texto verbal em que “mais de um modo [semiótico] se combinem como recurso para construir sentido constituirá um artefato multimodal” (JEWITT, 2009, p.301 *apud* DIONÍSIO, 2013, p. 24).

Observa-se que houve um descentramento da linguagem verbal escrita, havendo horizontalidade para com a linguagem visual, cria-se, assim, um leque de representações ao receptor. Neste sentido, “o processo de leitura de um texto multisemiótico envolve atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuoconstrutivas e funções executivas” (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p.61).

Com a crescente influência exercida pela mídia global, torna-se necessário o uso de ferramentas que possibilitem uma análise crítica das estruturas utilizadas pela comunicação visual. A imagem como veículo informativo apresenta uma estruturação complexa, que vai além dos elementos evidenciados objetivamente, o que acaba por torná-la um meio com forte caráter influente e persuasivo.

Em outras palavras, uma abordagem sistemática de análise visual que contemple a leitura crítica de uma variedade de gêneros textuais visa não apenas oferecer subsídios de investigação visual descritiva, mas também permite uma discussão mais ampla sobre como conciliar propostas teóricas e práticas do contexto educacional vigente. (ALMEIDA, 2015. p. 176).

Desta forma, a interpretação de um elemento visual permite explorar a imagem no seu nível total e ainda as estruturas que a compõem, de forma a captar todos os seus possíveis significados sociais e culturais.

Assim, com o advento cada vez maior das imagens nos campos midiáticos na sociedade, também acaba por influenciar diretamente os meios educacionais, implicando em uma ruptura do paradigma do conceito de letramento tradicional, pois

[...] permitir o acesso às habilidades visuais, amplia as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes no sentido de exercitar a reflexão sobre o construto ideológico erguido por trás da composição de estruturas semióticas visuais. (ALMEIDA, 2015. p. 177).

A veiculação de elementos visuais em massa pelos canais midiáticos contribui para que os mais variados públicos, desde infantil até adulto, tenha acesso a informações imagéticas.

[...] a criação de uma nova ordem semiótica que se propõe a capacitar aprendizes a produzir e interpretar ativa e efetivamente as diversas formas de texto trazidas do mundo da comunicação e relacionadas às suas experiências textuais e práticas escolares reconhece no capital textual crítico desses aprendizes as novas fronteiras de uma prática pedagógica mais integrada com o conhecimento de mundo real. (ALMEIDA, 2015, p. 90)

Isso tudo evidencia que se torna estritamente necessário que os ambientes educacionais busquem adequar-se a geração tecnológica vigente, procurando relacionar a linguagem verbal com a imagética, fortalecendo a aprendizagem e preparando o discente para a comunicação com o mundo.

3 A Multimodalidade como potencialidade de representação e comunicação

Os textos disponíveis nas mídias, as atividades sociais, suas demandas e avanços tecnológicos exigem que novos gêneros textuais sejam criados, bem como que haja alterações nos gêneros já existentes. Da mesma forma, os textos exigem do leitor uma reorgani-

zação dos hábitos mentais de práticas de leitura (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013, p. 22). O sistema de signos utiliza canais auditivos, visuais e modalidades de comunicação distintas para significar. A escrita está no livro, no caderno, no televisor, no computador e na internet. Atualmente há uma pluralidade de recursos semióticos entre imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, como potencialidades de representação e comunicação.

Enquanto a semiótica trata dos significados criados a partir do conjunto de determinada representação, Gunther Kress (2010) define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal é, pois, aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS e LEEUWET, 1996) .

Kress pontua que [...] “o mundo da comunicação tem mudado e está mudando ainda; e as razões para isso estão em uma vasta teia de entrelaços sociais, econômicos, culturais e mudanças tecnológicas”. (KRESS, 2010, p. 5) Cada modo tem um potencial de importância, e, neste caso, a imagem pode ser um complemento do texto, ou o texto pode ser o complemento da imagem.

A unidade semiótica é o signo, uma fusão de forma e significado. Os signos existem em todos os modos e devem ser considerados pela sua contribuição para o significado.

Em uma descrição semiótico-social do significado, indivíduos, com suas histórias sociais, moldados socialmente, localizados em ambientes sociais, usando o construto social, recursos culturais disponíveis, são agentes e geradores na construção dos signos e na comunicação. (KRESS, 2010,p.54)

Com o advento das mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, os indivíduos envolvem-se na construção de signos e participam das atividades comunicativas através de gêneros textuais em diferentes formatos. Gunther Kress (2010) aponta que os efeitos semióticos são reconhecíveis de domínios da mídia e de disseminação de mensagens em meios eletrônicos, e na representação no modo da escrita para o modo da imagem.

Em um mundo comunicacional multimodalmente concebido, duas questões emergem: uma é sobre “aptidão” dos meios de representação; a outra é sobre a complexidade dos modos desenvolvidos para realizar solicitações e tarefas representacionais e comunicacionais. Os modos de uso comum são fala; imagem em movimento; escrita, gesto, música; modos 3D; ação; cor. Cada um oferece potenciais específicos e é ainda especificamente adequado para tarefas comunicacionais e representacionais. (KRESS, 2010, p.28)

Em um texto multimodal, os modos em uso são diversos, cada qual com propósitos específicos, os quais se complementam no texto com o propósito de corresponder às tarefas comunicativas e representacionais. “A semiótica social é capaz de dizer algo sobre a função de cada um dos modos no texto multimodal; sobre a relação desses modos entre eles; e sobre as principais entidades neste texto” (KRESS, 2010, p.59).

Segundo Kress, há vários fatores que marcam o cenário da mídia na contemporaneidade: possibilidades das mídias tecnológicas atuais; o acesso local e global à mídia, conteúdo de usuário e criador, acessibilidade, conectividade, ubiquidade das informações; convergência de funções representacionais, produtivas e comunicacionais nas tecnologias e dispositivos; multimodalidade, em que as representações ocorrem em muitos modos, cada qual escolhido para potenciais comunicacionais. A multimodalidade é essa união dos diferentes modos, que Kress identifica como distintas maneiras de representar o mundo

[...] os modos oferecem distintas maneiras de se envolver com o mundo e distintas maneiras de representação do mundo. Eles oferecem potenciais distintos e diferentes para apresentar o mundo; distintas possibilidades de transcrição; e com isso distintas “tecnologias culturais” de transcrição. (KRESS, 2010, p.96)

Deste modo, Kress pontua que a teoria da semiótica social se baseia em três princípios de representação: modos, meios e comunicação. É perceptível então, o quanto se torna imprescindível a abordagem da multimodalidade no ambiente educativo.

Dionísio cita Mayer (2001, 2009), que desenvolveu a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal (TCAM) segundo a qual o aluno aprende melhor ao estabelecer relações entre imagens e palavras, pois considera o potencial do modo visual.

E o modo de apresentação do material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Cabe ao aprendiz fazer sentido do material que lhe é apresentado, mas cabe ao professor promover a seleção adequada do material, levando em consideração as questões cognitivas subjacentes. (DIONÍSIO, 2013 p. 34)

Desta forma, a semiótica e o conceito “multimodalidade” se complementam no estudo e embasamento para as práticas propostas no projeto, já que as atividades iniciaram com a leitura, análise e investigação minuciosa dos textos e elementos constituintes (verbais, visuais, sonoros) e, posteriormente, a produção envolvendo recursos semióticos e

distintos modos.

4 Um mosaico multissemiótico: a multimodalidade no ensino da Língua Inglesa

O trabalho está inserido no projeto de pesquisa: O Letramento e a Multimodalidade nos cursos Técnico e Tecnológico: abordagens no ensino de Línguas. O mesmo tem como objetivo geral: Desenvolver produções textuais em língua estrangeira em diferentes formatos, utilizando a multimodalidade como estratégia de releitura de textos. Como mencionado anteriormente, o objeto de estudo para o presente artigo são as turmas dos 3^{os} anos do ensino médio dos Cursos Técnico em Química e Manutenção e Suporte em Informática.

Os materiais que vêm sendo utilizados são livros e artigos científicos que abordem os temas letramento, letramento literário, semiótica, reescrita textual e multimodalidade. Para o presente estudo, destacaram-se a multimodalidade e a semiótica. Os recursos e materiais utilizados são computador, internet, vídeos, softwares de produção de áudio e vídeo, projetor multimídia, aparelho de som, textos de diferentes gêneros textuais impressos e digitais em diferentes formatos.

Os métodos utilizados são seleção de textos literários em língua portuguesa, os critérios de seleção partem da leitura obrigatória da disciplina de Português e Literatura Brasileira, considerando os períodos literários do Modernismo e Geração de 45. Os alunos escolheram poemas e romances. Para a seleção de textos de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa, pensou-se em textos cujos conteúdos formas correspondessem a realidade deles, como reportagens de filmes, inovações tecnológicas e novidades da área de química, também estudaram poemas e narrativas breves. Realizou-se pesquisa bibliográfica como suporte ao referencial teórico e desenvolvimento de atividades de leitura e por último, produção textual durante as aulas de língua inglesa e como atividade extraclasse nos cursos: Técnico em Química, contendo 30 alunos na turma e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, contendo 45 alunos na turma. As atividades contribuem para a formação leitora do aluno, pois este é capaz de analisar o conjunto de representações, fazer releitura e reescrita textual utilizando distintos modos e formatos.

Ambas as turmas possuem na ementa curricular de disciplina de Língua Inglesa no

Projeto Político Pedagógico 36 horas anuais, sendo assim, as aulas são de 50 minutos semanais. Os alunos de ambas as turmas tiveram a disciplina no 2º ano do Ensino Médio com carga horária de 72 horas semanais. Este trabalho foi desenvolvido no 2º semestre de 2016. Salienta-se que como esses cursos são integrados ao Ensino Médio, o componente curricular da disciplina de Língua Inglesa não prevê somente conteúdos da área técnica em Química e Informática, mas também prevê conteúdos e desenvolvimento de habilidades básicas a língua estrangeira no ensino médio.

Eleva-se então, a importância desse tipo de atividade em sala de aula para que haja um melhor acompanhamento por parte do professor.

Para que o professor possa acompanhar todas essas mudanças torna-se necessário incluir nos seus cursos de formação, elementos que o capacitem a compreender e a avaliar os diferentes modos semióticos presentes, tanto no livro didático como nos materiais e novos recursos tecnológicos à sua disposição. Na área de LE, essa habilidade é descrita por Royce (2002) como competência comunicativa multimodal, ou seja, a percepção de que cada modo semiótico tem o seu potencial para fazer sentido, através de seus meios próprios de expressão. (SELVATICI, 2015, p.104)

Para tal, houve um planejamento interdisciplinar entre Inglês e Português e Literatura brasileira, em Português/Literatura a professora Laura Spanivello propôs as atividades. Na primeira etapa, como atividade do 1º semestre letivo, os alunos, em grupos deveriam eleger uma obra literária para ler dentre as sugeridas. Os grupos leram as obras: *O Continente*, *Ana Terra*, *Um Certo Capitão Rodrigo*, *O Arquipélago*, de Erico Veríssimo, *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, *Dom Casmurro* e *Contos* de Machado de Assis, *Cinco Minutos*, de José de Alencar. Como grande parte das obras escolhidas foram de Erico Veríssimo, a professora de Literatura Brasileira, optou, como segunda etapa, apresentação de seminário, em grupos, e posteriormente um estudo da árvore genealógica da família Terra Cambará, explicaram as obras, realizaram produção textual argumentativa sobre a família e a organização e formação familiar na atualidade, bem como produziram cartazes contendo linha de tempo para justificar o tempo histórico e a trama dos personagens no decorrer das narrativas. Tais cartazes continham imagens dos personagens, linhas, cores, informações escritas sobre eles, bem como datas. A linha do tempo e observação sobre aspectos familiares também foi realizado com as outras obras. Para o presente texto, o objetivo é

ilustrar e exemplificar as atividades através das obras de Erico Verissimo. Assim, utilizaram vários recursos semióticos para representar a obra literária que cada grupo estudou..

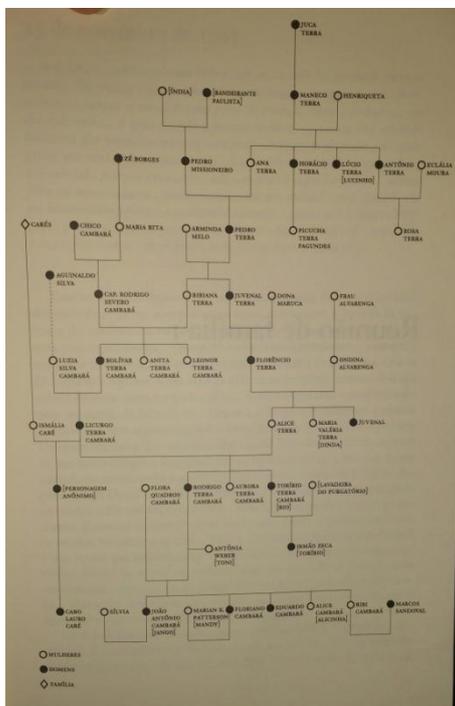


Figura 1: Árvore genealógica da família Terra Cambará
Fonte: *O Arquipélago*-Erico Verissimo

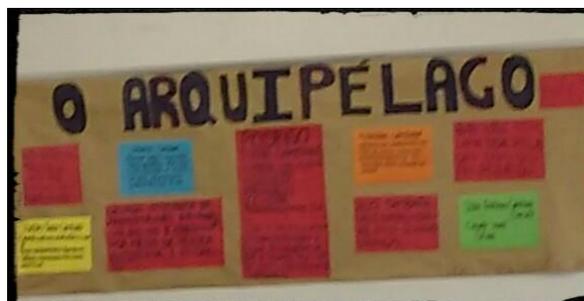


Figura 2: Linha do tempo: O Arquipélago
Fonte: Autor

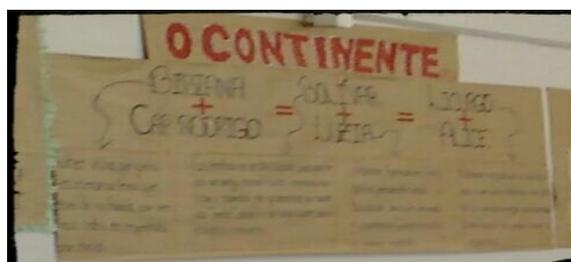


Figura 3: Linha do tempo: O Continente
Fonte: Autor

Os alunos de ambos os cursos tiveram a oportunidade de ler os textos literários na língua nativa, desenvolvendo atividades de produção de linha do tempo em cartazes, com uso de imagens, linhas, cores, gráficos e estudo dos significados trazidos junto do texto lido. Desta forma, houve o estudo das palavras, sentenças, parágrafos até elementos extratextuais que passaram a complementar o sentido do texto. Barbara Heimas (2015) enfatiza que “o verbal e o visual se complementam, e potencializam os efeitos de sentido para o leitor.” (HEIMAS, 2015, p. 32).

Nas aulas de inglês, foram estudados textos de diferentes gêneros: narrativas, reportagens, poemas, anúncios, abordando os temas: linguagem do computador, mensagem de texto, manutenção de computador, química, disposição de páginas da web, estrutura de blogs, filmes e músicas. Alguns textos foram extraídos do livro didático *Take Over 3*, livro adotado pela instituição, e outros extraídos e adaptados de páginas da internet e Revista *Speak Up*. A terceira etapa corresponde à realização de leitura textual em língua inglesa,

interpretação textual, análise do texto escrito, bem como dos recursos semióticos que acompanham os textos. Os recursos visuais, verbais e sonoros identificados nos textos trabalhados foram: fotos, desenhos, pinturas, fontes de diversos estilos e tamanhos, links disponíveis para acesso de material complementar, linhas, cores e layouts, ainda, cada um dos textos possuía áudio, contendo variação britânica ou americana.

Figura 4: Texto “Learning with Lynda”
Fonte: Revista Speak Up

A exemplo do texto: “Learning with Lynda”, extraído da revista *Speak Up*, acompanhado de CD de áudio, pode-se analisar alguns aspectos da constituição do texto em seu todo, os quais foram analisados e discutidos com os alunos durante as aulas de inglês. Observa-se no título, em caixa alta, cores quentes, vermelho e laranja num efeito gradual de clareamento, despertando a atenção do leitor. Em seguida, um parágrafo na língua portuguesa para situar o leitor em relação ao assunto e então ícones, indicando o uso de novos programas, aplicativos e softwares: *developer, design, web, photography, business, education, 3d animation, vídeo, audio + music*.

O texto, do gênero reportagem, divulga o *website*: “Lynda.com”, trazendo informações sobre a equipe, sua fundação, taxa de anuidade e parcerias. No decorrer do texto, encontram-se números sobrescritos, indicando a tradução de determinados termos em um glossário disposto ao lado superior esquerdo do texto.

Ainda, ao lado esquerdo, na parte superior, há indicação do nível de áudio do texto: *pré-intermediate A2*, bem como o nome do falante no áudio: Chuck Rolando e a bandeira

dos Estados Unidos, indicando o acento americano. Por último, *Play Track 3*, a faixa do CD em que o áudio do texto está disponível.

Ao ouvir o texto e ver os diferentes signos visuais, os alunos são capazes de perceber o quanto este é amplo em suas significações e que os contextos de uso interferem na sua interpretação.

A leitura requer inferência, predição e síntese de significado, além de elaboração e de representações mentais que são influenciadas pelos conhecimentos do leitor. Por meio dos diversos modos semióticos; a codificação de significados auxilia o aprendiz a buscar informações na memória e isso amplia a probabilidade de retenção dessas. Heimas (2015) menciona o uso de materiais didáticos na compreensão dos distintos códigos linguísticos.

Há nos materiais didáticos de LE inserção de elementos com várias linguagens, ou seja, vários modos de comunicação, e o aluno deve ser capaz de compreender os códigos linguísticos para compreender a informação- isso envolve comunicação verbal, artes e design, a análise do discurso, gêneros discursivos e estudos de linguística sistêmico-funcional. (GREIMAS, 2015, p.32)

Como atividade de produção textual, em grupos de três alunos, eles deveriam escolher uma dentre as obras de literatura brasileira estudadas, e produzir vídeos, inserindo nesses diferentes modos e recursos semióticos. Para isso, precisaram fazer escolhas gramaticais e lexicais, expressar o conteúdo, envolvendo linguagem verbal, visual e sonora. Nas aulas, houve orientações sobre as produções em inglês, envolvendo estrutura e organização do trabalho: título do livro, nome dos componentes do grupo, descrição dos personagens, espaço e temporalidade, bem como resumo da obra- uso de fundo musical, efeitos de imagens com foto, trechos de filmes, desenhos e figuras. Os grupos produziram primeiramente um texto escrito, descrevendo o que constituiria o vídeo e enviaram por e-mail para mim, para que orientasse, corrigisse e fornecesse sugestões. O vídeo deveria conter legenda em inglês, além de áudio gravado por eles em inglês, divulgando a obra literária lida.

Monteiro (2015) menciona Al Seahayer:

Para Al Seahayer a combinação de variadas modalidades presentes em vídeos favorece a posterior lembrança de itens novos de vocabulário, especialmente porque a linguagem visual facilita a construção de uma imagem mental, aumenta a concentração e a curiosidade do aprendiz. (MONTEIRO, 2015, p. 183)

Na produção escrita, em vários momentos, houve questionamento sobre determinados vocábulos e sentenças, pois utilizando um dicionário básico, os educandos não conseguiram identificar, por vezes, sinônimos que pudessem dar sentido e coerência às sentenças. Houve então, a interferência e explicação de tais termos, bem como uso do dicionário online “Linguee”, o qual apresenta as palavras em frases, em contextos de uso. Isso requereu dos alunos inferência, síntese de significado e elaboração mental, principalmente pelo fato da estrutura das frases da língua em questão ser diferentes da estrutura da língua nativa, a língua portuguesa.

Durante o processo de produção, os alunos demonstraram ter conhecimento da língua em questão, alguns em nível básico e outros em nível intermediário. A bagagem que tinham em relação às categorias gramaticais, estruturais, de pronúncia e escrita permitiu o uso das quatro habilidades comunicativas na recepção dos textos e na produção dos vídeos.

Ao ler e escrever, o aprendiz deve considerar no discurso, as relações funcionais e pragmáticas que são criadas para articular ao contexto, também é preciso ter habilidade de analisar, interpretar e transformar o discurso a fim de ser utilizado para diferentes finalidades.

Quando lê o texto, o aluno constrói sua interpretação baseada em pistas do texto do escritor, bem como inclui no processo de leitura seu próprio conhecimento e experiências. Ao reescrever um texto, com estilo próprio, essa nova produção é carregada de significados, emoções, criatividade, percepções pessoais sobre as relações sociais.

Os discentes realizaram parte da produção em sala de aula e o restante como tarefa extraclasse, tendo o prazo de um mês para a conclusão e como atividade culminante da disciplina houve a exposição dos vídeos aos demais colegas. Os critérios de avaliação para ambas as turmas foram cinco: produção escrita, produção oral, criatividade, uso de recursos visuais e sonoros.

Foi possível observar que através dos recursos tecnológicos, a junção dos distintos modos torna-se uma prática interessante, que potencializa a aprendizagem da língua estrangeira. As produções dos alunos dos cursos técnicos demonstraram-se bem singulares: utilizaram-se de fotos dos autores, trechos de filmes adaptados dos romances e contos, imagens, recursos tipográficos, cores, imagens em movimento, efeitos sonoros, layout, luz,

composição espacial e temporal, histórias em quadrinhos, recorte de figuras e montagem de sequência narrativa, filmagens, trilha sonora, áudio e legenda em inglês.

Para Kress e Van Leeuwen, qualquer sistema semiótico realizaria três funções; representar o mundo experimental, que se refere à função ideacional, projetar as relações entre espectador e imagem, escritor e leitor, falante e ouvinte, o que condiz com a função interpessoal e por último o fornecimento de recursos em que os elementos representativos formem um todo significativo, o que configura a função textual. Kress (2010) acentua ainda as escolhas feitas no momento da produção da representação:

Com uma representação, há, primeiro algo para o qual eu quero dar realização material, fazendo algum significado tangível ao mundo. Segundo, o comprometimento com o que eu desejo representar pode surgir fora de meu interesse: interesse direciona minha atenção para algo que agora me envolve, neste momento. Terceiro, meu interesse é moldado pela minha história, pelas minhas experiências com o passar do tempo e um conjunto de comunidades e suas culturas. E quarto, meu interesse é moldado pelo meu senso de o que é relevante para me atender em meu ambiente social, exatamente aqui e agora, em relação a esse fenômeno ou objeto. (KRESS, 2010, p. 51)

Considerando os quatro aspectos ligados à representação: o significado na realização, o interesse do momento, a influência das experiências e sua relação com o ambiente social, os alunos realizaram suas produções. Abaixo, imagem de um vídeo que corresponde à quarta etapa.



Figura 5: *Print screen* do vídeo sobre “Um certo Capitão Rodrigo”
Fonte: Autor

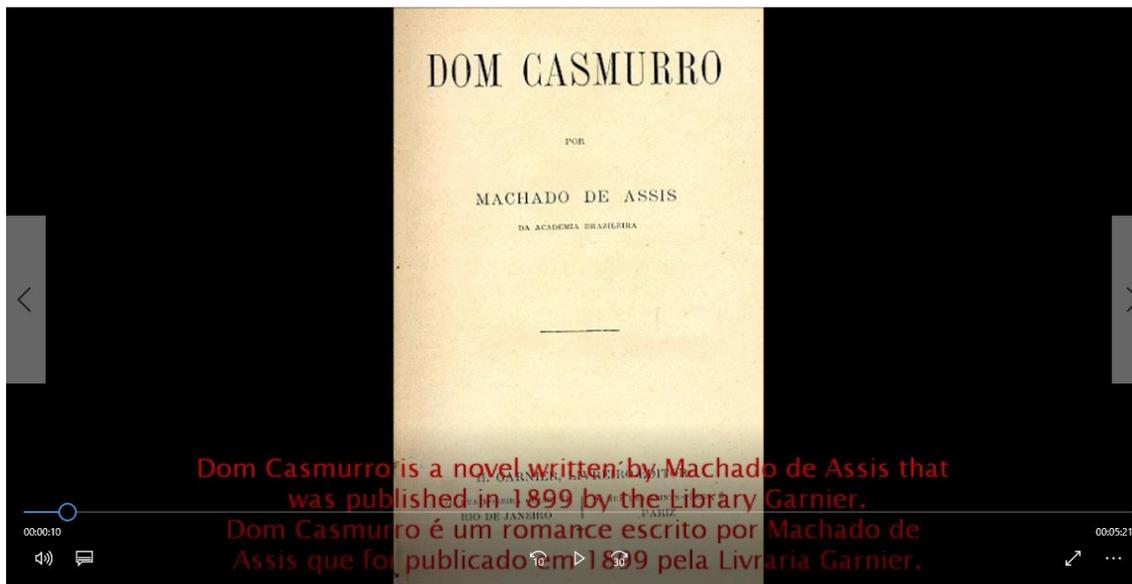


Figura 5: Print screen do vídeo Sobre Dom Casmurro
Fonte: Autor

Os objetivos destas atividades, correlacionados aos objetivos do projeto de pesquisa, contemplaram a recepção e produção textual, envolvendo as quatro habilidades comunicativas. As propostas envolveram leitura, visualização de vídeos, áudios, blogs, páginas da internet, fotos, com ferramentas tecnológicas como suporte. Na análise textual e estudo de vocabulário, foi perceptível, em ambas as turmas, a necessidade de continuar contatando com textos em inglês, a fim de que a leitura flua melhor e se familiarizem cada vez mais com a estrutura da língua em questão. Da mesma forma, nas práticas de produção oral, vários alunos apresentaram dificuldades, hesitando, fazendo grandes pausas, repetindo e cometendo erros.

Na escrita das legendas, observou-se que os alunos conseguiram editá-las, numa correspondência temporal entre imagem e áudio. No entanto, em alguns grupos evidenciaram-se erros ortográficos e estruturais, mas isso não comprometeu a compreensão do trabalho produzido pelos mesmos. Nas produções identificaram-se distintos elementos visuais e sonoros, os alunos ao produzir os vídeos, editaram as imagens, animações, trechos de filme, fotos, pinturas, música, escrita de legenda, bem como áudio gravado por eles em inglês e fundo musical.

Os vídeos ficaram bem elaborados, contendo os tópicos exigidos na produção, como: legenda e áudio em inglês, imagens em diferentes estilos e música. Os alunos demonstraram interesse, envolvimento e comprometimento com a proposta, utilizaram-se

da pesquisa, dos conhecimentos tecnológicos, criatividade e conhecimentos da língua alvo. Os resultados foram significativos, ao comparar o desempenho da disciplina de Inglês, no início do ano de letivo da turma do Curso Técnico em Química e Manutenção e Suporte em Informática, houve melhora considerável no desempenho dos alunos, não somente em relação aos aspectos quantitativos, mas também qualitativos. Apesar de alguns alunos apresentarem certas dificuldades, como na pronúncia, na estrutura sintática de algumas frases e inclusive erros de digitação, observou-se que conseguiram realizar a produção de acordo com a proposta, bem como, demonstraram domínio das ferramentas tecnológicas, utilizando isso para contribuir com seus conhecimentos linguísticos.

5 Considerações Finais

As perspectivas teóricas de Greimas e Courtés (2008) em relação à semiótica e Kress (2010) concernente à multimodalidade contribuíram para a elaboração da proposta, tanto do projeto de pesquisa, quanto das atividades desenvolvidas em sala de aula. Tais abordagens permitiram uma melhor compreensão acerca dos estudos linguísticos, bem como sua relação com as práticas didáticas.

Em ambos os cursos os resultados foram significativos, mostrando um melhor desempenho escolar. Os discentes, além de apresentarem domínio de ferramentas tecnológicas, fizeram uso do texto escrito e do texto oral na língua inglesa, utilizando múltiplos recursos semióticos. Portanto, a partir de práticas de recepção envolvendo leitura de textos na língua nativa e em língua inglesa, houve as produções que constituíram um sistema semiótico multimodal.

Referências

- ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi, ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2015. p.173- 202
- DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKIAM; GAYDECZKA B. & BRITO, K S. (Orgs) *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DIONISIO, A. P. VALCONCELOS, Leila Janot. In: BUNZEN, Clecio, MENDONÇA, Márcia [Org] *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- GREIMAS, A. & COURTÉS J. *Dicionário de Semiótica*. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2008.

HEMAIS, B. J. W. [Org]. *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. Oxford: Press, 1996.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. Trad. Lucia Helena França Ferraz-Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MUKAROVSKY, J. A arte como fato semiológico. In: *Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Dionísio Toledo, org. Porto Alegre. Livraria do Globo, 1975.

Data de submissão: 29/03/2017. Data de aprovação: 28/05/2017