



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**GÉNERO E MULTIMODALIDADE NA AULA DE ILE:
COMPREENDER E COMENTAR O TEXTO PUBLICITÁRIO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de doutora em Linguística

por

Ana Cristina Godinho de Albuquerque

Faculdade de Ciências Humanas

Março de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**GÉNERO E MULTIMODALIDADE NA AULA DE ILE:
COMPREENDER E COMENTAR O TEXTO PUBLICITÁRIO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de doutora em Linguística

por

Ana Cristina Godinho de Albuquerque

Sob orientação da Professora Doutora Isabel Salazar Casanova

Faculdade de Ciências Humanas

Março de 2017

*Aos meus alunos
passados, presentes e futuros*

RESUMO

O presente trabalho analisa e avalia a produção escrita dos alunos de licenciatura em Comunicação Social e Cultural na disciplina de Inglês como língua estrangeira (ILE) ao longo de um semestre, através da elaboração e experimentação de materiais que associam a literacia visual (ou multimodal) ao domínio dos géneros da escrita. O objectivo foi descrever e analisar a forma como estes estudantes interpretam os textos multimodais, nomeadamente os anúncios publicitários impressos, e o modo como assimilaram os conteúdos e os recursos didáctico-pedagógicos utilizados.

Trata-se de uma investigação em Língua Aplicada que tem como finalidade a aplicação empírica de duas teorias elaboradas com base na Linguística Sistémico-Funcional de Michael Halliday: a teoria da semiótica social multimodal que sustenta a gramática do *design* visual (Kress & van Leeuwen, 2006) e a abordagem baseada em género da Escola de Sydney (Rothery, 1996; Martin, 1989; Martin e Rose, 2007, 2008). Se, por um lado, a gramática do *design* visual respondeu à necessidade de fornecer aos estudantes ferramentas para a interpretação dos recursos semióticos que compõem os textos publicitários utilizados como estímulo à produção escrita, a pedagogia dos géneros orientou a metodologia adoptada para a pedagogia da escrita.

Enquadrados na metodologia de investigação-acção em contexto colaborativo, numa primeira fase piloto em 2009/10, contámos com a colaboração de uma colega que leccionou a disciplina nesse ano e, no ano seguinte, em 2010/11, com a participação dos três colegas da disciplina que também aceitaram testar o material didáctico. O estudo insere-se no paradigma qualitativo e incide sobre a análise de um pequeno *corpus* de 9 textos produzidos por três alunos de níveis diferentes (bom, médio e fraco) no contexto de sala de aula ao longo de um semestre em três momentos de avaliação distintos: teste diagnóstico, teste intermédio e teste final. Não sendo de forma alguma representativa, a pequena amostra pretende observar o desenvolvimento da capacidade de escrita em Inglês como língua estrangeira ao longo de um semestre no que diz respeito ao domínio do género em estudo, assim como analisar de que forma os conceitos introduzidos e a discussão sobre a análise dos textos multimodais efectuada na sala de aula transparece nos textos dos alunos.

Em última análise, o presente estudo pretende fornecer dados para reflexão sobre a pedagogia da escrita em LE, no sentido de ajudar os estudantes universitários a tornarem-se leitores mais críticos e perceptivos dos textos que lêem e escrevem.

Palavras chave: escrever em LE; gêneros da escrita; pedagogia dos gêneros; multimodalidade; gramática do *design* visual; o ciclo de ensino/ aprendizagem da Escola de Sydney.

ABSTRACT

This study assesses and analyses the written production of undergraduate Media Studies students in English as a Foreign Language (EFL), through the production and experimentation of pedagogical resources which associate visual (or multimodal) literacy to the genre-based approach to teaching writing. The aim was to describe and analyse how students interpret multimodal print advertisements and how they assimilate the contents of the teaching materials.

Within an applied linguistics framework, the research aims to empirically apply two theories drawn from Michael Halliday's Systemic Functional Grammar: the theory of multimodal social semiotics which supports the Grammar of Visual Design (Kress and van Leeuwen, 2006) and the Sydney School genre-based approach (Rothery, 1996; Martin, 1989; Martin and Rose, 2007, 2008). On the one hand, the grammar of visual design provided students with the necessary tools to understand the semiotic resources of the print advertisements used as visual stimuli and, on the other, the genre-based approach offered the methodology for the writing pedagogy used in the project.

Framed within action-research in a collaborative context, in the pilot phase we had the valuable collaboration of one colleague who taught the subject in 2009/10 and the following year, in 2010/ 11, of three colleagues who also agreed to use the teaching materials. The research is qualitative-based and covers the analysis of a small *corpus* of twelve texts produced by three students of three different levels (good, average and weak) in the context of three assessment moments: diagnostic test, midterm test and final test. Although the sample is too small to be truly representative, the aim was to observe the EFL writing skills development of the three students concerning mastery of the genre, and to see how the classroom discussions and input on analysis of multimodal texts were revealed through the students' writing.

Generally speaking, this study aims to provide reflection on EFL writing pedagogy and, ultimately, to help university students become more critical and perceptive readers of the texts they read and write.

Key words: EFL writing: writing genres, genre pedagogy; mulitmodality; Grammar of Visual Design; the Sydney School Teaching and Learning Cycle.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o culminar de um percurso que, por circunstâncias várias, se prolongou bem para além do prazo inicialmente previsto. Houve alturas em que pensei que não iria terminar pelo que estas palavras finais tomam agora um gosto especial, quase triunfante, e é de coração cheio que agradeço aos que comigo compartilharam as alegrias e as amarguras deste caminho.

Começo pela família, directamente a mais afectada por esta longa espera. Aos meus queridos pais, agradeço o apoio incondicional em todas as alturas, sem críticas nem conselhos, apenas o poder de aceitação e a confiança de que, com tempo e optimismo, tudo se resolve.

Ao Frederico, ao João e à Carolina agradeço a presença constante, a partilha dos bons e maus momentos, a aceitação dos meus atrasos, dos meus momentos de distração, e por nunca terem deixado de acreditar que seria possível.

Aos irmãos e amigos mais próximos, e ao “grupo das quatro” em particular, agradeço a paciência da longa espera, as vezes em que perguntaram “então, a tese?” e, sobretudo, todas aquelas vezes em que percebiam que nada deveriam perguntar mas apenas apoiar com a sua presença amiga.

À Professora Isabel Casanova agradeço os conselhos linguísticos, os momentos de aprendizagem e a compreensão relativamente aos prazos constantemente adiados.

Aos colegas que colaboraram na investigação, Rita, Kevin e Helena — “I’ll never be able to thank you enough for the support, the feedback and the enthusiasm shown during the project. We were all ‘guinea-pigs’ in this action-research *business* and I enjoyed every minute of it! I still hope to produce a lot more genre-based writing materials to support our mixed ability classes and will always expect your precious comments and criticism — sorry for being such nuisance, but this is not over yet!”

Alexandra, Rita e Ana Margarida — nunca teria chegado ao fim sem a vossa disponibilidade e persistência em acreditar que eu conseguiria ultrapassar todos os receios

e inseguranças. Nos momentos de maior desmotivação, quando eu própria não acreditava, deram-me força e empurraram-me para a frente. Se a amizade não se agradece, fica o reconhecimento das benções desmerecidas que recebi de cada uma de vós nos momentos mais difíceis. E agradeço a Deus, do fundo do coração, o momento em que vos colocou no meu caminho académico e pessoal— bem hajam!

ÍNDICE

VOLUME I – TESE

Introdução	i
------------------	---

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – Escrever em Língua Estrangeira

1.1. O papel da escrita no ensino das línguas	1
1.2. Pedagogias da escrita em L2	30
1.2.1. Perspectiva sobre a forma	30
1.2.2. Perspectiva sobre o escritor	33
1.2.2.1. A abordagem expressivista	33
1.2.2.2. A abordagem baseada no processo da escrita.....	35
1.2.3. Perspectiva sobre o conteúdo.....	37
1.2.4. Perspectiva sobre o leitor.....	40
1.3. O ensino da escrita baseado em géneros — perspectivas diferentes sobre uma base comum	45
1.3.1. O Inglês para Fins Específicos.....	50
1.3.2. A Nova Retórica.....	53
1.3.3. A Linguística Sistémico-Funcional e a Escola de Sydney.....	57
1.4. Trabalhar com géneros na aula de ILE — entraves e soluções.....	66
1.4.1. Género, Tipo de Texto e Modo Retórico.....	66
1.4.2. Caracterização dos géneros na sala de aula.....	72
1.4.3. Escrever um “comentário” na aula de ILE.....	76

CAPÍTULO II — Semiótica, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual*

2.1. Semiótica e metodologias de interpretação de imagens.....	81
2.1.1. Semiótica e Semiologia.....	90
2.1.2. Estruturalismo, Pós-estruturalismo e Semiótica Russa.....	107
2.1.3. Semiótica Social.....	121
2.2. Multimodalidade.....	129
2.3. A Gramática Sistémico-Funcional e a Gramática do <i>Design Visual</i>	134
2.3.1. Metafunção Representacional.....	140
2.3.1.1. Representações Narrativas.....	141
2.3.1.2. Representações Conceituais.....	144
2.3.2. Metafunção Interactiva.....	147
2.3.3. Metafunção Composicional.....	151

CAPÍTULO III — Publicidade como Entidade Semiótica e Multimodal

3.1. Persuasão, Emoção, Ideologia e Sociedade de Consumo.....	157
3.2. Semiótica e Publicidade.....	165
3.2.1. Significado Literal e Significado Mitológico.....	167
3.2.2. Sintaxe e Semântica da Imagem Publicitária.....	173
3.3. Literacia Visual e Literacia Multimodal.....	178
3.4. O tema “Advertising” na aula de ILE.....	184

PARTE II — O ESTUDO

CAPÍTULO IV — Metodologia, Materiais e Avaliação

4.1. Investigação e Prática Lectiva.....	190
4.2. Contexto e Motivações.....	196
4.3. Metodologia e <i>Corpus</i>	198
4.4. Elaboração do material didáctico e planificação das unidades lectivas.....	204
4.5. Avaliação como aprendizagem.....	213
4.6. Correção e avaliação do texto escrito.....	215
4.7. O porquê de uma avaliação baseada em género.....	218
4.8. A “nossa” grelha de critérios.....	223

CAPÍTULO V — Análise e Discussão dos Dados

5.1. Estudo Piloto — ano lectivo 2009/ 10.....	226
5.1.1. Estudo Piloto — critérios de avaliação do texto escrito.....	229
5.1.2. Estudo piloto: análise do desempenho e progresso de um aluno.....	234
5.2. O Estudo — ano lectivo 2010/11.....	243
5.2.2. Análise dos textos dos alunos.....	244
5.2.1.1. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível fraco.....	245
5.2.1.2. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível médio.....	252
5.2.1.3. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível bom.....	261

CAPÍTULO 6 — Considerações Finais

6.1. Considerações sobre a análise multimodal.....	258
6.2. Considerações sobre o domínio do género.....	262
6.3. Considerações sobre os critérios de avaliação.....	264
6.4. Reflexões Finais.....	267

BIBLIOGRAFIA.....	269
--------------------------	------------

VOLUME II – ANEXOS

ANEXOS A – Material didáctico utilizado no ano lectivo 2010/11

Anexo A1 – Reading Images – The Grammar of Visual <i>Design</i>	2
Anexo A2 – Advertisement Commentary Writing.....	13
Anexo A3 – Print Advertisement Analysis – Teacher Support.....	25

ANEXOS B – Tarefas de escritas utilizadas no ano lectivo 2010/11

Anexo B1 – Tarefa de escrita 1.....	37
Anexo B2 – Tarefa de escrita 2.....	38
Anexo B3 – Tarefa de escrita 3.....	39

ANEXOS C – Alterações ao material didáctico utilizado no ano lectivo 2009/10; Tarefas de escrita utilizadas no ano lectivo 2009/ 10

Anexo C1 – Imagens retiradas da proposta didáctica utilizada em 2009/10.....	41
Anexo C2 – Texto substituído pelo comentário da Longines (Anexo A2).....	42
Anexo C3 a C7 – Tarefas de escrita utilizadas no ano lectivo 2009/10	44

ANEXOS D – Tabela de Critérios, Planificação 2010/11; Grelha Avaliativa do Teste Dignóstico

Anexo D1 – Tabela de critérios.....	50
Anexo D2 – Planificação do curso 2010/11.....	51
Anexo D3 – Grelha Avaliativa do teste diagnóstico baseada na tabela Masus.....	53

ANEXO E – A Avaliatividade nos Textos Analisados

Tabela dos conceitos utilizados na correcção.....	54
---	----

ANEXOS F – Cópias dos textos dos alunos

Anexo F1 – Textos dos alunos	56
Anexo F2 – Textos resultantes da escrita colaborativa.....	70

Índice de Abreviaturas

AFI — Associação de Fonética Internacional

ASTP — American Specialized Training Program

CARS — Create a Research Space

CBI — Content-based Instruction

CCCC — Conference on College Composition and Communication

EAP — English for Academic Purposes

ELI — English Language Institute

ELT — English language teaching

ESL — English as a second language

ESP — English for specific purposes

GSF — Gramática Sistemico-Funcional

GDV — Gramática do *Design* Visual

IASS — International Association of Semiotic Studies

ILE — Inglês como língua estrangeira

ILTEC — Instituto de Línguística Teórica e Computacional

IFE — Inglês para fins específicos

ISL — Inglês como segunda língua

L2 — segunda língua

LAC — language across the curriculum

LE — língua estrangeira

LSF — Linguística Sistemico-Funcional

NR — Nova Retórica

PCN — Pârametros Curriculares Nacionais (Brasil)

QECRL — Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TESOL — Teachers of English to Speakers of Other Languages

IVLA — International Association of Visual Literacy

ASA — Advertising Standards Authority

FTC — Federal Trade Commission

ERCS — Entidade Reguladora para a Comunicação Social

MASUS — Measuring the Academic Skills of University Students

Índice de Quadros

Quadro 1 — Tipologia de Hammond (Paltridge, 1996: 239).....

Quadro 2 — Tipologia do géneros “Text Response” (Martin e Rose, 2008).....

Quadro 3 — Classificação dos Signos Peirceanos (Santaella, 1983: 13).....

Quadro 4 — Textos e Materiais utilizados para leccionação do tema *Advertising* em 2010/ 11

.....

Índice de Figuras

Fig. 1 — As metafunções em relação às variáveis campo, modo e relação (Martin, 2009: 12)

Fig. 2 — A Tríade Semiótica de Peirce (Dana Dahlstrom e Vinu Somayaji, 2003)

Fig. 3 — O signo linguístico Saussuriano (Saussure, 1964: 99)

Fig. 4 — *The Teaching and Learning Cycle* de Joan Rothery (1996)

Fig. 5 — *The Teaching and Learning Cycle* de Martin e Rose (2005)

Fig. 6 — Relação entre os estratos da língua segundo Martin

Fig. 7 — Complexidade da leitura e escrita

Índice de Gráficos

Gráfico 1 — Comparação entre os resultados finais dos três alunos

Introdução

O presente trabalho pretende reflectir sobre as práticas pedagógicas no ensino superior e problematizar a forma como os textos e o material didáctico utilizados pelos professores na disciplina de Língua Inglesa II da licenciatura em Comunicação Social e Cultural, no âmbito do trabalho efectuado sobre o conteúdo programático *Advertising*, contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico e da produção escrita dos estudantes, nomeadamente através da elaboração e experimentação de materiais e consequente avaliação e análise dos textos redigidos pelos alunos na aula de inglês como língua estrangeira (ILE).

Trata-se de uma investigação em Língua Aplicada que tem como finalidade a aplicação empírica de duas teorias elaboradas com base na Linguística Sistémico-Funcional de Michael Halliday: a teoria da Semiótica Social Multimodal (Hodge e Kress, 1988; Kress e van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) e a teoria da Análise de Géneros e Registos (Martin, 1989; Martin e Rose, 2007, 2008; Rothery, 1996; Christie, 2008, 2012).

Ambas as teorias, em conjunto com a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), orientaram a produção dos materiais pedagógicos utilizados, e forneceram tanto uma metodologia de análise dos textos publicitários multimodais impressos, ou seja, aqueles que reúnem simultaneamente elementos verbais e não verbais, como o material de apoio utilizado para a escrita do género comentário.

O estudo decorreu ao longo de dois semestres no âmbito da disciplina de Língua Inglesa II do Curso de Comunicação Social, sendo os participantes alunos do primeiro ano da licenciatura, e pretendeu testar a eficácia dos materiais didácticos elaborados através da análise do progresso da escrita dos alunos ao longo de três fases: antes, durante e depois do trabalho com o material.

De um modo geral, podemos dizer que objectivo da disciplina de Inglês em Comunicação Social é preparar todos os estudantes para as exigências de uma época em que a capacidade de expressão e comunicação ultrapassa povos e fronteiras. Não é exagero afirmar que, hoje em dia, não é possível compreender o mundo dos *media* sem um conhecimento relativamente sólido da língua inglesa e, nesse sentido, torna-se responsabilidade de todo o professor de ILE que os estudantes consigam atingir um nível de competência que lhes

permita sobreviver no mundo anglófono da imprensa, da televisão e da internet e fazer com que este conhecimento se torne uma mais-valia no acesso a um mercado de trabalho cada vez mais globalizante e competitivo. O mundo dos *media* fala e escreve inglês e o domínio da língua a um nível intermédio alto ou avançado¹ tornou-se imprescindível no contexto da comunicação social.

Poder-se-ia pensar que as actuais gerações de estudantes, expostas ao ensino/aprendizagem do inglês pelo menos desde o 2.º ciclo do ensino básico e em contacto permanente com a língua inglesa através dos mais variados contextos multimédia, chegariam à universidade com um elevado nível de proficiência na língua estrangeira, mas a verdade é que, no primeiro ano da licenciatura, muitos alunos² ainda demonstram um nível de inglês deficiente e uma grande insegurança relativamente ao papel a desempenhar no seu próprio processo de aprendizagem.

Ora, dentro das competências trabalhadas na aula de ILE, a produção escrita é talvez aquela em que os alunos apresentam maiores dificuldades, uma situação que se torna preocupante se considerarmos a importância do domínio da escrita nos mais diversos contextos laborais, nos quais a língua inglesa desempenha um papel determinante³.

No contexto universitário em particular, a situação é ainda mais preocupante se tivermos em conta que o nível de escrita dos estudantes é um factor decisivo de sucesso, pois, não só é considerado um dos métodos privilegiados de avaliação, nomeadamente no contexto dos exames finais, como, por outro lado, como lembra Carvalho (1999: 2), a escrita é igualmente um importante instrumento de aprendizagem, pois é através das actividades de escrita que os estudantes constroem e organizam os conhecimentos adquiridos.

Além disso, no ensino terciário, a escrita reveste-se de uma complexidade diversa acrescida, porque espera-se que os estudantes sejam capazes de utilizar a escrita não só para transmitir os conhecimentos adquiridos, reproduzindo o que aprenderam, mas também

¹ Níveis B2 ou C1 dentro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).

² A título exemplificativo, de acordo com os resultados dos testes diagnóstico realizados no início do ano lectivo 2016-17, apenas cerca de 30% dos alunos atingiu o nível B1/ B2.

³ De um modo geral, é notória e preocupante a discrepância entre os resultados finais das provas escritas e das provas orais obtidas pelos estudantes no primeiro ano da universidade. Na disciplina de Inglês II no ano lectivo de 2013-14, a percentagem de classificações negativas das provas orais finais foi de 10% e das provas escritas de 30%.

para conceptualizar e teorizar sobre as suas experiências e reflectir criticamente (Grabe e Kaplan, 1996: 5). Ou seja, segundo os autores, espera-se que os estudantes sejam capazes de “transformar” a informação recebida, pois só o tipo de redacção que envolve a transformação do conhecimento traduz uma verdadeira aquisição do saber. Ora se esta capacidade de “transformação da informação” é válida no caso da aprendizagem da língua materna, ela é igualmente premente no caso da aprendizagem do inglês num curso de Comunicação Social, como condição para entender os textos dos *media*.

Acontece que, muitas vezes, na transição do ensino secundário para o terciário, os alunos nunca chegam a receber uma instrução explícita e intencional sobre as práticas de escrita que envolvem a *transformação* da informação, tornando-se então uma lacuna a colmatar no ensino superior.

Uma das pedagogias da escrita que tem recebido mais atenção por parte de investigadores e de profissionais da educação tem origem no trabalho sobre os **géneros do discurso** desenvolvido pela Escola de Sydney, que começou na Austrália no início dos anos 80 e tem vindo a ser implementado em vários países. A teoria dos géneros do discurso fundamenta-se na teoria sistémico-funcional de Michael Halliday e incide sobre os propósitos sociais dos géneros, sendo estes entendidos, segundo Martin e Rose (2008: 8), como realizações particulares, mas relativamente estáveis de enunciados que reflectem um determinado contexto sociocultural e que são reconhecidos, aceites e utilizados pelos membros de uma dada cultura.

Elegemos como definição de género orientadora do nosso trabalho a concebida por Martin (1989): “genre is a staged, goal-oriented social process”, uma definição sucinta que reflecte a preocupação fundamental da teoria dos géneros em relacionar as escolhas linguísticas com os propósitos sociais, através da análise das etapas (*staged*) que o falante ou escritor percorre para atingir os seus objectivos (*goal-oriented*). A ideia por detrás de toda a teoria de género é que os objectivos comunicativos interagem com as características dos textos e, assim sendo, para que estes sejam atingidos, é necessário manipular as convenções específicas de cada género. É nesta acepção que os estudos de género têm sido integrados em diferentes áreas educativas, nomeadamente as que se dedicam às práticas de leitura e escrita.

Em língua portuguesa, a investigação sobre os géneros do discurso e sua aplicação em contextos do ensino das línguas tem-se desenvolvido nos últimos anos, tanto no Brasil, onde os Pâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa publicados em 1998 se apoiam na concepção de género como instrumento de ensino/aprendizagem (Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005: 7), como também em Portugal, nomeadamente no âmbito de alguns projectos desenvolvidos pelo grupo de investigação *Discurso e Literacia* do ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional).

A teoria dos géneros do discurso tem sido igualmente estudada e explorada nas aulas de Língua Inglesa I da Licenciatura em Comunicação Social na Universidade Católica de Lisboa, em particular no trabalho com o género expositivo / argumentativo, no seguimento da proposta elaborada (e continuamente melhorada) no âmbito do nosso projecto de investigação do mestrado. O material didáctico elaborado a partir dessa proposta tem como base um modelo pedagógico intitulado “*Teaching and Learning Cycle*”, inicialmente elaborado por Callaghan e Rothery (1988), e que objetiva orientar os professores e os alunos nas várias fases de preparação para a escrita.

Posteriormente, a investigação sobre a escrita veio a ser complementada com uma preocupação adicional sobre a competência de leitura que foi desenvolvida e implementada por David Rose (2004) no seu projecto “*Learning to Read: Reading to Learn*” e que, de certa forma, veio complementar a pedagogia anterior. Ambos os modelos serviram de base para a elaboração de uma parte do material didáctico que agora utilizamos no nosso estudo e que descrevemos em pormenor no quarto capítulo.

Por outro lado, no âmbito do presente trabalho aplicado à disciplina de Língua Inglesa na licenciatura em Comunicação Social e Cultural e ao trabalho com o tema da publicidade no contexto da aula de ILE, deparámo-nos com a necessidade de encarar os novos contornos de que a escrita se reveste na era da comunicação multimédia, uma época na qual, como afirma Kress (2003: 1): “screens are replacing books as the dominant medium and images are replacing the written word”. Efectivamente, os novos modos de representação do discurso que permitem combinar vídeo, som, imagem e texto vieram alterar o estatuto, a função, o uso e as formas de escrita, pelo que hoje em dia não podemos considerar a escrita apenas como uma mera competência de literacia a ser trabalhada de forma isolada, como se o meio de transmissão fosse sempre o papel e o texto impresso.

De um modo geral, sentimos que existe alguma contradição entre os recursos que utilizamos na sala de aula e o tipo de literacia que promovemos, pois se, por um lado, fazemos apelo às modernas tecnologias e leccionamos as aulas em *power point* perante plateias de estudantes munidos de computadores portáteis ou de *tablets*, por outro lado, as expectativas relativamente ao progresso dos estudantes incidem sobretudo sobre o domínio da literacia linguística, enraizada em anos de tradição de análise e interpretação de textos impressos e de uma avaliação baseada fundamentalmente no texto escrito.

Não obstante, se é verdade que a escrita continua a desempenhar um papel privilegiado na aprendizagem, não é menos verdade que o visual tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais proeminente e significativo na sala de aula e que extravasa o de mero complemento do texto verbal. No entanto, provavelmente devido ao facto de a nossa educação formal dar mais ênfase à leitura e interpretação da palavra, muitas vezes não nos damos conta dos significados gerados pelas imagens e por outros estímulos visuais, pois apenas os recebemos e processamos de uma forma inconsciente.

Na realidade, sendo muito anterior à comunicação escrita, a comunicação visual é natural e espontânea no Homem. Antes da invenção da escrita recorriamos a símbolos e imagens e, ainda hoje, fazemos desenhos e pinturas antes de aprendermos a ler e a escrever e, portanto, de certa forma, assumimos que a compreensão das imagens é inata ao homem e que a interpretação dos seus significados é imediata e total, contrariamente ao texto, cuja interpretação de significados se faz de modo sequencial. No entanto, apesar de processarmos muitos dos significados emitidos por imagens de uma forma rápida e quase inconsciente, também dizemos que uma imagem pode valer “mais de mil palavras” e, se assim for, é porque temos consciência dos inúmeros significados que as imagens visuais podem conter.

Por outro lado, é um facto que a asfixia de imagens em que vivemos hoje em dia, principalmente nos meios urbanos, nos leva a desenvolver uma espécie de “imunidade” relativamente aos significados imagéticos (Berger, 1972), pois assumimos as imagens como parte do quotidiano. No caso das imagens publicitárias em particular, raramente questionamos a sua capacidade sedutora e o poder que exercem sobre os actuais modos de vida.

Na verdade, apesar de a “leitura de imagens” ser uma metáfora comum nos meandros da investigação educacional, esta não é uma prática corrente na maioria dos contextos escolares (à exceção talvez do estudo das obras de arte), nos quais a “leitura” e interpretação das imagens desempenha apenas um papel coadjuvante relativamente à leitura e interpretação dos textos. É sabido que as imagens produzem significados muito específicos, cultural, social e ideologicamente enraizados, mas o problema surge no momento de interpretar esses significados, frequentemente por falta de instrumentos de análise que permitam a sua interpretação efectiva. Provavelmente, uma das razões pelas quais não nos questionamos sobre as imagens que nos rodeiam é porque não sabemos “ler imagens”. Observamo-las, apreciamo-las, mas não as compreendemos, porque não fomos ensinados a interpretar e reflectir sobre os significados emitidos pelos recursos visuais.

No contexto escolar, o aumento do recurso às imagens trouxe desafios importantes aos professores pela necessidade de compreenderem e de explicarem o tipo de significados produzidos pelos meios visuais. Há uma maior consciência relativamente ao poder comunicativo das imagens e, conseqüentemente, uma maior exigência relativamente ao desenvolvimento de competências para a sua interpretação. No ensino terciário em particular, tal como, relativamente à escrita, se pretende que os alunos sejam capazes de transformar a informação recebida por meio de experiências e de conhecimentos adquiridos, também relativamente às imagens é desejável que os estudantes as entendam para além da simples fruição e apreciação estéticas.

Ora a imagem faz parte do pensamento, da linguagem e da história de cada cultura e, conseqüentemente, a sua interpretação é permeada por elementos ideológicos de uma determinada concepção de realidade e da visão do mundo dos participantes envolvidos na sua produção. Contrariamente ao que possa parecer, nem mesmo as imagens fotográficas são um simples reflexo da realidade, pois, como afirma Barthes (1961) carregam a subjectividade das escolhas do fotógrafo. Ler imagens implica então a interpretação dos traços deixados pelo seu produtor num determinado contexto situacional e cultural, uma leitura que nem sempre é fácil nem imediata.

A par de outras literacias fala-se muito hoje em dia de “literacia visual” (Pettersson, 2007; Gil, 2011) a qual, como afirma Pettersson (2007: 100), é apenas uma designação moderna para um conceito antigo, tendo em conta que desde a Antiguidade as imagens são

utilizadas como veículo de saber e de aprendizagem. Efectivamente, o conceito de literacia visual relacionado com a aquisição de competências para a interpretação e reflexão crítica dos elementos visuais não abarca a multiplicidade nem a complexidade dos modos de produção de significado ao alcance das novas gerações de universitários.

Por essa razão, no âmbito do nosso trabalho, pareceu-nos particularmente relevante o conceito de **multiliteracias** protagonizado em 1996 pelo *The New London Group*, segundo o qual a literacia é considerada numa perspectiva abrangente que engloba a multiplicidade de discursos das actuais sociedades multiculturais e multilinguísticas, bem como a multiplicidade de géneros textuais oriundos das novas tecnologias da informação e comunicação.

Pretende-se com este conceito não enfatizar a importância de cada tipo de literacia individualmente (linguística, visual, audiovisual, computacional, etc), mas sim os diferentes modos semióticos que ocorrem simultaneamente na maioria dos textos que utilizamos na sala de aula e que, por essa razão, se designam de multimodais. O conceito de **multimodalidade** (Kress e van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) incide, desta forma, sobre a coexistência de diferentes modos de comunicação num mesmo suporte textual e procura analisar a forma como os diferentes modos se relacionam entre si. Nessa perspectiva, não interessa analisar os significados verbais independentemente dos significados visuais, mas sim a forma como se combinam para produzir um todo significativo.

No entanto, se é verdade que os estudantes são levados a processar e organizar a informação que recebem através das mais variadas fontes orais, escritas e multimédias, nem sempre o trabalho com os textos multimodais na sala de aula se faz de forma informada e sistematizada. Aprender a ler imagens, compreender os códigos visuais subjacentes, relacionar os diferentes modos semióticos presentes nos textos, adquirir a metalinguagem necessária à sua interpretação por forma a transformar a tarefa de leitura de imagens num processo reflexivo torna-se, então, na era da informação e do conhecimento tecnológico, uma exigência para o professor do séc. XXI e uma competência a trabalhar na sala de aula.

A gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (1996; 2006) surgiu precisamente para responder à necessidade de uma teoria que fornecesse os recursos necessários à análise dos textos multimodais, não só com o objectivo de analisar os elementos não-

verbais que compõem o texto, ou cada modo semiótico em particular, mas também as relações que se estabelecem entre elementos verbais e não-verbais. Trata-se de uma teoria adequada à análise da pluridade semiótica dos actuais textos multimodais e que tem tido grande aceitação e utilização nos mais diversos contextos de investigação educacional.

Tanto a teoria dos géneros do discurso desenvolvida pela escola australiana, como a gramática do *design* visual derivam da teoria sistémico-funcional de Michael Halliday e são norteadas pela sua abordagem sociosemiótica da linguagem, de acordo com a qual a língua é vista simultaneamente como um fenómeno social e como produto de um processo social, visto que se desenvolve a partir da contínua troca de significados entre os indivíduos. Para Halliday (1978: 2) a construção do sentido da realidade é inseparável da construção do sistema semântico em que a realidade se enquadra e, por essa razão, a língua é vista como **semiótica social**. Na perspectiva de Halliday, toda a realidade social, toda a cultura, é por si só uma construção semiótica (“*an edifice of meanings*”), na qual a língua não pode ser separada do seu contexto sociocultural, até porque a língua em si serve como sistema de codificação dos outros modos semióticos.

Todo o nosso trabalho assenta no pressuposto de que a literacia é uma prática social e, conseqüentemente, essas práticas sociais deverão de alguma forma integrar o trabalho efectuado na sala de aula como preparação para outras práticas sociais fora do contexto académico. Do ponto de vista teórico, esse processo passa por encarar a linguagem como discurso e, nessa perspectiva, destacamos igualmente a influência de Fairclough (1995) que defende que, se a linguagem é uma prática social, então a análise dos textos não poderá ser separada da análise das práticas discursivas e socioculturais. Na prática, os ensinamentos de Fairclough evidenciam não só a análise interpretativa dos aspectos semióticos que compõem os textos, mas sobretudo as relações que estabelecem entre os aspectos semióticos (verbais ou visuais) e os aspectos das práticas sociais, ou seja, dos elementos contextuais como os meios de produção, as relações sociais, as identidades dos participantes, os valores, as ideologias, etc.

Sendo por natureza um discurso repleto de valores e de representações sociais e culturais, através da interacção entre elementos verbais e não-verbais, o discurso publicitário faz uso dos mais variados recursos de persuasão e manipulação, tendo em vista a sedução do consumidor. Por detrás da criatividade cativante do seu discurso, a publicidade reproduz e

constrói valores, mitos, ideais e simbolismos, na sua maioria imperceptíveis ao consumidor comum. Ciente desta realidade, na sala de aula, cabe ao professor a tarefa de guiar os alunos na leitura efectiva dos textos publicitários, e é com esse objectivo, à luz dos pressupostos teóricos oriundos dos fundamentos da semiótica social, da teoria da multimodalidade e da metodologia sugerida pela gramática do visual, que os estudantes vão desenvolvendo as competências necessárias a um entendimento crítico destes textos. Por outro lado, a pedagogia da escrita baseada na teoria dos géneros da Escola de Sydney orientará os estudantes no desenvolvimento das competências de escrita necessárias à redacção do comentário de textos publicitários multimodais.

Nesta breve introdução, acabámos então por destacar os três conteúdos teóricos fundamentais que orientaram o nosso trabalho e que integram a primeira parte da tese, a qual, desta feita, foi dividida em três capítulos.

Assim sendo, o primeiro capítulo é dedicado ao ensino da escrita e tem como objectivo dar uma perspectiva geral e histórica sobre as pedagogias da escrita em língua estrangeira que antecederam a pedagogia dos géneros por nós adoptada.

O segundo capítulo pretende ser uma breve viagem pelo mundo das teorias semióticas que abriram caminho à perspectiva da semiótica social, na qual se insere a Gramática do *Design* Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen e que utilizámos como ferramenta para a análise dos textos publicitários na sala de aula.

O terceiro capítulo ocupa-se da publicidade enquanto entidade semiótica e multimodal e pretende dar conta da complexidade de alguns dos aspectos verbais e visuais do discurso publicitário, bem como sobre a forma como podem ser abordados na aula de ILE.

A segunda parte deste trabalho contém a parte empírica do estudo e inclui os restantes três capítulos. No quarto explicitamos a metodologia utilizada na investigação e no quinto incluímos a análise e discussão dos dados obtidos. O sexto capítulo inclui as considerações finais.

A compilação dos Anexos num segundo volume visa facilitar a consulta e o manuseamento dos materiais didácticos durante a leitura da tese.

O trabalho incide essencialmente sobre a análise da produção escrita dos alunos da licenciatura em Comunicação Social e Cultural, com o objectivo de descrever a forma

como estes estudantes interpretam os textos multimodais, através da redacção de um género que se convencionou designar “comentário do anúncio publicitário”. O material produzido pretende não só familiarizar os alunos com os conceitos da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) para análise e interpretação das imagens, como também orientar as tarefas de produção escrita efectuadas ao longo de um semestre.

A escolha do objecto de estudo deve-se sobretudo ao nosso desejo, acentuado ao longo de quase 30 anos de ensino, de otimizar as competências da escrita académica dos estudantes. De um modo geral, a motivação prendeu-se com a vontade de aprofundar conhecimentos teóricos que pudessem ser aplicados à prática pedagógica, entender a forma como os estudantes interpretam os anúncios publicitários e de que forma, partindo da sua experiência, é possível fomentar o desenvolvimento das suas competências críticas através do recurso a instrumentos de análise sistemáticos e inovadores.

Ao longo desta investigação pretendemos averiguar a eficácia ou ineficácia das actividades e materiais produzidos e analisar o progresso das competências de escrita dos estudantes ao longo de um semestre no contexto específico do ensino de ILE no primeiro ano do curso de Comunicação Social. A amostra utilizada é pequena e não pretende de forma alguma ser representativa da situação dos alunos neste nível de ensino. Os textos analisados objectivam apenas exemplificar alguns dos resultados obtidos com o material didáctico e, por essa razão, as conclusões dão lugar a considerações finais que pretendem deixar um espaço de reflexão em aberto para novos estudos e novas produções didáctico-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes na formação da sua plenitude humana, social e profissional.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

Escrever em Língua Estrangeira

Therein lies the crux of learning to write and of teaching students to write—struggle. What must we do as English teachers to improve our quest for fostering vivid, dynamic, original, and thoughtful writers? As with all teaching, the answer is complicated but achievable. Conceptual shifts must occur, more people must be educated about writing and learning to write, research from the past must fuel future research, a unified conceptual writing curriculum must be implemented, and classroom practices must be dynamically reshaped.

(Thomas, 2000: 39)

1.1. O papel da escrita no ensino das línguas

Neste primeiro capítulo, como ponto de partida para o nosso trabalho, começamos por reflectir sobre o papel que a competência da escrita tem ocupado no ensino da língua estrangeira através de uma breve análise histórica sobre a evolução das pedagogias de escrita no ensino-aprendizagem das línguas, desde o método da gramática-tradução utilizado desde o séc. XVII, às abordagens comunicativas que orientaram o ensino das línguas estrangeiras durante o séc. XX, de acordo com a divisão estabelecida por Howatt (1984) e Smith (2004).

No âmbito das abordagens comunicativas, por seu lado, deixa de fazer sentido uma divisão cronológica das metodologias utilizadas, visto que muitas delas subsistem em simultâneo em diversos contextos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pelo que, no ponto 1.2. procuramos identificar as diferentes perspectivas sobre o ensino da escrita em LE ainda em voga, não só para caracterizar a abordagem baseada nos géneros textuais que serviu de inspiração para este trabalho, como para reflectir sobre a forma como as diversas pedagogias influenciam o panorama actual.

Após este breve percurso sobre as actuais pedagogias da escrita, o ponto 1.3. é dedicado a uma primeira abordagem sobre as teorias que fundamentam a pedagogia da escrita baseada nos géneros textuais, com o objectivo de enquadrar a perspectiva da Escola de Sydney liderada por Martin (1980; 1985; 1986; 1992; 2000; 2006) no panorama das restantes

correntes de género com que normalmente é comparada: a corrente do Inglês para fins específicos (IFE), representada por Swales (1990) e a corrente da Nova Retórica, conduzida por autores como Miller (1984) e Freedman e Medway (1994).

Para concluir o capítulo, no ponto 1.4, procuramos aprofundar o conceito de género tal como ele é visto pela perspectiva sistémico-funcional e esclarecer algumas questões que poderão surgir relativamente à sua utilização e caracterização em sala de aula. No último ponto do capítulo, descrevemos especificamente o género em estudo — o comentário do anúncio publicitário no contexto da aula de inglês como língua estrangeira.

Importa desde logo esclarecer a diferença entre o ensino do inglês como segunda língua (L2) e como língua estrangeira (LE), pois, apesar de as duas áreas partilharem muitos dos seus objectivos, a verdade é que incidem sobre contextos e realidades bastante diversas. A situação de ensino-aprendizagem do estudante que beneficia de uma pedagogia da escrita como segunda língua difere da do estudante de língua estrangeira no sentido em que o aprendente da L2, inserido na comunidade estrangeira, convive com a segunda língua em contextos do dia-a-dia para além da sala de aula, ao passo que o aprendente de LE, na maior parte dos casos, mantém um contacto com a língua que é restrito à situação de sala de aula, apesar do contacto com a língua estrangeira que possa manter através dos meios de comunicação.

Qualquer pessoa que alguma vez escreveu um texto numa língua que não é a sua língua materna, seja no contexto de L2 como de LE, reconheceu as dificuldades inerentes à sua produção. No entanto, durante muitos anos, a investigação sobre a pedagogia da escrita incidiu apenas sobre a língua materna e, apesar de os resultados desta pesquisa terem influenciado de forma directa ou indirecta as didácticas da escrita na segunda língua e na língua estrangeira, só mais tarde estas áreas de investigação ganharam autonomia própria.

Hoje reconhecem-se as diferenças existentes entre escrever em língua materna ou em língua estrangeira, bem como a necessidade de estudar as especificidades e exigências de cada área (Kroll, 2003: 11); no entanto, a investigação sobre a escrita numa língua diversa da língua materna, seja em contextos de aprendizagem como segunda língua ou como língua estrangeira, esteve durante muitos anos associada à investigação sobre a escrita na língua materna e só no século XX, a partir da grande afluência de estudantes estrangeiros

às universidades de tradição anglo-saxónica, é que surgiu a necessidade de investigar as implicações e particularidades da escrita em L2 ou LE.

Tendo em conta as suas diferenças e semelhanças, as áreas de ensino-aprendizagem de Inglês como segunda língua e como língua estrangeira (ISL e ILE) desenvolveram-se de forma paralela e complementar, apesar de, relativamente à pedagogia da escrita ser notória a supermacia da investigação efectuada na área do Inglês como segunda língua, da qual o ensino de inglês como língua estrangeira veio a beneficiar.

Por outro lado, como veremos ao longo deste subcapítulo, nem sempre o ensino-aprendizagem da escrita gozou da importância de que se reveste hoje em dia no ensino das línguas estrangeiras, uma lacuna que deixou marcas até hoje em alguns contextos educacionais, razão pela qual se torna premente fazer uma breve abordagem histórica sobre o papel ocupado pela escrita no ensino das línguas estrangeiras e procurar compreender as relações que a investigação sobre a escrita mantém com as áreas afins.

Na sua obra *A History of English Language Teaching*, Howatt (1984) distingue quatro períodos fundamentais no ensino das línguas, que se identificam principalmente pelo tipo de metodologia adoptado em cada época: o método clássico, o método directo, o método audiolingual e, mais recentemente, as abordagens comunicativas. Em cada uma das épocas o ensino da escrita foi ocupando posições distintas de acordo com a metodologia em voga e que vão de um extremo em que a escrita, como apoio ao exercício da tradução no contexto das metodologias clássicas, ocupava uma parte significativa da aula de língua, até ao extremo oposto, no contexto do método audiolingual, em que o enfoque da aula de língua era a comunicação oral, sendo a escrita praticamente erradicada da sala de aula.

Durante os sécs XVII, XVIII e XIX, o ensino das línguas incidia principalmente no ensino da gramática e da tradução, designado por **método clássico**, ou **método gramática-tradução**, e o seu objectivo era mais erudito do que prático, pois destinava-se a possibilitar a leitura e compreensão dos textos em língua estrangeira e não ao uso efectivo da língua. Segundo Howatt (1984) o mundo ocidental privilegiava-se o estudo das línguas clássicas, nomeadamente do grego e do latim e, nesse contexto, o método de ensino baseado na gramática e tradução parecia o mais adequado. Nesta fase, a escrita ocupava um lugar fundamental na aula de língua sendo, no entanto, uma escrita de aplicação das regras de gramática e de apoio ao exercício da tradução e retroversão. A ênfase dada à palavra

escrita surgia pela valorização atribuída ao estudo dos textos canónicos, do vocabulário e da gramática e não propriamente da escrita como meio de comunicação.

O objectivo do método clássico era transmitir conhecimento sobre uma língua e a sua cultura, um método adequado ao estudo de uma língua morta, mas que acabou por influenciar igualmente o ensino das línguas vivas, tendo sido o método privilegiado e quase exclusivo no ensino das línguas até ao final séc. XIX.

Apesar de, com o tempo, se ter verificado que o método clássico era ineficaz no desenvolvimento das competências orais, hoje consideradas por muitos a base fundamental da comunicação em língua estrangeira, o facto é que este tipo de abordagem essencialmente centrada na gramática resistiu (e ainda resiste) em certos contextos de ensino-aprendizagem de LE.

Foi durante o século XIX que se começou a notar um interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumento de comunicação na Europa e na América do Norte, principalmente devido ao comércio, à emigração e à expansão missionária e colonial (Smith, 2004: 31). Na segunda metade do século aparecem os primeiros institutos de línguas privados e, com estes, a procura de métodos que possibilitassem a comunicação efectiva na língua estrangeira. Alguns autores começam a questionar a metodologia tradicional de ensino das línguas, e as novas propostas apontam para um ensino mais “natural” e menos dependente do recurso a gramática e dicionários.

Dois dos nomes que mais se distinguiram nesta fase foram François Gouin, de nacionalidade francesa, e Maximilian Berlitz, alemão, cujo trabalho esteve na origem do que veio a ser designado como **método directo**. Por coincidência, a história profissional destes dois homens, que começaram ambos como professores de línguas, ficou associada a um acontecimento pessoal e fortuito.

François Gouin, que era professor de latim em França, viajou até à Alemanha por volta de 1875 para estudar Filosofia na Universidade de Berlim (Howatt, 1984: 164). Como não sabia alemão, resolveu passar uns tempos em Hamburgo só para aprender a língua. Tentou vários métodos, estudou a gramática da língua alemã a fundo, decorou listas de vocabulário, memorizou e traduziu obras clássicas e, ao fim de um ano de estadia apercebeu-se de que ainda não conseguia comunicar de forma satisfatória com os falantes locais. Ao voltar para França, observou a facilidade com que o seu sobrinho de 3 anos

tinha desenvolvido a linguagem durante o período em que estivera ausente, o que o levou a procurar entender a forma como as crianças relacionam as suas experiências com a linguagem. Esta observação esteve na base do método que Gouin veio a criar para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Em 1880, Gouin publicou um livro intitulado *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*, no qual propôs um método baseado no princípio de que uma língua deve ser ensinada tendo em conta o seu uso quotidiano e, conseqüentemente, a oralidade deveria adquirir uma maior relevância na sala de aula. O método de Gouin incidia sobre a importância em relacionar a aprendizagem da língua com a experiência, através de um trabalho de memorização e repetição de frases contextualizadas — o chamado “*Series Method*”, em que os alunos eram levados a aprender uma sequência de frases relacionadas entre si — evitando desta forma o ensino explícito das regras gramaticais e os exercícios de tradução. Um exemplo característico deste método é o que Howatt (1984: 167) designa de “*door-routine*”, assente na repetição de frases como: “*I am walking to the door, I am standing by the door, I am turning the handle*” etc., que ainda hoje é recorrente nas aulas de iniciação à língua estrangeira.

O método de Gouin adquiriu popularidade em vários países, inclusivamente em Inglaterra e nos Estados Unidos, mas não tanto quanto a do método criado por Maximilian Berlitz, conhecido como o método Berlitz e, normalmente, apontado com o principal protagonista do **método natural** ou **método directo**.

Berlitz distinguiu-se, não só como professor e autor de várias obras, mas também pelo seu espírito empreendedor. Fundou a primeira escola de línguas em 1878 em Providence, Long Island, nos EUA e actualmente a empresa Berlitz International ainda possui vários institutos de línguas de renome espalhados por vários continentes.

Tendo adoecido, Maximilian Berlitz contratou para o substituir um professor de francês chamado Nicholas Joly. Como não falava inglês, Joly viu-se obrigado a recorrer a objectos, gestos e expressão facial para se fazer entender pelos alunos. Ao fim de seis semanas, Berlitz constatou que os seus alunos tinham progredido ao nível da fluência e da pronúncia e foi a partir desta experiência que acabou por desenvolver um método de ensino voltado principalmente para a prática da oralidade e, de preferência, sem a interferência da língua materna.

Berlitz escreveu um conjunto de manuais para o ensino de várias línguas organizados de uma forma simples e sistemática, de modo a que pudessem ser facilmente utilizados por todos os professores e alunos de diferentes nacionalidades.

O princípio fundamental do método directo era que a aprendizagem de uma língua estrangeira seria semelhante à aprendizagem da língua materna e que, portanto, todo ensino-aprendizagem deveria partir do contacto directo com a língua. Nesse sentido, o uso da língua na sala de aula deveria ser espontâneo e partir de exercícios de repetição e interacção oral. Tal como nas aulas de Joly, a transmissão de conceitos deveria ser feita através de imagens, gestos, objectos ou associação de ideias para tentar levar o aluno a raciocinar directamente na língua estrangeira, sem ter de recorrer à tradução. Aliás, de uma forma simplista, o método directo significa precisamente “sem recurso à tradução”.

A abordagem da gramática deveria ser feita de forma dedutiva, através de exercícios de pergunta resposta em que aluno seria levado a deduzir as estruturas gramaticais a partir de contextos relevantes, e não de uma forma abstracta através de análises gramaticais complexas como no método clássico.

Relativamente ao desenvolvimento da competência escrita, tal como da leitura, devido ao enfoque primordial que o método directo concede à comunicação oral, estas são relegadas para uma fase posterior da aprendizagem. De certa forma, apesar de reconhecidamente importantes, a leitura e a escrita passam a ser consideradas competências a serem desenvolvidas apenas a partir do momento em que o aluno revela algum domínio das estruturas lexicais e gramaticais mais complexas. Tal como a criança que primeiro adquire a linguagem oral e só posteriormente a escrita, assim deverá processar-se a aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Howatt (1984: 206), o método directo encontrou várias barreiras entre os estudiosos da época, pois era visto como um ensino demasiado “mecanizado” e “superficial” e, apesar do sucesso de alguns cursos, particularmente junto de camadas da população trabalhadora para quem a aprendizagem de línguas tinha estado vedada até então (Smith, 2004: 40), durante todo o séc XIX, e inclusivamente durante o séc. XX, ainda era o método de gramática-tradução que predominava em muitas instituições de ensino europeias e americanas.

Smith (2004: 41) oferece três justificações possíveis para a resistência à mudança: a falta de competência oral dos professores nas línguas estrangeiras, a necessidade de justificar o estudo das línguas modernas com o mesmo tipo de “exercício mental” que caracterizava o ensino das línguas clássicas e, por fim, a exigência da preparação dos alunos para os exames escritos. Por outro lado, como nos diz o autor (*ibidem*):

Throughout Europe, gaining academic respectability entailed adopting the procedures of Latin and Greek teaching, with the inevitable consequence that lessons tended to focus on intricacies of grammar and literary language much more than the development of practical skills.

Na verdade, enquanto o ensino das línguas modernas não recebeu a devida atenção por parte das elites acadêmicas, o panorama foi-se mantendo sem grandes alterações na sombra dos métodos tradicionais utilizados para o ensino do grego e do latim. Como refere Smith (2004: 40), as primeiras manifestações contra o método clássico surgem de forma espontânea, mas isoladas umas das outras como no caso de Gouin e Berlitz, e portanto não constituem propriamente um “movimento” que pudesse sustentar alterações de fundo no panorama do ensino das línguas. De acordo com Smith (2004: 53), para assegurar a sua independência do grego e do latim, o ensino das línguas precisava efectivamente de uma sólida base teórica que fosse reconhecida pelas elites acadêmicas. Essa base veio a nascer com o desenvolvimento da fonética que desabrochava na Europa e nos Estados Unidos.

A publicação de um artigo na Alemanha em 1882, intitulado “*Der Sprachunterricht muss umkehren!*” — “O ensino de línguas deve começar do início!” —, da autoria de um jovem professor chamado Wilhelm Viëtor, veio despoletar um movimento de reforma que, por sua vez, abriu caminho para uma cooperação entre foneticistas e professores num intercâmbio que marca o início da *linguística aplicada* ao ensino das línguas. A seu tempo, essa cooperação levou à publicação de duas obras da autoria de dois linguistas conceituados: *The Practical Study of Languages* do inglês Henry Sweet (1899) e *How to Teach a Foreign Language* do dinamarquês Otto Jespersen (1901 e 1904). Paul Passy, por seu lado, foi o responsável pela disseminação das ideias reformistas em França e na Bélgica.

Segundo Howatt (1984: 169), o facto de três destas personalidades — Viëtor, Passy e Jespersen — terem começado as suas carreiras como professores contribuiu igualmente para a interdisciplinaridade que se criou entre a Língua, enquanto disciplina teórica, e

as aulas de línguas. Contudo, de acordo com o autor, enquanto académico, Henry Sweet foi sempre respeitado como o líder do Movimento.

Tal como o título sugere, o artigo de Viëtor, considerado por Howatt como um dos documentos mais significativos da história do ensino das línguas, consiste sobretudo num ataque aos excessos do método da gramática-tradução praticado nas escolas alemãs. A situação é descrita por Howatt (1982: 265) de uma forma um tanto alarmista:

Teaching was obsessed with the written language to the exclusion of speech, and concentrated all its attention on the rote-learning of grammatical rules and their application to isolated and often incredibly silly sentences. Later, there might be some drearily worthy texts. There were endless lists to memorize, giving new words, exceptions by the score, fussy minor rules, etc. It was, of course, a popular method with many teachers because it was easy (for them). The children had to do all the work, memorizing, preparing texts at home, doing their sentences and translations, and so on. All the teacher had to do was test and criticize. He did not even have to pronounce the language properly. To Viëtor and the others in the Reform Movement this was outrageous.

As inovações introduzidas pelo Movimento de Reforma incidem tanto sobre os aspectos linguísticos dos programas, como sobre os aspectos pedagógicos relacionados com materiais e metodologia. Smith (2004: 43) resume os quatro princípios fundamentais introduzidos pelos primeiros reformistas como Viëtor:

- priority of the spoken language, with initial presentation via phonetic symbols;
- elimination of translation out of and (especially) into the target language;
- study of connected texts rather than isolated sentences; and
- inductive teaching of grammar.

Quatro anos após a publicação do artigo de Viëtor, Passy funda a Associação de Professores de Fonética, à qual Jespersen também pertenceu, e que veio a dar origem à Associação Fonética Internacional (AFI). O sucesso das novas ideias espalhou-se rapidamente pela Europa e, no final do século, os princípios da reforma dominavam o ensino das línguas em muitos países, mas, por outro lado, como é natural, à medida que as novas metodologias vão sendo introduzidas na sala de aula, os princípios teoricamente idealizados também foram sofrendo alterações, dando origem a “métodos mistos” que reuniam características modernas e tradicionais (Smith, 2004: 44).

Por outro lado, o Movimento de Reforma foi muitas vezes confundido com o método directo que adquiria popularidade através dos institutos Berlitz, apesar de o primeiro não

condenar tão radicalmente o recurso à língua materna na aula de língua estrangeira como o método directo. Segundo Howatt (1982: 267), o método de Viëtor é um compromisso entre o bilinguismo extremo do método clássico e do monolinguismo extremo do método directo. No entanto, o princípio fundamental que norteava a filosofia do Movimento de Reforma não se prendia tanto com o problema da tradução ou do uso da língua materna na aula de língua estrangeira, como com uma preocupação crescente relativamente à escassa prática da oralidade. Nesse contexto, é natural que a escrita fosse relegada para segundo plano. Matsuda (2003: 16) chega a responsabilizar os foneticistas que lideram a investigação científica do final do século séc. XIX sobre a negligência do ensino da escrita nessa época:

Reacting against the perceived dominance of “writing” in L2 learning (i.e., literary texts in such “dead” languages as Latin), the intellectual leaders of early applied linguistics in Europe — most notably, phoneticians Henry Sweet (1899/ 1964) and Paul Passy (1929) — argued that phonetics should be the basis of both theoretical and practical studies of language (i.e., linguistics and applied linguistics) and that the spoken form of language should take precedence over the written form.

É verdade que a supermacia do oral sobre o escrito ocupa uma posição fundamental na filosofia do Movimento de Reforma. Para Viëtor e Sweet, a pronúncia era essencial e os alunos deveriam saber falar correctamente antes de saber escrever, o que, segundo Howatt (1984: 172), levou alguns foneticistas como Sweet a “exagerar o valor pedagógico da transcrição (fonética)”⁴, uma sobrevalorização que acabou por ser prejudicial aos outros princípios fundamentais proclamados pelos reformistas:

In many teachers’ minds, modern methods of language teaching were synonymous with ‘using phonetics’, and ‘phonetics’ in turn meant learning a notation system. Some teachers claimed this imposed an extra learning burden, and most reformers found themselves having to defend its use at some time or another. With hindsight, the transcription issue (‘that hobbling’ as Jespersen put it), may have done more harm than good, and distracted attention away from the broader aspects of reform.

Provavelmente, o entusiasmo com a novidade e a vontade extrema de testar a aplicabilidade da Línguística à aprendizagem das línguas, prejudicaram o distanciamento necessário a uma avaliação objectiva das novas teorias, sendo que uma das componentes a ser prejudicada foi, mais uma vez, a prática da escrita.

Tal como para os defensores do método directo, também para os reformistas a escrita

⁴ Tradução nossa.

deveria ser introduzida apenas numa fase posterior da aprendizagem, somente quando o aluno tivesse adquirido confiança na oralidade, pronúncia e entoação. Segundo Matsuda (2003: 16), a composição escrita era aconselhada aos alunos de nível avançado; no entanto, não deveria partir de exercícios de tradução como anteriormente, mas sim de exercícios de “composição livre” ou da redacção de textos para a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Relativamente aos géneros da escrita, considerava-se que a maior necessidade de literacia escrita para a maioria das pessoas seria a redacção de cartas (*ibidem*).

Podemos assim dizer que a tónica sobre a oralidade marca a Linguística da primeira década do séc XX, uma tendência que se vai manter até aos anos 60. O caminho aberto pelos reformistas no sentido de uma maior preocupação com a oralidade no ensino das línguas estrangeiras acaba por ser consolidado por volta dos anos 40 pelo trabalho de dois linguistas americanos: Leonard Bloomfield e Charles C. Fries. Estes autores, influenciados pela psicologia behaviorista que concebia a língua como um fenómeno comportamental, e guiados pelo seu trabalho de investigação e pela sua experiência pessoal no ensino do Inglês como língua estrangeira, vão fazer as primeiras experiências de aplicação das teorias linguísticas ao ensino e aprendizagem das línguas.

Fries foi director do primeiro instituto destinado ao ensino de línguas na Universidade de Michigan, o English Language Institute (ELI). Influenciado pelo trabalho de Sweet, também defendia o ensino da língua estrangeira a partir da oralidade: “The production of extended written discourse was not one of the instructional goals of the ELI because Fries (1945), like Sweet, assumed that students would be able to write once they mastered the structure and sound of language” (Matsuda, 2003: 17). Os primeiros cursos no ELI destinavam-se principalmente aos alunos oriundos da America Latina que, devido à proximidade com os Estados Unidos, se viam constringidos a aprender inglês. O Instituto também desenvolveu um trabalho importante na formação dos professores de Inglês como segunda língua tanto nos EUA como no resto do mundo.

De igual modo, o trabalho de Bloomfield, influenciado pelos linguistas do Movimento de Reforma como Sweet e Jespersen, centrou-se igualmente na comunicação oral e na aplicabilidade da Linguística à sala de aula. Em 1942, publicou um artigo intitulado “*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*”, que serviu de inspiração para um programa de ensino de línguas estrangeiras das forças armadas americanas,

designado por *American Specialized Training Program* (ASTP), com o intuito de ensinar as tropas a comunicar rapidamente nas diversas línguas dos países envolvidos na guerra.

É neste contexto sociopolítico, sob a orientação pedagógica de Bloomfield e a inspiração no modelo linguístico de Fries que se consolida o **método audiolingual**, também conhecido como *Army Method*, o qual, por sua vez, veio dar origem aos primeiros laboratórios de línguas.

Por outro lado, a obra de Bloomfield *An Introduction to the Study of Language* publicada em 1914 teve grande influência em Harold Palmer, — professor e linguista de nacionalidade inglesa, autor de um método semelhante ao de Fries designado por *Oral Method* — facto que, segundo Howatt (1984: 307), ajudou a estabelecer a ponte entre as escolas britânica e americana. Tanto Palmer como Fries sublinham a importância da prática de comunicação oral na língua estrangeira, bem como uma abordagem da gramática ao nível da frase.

Tipicamente, os exercícios utilizados pela abordagem audiolingual eram baseados em *pattern drills* que os alunos repetiam e memorizavam seguindo o modelo do professor, pois acreditava-se que a repetição levaria ao progresso. Trata-se de um princípio baseado na perspectiva behaviorista, segundo a qual toda a aprendizagem se traduz comportamentalmente num processo de imitação e repetição.

Apesar de contestados hoje em dia, os métodos introduzidos pela abordagem audiolingual estiveram muito em voga nas primeiras décadas do séc. XX, tanto nas aulas de ILE como de ISL e, nesse contexto, mais uma vez, as actividades de escrita continuavam a desempenhar um papel secundário.

Na verdade, a necessidade de escrever na segunda língua surgiu apenas na segunda metade do século, no contexto do pós-guerra, devido à grande afluência de alunos estrangeiros às universidades inglesas e americanas inscritos nos estudos graduados e pós-graduados⁵. Para que estes alunos pudessem competir em pé de igualdade com os seus colegas nativos, era necessário, não só aprender a comunicar oralmente, mas também a escrever dentro de um nível de proficiência elevado e nos vários géneros exigidos pelas diferentes faculdades.

⁵ Segundo Matsuda (2003: 18), de acordo com uma publicação do Instituto de Educação International de 1960, o número de estudantes estrangeiros inscritos nas universidades americanas aumentou de 6,750 para 29, 813 entre 1940 e 1950.

Nos Estados Unidos, para além desta população de estudantes universitários, surge igualmente a preocupação com o fraco desempenho ao nível do secundário de alguns alunos nacionais oriundos de grupos minoritários e falantes de inglês como segunda língua, pois apesar de alguma fluência na oralidade, estes alunos necessitavam de desenvolver as suas competências de escrita.

Silva (1990: 11) considera o ano de 1945 como o início da “época moderna” do ensino do Inglês como segunda língua nos Estados Unidos, a partir do qual passa a haver uma maior preocupação com o ensino da escrita. No entanto, a maioria dos autores refere os anos 60 como a época do início da investigação sobre a escrita em L2 (Grabe e Kaplan 1997, Hyland, 2002, Matsuda, 2003, Silva 1990), apesar de, numa primeira fase, como referimos, esta estar associada à investigação da escrita na língua materna. Numa fase inicial, é natural que as lacunas do ensino da escrita em L2 fossem preenchidas com os recursos existentes para o ensino da composição escrita na língua materna. Segundo Matsuda (2003: 18), de um modo geral, havia até uma certa dificuldade em designar esses cursos destinados a melhorar o nível de escrita dos alunos:

No longer able to ignore the presence of non-native speakers, teachers and administrators of composition began to create special sections of freshman English courses. Although some institutions labeled these courses remedial, others considered them equivalent to composition courses required of native-English speakers and awarded ESL students college credits for such courses.

Como ensinar a escrever em L2 começa então a ser tema de discussão nos meandros dos estudos de composição escrita — *Composition Studies* —, disciplina inicialmente criada nos Estados Unidos para a investigação sobre o ensino da escrita em L1. Gradualmente, a investigação sobre a escrita na segunda língua foi ganhando autonomia, e acaba por se consolidar definitivamente em 1966 (Matsuda, 2003: 18), quando os poucos membros do CCCC (*Conference on College Composition and Communication*) que se dedicavam à investigação da escrita na segunda língua, decidiram não voltar a participar na conferência e criar uma nova organização destinada a servir os interesses específicos das questões relacionadas com o ensino/ aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. Nesse mesmo ano nasceu a associação internacional TESOL — *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, que rapidamente ganhou popularidade junto de estudiosos e professores.

É um facto que a ênfase dada ao ensino da escrita em L2 começou por parte da academia americana; no entanto, vários professores de Inglês como LE no resto do mundo

começaram igualmente a questionar as metodologias da abordagem audiolingual e a experimentar diferentes métodos de ensino da escrita (Matsuda, 2003: 29). Nessa altura, nota-se efectivamente uma lacuna no ensino-aprendizagem da redacção escrita, basicamente por falta de preparação dos professores nessa área: “When second language writing instruction became part of ESL programs in the early 1960s, ESL teachers were not specifically prepared for the new responsibility because their professional preparation, if any, focused almost exclusively on teaching the spoken language” (Matsuda, 2003: 19).

Foi a necessidade de responder a uma população de alunos que precisava objectivamente de desenvolver a sua competência de escrita na língua estrangeira que levou ao desenvolvimento da pedagogia da escrita, ou, como veremos no ponto seguinte, de várias pedagogias de escrita.

À medida que o método audiolingual vai sendo questionado, altera-se igualmente o paradigma que orientava o ensino das línguas. A partir dos anos 70, o conceito dominante é o de *competência comunicativa*, que passa a orientar tanto os objectivos e os currículos do ensino da LE, como as metodologias de ensino-aprendizagem (Savignon, 1991: 262). O novo conceito pressupõe um novo olhar sobre o ensino da língua estrangeira que vai para além do estudo das estruturas gramaticais e lexicais e aponta para a sua função comunicativa, procurando ir ao encontro da língua enquanto meio de comunicação.

No âmbito das **abordagens comunicativas**, o objectivo deixa de estar centrado apenas na assimilação correcta das estruturas gramaticais e lexicais na língua estrangeira e o enfoque principal passa a ser a relação entre a forma e a função das estruturas linguísticas nos diferentes contextos de uso. Dentro do novo paradigma, a escrita reveste-se de uma nova importância, porque o objectivo é pragmático e os alunos são orientados pelo professor para manusear os significados para um propósito específico.

Por outro lado, a população de alunos de língua não-materna que passou a publicar os seus trabalhos em inglês aumentou e estendeu-se para além dos países de língua inglesa. Ensinar a escrever na segunda língua torna-se uma necessidade e, a partir daí, surge também a necessidade de encontrar a pedagogia da escrita mais eficaz.

1.2. Pedagogias da escrita em L2

Num artigo publicado em 1991 na revista *TESOL Quarterly*, intitulado “Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing”, Ann Raimés analisa o modo como as pedagogias da escrita na língua estrangeira tinham evoluído desde 1966, ano de fundação da associação TESOL, que então celebrava 25 anos. Na altura, Raimés nomeou quatro abordagens principais, que se distinguiam pelos diferentes pontos de vista relativamente ao ensino da escrita em LE, nomeadamente, sob a perspectiva da forma, do escritor, do conteúdo e do leitor.

Raimés optou por não enquadrar nenhuma das abordagens dentro de um período determinado, porque, segundo a autora (1991: 408), na altura da publicação do artigo, todas elas subsistiam tanto na literatura como na prática lectiva. Como afirma Silva (1990: 11): “The history of ESL composition since about 1945 [...] can be viewed as a succession of approaches or orientations to L2 writing, a cycle in which particular approaches achieve dominance and then fade, but never really disappear.”

Na verdade, apesar de existir uma certa tendência para analisar cronologicamente as pedagogias da escrita em LE, e sendo esta essencial para uma situação no espaço e no tempo, parece-nos pertinente manter a distinção de Ann Raimés, pois, como veremos, de uma forma ou de outra, ainda hoje estas perspectivas orientam o trabalho na sala de aula consoante a formação, os conhecimentos e a vontade do professor, os programas vigentes ou, simplesmente, as propostas dos manuais adoptados.

1.2.1. Perspectiva sobre a forma

Como vimos no subcapítulo anterior, durante muitos anos, a escrita praticada na aula de LE incidia principalmente sobre a correcta redacção de frases descontextualizadas. No contexto do método da gramática-tradução, essa escrita ao nível da frase tinha como objectivo consolidar os aspectos gramaticais ou lexicais trabalhados na sala de aula (Marques *et al*, 1990: 173). De certa forma, estava implícito que a competência para a redacção de textos surgiria a partir da interiorização das regras gramaticais e, portanto, todo o aluno que escrevesse frases gramaticalmente correctas acabaria, a seu tempo, por desenvolver a capacidade de redacção adequada.

Posteriormente, no contexto do método audiolingual segundo o qual a escrita desempenhava um papel subserviente relativamente à oralidade, os exercícios escritos serviam essencialmente para reforçar os padrões orais, através da repetição e memorização dos padrões linguísticos. Como afirma Raimes (1991: 408): “in language instruction, writing took the form of sentence drills — fill-ins, substitutions, transformations and completions. The content was supplied. The writing reinforced or tested the correct application of grammatical rules.” Este tipo de exercício, apesar de não orientar os alunos para a verdadeira complexidade da escrita relativamente à sintaxe ou aos seus aspectos funcionais, revelava-se vantajoso relativamente à aquisição da gramática ou do vocabulário, considerados como prioritários na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Weidemen (2000), citado em Johns (2006: 1), designa este período da história do ensino das línguas como o *período “científico”*: “teachers proceeded in a **lockstep fashion**⁶, teaching bits of language from the grammatically simple to the grammatically more complex”. Para além das formas gramaticais, existia igualmente uma preocupação com o ensino do que Raimes designa de “formas retóricas”, entendidas no sentido das formas que contribuem para a estrutura organizacional do texto (narrativo, expositivo, causa-efeito, etc.). Esta tendência surge a partir da introdução do conceito de retórica contrastiva, após a publicação de um artigo de Kaplan intitulado “Cultural thought patterns in intercultural education” (1966), no qual o autor chama a atenção para as diferenças culturais e linguísticas da escrita na língua materna e na língua estrangeira, bem como para o facto de que os problemas de transferência de L1 para a L2 ultrapassam o nível da frase, ou seja, que a estrutura do parágrafo, tal como a estrutura da frase, varia consoante a língua e a cultura (Matsuda, 2003: 20).

A investigação volta-se então para a análise do discurso escrito nas diversas línguas e para os problemas de influência da escrita na L1 para a escrita na L2. A ênfase na retórica, entendida como a base da estrutura organizacional dos textos, surge como o aspecto a ser trabalhado entre os exercícios de escrita orientada ao nível da frase, por um lado, e os exercícios de composição livre, no extremo oposto (Matsuda, *ibidem*).

E contudo, na sala de aula, o tipo de exercícios introduzidos pela tradição da retórica contrastiva são tão mecanizados como os *sentence drills* referidos por Raimes. Na

⁶ Destacado nosso.

descrição de Silva (1990: 14):

At their simplest, they ask students to choose among alternative sentences within the context of a given paragraph or longer discourse. Another variety involves reading and analyzing a model and then applying the structural knowledge gained to a parallel piece of original writing. The most complex types ask students (already provided with a topic) to list and group relevant facts, derive topic and supporting sentences from these facts, assemble an outline, and write their compositions from that outline.

Os alunos aprendem as diferentes formas de organização do texto e aprendem a aplicá-las aos seus próprios textos. Como afirma Johns (2006: 1): “our colleagues in first language composition and the work in contrastive rhetoric introduced us to simple discourse forms. Comparison-contrast, cause-effect, and narrative were three forms that we taught, in a lockstep manner, as structures or essays”.

Esta forma sistemática e repetitiva de praticar as formas gramaticais e retóricas — a tal *lockstep manner* — afastava qualquer hipótese de uma escrita mais livre e criativa pois, de acordo com autores como Pincas, citada em Matsuda (2003: 19), pensava-se que esse seria o modo de evitar a interferência da língua materna na escrita em LE:

Arguments for free composition exercises were dismissed as “naïve traditional views” by those who, from the perspective of contrastive linguistics and behavioral theory of learning, believed that “any free, random, hit-or-miss activity” should be “eliminated wherever possible, so that errors arising from the native-to-target language transfer can be avoided” (Pincas, 1962: 185).

Na tónica de uma pedagogia de escrita que procurava essencialmente a “prevenção do erro”, para além de exercícios ao nível da frase, surgiram igualmente exercícios de escrita orientada, nos quais o aluno segue o exemplo de um modelo ou completa um texto de acordo com determinadas indicações. Como afirma Silva (1990: 13), nesta perspectiva, a escrita desempenha apenas um papel de suporte no desenvolvimento das outras capacidades e o professor o papel de editor e corrector linguístico:

Learning to write in second language is seen as an exercise in habit formation. The writer is simply a manipulator of previously learned language structures; the reader is the ESL teacher in the role of editor or proofreader, not specially interested in quality of ideas or expression but primarily concerned with formal linguistic features.

É importante notar que muitos destes exercícios são ainda hoje frequentemente utilizados na aula de LE e com bastante aceitação tanto da parte dos professores como dos alunos. Como diz Johns (2004): “because teaching in a classroom based upon this structural, drill-

based approach is relatively easy, many unschooled writing teachers still follow this model”. Seja por ignorância ou facilitismo, a verdade é que ainda há professores que associam a prática de exercícios de gramática ao desenvolvimento da capacidade de escrita, como se a eficácia de um texto dependesse da correção de cada uma das frases que o compõem. Os exercícios de gramática e de escrita orientada fazem parte da aula de ILE e poderão até ser um bom complemento à redação de textos, mas é uma ilusão pensar que são suficientes para responder à complexidade que envolve a escrita na língua estrangeira.

Provavelmente, a discrepância entre a correção formal e a eficácia dos textos escritos pelos alunos levou alguns professores e linguistas a questionarem a pedagogia da escrita centrada na correção dos padrões formais. Por outro lado, muitos sentiam que o prescritivismo das abordagens em voga não incentivava a expressão do pensamento (Silva, 1990: 15). O foco de interesse volta-se então para o escritor e surgem duas novas correntes, ambas centradas sobre a individualidade do aluno, mas com orientações e propostas pedagógicas muito diversas.

1.2.2. Perspectiva sobre o escritor

No contexto do novo paradigma que pretende dar voz ao aluno-escritor, as duas perspectivas que vão influenciar a pedagogia da escrita em LE divergem tanto na sua essência como na forma como influenciaram a pedagogia da escrita em LE. A primeira, *The Expressivist Approach*, mais intimista, acentua a criatividade do escritor e defende que cada aluno deverá ser levado a “descobrir o escritor que há em si”. A segunda abordagem, *The Process Based Approach to Writing*, defende uma perspectiva mais cognitivista da escrita e procura descrever e analisar as etapas que o escritor atravessa durante o processo de escrita.

1.2.2.1. A abordagem expressivista

De acordo com Ann Johns (2004), a abordagem expressivista surge nos anos 60/ 70 como reacção ao estruturalismo dominante e reflecte a ideologia e o contexto político da época:

[...] the Expressivists, those folks in the tie-dyed shirts told us that nothing should interfere with our students’ creativity or with their conversations with the muse. We were to encourage students to “journal”, writing fluently without direct correction or focus on form. Not surprisingly, this was the period during which many writing

teachers argued that they didn't need to teach grammar explicitly. Presumably, ESL/EFL students could learn about structure at the sentence and paragraph levels through osmosis.

Entendemos a ironia da última frase de Ann Johns como uma crítica a este tipo de pedagogia, ou melhor dizendo, da “ausência de pedagogia”, pois não só é óbvio que ninguém aprende uma língua “por osmose”, como é óbvia a injustiça deste tipo de abordagem para com os alunos que não conseguem encontrar a sua “musa inspiradora”. Para além de discriminatória na sua essência, esta abordagem é igualmente ingrata para os professores, pois ficam sem saber como ajudar os alunos a melhorar a sua capacidade de escrita. Como afirma Hyland (2002: 23), dentro da perspectiva expressivista:

Writing is learnt, not taught, and the teacher's role is to be non-directive and facilitating, providing writers with the space to make their own meanings through an encouraging, positive, and cooperative environment with minimal interference. Because writing is a developmental process, teachers are encouraged not to impose their views, give models, or suggest responses to topics beforehand.

Para além dos problemas práticos que este tipo de abordagem traz a alunos e professores, a teoria também não oferece respostas relativamente à distinção entre a boa escrita e a escrita deficiente, já que tudo depende da imaginação do escritor (Hyland, *ibidem*). Pressupostos como este alimentaram, e ainda alimentam, certos “mitos” associados à composição escrita como aquele que diz que “para saber escrever é preciso imaginação”. Qualquer professor que trabalhou a escrita com os seus alunos, em particular na língua estrangeira, sabe que o domínio das convenções culturais e linguísticas, por exemplo, é mais importante do que a imaginação ou o potencial criativo do aluno.

Por outro lado, como diz Hyland (2002: 24): “the basic assumption that all writers have similar innate intellectual and creative potential and simply require the right conditions to express this, now seems rather naïve”. Efectivamente, para além de um sentimento de eventual pureza ou ingenuidade que a perspectiva expressivista possa inspirar, transparece igualmente o perigo de um facilitismo que pode ser prejudicial aos alunos, ou então, pior ainda, um facilitismo prejudicial àqueles alunos que, precisamente por serem menos dotados para a escrita, precisam de maior orientação do professor.

É verdade que a abordagem expressivista surgiu como uma resposta libertadora relativamente à excessiva preocupação com a correcção formal, contudo não foi a solução para os alunos que precisavam de aprender a escrever eficazmente na língua estrangeira.

Ainda centrada na pessoa do escritor, a investigação volta-se então para a observação de quem escreve para procurar entender os aspectos cognitivos envolvidos no processo da escrita.

1.2.2.2. A abordagem baseada no processo da escrita

Como afirma Johns (2004: 3), a abordagem baseada no processo foi mais do que uma nova forma de perspectivar a escrita na sala de aula. Foi um movimento que originou uma profusão de estudos e publicações na área da pedagogia da escrita e cuja influência ainda se mantém:

It led to an explosion of research and professionalism in the teaching of writing that benefited all of us. It also introduced us to invention, drafting and revising texts from the top down, and student reflection, all excellent ideas that should continue to be central to our work.

Inicialmente, a investigação sobre o processo da escrita incidiu sobre a língua materna e teve como base, principalmente, o modelo de Flower e Hayes (1981), que se converteu numa referência obrigatória para a investigação na área. A partir da gravação de voz de escritores profissionais enquanto planeavam e escreviam os seus textos, bem como da observação dos seus apontamentos, rascunhos e textos, os autores construíram um modelo que procurou definir os processos mentais presentes no acto da escrita, bem como a forma como o acto de escrita é influenciado pelo contexto e pela memória de longo prazo.

Os mecanismos cognitivos do escritor, tal como os seus objectivos, motivações, o conhecimento do mundo e do próprio processo de escrita, bem como a gestão e controlo das etapas de planificação, redacção e revisão são analisados em pormenor. Talvez a contribuição mais válida do trabalho de Flower e Hayes seja o de ter posto em causa a concepção tradicional do acto de escrita como uma sucessão linear das fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita — *planificação, redacção e revisão* — e acentuado o carácter recorrente de cada uma delas. Na verdade, em qualquer momento do acto da escrita, o escritor é levado a *replanificar, reescrever e rever* o seu texto e, assim sendo, o modelo realça a complexidade da escrita como um todo, envolvendo um conjunto de processos cognitivos que operam em simultâneo e não uma organização fixa e predeterminada.

Por outro lado, a investigação sobre o processo da escrita leva igualmente a uma nova forma de perspectivar o texto escrito na sala de aula. Como afirma Carvalho (1999: 53), o

foco de atenção “deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto” o que, por sua vez, acarreta uma mudança de atitude relativamente à pedagogia da escrita que, segundo o autor (*ibidem*), deixa de ser “predominantemente prescritiva, baseada na abordagem de textos considerados exemplares”, e se torna mais “descritiva, fundada na observação da actividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos”.

Segundo Matsuda (2003: 21), a noção de escrita como processo foi introduzida nos estudos da L2 por Vivian Zamel, o qual defendia que os escritores proficientes na segunda língua são semelhantes aos escritores na língua materna e, portanto, poderiam beneficiar igualmente de uma pedagogia baseada no processo da escrita. Zamel (1976, 1982) condena o enfoque da pedagogia da escrita em L2 sobre a correcção das formas linguísticas e do tratamento do texto como produto final e defende uma pedagogia mais interventiva por parte do professor, mas que, simultaneamente, leve os alunos a explorar a escrita como um processo criativo de realização de significados (Zamel, 1982: 1):

Since writers do not seem to know beforehand what it is they will say, writing is a process through which meaning is created. This suggests composition instruction that recognizes the importance of generating, formulating, and refining one's ideas. It implies that revision should become the main component of this instruction, that writing teachers should intervene throughout the process, and that students should learn to view their writing as someone else's reading. Methods that emphasize form and correctness ignore how ideas get explored through writing and fail to teach students that writing is essentially a process of discovery.

A pedagogia da escrita baseada no processo teve repercussões sobre o ensino da escrita em L2 que ainda hoje permanecem, nomeadamente certos conceitos enraizados nas aulas de língua estrangeira, tais como *brainstorming*, *peer feedback* ou *multiple drafts*. No entanto, o aspecto mais significativo da mudança de paradigma é que a ênfase deixou de recair apenas sobre a correcta reprodução das estruturas sintácticas e gramaticais, e a escrita passou a ser vista como um processo em desenvolvimento em que os alunos são levados a reflectir sobre a aprendizagem e a progredir na sua tentativa de produzir significado através do texto escrito. Como afirma Johns (2006: 2):

The learner-centered “process” movement [...] concentrated its efforts upon developing the learners’ search for meaning and their writing processes. **Rather than devoting time to perfection in student writing and stamping out errors, the**

teachers encouraged meaning-making, drafting, revising, and redrafting,⁷ all taking place in a collaborative environment where students peer reviewed each other's work. Students were encouraged throughout the process to reflect, thus developing a metacognitive awareness of their individual ways of approaching, and solving, their rhetorical problems.

E, no entanto, apesar da popularidade que a abordagem baseada no processo da escrita adquiriu em muitos contextos de ensino, bem como da proliferação de materiais que originou, nem todos os professores se adaptaram às novas metodologias (Raimes, 1991: 140). Segundo Silva (1990: 16), alguns críticos aperceberam-se de certos problemas práticos e teóricos e de lacunas da nova abordagem e sugeriram que o enfoque da escrita em LE se voltasse, não para o escritor, mas para o leitor, ou seja, para a comunidade acadêmica que avalia os textos escritos pelos alunos.

As outras duas perspectivas sobre o ensino da escrita mencionadas por Raimes — a perspectiva sobre o conteúdo e a perspectiva sobre o leitor — surgem, segundo a autora, sensivelmente ao mesmo tempo e no mesmo contexto acadêmico, pois ambas procuram o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes universitários, apesar de assumirem enfoques totalmente diferentes.

1.2.3. Perspectiva sobre o conteúdo

Segundo Raimes (1991: 410), o ensino da escrita baseado no conteúdo surgiu em meados dos anos 80 como reacção ao entusiasmo excessivo despoletado pelo *Process Approach* por parte de alguns académicos que consideravam que o trabalho sobre o processo da escrita não respondia às exigências da academia e aos requisitos específicos de cada curso. Esta perspectiva está associada a uma preocupação com a programação curricular e com a relação existente entre o ensino das línguas e os conteúdos leccionados nas várias disciplinas por via dessas línguas. Prende-se com a questão do ensino da língua através do currículo — *Language Across the Curriculum* (LAC) — que teve início no contexto de ensino da língua materna, mas que, por volta dos anos 90, começou a ser utilizado igualmente no contexto do inglês como língua estrangeira (Kołodziejaska & Simpson, 2001). A ideia subjacente ao movimento LAC é que a língua, enquanto veículo de comunicação para todas as disciplinas, deverá ser alvo de interesse dos professores de

⁷ Destacado nosso.

todas as áreas, pelo que todo o professor deverá também ser professor de língua.

Por exemplo, Krashen (1982) defende que, através de uma pedagogia baseada nos conteúdos, os alunos não só adquirem os conhecimentos da área em estudo como desenvolvem os seus conhecimentos de língua, não através do estudo das formas gramaticais, mas através de um estímulo autêntico. Nesse contexto, a escrita passa a ser encarada como uma forma de fomentar o conhecimento dos próprios conteúdos, pois como afirma Shih (1986: 617): “in content-based academic writing instruction, writing is connected to study of specific academic subject matter and is viewed as a means of promoting understanding of this content”.

No entanto, a pedagogia baseada nos conteúdos não deverá ser confundida com o ensino do Inglês para fins específicos ou para fins académicos (ESP e EAP), pois o objectivo desses cursos é o ensino da língua em si mesma e não os conteúdos a ministrar: “ESP and EAP are, to my understanding, standard language teaching classes whose syllabi are based on an analysis of the task students will face and the language they will need” (Krashen, 1982: 179).

Apesar de, eventualmente, os objectivos a atingir poderem ser os mesmos, no sentido em que ambos objectivam o desenvolvimento da competência na língua estrangeira, os palcos em que operam são diferentes. Segundo Master (1997: 2), os cursos de línguas para fins específicos e para fins académicos (IFE e IFA) são designações dentro do ensino das línguas em geral — *English Language Teaching (ELT)* — tal como, e por oposição, à designação *English for General Purposes*, — ao passo que a pedagogia baseada no conteúdo (*content-based instruction – CBI*) diz respeito aos currículos em si mesmos. Para o autor (*ibidem*): “ESP is simply a domain of ELT that makes substantial use of the CBI syllabus”.

Podemos assim dizer que, na perspectiva do CBI, a aprendizagem da língua é feita de forma indirecta ao ser utilizada como meio de instrução, mas de forma subserviente relativamente ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. Nas palavras de Krashen (1982: 180): “subject matter teaching focusses only on the topic, the information or skill to be learned, the assumption being that much of the syntax, vocabulary, and discourse style will be *acquired* along with the subject matter.”

Relativamente ao trabalho sobre a escrita na perspectiva do CBI, esta surge associada ao

trabalho sobre os temas a desenvolver nas diferentes disciplinas e dentro dos géneros textuais específicos de cada uma, como relatórios, recensões ou testes de avaliação, por exemplo. Normalmente o trabalho escrito serve para demonstrar o conhecimento dos conteúdos ou aplicar os conhecimentos em novas áreas e, por isso, é integrado com outras competências como a leitura ou técnicas de investigação (Shih, 1986: 618). No entanto, como afirma Raimes (1991: 411), apesar de a nova metodologia enquadrar algumas das características da abordagem baseada no processo da escrita, são os temas da disciplina que prevalecem e a escrita serve de suporte à aquisição de conhecimentos:

While classroom methodology might take on some features of a writer-focused approach, such as prewriting tasks and the opportunity for revision, the main emphasis is on the instructor's determination of what academic content is most appropriate, in order to build whole courses or modules of reading and writing tasks around the content.

Shih (1986: 624) apresenta algumas diferenças fundamentais entre a perspectiva sobre a escrita baseada nos conteúdos e as perspectivas orientadas sobre as formas textuais ou o escritor, nomeadamente:

- ênfase na escrita a partir de informação adquirida anteriormente através de aulas, leituras, discussões, etc.
- ênfase *naquilo* que é dito, mais do que *na forma* como é dito (Krashen, 1982, citado em Shih, *ibidem*)
- semelhança com o modo como são ministradas as outras disciplinas na universidade, nas quais os alunos têm a oportunidade de trabalhar os temas antes de escreverem sobre eles.

Como afirma a autora (*ibidem*), na perspectiva do ensino da escrita dentro do CBI “a longer incubation period is permitted, with more input from external sources, than in traditional composition classes, in which students rely solely or primarily on self-generated ideas and write on a new topic for each composition.”

Apesar das vantagens aparentes, um dos problemas que se põe a este tipo de abordagem é precisamente a exigência de preparação do professor de língua relativamente aos diferentes temas a trabalhar, para além das implicações a nível de organização curricular, visto que a aula de língua pode ser substituída por *team teaching* ou por aulas mais focadas nos conteúdos e, portanto, o professor de língua acaba por perder autonomia e flexibilidade

relativamente às suas aulas (Raimes, 1991: 411). Por outro lado, como a prática da escrita está integrada na prática das competências de ler, ouvir e falar pode passar despercebida no contexto da aula (Shih, 1986: 634). Conseqüentemente, a popularidade alcançada pela perspectiva centrada no conteúdo em muitos contextos acadêmicos acabou por não responder a todas as necessidades da aula de língua estrangeira, nomeadamente no que diz respeito a uma pedagogia da escrita verdadeiramente eficaz.

Por outro lado, o enfoque nos conteúdos levou a questionar as diferentes necessidades e expectativas dos leitores das diferentes disciplinas acadêmicas e, portanto, paralelamente ao interesse crescente sobre a pedagogia baseada nos conteúdos, surge o interesse sobre as exigências e expectativas do público-leitor e, por outro lado, sobre as implicações que estas terão sobre o escritor. Estas questões vão ser alvo de uma outra área do ensino de Inglês como língua estrangeira que incide sobre o ensino do Inglês para fins específicos — *English for Specific Purposes*— e que analisaremos no ponto seguinte.

1.2.4. Perspectiva sobre o leitor

O interesse sobre o papel do leitor nos textos produzidos na sala de aula surge no âmbito de uma área designada *Inglês para Fins Específicos* (IFE) que se popularizou nos anos 80 nos contextos de Inglês como língua estrangeira e como segunda língua. Tal como a pedagogia baseada sobre o conteúdo, também o IFE condena o tipo de pedagogias centradas sobre o escritor que favorecem a escrita pessoal e expressivista, pois, no seu ponto de vista, a escrita é social na sua essência e deve encarada como uma forma de “socialização na comunidade académica” e não como uma forma de “terapia humanista” (Horowitz, 1986, citado em Raimes, 1991:412). Como afirma Horowitz (1986: 446): “the process approach, in its almost exclusive concern with psycholinguistic, cognitive, and affective variables, has failed to take into account the many forces outside of an individual writer’s control which define, shape, and ultimately judge a piece of writing”.

A designação “Inglês para fins específicos” indica a orientação temática de que se revestem estes cursos que, apesar de não estarem obrigatoriamente ligados aos conteúdos académicos, seguem uma orientação temática específica. Os cursos são ministrados dentro de contextos específicos, universitários ou profissionais, normalmente para um público adulto específico, como possam ser os cursos de inglês para médicos, inglês para pilotos de

aviação ou inglês para técnicos de hotelaria e turismo. No entanto, a enorme panóplia de cursos que são incluídos dentro da designação de Inglês para fins específicos dificulta uma delimitação clara dos cursos que são abrangidos pela área do IFE enquanto sub-área do ensino do Inglês como língua estrangeira. Neste contexto, naturalmente, a escrita não se reveste da mesma importância em todos os cursos, podendo, por exemplo, assumir um papel essencial no contexto universitário nos cursos de licenciatura e nos cursos pós-graduados, mas ser totalmente ignorada por outro tipo de cursos.

Carter (1983, citado em Gatehouse, 2001) identificou três tipos de cursos dentro do IFE: *English as restricted language*, que engloba os programas de inglês que fazem um uso “limitado” da língua como os cursos para controladores aéreos ou cursos para taxistas, por exemplo; *English for Academic and Occupational Purposes*, que inclui o inglês para cursos técnicos e especializados como os cursos para médicos ou engenheiros, mais ou menos vocacionados para o mercado de trabalho e, por fim, *English with Specific Topics*, que inclui os cursos específicos para situações pontuais como, por exemplo, os dos cientistas ou investigadores que necessitam de preparar uma apresentação, um curso ou uma pós-graduação no estrangeiro. Dentro desta classificação, provavelmente apenas o Inglês para fins académicos (IFA) trabalha a escrita de uma forma regular e sistemática, mas é frequentemente considerado dentro da designação abrangente do Inglês para fins específicos (IFE).

Em linhas gerais, podemos afirmar que por detrás da essência do IFE está aquilo que o distingue do Inglês para fins gerais (*Inglês for General Purposes*). De acordo com Dudley-Evans & St. John, (1998:1, citados em Brunton, 2009:3), as características fundamentais do IFE são as necessidades do aprendente e os resultados práticos da aprendizagem: “What is an undisputed fact is that any ESP course should be **needs driven**, and has an ‘*emphasis on practical outcomes*’⁸.” Para Brunton, esta ênfase nos “resultados práticos” levou ao aumento da procura dos cursos de IFE, o que, segundo o autor, se por um lado, responde às exigências do mercado de trabalho, por outro lado, é também resultado de uma maior consciencialização por parte da academia e do próprio mercado de trabalho relativamente às necessidades do aprendente de inglês.

Perante esta necessidade de resposta ao mundo exterior, é natural que as exigências

⁸ Destacado nosso.

relativas ao ensino-aprendizagem da escrita se voltassem para o contexto e para o leitor, por difícil que seja definir quem é leitor no contexto de sala de aula para além do professor e dos alunos. Uma das grandes contribuições da investigação feita na área do IFE para a pedagogia da escrita, foi precisamente a ênfase posta no contexto de produção e nas audiências e nas expectativas do público-alvo. Como afirma Kroll (2003:7): “EAP and ESP provide helpful orientations to pedagogy [...] because they suggest that the entire curriculum for a writing course is context-driven; change the context and you need to change how a course is packaged and delivered.”

Uma das críticas que os professores ligados ao Inglês para fins académicos e para fins específicos apontam à abordagem da escrita baseada no processo é que esta não considera as diferentes situações de escrita ou as especificidades do discurso académico, nem prepara os alunos para a realidade da escrita na universidade nem fora dela (Silva, 1990: 16). Ao comentar um artigo de Horowitz (1986), Silva afirma: “he [Horowitz] asserts that the process approach overemphasizes the individual’s psychological functioning and neglects the sociocultural context, that is, the realities of the academia — that, in effect, the process approach operates in a sociocultural vacuum.”

Ao tentar preencher este vácuo, a pedagogia da escrita passa então a avaliar as expectativas do leitor, não só as do leitor colega ou professor dentro da sala de aula como na pedagogia baseada no processo (Raimes, 1991: 412), mas as expectativas de um leitor exigente, inserido numa comunidade académica dinâmica e criativa que espera que o aluno cumpra as regras e respeite as convenções do discurso escrito.

Como afirma Raimes (1991: 412), a perspectiva do ensino da escrita sobre o leitor, tal como as perspectivas sobre a forma, sobre o escritor e sobre o conteúdo, desencadearam as suas próprias áreas de investigação e, apesar das críticas apontadas a umas e a outras, todas elas vigoram ainda hoje no ensino das línguas. A autora, tal como Johns (2004) afirma que o ensino da escrita é hoje mais difícil do que era na década de 60/ 70, quando apenas existia uma pedagogia claramente definida, centrada na correcção das formas gramaticais e relativamente fácil de utilizar. Hoje vigoram diferentes abordagens suportadas por diferentes ideologias e bases teóricas, que por sua vez desencadeiam diferentes orientações pedagógicas e metodológicas, presentes tanto na vasta literatura sobre o assunto como nas centenas de manuais à venda no mercado, e que, no conjunto, acabam por dificultar o

trabalho dos professores porque não existe uma uniformização das pedagogias.

Por outro lado, se é verdade que poucos professores serão tão “devotos” a um tipo de abordagem de modo a excluir todas as outras (Raimes, 1983: 11), também sabemos que a maioria dos professores nem sequer está ciente das divergências teóricas que ocorrem nos meandros académicos. As dificuldades que se levantam ao ensino da escrita são constantemente referenciadas na literatura de carácter investigativo, mas, por vezes, parecem desenvolver-se num palco distante da actividade docente que supostamente analisam e descrevem. Em contrapartida, qualquer professor deseja que os seus alunos desenvolvam a sua capacidade de escrita, mas muitos queixam-se de não saber o que fazer no momento de ensinar a escrever. Apesar de não se exigir que todo o professor seja investigador, o seu papel é crucial na criação de uma ponte entre a prática e a teoria, tal como o investigador também terá um papel a desempenhar na orientação dos professores e da sua prática lectiva.

Na verdade, ao longo dos 25 anos analisados por Ann Raimes, cada forma de perspectivizar o ensino da escrita foi trazendo algo de novo à prática pedagógica e, provavelmente, o que parecia novidade há alguns anos são hoje práticas enraizadas em muitos contextos de ensino. A abordagem expressivista realçou a importância da expressão e da criatividade; a abordagem baseada no processo analisou a complexidade do processo da escrita e os textos produzidos pelos alunos passaram a ser considerados como o resultado desse processo e não apenas como um produto final para ser avaliado; a abordagem centrada no conteúdo salientou a importância dos conteúdos como forma de desenvolvimento da expressão escrita, e finalmente, a abordagem centrada sobre o leitor tornou clara a importância crucial da análise dos contextos socioculturais e das expectativas do público-alvo na pedagogia da escrita. Da mesma forma, apesar das críticas à excessiva preocupação com a correcção das formas gramaticais, em tempo algum se poderá dizer que esta devesse ser descurada. Ou seja, independentemente das críticas pontuais apontadas a cada uma das pedagogias da escrita mencionadas por Ann Raimes, todas elas, de uma forma ou de outra, contribuíram para tornar o ensino da escrita na segunda língua uma área de investigação própria, como atesta Kroll (2003: 3) através da seguinte citação:

The growing interest in second language writing as an academic enterprise is attested to by the large number of courses in writing offered to second language students at institutions from community colleges to the most prestigious graduate research

institutions; the phenomenal growth in the number of papers on the subject published in books and professional journals; the number of presentations delivered at regional, national, and international conferences sponsored by a wide range of professional organizations; and the founding of a scholarly journal devoted to the topic (the *Journal of Second Language Writing*, established in 1992). The teaching of Writing in L2 contexts, once little discussed [...], has come front and center in the profession of applied linguistics.

Como é natural, a investigação sobre a escrita em L2 continuou a desenvolver-se durante a década de 90. Numa nova análise sobre as pedagogias da escrita publicada por Raimes em 1997, a autora menciona o despoletar de novas abordagens movidas pelo novo paradigma que incide sobre a dimensão social da escrita. Nesse contexto, é o conceito de **género** que predomina e, com ele, uma nova forma de perspectivar o texto escrito e a forma como deve ser trabalhado na sala de aula.

De acordo com Paltridge (2001: 2), o termo “género” foi mencionado pela primeira vez na área do ensino de línguas em 1981, num artigo de Elaine Tarone *et al* (1981) intitulado “On the Use of Passives in two Astrophysics Journal Papers”, publicado no *ESP Journal*, no mesmo ano em que John Swales publicou um estudo sobre a introdução do artigo científico no Reino Unido — “Aspects of Article Introductions”, um dos primeiros em que o autor recorre ao seu modelo de análise de género. Por outro lado, nessa época, inspirado pela teoria de Michael Halliday, o trabalho sobre géneros na Austrália centrava-se na análise da escrita dos alunos na escola primária, principalmente dos alunos australianos indígenas e migrantes que aprendiam Inglês como segunda língua (Martin, 2009). Na América do Norte, a partir da publicação de um artigo de Carolyn Miller intitulado “*Genre as Social Action*” (1984), veio desenvolver-se uma nova perspectiva sobre os estudos de género intitulada Nova Retórica.

Deste modo, sob perspectivas diferentes e em diferentes partes do mundo, o conceito de género popularizou-se e tornou-se tema de inúmeras publicações em diversas áreas da linguística aplicada. No entanto, de acordo com Paltridge (2001: 3), apesar de partilharem muitos dos seus princípios — nomeadamente de que os géneros são produtos de normas e convenções determinadas pelas práticas sociais — as diferentes abordagens perspectivam os géneros de forma diferente:

In **ESP** genre work, the term genre refers to a class of communicative events, such as, for example, a seminar presentation, a university lecture, or an academic essay. In

“**systemic**” genre work, a genre is more often referred to as a kind of text, such as description, procedure, or exposition. In **new rhetoric** work, genres are often described as events or social actions that help people interpret and create particular texts.

Apesar de o nosso trabalho incidir principalmente sobre a investigação em género feita pela Escola de tradição australiana, julgamos pertinente analisar brevemente os aspectos mais importantes de cada uma das abordagens de género, bem como os aspectos que têm em comum e as críticas apontadas a cada uma delas.

1.3. O ensino da escrita baseado em géneros — diferentes perspectivas sobre uma base comum

A prática de subdividir as abordagens de género partiu de um artigo de Sunny Hyon intitulado “Genre in Three Traditions: Implications for ESL”, publicado na revista *TESOL Quarterly* em 1996. Na altura, Hyon procurava mapear a investigação e a literatura dedicada à teoria do género bem como as suas aplicações pedagógicas. Tal como o título do artigo indica, Hyon distingue três correntes caracterizadas não só pela forma como encaram os géneros, mas duas delas também pelo seu contexto geográfico: a Escola de Sydney, na Austrália, o Inglês para fins específicos, que, como menciona Swales (2009: 147), é internacional, e a Nova Retórica, na América do Norte.

Como revela a autora (1996: 693), a sua investigação levou-a a concluir que as tradições dentro do IFE e da Escola de Sydney se dedicam sobretudo à descrição das características linguísticas dos diferentes géneros com o objectivo de orientar os professores de língua no trabalho com os alunos, e a Nova Retórica preocupa-se mais em descrever os contextos institucionais em que os géneros são produzidos e as funções que desempenham nos diferentes contextos profissionais e académicos. Essa distinção levou Flowerdew (2002: 91) a preferir agrupar as três abordagens em linguísticas e não-linguísticas, visto que a Escola de Sydney e o IFE recorrem *tendencialmente* a técnicas de análise linguística como a gramática sistémico-funcional e análise do discurso, ao passo que a Nova Retórica utiliza

uma metodologia *tendencialmente*⁹ mais etnográfica do que linguística.

Posteriormente, Swales (2009: 3) sumaria ainda outros aspectos a ter em conta na distinção entre as três abordagens, nomeadamente, os seus contextos de aplicação, métodos de estudo e análise, bem como o público-alvo de cada uma:

Hyon details some other differences among the three traditions: a broader, more rhetorical mode definition of genre for the Australians, and a greater interest in applying genre studies to high schools and workplaces; a concentration on post-secondary academic and professional genres for the other two traditions; a greater interest in ethnographic methods among the New Rhetoricians, perhaps especially those working in Canada; and a greater reluctance to commit to the pedagogical relevance of genre studies among these scholars. As Hyon notes, one possible explanation for these disparities lies in the target audiences of the three groups. For the systemicists, these are students who are either acquiring English as a second language or whose English L1 literacy skills need considerable scaffolding. For ESP specialists, the primary audiences are students in EFL situations or who need to acquire specialized EAP discourses as part of their professionalization. And for New Rhetoricians, a primary audience consists of undergraduates taking composition or rhetoric courses as part of a Liberal Arts education.

Apesar de esta divisão ser hoje criticada por alguns autores (Berkenkotter, 2006, citada em Swales, 2009:4 ; Swales, 2009), até porque, de acordo com Swales (2009: 4), as diferenças entre as correntes foram-se atenuando, a verdade é que a análise de Hyon ajudou a clarificar a investigação e o trabalho feito sobre a análise de género nas últimas décadas, de tal forma que ainda hoje encontramos referências às três tradições em grande parte da literatura disponível sobre a teoria dos géneros.

Por outro lado, apesar de a categorização de Hyon contribuir para uma sistematização e clarificação da investigação feita em género nas últimas décadas, talvez sejam mais os aspectos que unem as três perspectivas do que aqueles que os separam. Como afirma Johns (2003: 195), as três abordagens têm em comum uma concepção de géneros focada na natureza social do discurso oral e escrito, bem como numa concepção “alargada” do conceito que ultrapassa a noção tradicional de género literário ou artístico, pois enquanto

⁹ Flowerdew (2002: 91) frisa bem que esta distinção é apenas *tendencial*: “In making the distinction between the two approaches, I am not saying that the linguistic approach does not consider context and never uses ethnographic techniques, nor that the New Rethoric is never concerned with linguistic realization. My point is that the outcome of the analysis is likely to be lexico-grammmatical/rhetorical with the former and situational with the latter.”

fenómeno social (Halliday, 1975, Miller, 1984, Bakhtin, 1986), também a linguagem quotidiana passa a ser incluída nos géneros a estudar.

Até aos anos 80, o termo *género* raramente era mencionado nos Estudos de Composição, mas durante essa década, vários estudiosos oriundos de diferentes áreas e em diferentes partes do mundo apropriaram-se do conceito, e atribuíram-lhe uma conotação totalmente distante do significado clássico relacionado com as categorias dos géneros literários lírico, poético ou épico, por exemplo. Numa perspectiva não-literária, o novo conceito de género passa então a estar centrado na dimensão **social, funcional e pragmática**¹⁰ do uso da língua (Coe e Freedman, 1998: 41).

As três abordagens sobre as pedagogias dos géneros partem desta concepção *moderna*, não-literária de género que, segundo Coe e Freedman (*ibidem*) são marcadas por três publicações de referência que directa ou indirectamente vieram a influenciar o trabalho dos analistas de género: *Language as Social Semiotic* (1978) da autoria de Michael Halliday, que influenciou principalmente a Escola de Sydney; “Genre as Social Action” (1984) de Carolyn Miller, a partir do qual se desenvolveu a investigação dentro da Nova Retórica; e, por fim, a publicação póstuma em inglês de *Speech Genres and Other Late Essays* (1986) da autoria do filósofo e crítico literário russo Mikhail Bakhtin¹¹, cujo trabalho teve um grande impacto sobre os estudos da linguagem no mundo ocidental.

Em “The Problems of Speech Genres”, um dos ensaios que integra a obra de Bakhtin, o autor elabora o conceito de género e considera que os géneros existem em todas as formas de comunicação e não só no escopo da retórica ou da literatura. O autor assinala a diferença entre linguagem literária e linguagem quotidiana e distingue géneros primários de géneros secundários, sendo que os secundários, mais complexos, derivam dos primários. A linguagem de todos os dias como as de situações de compra e venda, pedidos de informação ou conversas entre vizinhos inserem-se no grupo dos géneros primários, ao

¹⁰ Destacado nosso.

¹¹ É conhecida a disputa de autoria de algumas das obras atribuídas a Bakhtin relativamente a dois dos seus discípulos: Voloshinov e Medvedev. Numa tentativa de dissipar todas as dúvidas, uma publicação recente de Jean-Paul Bronkard intitulada *Bakhtin Démasqué: histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif* revela que, afinal, *Speech Genres and Other Late Essays* terá sido plagiada de Voloshinov, o que, a ser verdade, deitará por terra anos e anos de referências erradas em inúmeras obras e artigos publicados. Mantemos o nome de Bakhtin como referência da publicação utilizada.

passo que os textos técnicos e científicos, por exemplo, formam o grupo dos secundários (Bakhtin, 1986: 61, 62).

O conceito de género desenvolvido por Bakhtin parte do pressuposto de que a função da linguagem é essencialmente comunicativa e é realizada através de enunciados (*utterances*). Não são os aspectos formais da gramática da língua que lhe interessam, mas sim a “linguagem em uso” e, nesse sentido, a unidade de análise é o *enunciado* e não a palavra ou a frase (Freedman e Medway, 1994: 9). A este propósito, diz-nos Hunt (1994: 243):

He [Bakhtin] defines the utterance as any instance of language in use, bounded by a change of speakers — one utterance ends, another is a response to it, and still another is a response in turn. He tells us that the utterance is always created and formed and shaped as a response to a previous utterance or utterances, and that it is always created and formed and shaped in anticipation of a responding utterance. He tells us that no piece of language is final, finished, polished and perfect; he insists that all language is occasional, provisional, incomplete, open. Language is an unending dialogic web of cross-connected utterances and responses, each piece of writing or speaking, each utterance, depending on its occasion and context for its very existence, for its comprehensibility.

É a essência dialógica dos enunciados que constrói os géneros, vistos por Bakhtin como fenómenos sociais criados pelas circunstâncias e pelos objectivos da comunicação humana. Por outro lado, segundo Breure (2001), na perspectiva de Bakhtin, os géneros são igualmente a forma como vemos e interpretamos o mundo que nos rodeia e que determinam a forma como comunicamos:

For Bakhtin genres are not simply sets of rules and conventions, but ways of conceptualizing reality, forms of seeing and interpreting particular aspects of the world. They are connected with expectations about length and compositional structure. They are the fundamental molds in which we cast communication.

Bakhtin (1986: 87) refere igualmente que todos os enunciados têm formas relativamente típicas e estáveis, pelo que a comunicação ocorre dentro de géneros tipicamente definidos.

De acordo com Coe e Freedman (1998: 41), as novas teorias de género levaram a uma perspectiva sobre a escrita enquanto processo social e orientaram a investigação para a análise dos factores sociais que afectam a produção dos discursos. Por outro lado, as novas teorias forneceram igualmente novas bases de ensino-aprendizagem que orientam os alunos nas suas tarefas de escrita, tanto na escola como fora dela, pois como afirmam os autores (*ibidem*): “They provide a basis for teaching / learning methods that could prepare

students to handle the social constraints they will face in practical writing tasks as workers, citizens, consumers, and in other social roles”.

A maioria das concepções tradicionais de gênero dedicou-se à classificação e descrição dos aspectos formais dos textos enquanto produtos estáticos (Devitt, 1993: 574), mas as novas concepções de gênero procuram entender a estrutura funcional dos gêneros, ou seja, a relação entre a sua estrutura e a situação de comunicação. De uma forma geral, a essência das novas teorias de gênero reside na seguinte definição de Coe e Freedman (1998: 42): “a genre is a socially standard strategy, embodied in a typical form of discourse, that has evolved for responding to a recurring type of rhetorical situation”. Conseqüentemente, para os autores, a nova concepção de gêneros deverá ter em conta a relação entre vários aspectos:

- Linguagem, estilo e forma
- Situação retórica, contexto de situação e contexto de cultura
- Função, uso, efeito e ideologia

No nosso ponto de vista, uma das grandes vantagens trazidas pela investigação sobre gênero que se desenvolveu a partir da década de 80, nas suas diferentes tradições e diferentes partes do mundo, foi ter aberto novas perspectivas sobre a forma de encarar o texto na sala de aula. Apesar de as novas teorias sobre gênero terem percorrido caminhos diferentes, e apesar das críticas pontuais apontadas a umas e a outras que referiremos de seguida, na sua essência, elas têm o mérito de ter despoletado um novo olhar sobre as pedagogias da escrita em geral. Como afirma Devitt (1993: 584):

This new theory of genre reveals and explains the centrality of genre to writing, its importance to understanding how writers and writing work. It also suggests how we might develop an integrated, unified theory of writing. With a unified theory of genre, we can reintegrate text and context, form and content, process and product, reading and writing, individual and social. In the end, genre’s ability to capture both form and situation, both constraint and choice, may capture the essence of writing as well.

E contudo, apesar de, em muitos aspectos, as diferentes abordagens até serem complementares, ainda não existe uma teoria “unificada” de gênero, pelo que é importante debruçarmo-nos individualmente sobre cada uma das perspectivas e analisar a forma como influenciaram e ainda influenciam as pedagogias da escrita.

1.3.1. O Inglês para Fins Específicos

Na área do inglês para fins específicos, os estudiosos de género dedicaram-se sobretudo à descrição e análise dos géneros orais e escritos que os alunos de inglês como segunda língua necessitam de trabalhar no contexto académico e profissional (Hyon, 1996; Johns, 2003).

O trabalho de destaque nesta área foi o de John Swales e sua obra *Genre Analysis* (1990), na qual o autor analisa em pormenor o género artigo de investigação, mas outros autores como Bathia (1993), Flowerdew (1993), Gosden (1992), Hopkins e Dudley-Evans (1988), entre outros, publicaram trabalhos dedicados à descrição de diferentes géneros, alguns dos quais, no entanto, mais dedicados à descrição das características formais dos géneros do que propriamente à análise das suas funções e dos contextos sociais em que se inserem (Hyon, 1996: 695).

Swales (1990) define géneros como “classes de eventos comunicativos com determinadas características de estabilidade que os identificam”. Os géneros (eventos comunicativos) distinguem-se principalmente pelo seu **objectivo comunicativo** e pelos diferentes padrões de “estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo” que os identificam (1990: 58). Por outro lado, é o objectivo comunicativo do género, inserido no seu contexto social, que determina as características textuais específicas de cada género.

Outra noção fundamental em Swales é a de **comunidade discursiva**. Directamente relacionadas com os géneros, as comunidades discursivas indicam grupos ou indivíduos dispersos, mas ligados entre si por certos mecanismos de intercomunicação oral e escrita que partilham objectivos, formas de agir e uma mesma terminologia. Neste sentido, as disciplinas académicas serão tanto comunidades discursivas quanto os grupos de partilha na Internet ou os clubes recreativos. Para o autor (1990: 8), as comunidades discursivas são definidas como “redes sociorretóricas” que se formam no sentido de atingirem objectivos comuns.

No entanto, para Swales (1990), o elemento fundamental dos géneros, aquele que define a sua identidade, é o objectivo comunicativo. Como afirma o autor: “It is **communicative purpose** that drives the *language* activities of the discourse community; it is

communicative purpose that is the prototypical criterion for genre identity, and it is communicative purpose that operates as the primary determinant of task”.

Apesar de, posteriormente, Swales (2001, 2004) ter reavaliado a sua posição relativamente à importância crucial dada ao objectivo comunicativo na caracterização dos géneros, a noção de que este é a “característica chave”, aquela que revela “todos os mistérios” do género em estudo (Bathia, 1997: 313), ainda vigora em muita da literatura sobre a análise dos géneros dentro da área do IFE.

Swales acaba por redefinir a sua proposta sobre género num artigo elaborado em conjunto com Askehave intitulado “Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution” (2001). Numa entrevista publicada na revista *Ibérica* 8 (2004: 139—148), Swales revela que mudou a sua opinião relativamente à importância de o objectivo comunicativo na definição dos géneros ao tomar conhecimento da investigação da sua colega dinamarquesa Inger Askehave. No âmbito da sua tese de doutoramento, Askehave tinha analisado as brochuras de empresas e concluíra que o objectivo comunicativo do género não era o de venda de produtos como aparentava à primeira vista, mas sim o de detectar possíveis parceiros de negócio. A partir daí, Swales procura redefinir a proposta anterior e, em conjunto com Askehave, avança como uma proposta intitulada “Repurposing Genre”. No artigo publicado em conjunto (Swales e Askehave, 2001), os autores chamam a atenção para o facto de que o objectivo comunicativo não deve ser imediatamente privilegiado na caracterização dos géneros, alegando que os géneros são processos dinâmicos e muito complexos, pelo que a análise dos géneros deverá incluir aspectos de diversa ordem, incluindo os factores de ordem psicológica, sociológica e etnográfica.

O trabalho de Swales não incide apenas sobre a análise dos géneros em contextos profissionais. Enquanto professor de língua, o interesse de Swales no estudo dos géneros incide fortemente na sua aplicação à sala de aula e são esses os aspectos de maior importância para o presente trabalho. A noção de *task*, por exemplo, tal como definida por Swales (1990), está directamente relacionada com o trabalho com os géneros no contexto educativo. Para o autor (1990: 78), no contexto académico, a tarefa (*task*) é definida da seguinte forma: “One set of differentiated, sequenciable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the

acquisition of pre-genre and genre-skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation”.

Desta forma, Swales (1990: 82) sugere que as actividades desenvolvidas na sala de aula se relacionem com a aquisição dos géneros, e cabe ao professor a selecção de textos e de actividades consoante as diferentes situações sociorretóricas. O autor acentua igualmente o facto de não existir qualquer ordem rigorosa a seguir. Não há regra sobre se o trabalho de análise e exploração sobre a comunidade discursiva deverá antepor-se à análise de género, ou esta à elaboração das tarefas. Tanto poderão ser os textos o melhor ponto de partida, como as tarefas, ou uma determinada situação sociorretórica. No fundo, para o autor, uma aprendizagem baseada no género (*genre-centered approach*) leva o aluno a concentrar-se na actividade retórica dos diferentes textos, na sua organização e nos recursos linguísticos utilizados.

A análise dos artigos de investigação levada a cabo por Swales conduziu-o à análise dos diferentes estádios (*moves* na terminologia de Swales) que compõem os artigos, nomeadamente: introdução, método, resultados e discussão. O seu modelo CARS (*Create a Research Space*) para descrever a “introdução” dos artigos de investigação tornou-se muito popular tanto nos contextos de ensino de inglês como noutras disciplinas. De acordo com a análise de Swales, as introduções revelam um padrão básico constituído por três partes: definição de um território, delimitação de um “nicho” e ocupação do “nicho”.

Na perspectiva de Swales e de outros estudiosos de género na área do IFE, tal como, aliás, na dos linguistas da Escola de Sydney, os textos obedecem a uma estrutura interna que respeita as convenções do escritor e da comunidade (Johns, 2003: 205), e a análise dessa estrutura é crucial no estudo dos géneros. Nesse sentido, na perspectiva destas duas escolas, os géneros e as suas estruturas formais devem ser ensinados de uma forma sistemática na sala de aula, principalmente a alunos de LE ou L2. Tanto a tradição do IFE como a tradição australiana têm procurado a melhor forma de aplicar as suas teorias à prática pedagógica, inclusivamente através da produção de materiais de ensino¹². Muitos dos investigadores na área do IFE, incluindo Swales (1990) e Bathia (1993) dedicaram-se à

¹² Os manuais para o ensino da escrita de Swales e Feak: *Academic Writing for Graduate Students: a Course for Nonnative Speakers of English* (1994) e *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (2004) são muito utilizados tanto em contextos de ISL como de ILE.

investigação da estrutura esquemática de diferentes géneros com o objectivo de clarificar o seu ensino-aprendizagem.

Por seu lado, como veremos de seguida, a Nova Retórica considera que o trabalho sobre os géneros está muito para além do ensino das estruturas formais. Como afirmam Freedman e Medway (1994: 12): “knowing the gross surface features is the easy part, and insufficient on its own”. Para os estudiosos de género norte-americanos as formas são apenas indicadores das características que definem os géneros dentro de determinados contextos sociais e é o conhecimento desses contextos e das comunidades em que eles estão inseridos que traz o verdadeiro conhecimento sobre os textos.

1.3.2. A Nova Retórica

O grupo de estudiosos de género que Hyon (1996) designou como Nova Retórica (doravante NR) reúne um grupo de investigadores norte-americanos oriundos de diversas áreas que vão desde o ensino de Inglês como língua materna e o ensino da escrita em L1 e L2 até aos estudos de composição e retórica. De um modo geral, esses estudiosos dedicam-se fundamentalmente à análise dos contextos de situação e das funções sociais que os géneros desempenham nos seus contextos (Hyon, 1996: 696) e, assim sendo, o escopo da investigação difere daquela efectuada pelo analistas de género nas áreas do IFE ou da Escola de Sydney. Como afirma Johns (2003: 209): “The New Rhetorician’s values, concepts, arguments, and conclusions stem from rhetorical, social, and ideological stances rather than from detailed analysis of language and text organization”.

Tal como referido no subcapítulo 1.3, o artigo que despoletou esta nova área de investigação também conhecida como *Rhetorical Genre Studies* (RGS), foi o artigo publicado por Carolyn Miller em 1984 intitulado “Genre as Social Action” que serviu de inspiração aos primeiros autores da RGS. Freedman (1999: 764) explica o intuito dos estudos de género no âmbito da Nova Retórica:

The central argument of RGS is that genres are best understood not so much as text types, to be defined by their textual regularities, but rather as typified actions in response to recurring social contexts. The textual regularities are not ignored; they are seen as symptoms of or traces of socially constructed responses to equally socially constructed recurrent or typified situation types.

O principal argumento defendido por Miller (1984: 151) é que o trabalho sobre os géneros deverá incidir sobre a *acção* e não sobre a *forma* do discurso: “I will be arguing that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the **action**¹³ it is used to accomplish”. A autora explica que as regularidades das situações retóricas não podem ser consideradas “materialmente” (no sentido das suas características formais), porque são socialmente construídas e porque são “únicas”, visto que dependem de momento para momento e de pessoa para pessoa. Consequentemente, segundo Freedman (1999: 765), apesar de a análise das características e regularidades dos géneros integrar alguns dos estudos dentro da tradição da NR, o enfoque da investigação incide principalmente sobre as relações entre texto e contexto: “Scholars focus on the interplay between texts and contexts and seek to infer social, cultural, cognitive, political, and ideological underpinnings from texts”. Resumidamente, como afirmam Freedman e Medway (1994: 3): “Scholars have worked at describing and understanding specific genres as social actions within particular social and historical contexts”. Nessa linha de análise, muitos dos estudiosos da NR não favorecem uma metodologia linguística de investigação, mas sim um tipo de metodologia etnográfica como entrevistas, gravações e observação directa dos participantes (Hyon, 1996: 696).

Um outro aspecto importante destacado pela NR é o carácter dinâmico dos géneros, pois de acordo com Miller (1984: 36): “genres change, evolve and decay”, ou nas palavras de Johns (2003: 209): “genres evolve, are negotiated and fall out of favour”, pelo que outro dos objectivos dos investigadores da Nova Retórica é estudar as razões da evolução dos géneros, por que razão e de que forma são influenciados pelos seus contextos de uso e quais os constrangimentos físicos, sociais e ideológicos que os moldam (Johns, *ibidem*).

Ora, é precisamente esta preocupação dos estudiosos da NR sobre os factores contextuais e sociais que interferem na formatação dos géneros que vai acabar por distanciar a NR das outras duas perspectivas sobre os géneros. Para estes autores, a sala de aula é em si mesma um contexto artificial e daí surgirem dúvidas relativamente ao trabalho com os géneros no contexto educativo. Como afirma Figueiredo (2010: 123): “In second / foreign language classes, the issue of context is a particularly complex one, since the general feeling is that, in a classroom, language functions somehow out of its ‘natural’, ‘real’ environments of use”,

¹³ Destacado nosso.

e, assim sendo, as situações retóricas trazidas para os contextos de sala de aula através dos textos escolhidos pelo professor nunca poderão traduzir exactamente os contextos reais em que foram produzidos.

Da mesma forma, de acordo com os teóricos da NR, qualquer texto que é retirado do seu contexto “deixa de ser autêntico” (Freedman e Medway, 1994; Johns, 2003; Paltridge, 2007), pois deixa de pertencer à comunidade discursiva que o gerou. Freedman e Medway (1994) dão o exemplo das dificuldades que se põem à escrita científica, a qual, na maioria dos casos, só parcialmente poderá ser compreendida e analisada fora do seu contexto de produção. Segundo os autores, sendo os géneros um fenómeno de *aculturação*, estão profundamente enraizados nas comunidades e são frequentemente utilizados e construídos pelos seus membros de uma forma inconsciente, pelo que dificilmente poderão ser ensinados numa sala de aula.

Relativamente à análise do texto e da comunidade científica na sala de aula, Freedman e Medway afirmam (1994: 15) o seguinte:

It is [...] unlikely that classroom induction into the ways of thought of such communities can be achieved by attempting to discard convention and designing varieties of writing adapted purely to the needs of a learner remote from the professional practices of science, one who confronts natural phenomena with a mixture of common sense perceptions and incompletely learned science concepts.

De um modo geral, os autores da NR condenam os métodos preconizados pelos teóricos de género do IFE e da Escola de Sydney e acusam-nos de serem demasiado prescritivos relativamente ao trabalho sobre as características formais e estruturas genéricas dos géneros. Efectivamente, como afirma Hyland (2002: 21), na perspectiva das outras duas abordagens de género “the teacher is highly interventionist, a guide leading students through the typical rethorical patterns of the genres they are expected to produce” e essa atitude é criticada, pois corre o perigo de ser reducionista para os alunos que podem passar a encarar os géneros como um conjunto de regras no sentido abstracto, o que Freedman (1994, citada em Hyland, 2002: 22) designa de “recipe theory of genre”.

Na perspectiva da NR, a ênfase deve ser colocada no conhecimento dos contextos sociais, pois só este pode providenciar o verdadeiro conhecimento das expectativas e dos objectivos das comunidades que utilizam os géneros e, dessa forma, criar espaço para uma atitude crítica relativamente às opções retóricas utilizadas. Neste sentido, Bazerman (1988:

323) afirma:

The underlying epistemology, history, and theory of a field cannot be separated from its rhetoric. The rhetorical action is mounted within a conceived world and in pursuit of ultimate as well as immediate goals. The more you understand the fundamental assumptions and aims of the community, the better able you will be able to evaluate whether the rhetorical habits you and your colleagues bring to the task are appropriate and effective.

De qualquer modo, na perspectiva da NR, por muito conhecimento que a análise dos géneros possa trazer relativamente aos contextos situacionais, funções e objectivos da comunidade que os produz, nunca poderá substituir os géneros ditos “autênticos”, pois como afirmam Freedman e Medway (1994: 13): “school writing may imitate and adapt features of working genres but cannot *be* those genres; it is doomed, whatever its transparent features, to remain school writing, a solution to a quite different set of exigences”.

Como temos vindo a observar ao longo deste subcapítulo, é principalmente neste sentido que a perspectiva da Nova Retórica difere totalmente das perspectivas do IFE e da Escola de Sydney, pois estas acreditam que o trabalho explícito e sistemático sobre os géneros favorece a sua aprendizagem efectiva, ao passo que a NR tem dúvidas a esse respeito. De acordo com Hyon (1996: 708):

Across the genre schools, the differences in energy given to pedagogical applications are also linked to researcher’s beliefs about the usefulness of explicit genre instruction for language learning. In New Rethoric fields, a number of researchers have expressed doubts over whether classroom instruction about genre can actually help students become better writers and readers of texts.

E, no entanto, as pedagogias da escrita baseadas no género (*genre-based approaches*) têm provado ser eficazes em muitos contextos de ensino. É claro que não basta trabalhar as estruturas e as características dos géneros. Como afirma Paltridge (2001: 7): “to effectively use a genre, students need an understanding of much more than textual features alone. They also need knowledge of the culture, circumstances, purposes, and motives that prevail in particular settings”.

É igualmente importante notar que a maior parte da investigação sobre a teoria dos géneros no âmbito da NR tem sido aplicada a contextos de inglês como língua materna e que as circunstâncias diferem nos contextos de ensino de inglês como segunda língua ou como

língua estrangeira. Grabe e Kaplan (1996, citados em Paltridge, 2001: 5) lembram que os alunos de ILE e ISL não têm o mesmo conhecimento implícito dos gêneros do que os alunos de língua materna, pelo que se torna necessário ensinar estes alunos de uma forma clara e explícita.

Por outro lado, como afirmam Hammond e Horarik (1999: 531), “o domínio dos recursos linguísticos associados ao estudo dos gêneros, proporciona a base necessária para a análise e a crítica dos textos”¹⁴, e acentuam a importância de relacionar os recursos linguísticos com os contextuais, pois só assim os alunos poderão desenvolver uma postura crítica e ter acesso ao “capital cultural” de uma sociedade.

Na opinião de Paltridge (2001), por outro lado, há igualmente uma diferença ideológica que distancia a Escola de Sydney das outras duas abordagens. O trabalho sobre gênero no âmbito do IFE preocupa-se principalmente com a integração e o desenvolvimento da competência escrita dos alunos estrangeiros inscritos nas universidades de língua inglesa. Apesar de muita da investigação levada a cabo pela Escola da Nova Retórica incidir igualmente sobre a importância da escrita, esta é orientada para um público académico e profissional de língua materna, diverso do universo de ISL em que se insere o IFE.

Por seu lado, a maior parte da investigação e do trabalho sobre gêneros efectuado na Austrália, que analisaremos de seguida, incide fortemente sobre uma questão ideológica, pois, como afirma Paltridge (2001: 16) é notória a sua preocupação relativamente aos alunos mais necessitados e à melhor forma de ajudar esses alunos a atingir o nível de proficiência linguística necessária a uma verdadeira integração na sociedade:

Systemic classroom applications in Australia [...] have had a different ideological focus from ESP and new rethoric genre work, in part because of the Australian’s work’s underlying concern with **“empowering” underprivileged learners**¹⁵ and providing them with the language resources that are necessary for success.

1.3.3. A Linguística Sistémico-Funcional e a Escola de Sydney

A tradição australiana da teoria de género foi influenciada principalmente pelo trabalho de Michael Halliday e pelo seu modelo de descrição gramatical designado Gramática

¹⁴ Tradução nossa.

¹⁵ Destacado nosso.

Sistémico-Funcional (1985, doravante GSF), que foi posteriormente desenvolvido por vários linguistas e linguistas educacionais, a maioria sediados na Austrália (Hasan, Martin, Kress, Matthissen, Ventola, Rothery, Painter, Christie, Derewanka, Cope, Kalantzis, Paltridge, entre outros). É importante notar que, apesar de todas as teorias de gênero se terem desenvolvido sensivelmente ao mesmo tempo, a escola australiana cresceu de forma totalmente independente das implementadas pelo IFE e pela NR (Hyon, 1996: 696).

Segundo Martin (2009: 10), a designação “Escola de Sydney” foi introduzida por Green e Lee, em 1994, para referir o trabalho de Halliday e de um grupo de sistemicistas da Universidade de Sydney, se bem que, como refere Martin (*ibidem*), já na década anterior o trabalho destes linguistas se tinha espalhado “far beyond this region”.

Na base do modelo gramatical de Halliday está a concepção de língua como um sistema sócio-semiótico que é formado por um conjunto de escolhas ao nível do significado: “a theory of **meaning as choice**¹⁶, by which a language, or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options” (Halliday, 1994: xiv). A noção de escolha é essencial em Halliday, porque cada acto linguístico é o produto das escolhas do falante para a realização de significado. A gramática de Halliday é “sistémica”, porque o autor considera que as línguas são formadas por um conjunto de sistemas, ou *redes* de sistemas, que resultam das combinações entre as escolhas possíveis para a construção de significados dentro de uma língua.

Por outro lado, a GSF é também “funcional”, porque está relacionada com as funções que as línguas desempenham enquanto sistema comunicativo nos diferentes contextos sociais. Estas funções são designadas por Halliday como “metafunções” e representam as componentes de significado de uma língua, três modos de análise distintos, mas complementares, que operam em simultâneo. O autor (1994: xiii) refere dois tipos de significado essenciais, um *ideacional* ou reflexivo e outro *interpessoal* ou activo, que são a expressão de dois objectivos subjacentes a todos os usos da linguagem, ou seja: compreender o mundo — **metafunção ideacional**, e agir nele por meio das relações com o outro — **metafunção interpessoal**. A terceira componente de significado — a **metafunção textual** — traz relevância às duas primeiras, pois permite organizar os significados em textos coerentes.

¹⁶ Destacado nosso.

De um modo geral, a Linguística Sistémico-Funcional¹⁷ (doravante LSF) preocupa-se em relacionar a língua com os contextos sociais, e nesse sentido, a gramática é vista como um recurso para comunicar, “a resource for making meanings” (Halliday e Matthiessen, 1997: 2), e não como um conjunto de regras que regulamenta o uso da língua. Como afirma Hyland (2002: 15): “its scope is far wider than most linguistic theories”, sendo provavelmente essa a razão pela qual a LSF serviu de inspiração a áreas de aplicação tão diversas, inclusivamente para as duas teorias que norteiam esta tese, como referimos na introdução.

A outra noção fundamental da teoria sistémico-funcional que inspirou a pedagogia de géneros, tal como posteriormente desenvolvida por Martin (1992), foi a distinção entre **contexto de cultura** e **contexto de situação**. Halliday (1978: 109) faz a distinção entre o potencial de significado nos dois tipos de contexto do seguinte modo:

Interpreted in the **context of culture**, it [the meaning potential] is the entire semantic system of the language. (...) Interpreted in the **context of situation**¹⁸, it is the particular semantic system, or set of subsystems, which is associated with a particular type of situation or social context.

Pertencentes a dois níveis de abstracção diferentes, Halliday sugere que o contexto de cultura é mais abrangente e engloba todos os significados possíveis de uma língua. Estes são realizados através dos **géneros**, que são reconhecidos e aceites pelos falantes de uma língua numa dada cultura. O contexto de situação é mais restrito, pois inclui as situações específicas nas quais a língua é utilizada. O autor define três variáveis presentes em qualquer situação de comunicação e que determinam a forma como os significados são interpretados. São elas o campo, o modo e a relação (*field, tenor e mode*)¹⁹, sendo que o **campo** indica aquilo que é dito, o tipo de actividade social ou, como afirma Hyland (2001: 15): “the topic together with the institutionally or socially expected forms and collocations typically expected to express it”; a **relação** indica os participantes da interacção e as

¹⁷ Tal como Gouveia (2009: 14) utilizamos LSF como ação geral para descrever a teoria de descrição gramatical “que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”, e GSF, uma designação mais restrita, para referir o modelo concreto de análise textual criado por Michael Halliday.

¹⁸ Destacado nosso.

¹⁹ Sempre que possível serão utilizadas as traduções para português dos termos técnicos da GSF, aprovados pelas equipas de investigação da FLUL e da PUC – SP, disponível em: gsemportugues@egroups.com.

relações que se estabelecem entre eles (grau de afastamento ou proximidade, relações de poder e delicadeza); e o **modo**, que indica o papel desempenhado pela linguagem em si (o canal escrito ou oral, presencial, à distância, digital, etc.).

Em conjunto, as três variáveis compõem o **registro**, definido por Halliday e Hasan (1989: 41) como “variation according to use”. Por sua vez, as variáveis do registro, campo, relação e modo, relacionam-se com cada uma das metafunções acima mencionadas, respectivamente a metafunção ideacional, interpessoal e textual, ou seja, o que acontece em termos de contexto de situação relativamente ao campo, relação e ao modo, corresponde ao que acontece na linguagem ao nível das metafunções (Bawarshi e Reiff, 2010: 31).

O seguinte esquema publicado por Martin (2009: 12) ajuda a clarificar a relação entre os conceitos expostos:

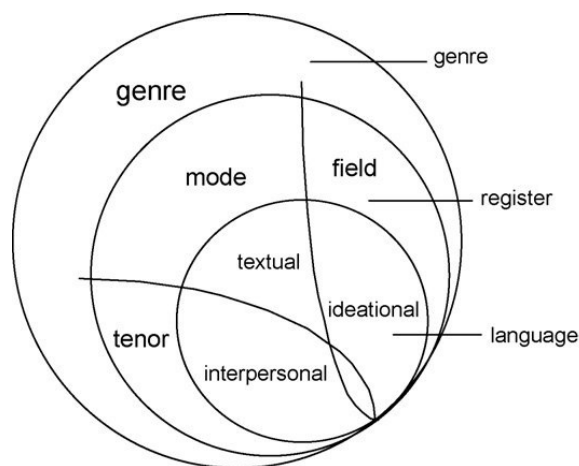


Fig. 1 — As metafunções em relação às variáveis campo, modo e relação (Martin, 2009: 12)

Como podemos observar, os três círculos representam a concepção tripartida da realização dos significados de uma língua. Cada uma das três variáveis do registro relaciona-se directamente com cada uma das metafunções definidas por Halliday, o que, em termos analíticos, torna possível criar uma ponte entre as escolhas léxico-gramaticais²⁰ do falante ou do escritor e o contexto situacional. Por outro lado, ao nível do contexto de cultura dão-se escolhas no âmbito dos géneros, sendo que estes traduzem as convenções culturais e sociais associadas à sua produção, e, conseqüentemente, impõem constrangimentos às

²⁰ O termo léxico-gramática foi introduzido por Michel Halliday para dar ênfase a interdependência contínua entre o vocabulário e as estruturas gramaticais.

escolhas efectuadas.

Como explica Eggins (1994: 7), há uma relação de interdependência entre o texto e o contexto: “context is in text: text carries with it, as a part of it, aspects of the context in which it was produced and, presumably, within which it would be considered appropriate”, e, portanto, é o reconhecimento das configurações linguísticas que permite relacionar o texto com o contexto, pois, se por um lado, os textos reflectem as influências do contexto onde são produzidos através das escolhas léxico-gramaticais efectuadas; por outro lado, as dimensões contextuais moldam e constroem aquilo que é dito e o modo como é dito, por exemplo, em função da situação e dos papéis sociais dos participantes. No fundo, a dimensão social na formação linguística do ser humano reside na noção de que o contexto de cultura e situação, em conjunto, delimitam e definem as escolhas e realizações linguísticas (Halliday, 1994: xix), sendo o conjunto desses elementos sociais e linguísticos que fornece ao falante as condições necessárias para prever e interpretar os enunciados.

Relativamente à noção de género em si, Halliday considera-o num nível de abstracção superior e opta por não aprofundar muito o conceito, preferindo até evitar o termo (Hyland, 2001: 16). Segundo Santos (1996: 19), o principal traço que Halliday fornece para distinguir género de registo é que o primeiro não pertence ao sistema linguístico, mas sim a uma estrutura semiótica de nível superior, de tal forma que, segundo a autora, “é possível enquadrar o conceito de género dentro do padrão semântico do conceito de registo, no que concerne o ‘contexto de situação’ de um texto. Dessa forma, registo parece conter género, embora o mesmo não pertença à análise linguística de registo”. Por essa razão, para Halliday, a análise linguística é feita ao nível do registo e não do género.

Leckie-Tarry (1995), por outro lado, procura esclarecer esta aparente dicotomia ao afirmar que Halliday usa os conceitos de género e registo para estabelecer a relação entre texto e contexto, mas usa o conceito de género num sentido mais restrito do que outros systemicistas que lhe seguiram, porque considera o género apenas como uma característica do texto ou como a sua estrutura genérica fora do sistema linguístico, e não como a essência do texto enquanto processo social.

De acordo com Swales (1990: 40), só a partir de Martin (1992) é que o conceito de género se distancia do de registo, quando o autor sugere a relação tripartida entre ambos, tal como sugerida pela Figura 1: o género liga a cultura à situação e o registo liga a situação à

linguagem, ou, como afirma Martin (citado em Bawarshi e Reiff, 2010: 33): “register (encompassing field, tenor and mode) contextualizes language and is in turn contextualized by genre”.

Martin (1992) concebe a relação mútua entre género e registo tal como teorizada por Halliday, mas distingue as duas noções sugerindo a relação entre género, registo e linguagem em níveis diferentes, de tal forma que considera uma inter-relação importante entre os três, sendo que o registo opera no nível do contexto de situação e o género ao nível do contexto de cultura.

Dentro da mesma perspectiva, torna-se importante outra noção essencial da LSF que é a de “realização” (Barwashi e Reiff, 2010: 30). De acordo com as autoras: “it [realization] describes the dynamic way that language *realizes* social purposes and contexts as specific linguistic interactions, at the same time as social purposes and contexts *realize* language as specific social actions and meanings.” Ou seja, o que Martin sugere é uma análise de texto tripartida ao nível do género, do registo e da linguagem através da qual o género é “realizado” através do registo e o registo é “realizado” através da linguagem. Na justificação do seu diagrama tripartido, Martin (2009: 12) afirma o seguinte:

The basic idea here is that we cannot achieve our social purposes all at once, but have to move in steps, assembling meaning as we go, so that by the end of a text or spoken interaction we have ended up more or less where we wanted to be. The high-level position of genre in the model provided a way of talking holistically about the social purpose of texts and the ways in which different genres marshaled different resources to achieve their goals.

Martin (1992) apresenta uma definição de género que se popularizou em toda a literatura sobre géneros da escola australiana: “genre is a staged, goal-oriented social process through which social subjects in a given culture live their lives”. Esta definição reforça o aspecto sequencial, propositado e interactivo dos géneros (Hyland, 2002b: 115), ou como explicam Christie, Martin e Rothery (1987: 59):

Genres are referred to as *social processes* because members of a culture interact with each other to achieve them; as *goal oriented* because they have evolved to get things done; and as *staged* because it usually takes more than one step for participants to achieve their goals.

O conceito de género, tal como postulado por Martin, adquiriu enorme popularidade sobretudo a partir do momento em que passou a integrar alguns projectos de literacia na

Austrália no início dos anos 80. Um dos aspectos mais importantes assinalados pela Escola de Sydney foi o enfoque sobre os propósitos sociais dos géneros e a descrição das estruturas esquemáticas utilizadas para servir esses propósitos. Como afirma Hyland (2002: 115), o trabalho destes linguistas procurou explicar os estádios (*moves* na terminologia de Swales) dos géneros mais comuns ensinados nas escolas australianas, juntamente com os padrões de escolhas gramaticais, lexicais e coesivas que constroem os géneros, por forma a delinear uma pedagogia que possibilitasse o desenvolvimento da literacia dos mais necessitados, muitos deles de origem aborígine que falam inglês como segunda língua, designados pelos estudiosos de Sydney como “*disadvantaged*”, ou seja, daqueles estudantes que, possivelmente, não têm acesso ao capital cultural dos géneros mais valorizados no contexto escolar.

No início dos anos 80, a investigação sobre género levada a cabo pelos linguistas da Sydney School, liderada por J.R. Martin em colaboração com um grupo de linguistas educacionais, incidiu principalmente sobre a escrita nos primeiros anos de escolaridade e levou à elaboração de novos programas curriculares que colmassem os problemas de literacia de muitos alunos, principalmente dos alunos migrantes falantes de inglês como segunda língua (Martin, 2009). Na altura, a pedagogia da escrita na Austrália era influenciada pelo processo da escrita e pela ideia de que se “aprende a escrever, escrevendo”. A maior parte dos temas eram de escolha livre e o professor tinha um papel facilitador e pouco interventivo. Como afirma Martin (2009: 11):

This limited experience of writing did very little to prepare students for learning across the curriculum in primary school, for writing in the specialized subject areas of secondary school, or for dealing with various community genres they might encounter as the most fluent English speaker of their family.

O trabalho efectuado nos escolas primárias veio influenciar um programa de ensino de inglês a migrantes adultos e, na década seguinte, o projecto acabou por se alargar ao trabalho sobre a escrita no secundário e no mundo do trabalho. Os projectos de literacia implementados foram acompanhados de uma vasta produção de materiais de ensino e de apoio aos professores, muitos dos quais desconheciam por completo a teoria dos géneros.

De grande influência na pedagogia da escrita australianas foi a proposta elaborada por Joan Rothery (1996) com base num ciclo de ensino intitulado *Teaching and Learning Cycle*, um modelo pedagógico que orienta os professores e os alunos nas várias fases de

preparação para a escrita, a começar pelo trabalho sobre os conteúdos (*Building the Field*), trabalho de desconstrução dos textos modelo (*Deconstruction*), trabalho de escrita colectiva (*Joint Construction*) e, finalmente, a fase de escrita independente (*Independent Construction*). Posteriormente, a investigação sobre a escrita veio a ser complementada com uma preocupação adicional sobre a competência de leitura que foi desenvolvida e implementada por David Rose (2004) no seu projecto *Learning to Read: Reading to Learn*. Ambas as propostas serão analisadas em pormenor no quarto capítulo, visto que, tal como mencionámos na introdução, serviram de base para o material didáctico elaborado no âmbito do nosso trabalho.

Sem nunca perderem o rasto da Linguística Sistémico-Funcional que os orienta, ou seja, cientes da interacção permanente entre cultura, contexto social, função, estrutura e linguagem dos textos (Johns, 2003), os linguistas da Escola de Sydney começaram por identificar e analisar os géneros mais comuns na cultura australiana, bem como os géneros trabalhados nas escolas. Segundo Johns (2003: 201): “Theirs is a principled effort, for they believe that understanding the public, “elemental” genres of the culture will enable “disadvantaged” students, in particular, to enter academic life and develop “cultural capital” with some confidence”.

Como vimos no subcapítulo anterior, esta preocupação com a camada da população dita “disadvantaged” é a essência que move os sistemiscistas de Sydney, “an issue of social justice” como afirma Martin (2009: 11). A pedagogia anterior, centrada no aluno e baseada na aprendizagem baseada no processo e na “descoberta por si”, ignorava os contextos em que os textos operam e, conseqüentemente, ignorava o processo social que a aquisição de literacia efectivamente é. Inconscientemente, negava aos alunos o acesso às escolhas textuais padronizadas e sistematizadas que operam nos diferentes contextos de situação e, assim sendo, em lugar de fornecer aos alunos os instrumentos de que eles necessitavam para vingar na escola, acabava por abrir mais o fosso entre os alunos “culturalmente privilegiados” e aqueles que não o são (Bawarshi e Reiff, 2010: 32).

Apesar da inspiração para o nosso trabalho vir principalmente da aplicação prática que os linguistas educacionais desenvolveram nos contextos escolares, é preciso não esquecer que esse trabalho denota a preocupação inicial de Halliday em relacionar os princípios da sua teoria linguística às teorias e práticas educativas, bem como a influência fundamental do

sociolinguista Basil Bernstein no trabalho de Halliday, Hasan e dos linguistas educacionais. Nas palavras do próprio Halliday (2003: 189): “From Bernstein I learnt that [...] linguistics cannot be other than an ideologically committed form of social action”.

A teoria dos códigos de linguagem de Bernstein serviu, e ainda serve, como fonte de inspiração a muitos systemicistas. A teoria distingue dois tipos de código linguístico, um *código restrito* e um *código elaborado* de linguagem que simbolizam a identidade social de cada pessoa (Bernstein, 1971). Esta distinção tem repercussões profundas no contexto educativo, pois como o autor observa, o domínio linguístico das crianças oriundas das diferentes classes sociais, ou seja, o facto de estarem expostas a códigos restritos ou elaborados de linguagem vai marcar desde logo o seu sucesso ou insucesso escolar. Ora, como vimos, uma das preocupações dos estudiosos da Escola de Sydney é precisamente fornecer instrumentos eficazes de aprendizagem e de desenvolvimento linguístico aos alunos que, por alguma razão, possuam códigos restritos de linguagem. De certa forma, as pedagogias baseadas em género surgem na tentativa de dar resposta a esse problema.

As vantagens da pedagogia baseada em géneros são frequentemente referidas nos contextos de ensino/ aprendizagem das línguas. Christie (1999: 762) aponta quatro razões pelas quais a pedagogia dos géneros se torna útil na aula de ISL:

1. They offer a principled way to identify and focus upon different types of English texts, providing a framework in which to learn features of grammar and discourse.
2. They offer students a sense of the generic models that are regularly revisited in an English-speaking culture, illuminating ways in which they are adapted or accommodated in long bodies of text in which several distinct genres may be found.
3. They offer the capacity for initiating students into ways of making meaning that are valued in English-speaking communities.
4. Because they permit all these things, they also form a potential basis for reflecting on and critiquing the ways in which knowledge and information are organised and constructed in the English language.

Na perspectiva da autora, para além do controlo sobre as características formais dos diferentes tipos de texto e das diversas estruturas genéricas, o trabalho dos linguistas australianos fornece ainda um conhecimento sobre os géneros mais valorizados nas comunidades de tradição anglo-saxónica, bem como a capacidade crítica para compreender e interpretar a forma como esses textos são construídos na língua inglesa.

Para além destas vantagens, outra das razões apontadas para a defesa de uma abordagem baseada em género é a aprendizagem de uma metalinguagem que ajude a clarificar todo o processo que acompanha a aprendizagem da escrita, pois, como afirma Gosden (1999: 127): “a genre-based approach provides an economical way of talking about text in the classroom and facilitates the development of a metalanguage in a “need-to-label” basis”.

Efectivamente, enquanto teoria descritiva de organização textual, a pedagogia dos géneros da escrita fornece aos professores os conceitos e a terminologia adequada para transmitir aos alunos informação sobre a forma como os textos são estruturados, bem como sobre os constrangimentos culturais e sociais que os determinam. Por outro lado, o trabalho de desconstrução dos textos modelo em conjunto com o professor torna-se particularmente útil, pois fornece aos alunos a oportunidade de se tornarem eles próprios analistas de texto e adquirirem o controlo sobre as convenções dos géneros que, por sua vez, os orientará na produção dos seus próprios textos.

Apesar das inúmeras vantagens da pedagogia de géneros tal como proposta pelos linguistas da escola australiana, há algumas questões que podem suscitar dúvidas por parte de alunos e professores, nomeadamente quanto às diferenças de nomenclatura (género, tipo de texto, modo retórico), bem como às dificuldades em caracterizar os diferentes géneros no contexto escolar, questões que procuramos esclarecer no subcapítulo seguinte.

1.4. Trabalhar com géneros na aula de ILE — entraves e soluções

A primeira questão que tentaremos esclarecer é a diferença terminológica entre os conceitos de “género” e “tipo de texto”, visto que os termos são frequentemente utilizados de forma arbitrária. A segunda questão prende-se com a dificuldade na distinção e caracterização dos géneros no contexto de sala de aula, pois sendo os géneros um processo dinâmico, apresentam muitas vezes características híbridas para as quais é necessário alertar os estudantes.

1.4.1. Género, tipo de texto e modo retórico

Ao percorrer muita da literatura sobre os géneros da escrita publicada no contexto educativo, deparamo-nos com o facto de que os conceitos de “género” e “tipo de texto” são muitas vezes utilizados alternadamente e ainda não parece haver uma concordância generalizada sobre os diferentes aspectos que os caracterizam.

Um dos problemas, como nos diz Lee (2001: 38), deve-se provavelmente ao uso corrente do termo, visto que tanto em inglês como em português a designação *tipo de texto*, como afirma o autor, “can be used in a very vague way to mean almost anything”. Por ser tão frequente confundir “género” com “tipo de texto” torna-se importante debruçarmo-nos um pouco sobre o assunto e esclarecer o significado de que esses conceitos se revestem no âmbito do nosso trabalho.

Na verdade, apesar da tentativa de autores como Biber (1988), Paltridge (1996, 2002), Lee (2001) e Meurer (2002) em diferenciar “género” de “tipo de texto”, de um modo geral, ainda parece haver alguma discrepância entre o que dizem os linguistas e uso corrente dos termos. Para tentar compreender as diferenças, analisaremos, então, de uma forma breve, as reflexões destes autores sobre o assunto.

Biber (1988), por exemplo, distingue “género” de “tipo de texto” através dos aspectos “externos” e “internos” que os caracterizam, duas perspectivas que são complementares, mas distintas. Diz-nos o autor (1988: 170): “I distinguish ‘genres’ from ‘text types’: genres characterize texts on the basis of **external criteria**²¹, while text types represent groupings of texts that are similar in their linguistic form, irrespective of genre”.

Os critérios externos referem-se a características como a audiência, o contexto cultural ou o objectivo comunicativo, — são os critérios que fazem com que os géneros sejam reconhecidos e aceites por uma determinada comunidade discursiva. Os aspectos internos, segundo o autor, relacionam-se com as características propriamente linguísticas e são independentes dos géneros, como a narração, a argumentação ou a descrição.

Se utilizarmos um jornal como exemplo, encontramos na maioria deles uma variedade de géneros e subgéneros como a notícia, o artigo de opinião, o editorial ou os anúncios

²¹ Destacado nosso.

publicitários. Os artigos podem variar grandemente entre si, utilizar diferentes registos e recorrer aos mais diversos padrões linguísticos. Para Biber, “notícia”, “artigo de opinião”, “editorial” ou “anúncio” designam os géneros, mas não os tipos de texto, pois estes referem-se aos padrões linguísticos utilizados, que poderão ser mais ou menos narrativos, descritivos ou argumentativos ou mais ou menos formais ou coloquiais.

Por exemplo, é de esperar que uma carta ao editor obedeça a certas convenções formais como sejam o cabeçalho, a data ou a assinatura. Contudo, relativamente ao conteúdo, o autor tem várias possibilidades à sua escolha. O registo deve ser formal, mas nada impede o uso de uma ou outra expressão mais coloquial. Ao procurar convencer o leitor de um ponto de vista, ou ao criticar uma situação ou um artigo publicado, é natural que a carta ao editor adopte algum tipo de exposição ou argumentação. No entanto, o autor da carta pode optar por usar a descrição, o reconto ou qualquer outro padrão linguístico. Por outro lado, por muito útil que seja a distinção e caracterização dos diferentes modos em termos teóricos ou pedagógicos, a utilização de vários padrões num só texto é frequente e até desejável, pois denota a criatividade dos autores.

Na sua obra *Variation Across Speech and Writing* (1988), Biber analisa 23 géneros (escritos e orais) e a ocorrência de 67 características linguísticas diversas, como o uso da passiva, a nominalização, os pronomes pessoais ou os tempos verbais e observa que, se por um lado, dentro do mesmo género existem grandes diferenças de padrões linguísticos, principalmente devido às variações de subgéneros, por outro lado, o autor observa igualmente que géneros diferentes podem recorrer a padrões linguísticos semelhantes.

Paltridge (1996, 2002), por seu lado, salienta a importância em esclarecer a diferença entre “género” de “tipo de texto” no trabalho com os géneros na aula de língua estrangeira. Para o autor, na mesma linha de Biber, ao falar de *género* referimo-nos ao tipo de actividades que são reconhecidas pela comunidade discursiva como pertencentes a um mesmo grupo (canção, poema, sermão, comentário, etc.); e ao falar de *tipos de texto* estamos a falar de padrões linguísticos semelhantes (descrição, exposição, argumentação, problema-solução, etc.). Na tentativa de distinguir o que são “géneros” do que são “tipos de texto”, Paltridge (1996: 239) recorre à tipologia de Hammond *et al.* (1992) que os agrupa da seguinte forma:

Genre	Text type
Recipe	Procedure
Personal letter	Anecdote
Advertisement	Description
Police report	Description
Student essay	Exposition
Formal letter	Exposition
Formal letter	Problem-solution
News item	Recount
Health brochure	Procedure
Student assignment	Recount
Biology textbook	Report
Film review	Review

Quadro 1 – Tipologia de Hammond (Paltridge, 1996: 239)

Neste quadro torna-se claro que diferentes géneros podem partilhar o mesmo tipo de texto (receita e brochura médica, por exemplo), assim como o mesmo género (carta formal, por exemplo) pode recorrer a padrões linguísticos diferentes (exposição e problema-solução) e ao mesmo tempo faz ressaltar a evidência da ténue linha que separa as diferentes categorias.

Na sua preocupação em esclarecer estas diferenças na sala de aula, Paltridge chama a atenção para o facto de que a pedagogia dos géneros deve debruçar-se tanto sobre as categorias genéricas como sobre as categorias textuais, pois, como nos diz o autor (1996: 240):

Presentations of genre analysis which conflate the notions of genre and text type, or only present one or the other of these analyses, may easily conceal some of these components and, thereby, not always provide students with a complete view of the discourse components of texts.

Meurer, por seu lado, no seguimento de Fairclough (1992), adopta a designação de *modo retórico* para indicar o que Biber e Paltridge designam de *tipo de texto*, e propõe a seguinte distinção entre “género” e “modo retórico” (2002: 66):

In order to distinguish rhetorical modes from genres, I propose to define rhetorical modes as similar textual strategies, differently clustering in different genres, which are utilized by writers as a means to textualize specific parts and functions of their texts. Thus, rhetorical modes are recognized patterns of textual resources, which are available for the production of specific genres.

Na perspectiva de Meurer (2002), podemos então dizer que o produtor do texto tem à sua disposição uma série de diferentes modos retóricos que indicam ao leitor a forma como o texto está organizado. O autor (2002: 67) subdivide os modos retóricos em duas categorias distintas: “traditional rhetorical modes” e “organizational rhetorical modes”. Segundo o autor, os modos retóricos *tradicionais* incluem os quatro “modos do discurso” tal como definidos por Brooks e Warren (1972, citados em Meurer 2002): exposição, argumentação, descrição e narração, bem como outras subcategorias tais como ilustração, classificação, explicação ou definição, por exemplo.

Para Meurer (2002), os modos retóricos *organizacionais* compreendem os princípios semânticos de organização textual que incluem tanto as estruturas textuais básicas convencionais (geral / particular, real / hipotético, situação / avaliação) — que o autor designa de nível “estrutural” — como, a um nível “microestrutural”, as relações semânticas convencionais, que compreendem as relações entre orações. Os dois tipos de modos retóricos operam em simultâneo para produzir os significados típicos de um determinado género.

O autor brasileiro alerta para a importância em distinguir género de modo retórico no trabalho com os géneros e, tal como Paltridge, alerta para a necessidade da distinção dos conceitos no contexto pedagógico. Nas palavras do autor: “rhetorical modes serve as building blocks in the construction of genres” e, portanto, na sua perspectiva, géneros e modos retóricos devem ser estudados em conjunto. Na verdade, para Meurer, os géneros e os modos retóricos (“tipos de texto” na terminologia de Biber e Paltridge) têm funções muito diversas no processo comunicativo. Segundo o autor, os géneros contribuem para a “variedade” da linguagem, pois é através deles que realizamos as diferentes práticas sociais. Os modos retóricos, por seu lado, contribuem para a “unidade” da linguagem, pois são a “matéria-prima” para a realização dos géneros. Nas palavras de Meurer (2002: 77):

While genres stand for **variety**, and are associated to as many different possibilities of language use as the related social practices, rhetorical modes may stand for **unity**²² because they constitute a limited number of linguistic patterns which allow for the production of an infinite number of genres.

Segundo esta perspectiva, podemos afirmar que os géneros surgem das várias combinações possíveis dentro de um número limitado de modos retóricos, uma noção que só por si pode tornar-se útil no momento de clarificar as diferenças entre “géneros” e “modos retóricos” no contexto de sala de aula e que, ajuda igualmente a clarificar as sobreposições no quadro de Hammond.

Como mencionado anteriormente, elegemos como referência para o nosso trabalho a definição de género apresentada por Martin (1989), segundo a qual os géneros são encarados como actividades organizadas em estádios, com um objectivo definido dentro de certas convenções pré-estabelecidas e que são culturalmente reconhecidos e utilizados pelos membros da comunidade discursiva a que pertencem. É importante que os estudantes compreendam que os géneros são processos sociais e que as pessoas comunicam através de uma variedade de géneros orais e escritos para atingir determinados objectivos. É igualmente importante entender que alguns géneros, nomeadamente os trabalhados no contexto académico, obedecem a estruturas genéricas específicas e são construídos a partir de um determinado leque de opções léxico-gramaticais.

Se, como afirma Lee (2001) a designação “tipo de texto” se banalizou, então talvez seja uma boa ocasião para reflectir sobre a verdadeira dimensão dos **géneros** e criar oportunidades para os estudantes entenderem a produção textual como uma prática social e utilizar pedagogias que os levem a produzir textos eficazes fora do contexto escolar, permitindo desta forma criar uma ponte entre a realidade dentro e fora da sala de aula.

Pela mesma razão, porque nos parece efectivamente quase “vazia de significado”, preferimos utilizar a designação **modo retórico** em lugar de “tipo de texto” para fazer referência específica aos padrões linguísticos utilizados na construção dos géneros. Desta forma, a título de exemplo, no contexto do nosso trabalho, assim como nos materiais produzidos, utilizaremos o termo “género” para referir o *comentário* — o género textual em estudo, e utilizaremos os termos “modos retóricos” para referirmos a *argumentação*, a

²² Destacado nosso.

descrição ou a *exposição*, três dos modos possíveis de serem utilizados na redacção de comentários.

As infinitas possibilidades de combinação dos diferentes modos retóricos leva-nos, por sua vez, a um outro problema que mencionámos no início deste subcapítulo e que se prende com a dificuldade na caracterização dos géneros por forma a tornar clara a sua explicitação na sala de aula, questão que passamos a abordar de seguida.

1.4.2. Caracterização dos géneros na sala de aula

A dificuldade na caracterização dos géneros deve-se à natureza intrínseca dos próprios géneros, não só porque as combinações entre os géneros são infinitas, pois dependem da criatividade dos autores, como os géneros estão em permanente evolução e transformação. Estes factores tornam-se particularmente importantes no contexto de sala de aula, pois como afirma Goatly (2000: 44), não basta ensinar os alunos a produzir textos “puros” de um determinado género, mas também experimentar a combinação entre vários géneros. Segundo o autor, só assim o aluno terá oportunidade de questionar as convenções estruturais e linguísticas, os objectivos comunicativos e as ideologias latentes nos textos.

Esta aprendizagem sobre os géneros torna-se tão mais importante quanto o uso dos géneros é intuitivo na língua materna e a sua aprendizagem de certo modo automatizada. Como afirmam Martin & Rose (2007:8), de um modo geral, o conhecimento sobre os géneros é adquirido pelos membros de uma dada comunidade através da interacção com os outros:

As children, we learn to recognize and distinguish the typical genres of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it.

Vamos assimilando os padrões de significado correspondentes a cada género e, de uma forma consciente ou inconsciente, aprendemos a utilizá-los para atingir diversos objectivos comunicativos. Os géneros são, assim, definidos pelo carácter recursivo, consistente e previsível de determinados padrões de significado dentro de determinada cultura, sendo o termo género, como vimos no ponto 1. 3, utilizado pelos teóricos da LSF para referir tanto o uso mais simples de linguagem, como o diálogo que se estabelece numa situação de compra e venda, ao mais complexo texto jurídico ou relatório científico.

Na realidade, quando interagimos linguisticamente fazêmo-lo através de gêneros e, por essa razão, grande parte do conhecimento sobre os gêneros de uma língua é implícito e a sua aprendizagem é assimilada de forma inconsciente. Ora, o que a teoria dos gêneros vai procurar fazer é tornar consciente o conhecimento dos gêneros através da descrição linguística das diversas características dos textos, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Essa descrição dos gêneros torna-se particularmente relevante na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois como referimos anteriormente, muito do conhecimento implícito sobre gêneros na língua materna não é transferível para a língua estrangeira.

Por outro lado, precisamente porque os gêneros não são estanques e frequentemente apresentam características híbridas, a sua caracterização nem sempre é fácil. Como afirmam Martin e Rose (2008: 241): “not all individual texts of course fit neatly into one genre or another”. Um artigo de jornal, por exemplo, pode reunir elementos narrativos, descritivos ou argumentativos, assim como uma carta pode tomar a aparência de uma narrativa ou uma narrativa de uma carta. Dentro de um gênero encontramos vários subgêneros, podendo uns ser mais “típicos” de um gênero do que outros, mas, mesmo assim, serem reconhecidos pela comunidade discursiva como pertencentes a esse gênero.

Apesar de, como refere Fairclough, existir uma tendência para fixar alguns tipos de gêneros, nomeadamente no contexto conservador académico, existe igualmente a tendência oposta, ou “pressões” nas palavras de Fairclough, que incentivam a inovação e a mudança. Como afirma o autor (2003: 65):

Some genres, for instance the genre of the research paper in certain areas of science (Swales, 1990), are well-defined almost to the point of being ritualized. Others, for example, advertisements for academic posts, are quite variable and in flux. In this period of rapid and profound social transformation, there is a tension between pressures towards stabilization, part of the consolidation of the new social order [...], and pressures towards flux and change.

A caracterização dos gêneros é igualmente dificultada por um problema de terminologia, pois como afirma Fairclough:

There is no established terminology for genres. Some genres have fairly well-established names within the social practices in which they are used, others do not. Even when there are well-established names, we should treat them with caution, because the classification schemes upon which they are based may give a misleading picture of what actually goes on. For instance, the term ‘seminar’ as used now not only in education but in business covers a variety of activities and genres.

Para explicar as relações que se estabelecem entre os géneros, Martin e Rose (2008: 235-261) fazem a distinção entre relações de ordem paradigmática e relações de ordem sintagmática, acentuando a diferença entre “relations **among** genres — paradigmatic relations” e “relations **between** genres — syntagmatic relations”²³. A distinção entre “among” e “between”, ou seja, entre os elementos distintos e não distintos que compõe o todo, caracteriza os dois tipos de relações a considerar, visto que as relações paradigmáticas debruçam-se sobre a caracterização dos “géneros mistos”, isto é, dos textos que misturam vários géneros e as relações que se estabelecem **entre** (*among*) eles, e as relações sintagmáticas explicam a forma como os diferentes géneros combinam **entre** (*between*) si para formar um “macrogénero” — noção introduzida por Halliday (2004) que explicamos adiante — e definem as “fronteiras” que delimitam cada um.

No âmbito das relações paradigmáticas, Martin e Rose (2008) referem os textos com características mistas, ou seja, aqueles em que há uma alteração na configuração do significado. Alguns textos com características mistas são designados como “géneros mistos”, mas Martin e Rose (2008: 242) esclarecem que não são os géneros que são mistos, mas sim os textos que os realizam: “The concept of a ‘mixed genre’ is itself contradictory, since recognizing such phenomena entails acknowledging the typologically distinct systemic categories we find in our mix”. Como exemplo, os autores referem que, ao mencionarmos um texto que combina características de “relatório” e “exposição”, reconhecemo-los imediatamente como categorias diferentes, o que evidencia que não são os géneros que são mistos, mas sim o suporte textual que lhes dá forma.

Relativamente à génese dos géneros, Martin e Rose (2008) referem dois aspectos importantes nas relações entre os géneros. Por um lado, o facto de que os “textos mistos” são muitas vezes a base para a criação de novos géneros, visto que o seu uso recursivo faz com que a mistura dos géneros que os compõem se torne previsível. Com o tempo, esses novos géneros podem adquirir designações específicas que os definam como géneros com características próprias. Por outro lado, outro aspecto a ter em conta relativamente à origem dos géneros, é a sua alteração genérica na perspectiva da comunicação intercultural, que está relacionada com a forma como um texto oriundo de uma determinada

²³ Destacado nosso.

cultura é recontextualizado noutra cultura ou noutro contexto, incluindo o contexto educativo.

A este propósito, dizem-nos os autores (2008: 247): “as a genre is recontextualised from one culture to another it cannot help but become something else, a new genre (a transformative process that Bernstein described for texts that are recontextualized from production to education)”.

O último aspecto referido por Martin e Rose dentro das relações paradigmáticas entre géneros é o de *metáfora contextual*, definido por Martin (1997, 2008) como o processo através do qual um género é utilizado para explicar um outro, como acontece frequentemente nos manuais escolares, quando, por exemplo, uma fábula é utilizada para ilustrar a cadeia alimentar num manual de Estudo do Meio.

No âmbito das relações sintagmáticas entre géneros, Martin e Rose (2008: 250) referem dois tipos de combinações possíveis: as de *expansão* e de *projecção*, que estão relacionadas com a noção de macrogénero. Por sua vez, as relações de expansão incluem três subtipos: *elaboração*, *extensão* e *intensificação*.

Como o próprio termo indica, a ideia de macrogénero surge associada às relações que se estabelecem entre vários géneros para criar um género abrangente, como acontece por exemplo nos manuais escolares em que num mesmo capítulo, no tratamento de um determinado tema, são utilizados vários géneros — um “complexo de géneros”, de acordo com Martin e Rose (2008: 218), — para formar um todo significativo: textos factuais, textos descritivos, expositivos, diagramas, comentários, imagens, legendas, etc. Cada um dos textos verbais e visuais criam entre si relações lógico-semânticas de expansão e projecção que combinam para formar o macrogénero. A título de exemplo, os conceitos apresentados no texto factual poderão ser sumariados ou reforçados através do suporte visual, criando uma relação de *elaboração* entre o verbal e o visual; o texto descritivo poderá acrescentar algum tipo de significado ao texto factual através de explicações ou exemplos criando uma relação de *intensificação*, e qualquer texto que acrescente nova informação sobre o tema poderá estabelecer uma relação de *extensão*. Tal como no caso dos complexos oracionais, as relações de *extensão* permitem que os géneros se desenvolvam infinitamente segundo as necessidades e objectivos do macrogénero (Martin e Rose, 2008: 255).

As relações de projecção, por seu lado, são criadas quando surge algum tipo de “voz” ou de reflexão exterior que, de alguma forma, é introduzida no macrogénero, como por exemplo, através de um comentário ou de uma entrevista.

Analisadas desta forma, as combinações entre géneros textuais parecem infinitas, o que, à partida, parece dificultar o trabalho com os géneros na sala de aula. No entanto, como afirmam Martin e Rose (2008: 235): “as a general rule, the better our genre analysis, the easier it will be to recognize genres as we come across them”. A solução não está em evitar o trabalho com géneros complexos (ou com mistura de géneros) na sala de aula, mas sim trabalhar com os alunos no sentido de compreender as formas como os géneros se relacionam entre si.

Do mesmo modo, as possibilidades de combinação entre o texto verbal e o texto visual são inúmeras e, nesse sentido, a teoria dos géneros deixa uma porta entreaberta para a análise *multimodal* dos géneros (Martin e Rose, 2008: 234), uma questão que desenvolvemos no próximo capítulo.

Por agora, para terminar este primeiro capítulo, procuraremos definir brevemente o género que motivou o nosso trabalho com os alunos da disciplina de Língua Inglesa II da licenciatura de Comunicação Social — a escrita do comentário do anúncio publicitário.

1.4.3. Escrever um “comentário” na aula de ILE

Em primeiro lugar, importa referir que tanto o conteúdo temático da publicidade, como o trabalho sobre a escrita do comentário do anúncio publicitário fazem parte dos requisitos programáticos da disciplina de Língua Inglesa II, pelo menos desde o ano lectivo de 2008 / 09, pelo que a escolha do género a trabalhar no âmbito desta dissertação não foi apenas fruto de uma opção pessoal. No entanto, entre outros factores motivadores que descreveremos em pormenor na segunda parte do trabalho, incentivou-nos o facto de tanto a teoria dos géneros como a teoria da gramática do visual oferecerem respostas adequadas ao trabalho com os géneros multimodais como os anúncios publicitários.

Ao procurar uma definição do género em estudo, recorreremos em primeiro lugar à sinopse dos géneros escolares apresentada por Martin e Rose em *Working with Discourse* (2007:

344). De um modo geral, ao pedir um comentário escrito a partir de um anúncio publicitário pretende-se que os alunos não só sejam capazes de interpretar uma imagem e o texto que a acompanha, como de testar a sua capacidade de avaliação do referido anúncio, ou seja, a capacidade de avaliar a eficácia de uma mensagem publicitária junto de um determinado público-alvo.

De acordo com a sinopse dos géneros apresentada por Martin e Rose, (parcialmente reproduzido em baixo) este género, que convencionámos designar simplesmente de “comentário”, enquadra-se no género *review*, cujo objectivo, de acordo com os autores, será “avaliar um texto literário, visual ou musical”.

O género *review*, por sua vez, enquadra-se numa categoria mais geral designada de *text responses*. Segundo Martin e Rose (2008: 93), trata-se de um género muito divulgado no currículo escolar australiano e consiste, basicamente, em pedir aos alunos o seu juízo sobre um determinado texto visual ou escrito. Para além do género *review*, a categoria *text responses* inclui outros três géneros: *personal response*, *interpretation* e *critical response*, cujo objectivo comunicativo e estádios estão indicados à direita:

T	genre	purpose	stages
e	personal response	reacting emotionally to a text	Evaluation Reaction
x	review	evaluating a literary, visual or musical text	Context Description of text Judgement
r	interpretation	interpreting the message of a text	Evaluation Synopsis of text Reaffirmation
e	critical response	challenging the message of a text	Evaluation Deconstruction Challenge
s			
p			
o			
n			
s			
e			
s			

Quadro 2 — Tipologia do géneros “Text Response” (Martin e Rose, 2008)

O género *personal response* designa o tipo de texto em que o aluno descreve a sua apreciação pessoal em relação a um estímulo visual ou escrito, ao passo que o género *review* ultrapassa a avaliação pessoal e deverá incluir um sumário das partes mais relevantes do texto, seja ele literário, visual ou musical, seguido de uma avaliação crítica.

O género *interpretation*, de acordo com Rothery e Stenglin (citados em Martin e Rose, 2008: 94), requer que o aluno seja capaz de entender a mensagem e os valores culturais presentes no texto. Por outro lado, na produção do género *critical response*, para além de interpretar, o aluno deverá igualmente ser capaz de questionar a mensagem do texto.

De acordo com Martin e Rose (2008: 93), no contexto australiano, os três últimos géneros: *review*, *interpretation* e *critical response* são os mais valorizados no contexto escolar, sendo que o *personal response* é o menos valorizado em situação de exame. São vários os autores que apontam para o facto de esta ser, aliás, uma questão problemática relativamente à avaliação escrita, no sentido em que se, por um lado, os alunos são incentivados a dizer e escrever aquilo que sentem e a dar a sua opinião no contexto de sala de aula, por outro lado, em situação de exame, são prejudicados quando o fazem, pois como nos dizem Martin e Rose (2008: 93): “Personal responses are actually the least valued response type in formal examinations, a cruel if **unintentional duplicity**²⁴ that denies many students the keys to success in subject English (Rothery & Macken 1991, Macken-Horarik 1996, 1998, 2002).”

Por outro lado, o recurso às imagens como estímulo para actividades de escrita sempre se revelou interessante no contexto da aula de ILE, não só pela motivação despertada pelo aspecto lúdico de certas imagens, mas como forma de estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. No contexto da aula de língua estrangeira em particular, as imagens têm a vantagem de ajudar a colmatar algumas das dificuldades inerentes à compreensão do texto verbal em L2.

Não obstante, como alerta Fonseca (1994: 173), o aspecto lúdico de certas actividades pedagógicas como motivadoras da aprendizagem da escrita não deveria de forma alguma descurar o trabalho aturado e sistemático que essa aprendizagem exige. Nas palavras da autora (*ibidem*):

É indiscutível o valor pedagógico do jogo, da diversão e das estratégias lúdicas motivantes da escrita como as que sugere G. Rodari. Mas o seu papel é essencialmente de desbloqueamento, de desinibição da expressão escrita, o que não substitui nem minora (antes deve aumentar) a necessidade de um ensino. O impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num texto escrito e isso requer o domínio de uma técnica. E, afinal, uma das grandes causas de bloqueios e inibições,

²⁴ Destacado nosso.

no caso da expressão escrita, não será justamente a falta de técnica, a impotência verbal, o monolinguismo estilístico?

Não podemos de forma alguma correr o risco de que a opção de utilizar imagens na aula de ILE nos desvie do nosso verdadeiro intuito, pois, se por um lado, se pretende que as imagens sirvam como um meio interessante e motivador para os estudantes, por outro lado, o objectivo principal é o domínio do género em estudo e o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

No entanto, como sabemos, para escrever eficazmente sobre um tema dentro de um determinado género não basta conhecer as “técnicas” a aplicar. Para escrever sobre uma imagem é necessário saber reconhecer os significados transmitidos por essa imagem, um conhecimento que, pela natureza aparentemente “universal”, é erroneamente tido como implícito no contexto de sala de aula. No caso dos anúncios publicitários, em particular, a interpretação das imagens pode tornar-se ainda mais complexa devida ao tipo de relações que se estabelecem entre o texto verbal e o texto visual.

No contexto do nosso trabalho, sentimos então a necessidade de aprender a “ler imagens”, o que, inevitavelmente, nos levou às teorias que, ao longo dos tempos, procuraram compreender o universo da significação para além do texto verbal. Como interpretar imagens, as relações que as imagens estabelecem com a palavra escrita e a forma como trabalhar texto e imagem na sala de aula foram as questões que orientaram a nova etapa da nossa investigação.

Sabemos que as imagens acompanham o homem em tudo o que ele faz, observa ou pensa. No nosso dia-a-dia, somos observadores e produtores de imagens e utilizamo-las para comunicar sentimentos e ideias. Contudo, apesar de a comunicação através de imagens parecer fácil e intuitiva, uma imagem pode abarcar uma quantidade de informação que nem sempre é fácil descodificar. Como afirma Santaella (1983: 11): “O simples acto de olhar está carregado de interpretação”.

Por outro lado, o acervo visual e cultural de cada indivíduo permite diferentes interpretações da mesma imagem e, portanto, no contexto pedagógico, é importante reflectir sobre a relação das imagens com a aprendizagem, o porquê dos recursos visuais e multimédia e de que forma é que esses recursos contribuem efectivamente para uma aprendizagem mais efectiva.

Ora, a disciplina que, por excelência, se dedica à interpretação dos significados para além dos significados linguísticos é a Semiótica, normalmente designada como “teoria geral dos signos”. Sendo a imagem um signo — porque representa alguma coisa susceptível de ser interpretada —, a semiótica parece, então, ser a disciplina que alguma resposta oferece na interpretação das relações entre as imagens e os seus significados.

Desta forma, após as reflexões iniciais sobre o ensino-aprendizagem da escrita na aula de ILE, dedicamos o segundo capítulo ao estudo da Semiótica, no âmbito da qual se enquadram igualmente as teorias da multimodalidade e da gramática do *design* visual que, juntamente com a teoria do género e registo, norteiam a nossa investigação.

CAPÍTULO II

Semiótica, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual*

Sounds emitted by the voice are symbols of states of soul, and written words, the symbols of words emitted by the voice. And just as writing is not the same for all men, spoken words are not the same either, even though the states of soul for which these expressions are the immediate signs are identical among all, as are the things for which these states are the images.

Aristotle, *On Interpretation*, in Todorov (1982: 16)

2.1. Semiótica como Teoria Geral dos Signos

Após um primeiro capítulo para enquadramento do nosso trabalho na história do ensino da escrita e explicitação da metodologia que orienta a pedagogia de ensino utilizada, dedicamos este segundo capítulo ao estudo da semiótica, para tentar entender o caminho que, no âmbito da semiótica social, levou ao estudo da multimodalidade e da gramática do visual propostos por Kress e van Leeuwen.

Começamos com uma breve abordagem histórica numa tentativa de encontrar as raízes do conceito de semiótica enquanto “teoria geral dos signos”, para a qual recorreremos a autores como Noth (1995, 1998, 2006), Chandler (2002, 2007), Fidalgo (1998) e Santaella (1983, 2005). Abordamos questões que se prendem com a relutância em considerar a semiótica como ciência, as relações que se estabelecem entre a linguística e a semiótica, bem como a delimitação dos seus objectos de estudo.

Em seguida, nos pontos 2.1.1 e 2.1.2, procuramos sintetizar os principais aspectos que distinguem as quatro correntes semióticas do séc. XX, nomeadamente, a semiótica de Peirce, a semiótica de Saussure (ou semiologia), a corrente estruturalista e pós-estruturalista centrada no trabalho de autores como Hjelmslev, Jakobson e Barthes e a

semiótica russa desenvolvida com base no trabalho de Bakhtin e Lotman. O trabalho destes autores ajuda-nos a enquadrar a semiótica social, fundamentada na concepção original de Halliday (1978), mas posteriormente desenvolvida e reformulada por Hodge e Kress (1988) e van Leeuwen (2005), que reforça a necessidade de compreender a dimensão social nos processos de produção de significados, bem como a inevitabilidade de entender a pluralidade de significados dos diversos modos semióticos.

Esta noção está na base do conceito de multimodalidade, subjacente aos diversos modos de representação utilizados na construção de uma mensagem que, cada vez mais, abarcam uma maior diversidade de elementos para além da palavra, como as imagens, o som, as cores, o gesto ou olhar, os grafismos, as marcas tipográficas, etc.

Antes de finalizar o capítulo debruçamo-nos então sobre o conceito de multimodalidade, tal como postulado por Kress e van Leeuwen (2001) e posteriormente por Kress (2010), bem como sobre o de multiliteracias, noção desenvolvida por um grupo de dez investigadores, entre os quais Gunther Kress, designado por “The New London Group” (1996).

Concluimos o capítulo com uma breve abordagem sobre a gramática do *design* visual e as relações que os Kress e van Leeuwen estabelecem com a gramática sistémico-funcional de Halliday. Desta forma, criamos igualmente uma ponte entre os dois primeiros capítulos desta dissertação, pois que de uma mesma base teórica — a gramática sistémico-funcional de Michael Halliday — nasceram as duas áreas de aplicação que testamos no nosso trabalho: a teoria dos géneros e registos e a gramática do *design* visual. Por outro lado, a nossa abordagem da gramática do *design* visual estabelece igualmente uma ponte com a proposta de ensino incluída no Anexo A1 e testada no estudo, visto que os exemplos utilizados são os anúncios publicitários analisados na sala de aula e que constam do material de apoio utilizado.

Remetendo para a citação de Aristóteles em epígrafe apercebemo-nos de que desde cedo o homem procurou os significados dos signos e das suas representações, bem como das diferentes interpretações a que estes estão sujeitos. Mesmo antes da palavra escrita, os primeiros registos humanos chegaram até nós através da representação de sinais e figuras e, portanto, é natural que também a busca da compreensão dos sinais tenha sido uma preocupação dos homens desde os primórdios da humanidade.

São vários os autores (Fidalgo, 1998; Carontini e Peraya, 1975; Todorov, 1977; Eco, 1976) que sustentam que o estudo dos signos é tão antigo quanto o próprio pensamento filosófico. Noth (2006:1), por exemplo, realça o interesse pelo estudo dos signos ao longo de diferentes épocas:

O estudo dos signos começa com as origens dos homens, pois entender e interpretar o mundo e os homens significa estudar signos. Porém, o advento da ciência geral dos signos é dos tempos mais recentes. A antiguidade grega tinha uma filosofia do signo, que era uma teoria do conhecimento humano. A Idade Média desenvolveu a sua própria “doutrina dos signos”, que culminava numa tipologia elaboradíssima dos signos. Na Renascença foram publicadas mais obras significativas sobre os signos, sob designações tais como *scientia de signis* ou *tractatus de signis*.

Ora, se recuarmos até às “origens dos homens” para entendermos o estudo dos signos e partirmos do princípio de que, como afirmou Peirce (citado em Noth, 1995:4) , “the entire universe is perfused with signs”, entende-se que seja impossível fazer uma análise exaustiva de todos os estudos semióticos efectuados (Noth, *ibidem*). Igualmente difícil torna-se definir quem são os seus estudiosos, visto que, segundo o mesmo autor: “implicitly semiotic research covers the many semioticians *avant la lettre* who have contributed to the theory of signs since Plato and Aristotle but also includes semiotically relevant current studies in the many neighboring fields of semiotics”.

Sabemos que apenas no séc. XX a “ciência geral dos signos”, commumente designada *semiótica*, adquiriu alguma autonomia enquanto área do saber, mas até então a procura sobre o entendimento dos signos foi-se desenvolvendo em diversas outras áreas que, segundo Chandler (2007: 4) vão desde a arte à literatura, à antropologia ou aos *media*: “those involved in semiotics include linguists, philosophers, psychologists, sociologists, anthropologists, literary, aesthetic and media theorists, psychoanalysts and educationalists”, o que faz da semiótica uma área multidisciplinar do saber. A partir do séc. XX surgem mesmo outros ramos da semiótica que ultrapassam a área das humanidades como a *zoosemiotics*, que estuda o comportamento e a comunicação no mundo animal e a *biosemiotics*, que estuda os fundamentos biológicos dos signos (*ibidem*: xiv). Perante tal diversidade, um dos problemas que, logo à partida, se põe quando nos propomos abordar a semiótica é precisamente definir qual o escopo da disciplina e quem são os seus estudiosos, ou seja, quem pode ser considerado *semiotista*.

Tradicionalmente associada à linguística através da influência de Saussure, é certo que, hoje em dia, ouvimos falar de semiótica nas mais diversas áreas que vão das artes gráficas à informática, à comunicação, à música, ao cinema ou à fotografia, entre outros. Por outro lado, se a semiótica é frequentemente apontada como a “ciência dos signos”, há autores como Chandler (2007: 4) que rejeitam essa designação, principalmente porque não existe uma teoria semiótica ou um modelo de análise que sejam amplamente (e internacionalmente) reconhecidos:

The term 'science' is misleading. As yet semiotics involves no widely-agreed theoretical assumptions, models or empirical methodologies. Semiotics has tended to be largely theoretical, many of its theorists seeking to establish its scope and general principles. [...] Clearly there is a need to establish a firm theoretical foundation for a subject which is currently characterized by a host of competing theoretical assumptions.

No entanto, para muitos autores como Fidalgo (1998: 8), a “proposta de uma teoria geral dos signos” existe desde o início do século XX e vem-se “realizando desde meados do século”. Segundo o autor: “essa realização tornou-se visível não só ao nível das publicações, mas também ao nível das instituições necessárias à identificação de uma ciência”. O autor cita Jürgen Trabant que nos diz que “só se pode considerar que disciplina científica tem existência oficial quando se dota a si mesma de insígnias institucionais como uma associação ou um jornal ou quando já existem institutos científicos com o nome dessa disciplina”. Ora, segundo Fidalgo, a semiótica dispõe dessas “instituições” desde os finais dos anos 60, com a criação da *International Association of Semiotic Studies* (IASS) fundada em 1969 e a publicação do seu jornal intitulado *Semiotica*.

A fundação da ISAA ficou marcada por semioticistas de renome como Algirdas Julien Greimas, Roman Jakobson, Julia Kristeva, Emile Benveniste, Thomas A. Sebeok, Jurij M. Lotman, Umberto Eco e Roland Barthes e a associação mantém hoje uma actividade regular e crescente.

Este comité fundador teve igualmente um papel importante no que diz respeito à utilização dos termos *semiótica* e *semiologia*. Semiologia foi termo escolhido por Saussure para definir a nova “ciência geral da comunicação humana” e semiótica era o termo utilizado pelas correntes de tradição anglo-saxónica. Segundo Noth (2006: 3), foi por sugestão de Roman Jakobson e com o apoio dos outros participantes do congresso fundador em 1969

que se passou a utilizar internacionalmente o termo geral “semiótica” para designar o campo de investigação que, anteriormente, era designado tanto por semiologia como por semiótica, conforme a corrente de estudos que identificava.

Na sua acepção mais simples, a *semiologia*²⁵ foi definida por Saussure no seu *Curso de Linguística Geral* como a “ciência da vida dos sinais no seio da vida social” (1986: 44). Logo no início da sua obra de referência, Saussure formula o desejo relativamente à criação de uma ciência que “estudasse os sinais e as leis que os regem” a que daria o nome de “semiologia”. Quarenta anos depois de Saussure formular esse desejo, Roland Barthes (1983: xi), declara que a semiologia ainda não tinha adquirido estatuto próprio.

Constatamos que muitos autores e dicionários de termos linguísticos adoptam a definição de semiótica como “ciência que estuda os signos”, uma versão simplificada da definição de Saussure criada por Charles Morris (Chandler, 2007: 4). Esta simples definição, provavelmente não aceite por aqueles que põem em causa o estatuto da semiótica como ciência, é, no entanto, a mais referida e utilizada no meio académico. Como afirma Fidalgo (1999: 13): “Nenhuma ciência nasce feita, antes se desenvolve a partir de uma interrogação inicial sobre o como e o porquê de determinados fenómenos, e com a semiótica ocorre o mesmo. A análise feita sobre os sinais serviu para abrir o campo em que se constrói a ciência da semiótica”.

Para Beasley e Danesi (2002: 36), por seu lado, considerar a semiótica como ciência levanta alguns problemas relativamente à objectividade do seu objecto de estudo, nomeadamente em certas áreas de estudo como a publicidade, o que leva alguns semioticistas a recusar a designação: “indeed, many semioticians refuse to call their field a *science*, since they believe that the study of such phenomena as advertising can never be totally objective”.

A verdade é que os caminhos da linguística e da semiótica parecem cruzar-se continuamente e talvez daí derive a dificuldade em delimitar o seu campo de análise. Para Lúcia Santaella (1983: 1), semioticista brasileira, “o século XX viu nascer e está testemunhando o nascimento de duas ciências de linguagem. Uma delas é a Linguística, ciência da linguagem verbal. Outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem”.

²⁵ Neste capítulo, para facilitar a identificação das diferentes escolas, utilizaremos o termo *semiologia* para referir os estudos de corrente francesa/ saussureana e *semiótica* para referir todos os outros.

Por outro lado, para Barthes, como para Derrida e Kristeva (citados em Carontini e Peraya, 1975: 27), o problema surge precisamente quando a semiologia é contraposta à linguística, porque inevitavelmente, é difícil conceber um sistema cujos significados possam existir fora da linguagem. Eventualmente, seria mais simples considerar a linguagem verbal o escopo de análise da linguística e a linguagem não verbal o escopo de análise da semiótica, mas tal deixa de ser possível a partir do momento em que, como afirma Barthes (citado em Carontini e Peraya, *ibidem*), “os objectos, imagens, comportamentos, podem significar, e o fazem abundantemente, mas nunca de maneira autónoma; todo o sistema semiológico se mistura com a linguagem”.

Da mesma forma, Kristeva (citada em Carontini e Peraya, *ibidem*) questiona o problema levantado pela inevitabilidade desta relação de dependência entre o objecto de estudo da semiologia (os signos) e o meio necessário para esse estudo (a língua):

Por que a Semiologia não é reconhecida como ciência autónoma, embora tenha, como qualquer outra, objeto próprio? É que estamos girando em círculo: de um lado, nada é mais próprio do que a língua para fazer compreender a natureza do problema semiológico; mas, de outro, para levá-lo de modo conveniente, seria necessário estudar a língua em si mesma.

Vai acabar por ser Barthes a propor uma inversão total daquilo que tinha sido postulado por Saussure — uma ciência intitulada semiologia que abarcasse todas as outras ciências, inclusivamente a linguística — e sugerir que seja a semiologia a subordinada relativamente à linguística (Barthes, 1977: 11). Essa proposta é, no entanto, contestada pela maioria dos semioticistas actuais que consideram que o campo de análise da semiótica é mais abrangente do que o da linguística, pois tem por objecto qualquer sistema sígnico, para além do sistema sígnico da linguagem verbal.

Por outro lado, relativamente ao objecto de estudo da semiótica, segundo Couto (1983: 63), também não parece haver consenso da parte de muitos semioticistas:

Para alguns (Morris 1946, Eco 1976, Sebeok 1973) tudo o que representa alguma coisa é sígnico. Para outros, só interessam os signos usados na comunicação (Trabant 1976). A quase totalidade dos autores considera a língua como o código por excelência, embora alguns não admitam este verbocentrismo (Precisozi 1977). Há mesmo aqueles que consideram como objecto semiótico todos os signos socializados, menos os linguísticos (Guiraud 1971).

Afinal, o único aspecto em que os autores parecem concordar é que “a semiótica estuda signos” (Couto: *ibidem*) e, portanto, a primeira questão prende-se com a definição de signo. Crystal (1997: 350) define signo do seguinte modo:

The most widespread sense is when linguistic expressions (words, sentences, etc) are said to be ‘signs’ of the entities, states of affairs, etc., **which they stand for**²⁶ (or, often, of the concepts involved). This relationship between sign and thing, or sign and concept, is traditionally known as signification.

Esta noção de que o signo representa sempre alguma coisa (“*which they stand for*”), é comum a todas as definições de signo, o que leva Eco (1976: 7) a considerar que a função de representação é a essência da função semiótica. De uma forma simplista, Eco acaba por definir “signo” simplesmente como “tudo o que pode substituir significativamente outra coisa”. Nesse sentido, o autor (*ibidem*) refere-se à semiótica como a “teoria da mentira”:

Semiotics is concerned with everything that can be taken as a sign. A sign is everything which can be taken as significantly substituting for something else. This something else does not necessarily have to exist or to actually be somewhere at the moment in which a sign stands in for it. Thus *semiotics is in principle the discipline studying everything which can be used in order to lie*. If something cannot be used to tell a lie, conversely, it cannot be used to tell the truth: it cannot in fact be used ‘to tell’ at all. I think that the definition of a ‘theory of a lie’ should be taken as a pretty comprehensive program for a general semiotics.

A provocação de Umberto Eco refere-se ao facto de que a linguagem verbal é uma criação humana, da mesma forma que a interpretação dos signos é de natureza humana, ou seja, nem as palavras nem os signos são propriedades das coisas que representam. Carontini e Peraya (1975: 16) lembram a célebre frase de Aristóteles: “a palavra cão não morde”. Relativamente à relação entre a palavra e o objecto, os autores explicam que, “no momento de um ato de palavra, a presença simultânea do objecto e do signo, do cão e da palavra ‘cão’, não é em absoluto indispensável para que o discurso tenha sentido”. No mesmo sentido, lembramos o cachimbo de Magritte ou a dicotomia entre o real e a representação do real.

Outra das dificuldades com que nos deparamos ao percorrer a literatura disponível sobre semiótica em português é a distinção entre “signo” e “sinal”, visto que, por vezes, parecem ser utilizados indiferentemente. Efectivamente, a etimologia da palavra

²⁶ Destacado nosso.

“semiótica” tem origem na palavra grega *semeiotiké* e deriva da raiz *semeion*, que encontramos traduzida tanto por “signo” como por “sinal”.

Como afirma Fidalgo (1999: 7), em português utiliza-se o nome “sinal” em contextos muito diferentes como “os sinais da pele, os sinais de trânsito, o sinal da cruz, o sinal de pagamento”. Apesar de indicarem coisas muito diferentes, o nome “sinal” nos diferentes contextos tem “em comum o facto de serem coisas (objectos, gestos, acções) em função de outras coisas, que representam ou caracterizam”, ou seja, um sinal é “sempre sinal de alguma coisa”.

Por seu lado, o significado de “signo”, como podemos deduzir das definições acima expostas, implica sempre uma relação entre a coisa e o que ela representa. Na Linguística, a definição de signo ficará para sempre associada a Saussure (1986: 123) que postulou o signo linguístico como “a combinação entre um conceito e uma imagem acústica”, ou seja, o signo não une uma coisa à palavra que a representa, mas sim, um significado e um significante, sendo ambas entidades psíquicas.

Assumindo então que a semiótica é a doutrina geral dos signos, encontramos-nos perante um campo de análise que quase parece ilimitado. Por exemplo, Santaella (1983: 7) refere-se à semiótica como a “ciência de toda e qualquer linguagem”, ou seja, uma disciplina “que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de **todo e qualquer**²⁷ fenómeno de produção de significação e de sentido” (*ibidem*: 13). Efectivamente, a simples definição de Santaella contrasta com um objecto de estudo muito vasto se pensarmos na enorme panóplia de sinais que nos rodeiam no dia a dia, e que vão desde os sinais de trânsito, aos símbolos matemáticos, à música, arquitectura, fotografia, aos sons ou à linguagem corporal. Basta pensar na enorme distância que existe entre os signos fornecidos pela natureza e os signos utilizados na comunicação humana para nos apercebermos da dificuldade em determinar o objecto de estudo da semiótica.

Couto (1983: 63), por exemplo, fala mesmo na necessidade de estabelecer uma “escala de semioticidade” para criar um “fio condutor” entre as diversas teorias. Segundo o autor, de acordo com essa escala de zero a cem, “no extremo “zero por cento de semioticidade” estariam os dados brutos da natureza. No extremo “cem por cento de semioticidade” estaria a língua.”

²⁷ Destacado nosso.

Por outro lado, para outros autores como Hodge e Kress (1988), este vasto campo de análise parece ser afinal a grande vantagem da semiótica, pois como afirmam os autores (1988: 1): “semiotics offers the promise of a systematic, comprehensive and coherent study of communications phenomena **as a whole**²⁸, not just instances of it”. Qualquer fenómeno produtor de significado parece afinal ser susceptível de análise no âmbito dos estudos semióticos, um propósito que, à primeira vista, pode parecer excessivo, mas que, numa época em que os modos de significação se diversificam diariamente à custa da multiplicação das possibilidades multimédia e multimediáticas trazidas pelo texto electrónico, pode afinal trazer alguma vantagem, pois, talvez mais do que nunca, exista agora a necessidade de explicar “todo e qualquer fenómeno de significação” para além da palavra escrita.

A semiótica moderna tem origem em diferentes fundamentações teóricas que surgiram quase sincronicamente em diversas partes do mundo a partir de meados do séc. XIX, início do séc. XX, principalmente a partir dos estudos de Peirce nos Estados Unidos e de Saussure na Europa. Em função dessa multiplicidade de origens, fala-se hoje não de uma, mas de diversas correntes semióticas, sendo que cada uma delas apresenta a sua própria definição de semiótica, bem como diferentes conceitos e diferentes campos de aplicação (Santaella, 1983: 2).

Não sendo nosso objectivo percorrer exhaustivamente o mundo da semiótica, abordaremos de forma breve as matrizes de estudos semióticos que nos parecem relevantes para o presente trabalho e que, de alguma forma, nos ajudaram a abrir caminho para a semiótica social, pois é nesse campo que Kress e van Leeuwen enquadram a Gramática do *Design Visual*.

Assim, nos dois subcapítulos seguintes procuraremos delinear os aspectos principais de quatro correntes semióticas, nomeadamente:

- A semiótica Peirceana, concebida pelo americano Charles Sanders Peirce
- A semiótica Saussureana, ou semiologia, formulada na Europa pelo suíço Ferdinand de Saussure
- O estruturalismo, movimento que se gerou a partir da revisão das teorias de

²⁸ Destacado nosso.

Saussure centrado no trabalho de autores como Hjelmslev, Roman Jakobson e Roland Barthes

- A semiótica russa, ou semiótica da cultura, desenvolvida pelos estudos russos, a partir do trabalho de Michael Bakhtin/ Voloshinov e Yuriy Lotman.

Procuramos então entender melhor que tipo de respostas esta disciplina recente nos pode fornecer, começando com uma “pequena viagem” pelas origens da Semiótica, “uma teoria recente para uma temática antiga”, como afirma Fidalgo (1999: 4).

2.1.1. Semiótica e Semiologia

O conceito de semiótica é muito antigo, remonta pelo menos ao séc II, e possui uma longa tradição na área da medicina como sinónimo de “sintomatologia”. Segundo Vogt (2006: 1), um médico grego chamado Cláudio Galeno, conhecido como Galeno de Pérgamo, classificou o diagnóstico médico como um processo de *semêiosis*, ou seja, como o processo para apreciação dos sintomas, referindo-se ao diagnóstico médico como a “parte semiótica” da medicina. Ainda hoje o termo *semiologia* é utilizado com esse sentido, como estudo dos sinais e sintomas das doenças.

No entanto, a semiótica enquanto disciplina que se dedica ao estudo dos signos terá tido início no séc. XVII com filósofos como John Locke que, na sua obra *Essay Concerning Human Understanding*, “definiu a semiótica, sob o nome de *semeiotiké*, como um dos três grandes ramos dos estudos do conhecimento humano ao lado da física e da ética” (Noth, 2006: 1). Para Locke (1690: cap XII), semiótica era sinónimo de *lógica*, no sentido tradicional de “ciência dos signos”: “the business whereof is to consider the nature of signs the mind makes use of for the understanding of things, or conveying its knowledge to others”. Para o filósofo, o homem recorre às palavras (sons articulados) para registar e transmitir as suas ideias e pensamentos, ou seja, as palavras são os signos que traduzem as ideias, pelo que, palavras e ideias em conjunto são os grandes instrumentos do saber (Noth, *ibidem*).

No séc. XVIII, outros filósofos como Alexander G. Baumgarten e Johann H. Lambert retomam o conceito de semiótica nas suas obras, entendido como o “campo de estudo dos sistemas de signos da língua” (Noth, 2006: 2). Lambert foi o primeiro a adoptar o termo

semiótica para o título de um livro sobre a teoria dos signos, intitulado *Semiótica ou a doutrina da designação das idéias e das coisas*, o segundo volume da sua obra *Novo Organon*. De acordo com Noth, Lambert indica a cognição simbólica como “instrumento indispensável ao pensamento”, um tema típico da semiótica iluminista que evidencia o papel dos signos na clarificação das ideias obscuras. Segundo Fidalgo (1999: 4), Baumgarten e Lambert vêem a semiótica como uma ciência de introdução à lógica que considera o estudo dos signos como um instrumento do pensamento e do conhecimento e é nesta linha “filosófica-lógica” que Peirce vai basear os seus estudos.

No séc. XIX, ainda dentro da tradição filosófica, surgem mais duas obras que procuram estabelecer uma ciência semiótica: *Semiotik* de Bernard Bolzano, integrado na obra *The Theory of Science*, publicada em 1837, e *Sobre a Lógica dos Signos (Semiótica)*, de Edmund Husserl, publicada em 1890.

São vários os caminhos desbravados no âmbito de uma disciplina designada “semiótica” por diversos autores até ao finais do séc. XIX, mas o início da semiótica moderna dá-se apenas no séc. XX e é reconhecidamente atribuído aos seus dois fundadores Peirce e Saussure, embora, como veremos, a teoria semiótica de Peirce se enquadre na tradição da filosofia da linguagem e a de Saussure na tradição linguística propriamente dita. Como afirmam Hodge e Kress (1988: 14), os dois linguistas estão na origem de duas escolas: a semiótica europeia — ou **semiologia** na denominação de Saussure, — de raiz racionalista e estruturalista; e a **semiótica** americana, de tradição behaviorista e positivista. Contudo, como afirmam Hodge e Kress (*ibidem*), apesar da contribuição incondicional de Peirce para os estudos da semiótica moderna, normalmente é Saussure que é apontado como o pai da disciplina devido à enorme influência que a sua teoria veio a exercer junto das mais prestigiadas universidades europeias.

Muitas das teorias de Peirce, nomeadamente no âmbito da semiótica, foram pouco conhecidas no seu tempo, visto que a maioria dos seus trabalhos inéditos, reunidos nos *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* em 8 volumes, só foi publicada entre 1931 e 1958. Da mesma forma, o trabalho de Saussure só foi difundido após a publicação póstuma do seu *Curso de Linguística Geral* em 1916, redigido a partir dos apontamentos dos seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye. E contudo, segundo Hodge e Kress (1988: 14), não deixa de ser surpreendente que a abordagem sobre semiologia incluída na

sua obra de referência tenha efectivamente servido como base da semiótica enquanto disciplina académica, porque as observações de Saussure à semiologia não passam de três páginas no cômputo geral do livro.

É importante notar que o trabalho de Saussure foi alvo de várias críticas (Couto, 1975: 27) e que apenas se popularizou em meados do séc. XX, em grande parte devido ao trabalho de Roland Barthes e de Umberto Eco que referiremos de seguida.

Peirce não é considerado propriamente um linguista, mas sim um cientista com conhecimentos em várias áreas das ciências exactas como a Química, a Matemática e a Astronomia, bem como em várias áreas das ciências humanas como a Filosofia, a Linguística, a História e a Filologia. Tal como para John Locke, para Peirce também a semiótica é sinónimo de lógica, entendida como “doutrina formal dos signos”²⁹, uma espécie de ciência geral que engloba todas as outras ciências. A sua diversidade de campos de interesse, que o levaram a produzir um legado de cerca de 80.000 manuscritos, levou Santaella (1983) a considerar Peirce como o “Leonardo das ciências modernas”. Ora, segundo a autora, o fio que conduz toda essa diversidade de interesses a que Peirce se dedicou ao longo da vida é precisamente o seu interesse pela lógica das ciências, pois, segundo Santaella (1983: 3), para Peirce:

[...] entender a Lógica das ciências era, em primeiro lugar, entender seus métodos de raciocínio. Os métodos diferem muito de uma ciência a outra e, de tempos em tempos, dentro de uma mesma ciência. Os pontos em comum entre esses métodos só podem ser estabelecidos, desse modo, por um estudioso que conheça as diferenças, e que as conheça através da prática das diferentes ciências. Essa gigantesca empresa foi o que Peirce tomou para si, durante toda a sua vida.

Santaella (1983:4) define a semiótica de Peirce, não como uma ciência em si, mas como uma filosofia científica da linguagem, pois, o que Peirce procurou fazer foi tentar levar para a filosofia o espírito da investigação científica ao propor “aplicar na Filosofia, com as modificações necessárias, os métodos de observação, hipóteses e experimentos que são praticados nas ciências”, ou seja, procurar aplicar o método experimental das ciências exactas à filosofia. Por outro lado, é preciso notar, como afirmam Hodge e Kress (1989: 14), o carácter abrangente da filosofia naquela época: “Philosophy, at that stage in the

²⁹ *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 2, p. 227, Hartshorne e Weiss (eds), (1931 – 1958), Cambridge, Mass.: Harvard University Press, in Bergmann e Paavola (2003), *The Commens Dictionary of Peirce Terms*, online: <http://www.helsinki.fi/science/commens/dictionary.html>

institutionalization of knowledge, had a wide scope, addressing itself to general problems of language and thinking”.

Segundo Vogt (2006:3), a preocupação de Peirce em criar uma relação entre a ciência e a filosofia leva-o a formular o “método pragmático”, ou seja, um método capaz de “responder pela determinação experimental do significado das ideias ou conceitos intelectuais”. Desta forma, é refutada a ideia da intuição cartesiana segundo a qual o pensamento se pode interpretar a si próprio. Para Peirce, o pensamento só pode ser interpretado através de signos e em termos relacionais, ou seja, através das relações que se estabelecem entre os signos e a forma como são interpretados (Vogt, *ibidem*). Nesse sentido, como afirma Fidalgo (1999: 69): “o pragmatismo compreendeu que para além das dimensões sintáctica e semântica na análise do processo sígnico há uma dimensão contextual. Isto é, o signo não é independente da sua utilização”.

Para Peirce, a verdade é sempre provisória, pois só é considerada verdadeira enquanto não for refutada, ou seja, enquanto não for encontrada uma explicação melhor para um determinado fenómeno. No fundo, para o filósofo, o objectivo da pragmática é validar a verdade dos fenómenos.

E, no entanto, se no início, Peirce considerava a lógica apenas como um dos ramos da semiótica, posteriormente passou a identificá-la como a semiótica em si, ou seja, com uma teoria geral de todos os signos. Por outro lado, de acordo com Santaella (1983: 6), para Peirce, “a primeira instância do trabalho filosófico é fenomenológica”. Na sua acepção mais simples, um estudo fenomenológico consiste na observação do fenómeno para procurar chegar à descrição das formas universais desse fenómeno. Na classificação das ciências de Peirce, a fenomenologia é a ciência-base que sustenta as três ciências normativas principais que, de acordo com o filósofo, são a estética, a ética e a semiótica.

As ciências normativas distinguem-se das ciências exactas precisamente porque são abstractas e têm a função de estudar valores, normas e ideias. Ora, para Peirce, fenómeno é tudo aquilo que é percebido pelo homem, seja real ou imaginário, e a fenomenologia é a descrição das experiências do homem, independente de qualquer relação com a realidade. Por outro lado, enquanto base fundamental para qualquer ciência, a fenomenologia observa e analisa os fenómenos para tentar determinar as suas propriedades universais e os seus princípios reguladores (Santaella: *ibidem*). Santaella (1983: 6) representa da seguinte

forma a “arquitetura filosófica de Peirce”, com base na classificação das ciências mais alargada publicada em *Collected Papers*:

- I. Fenomenologia
- II. Ciências normativas:
 - 1. Estética
 - 2. Ética
 - 3. Lógica ou Semiótica
- III. Metafísica

A Metafísica, que estuda os princípios da realidade para além do observável, aparece “como a última ciência do edifício”, como o resultante da fenomenologia e não como sua antecedente, porque, para Peirce, o real é aquilo que vivemos para além das nossas fantasias e a fenomenologia deve ocupar-se de tudo aquilo que surge na nossa mente, seja real ou não. A sua função é categorizar e organizar todos os fenómenos. A semiótica, por seu lado, deveria configurar conceitos sógnicos gerais que pudessem servir de base a todas as ciências aplicadas (Santaella, 1983: 12), ou seja, para Peirce, a semiótica teria uma aplicação universal.

Peirce define signo como “algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido”³⁰ (*Collected Papers*, vol. 2: 228). Tendo em conta que, para Peirce, “todo o pensamento é um signo” (Chandler, 2002: 13) e que todo o pensamento implica a interpretação ou representação de alguma coisa, nenhum pensamento tem a capacidade de se interpretar a si próprio senão por meio de um signo e, nesse sentido, o signo é a condição de interpretação do pensamento.

Por outro lado, sendo toda a linguagem uma forma de representação do mundo, na perspectiva peirciana, o signo é igualmente a unidade mínima de representação. Por outras palavras, como afirma Fidalgo (1999: 4), para Peirce “tudo pode ser um signo, bastando por isso que entre num processo de semiose, no processo de que algo está por algo para alguém”.

Para Peirce todo o signo é composto por três partes:

³⁰ Tradução nossa.

- *representamen*, ou seja, aquilo que funciona como signo para quem o entende, (e que não é necessariamente material, mas que muitas vezes é interpretado como tal, — o “veículo do signo”).
- *objecto*, que é exterior ao signo, mas indica aquilo que é referido pelo signo (um referente).
- *interpretante*, que é o efeito do signo naquele que o interpreta (não é o intérprete, mas sim o sentido que o signo provoca).

Para definir um signo, todos os três elementos são essenciais: “The sign is a unity of what is represented (the object), how it is represented (the representamen) and how it is interpreted (the interpretant)” (Chandler, 2002: 29). Peirce refere-se à relação entre *representamen*, *objecto* e *interpretante* como a “semiose” que envolve o processo de apreensão e compreensão de um signo. De acordo com Carontini e Peraya (1975: 15), “por semiose deve-se entender uma relação entre três termos, de tal modo que em nenhum momento tal relação triádica possa ser resolvida por uma relação bilateral”, ou seja, na perspectiva de Peirce, a definição de signo é inseparável do conceito de semiose.

Essa relação triádica, inspirada no triângulo de Ogden e Richards (1923), pode ser representada pelo diagrama seguinte:

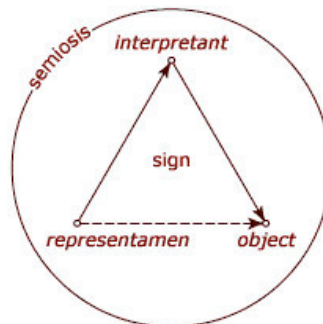


Fig. 2—A Tríade Semiótica de Peirce (Dana Dahlstrom e Vinu Somayaji, 2003)

Chandler (2002) clarifica esta relação de semiose através do exemplo do semáforo vermelho, segundo a qual, o *representamen* será a luz vermelha disposta perante o tráfego numa intersecção de ruas, o *objecto* serão os veículos que param em frente do sinal vermelho e o *interpretante* a ideia de que os veículos devem parar perante o sinal vermelho.

Como afirma Santaella (1983: 12), é importante notar que “o signo não é o objecto. Ele apenas está no lugar do objecto. Portanto, ele só pode representar esse objecto de um certo modo e numa certa capacidade”. De acordo com um exemplo da autora, a diferença entre signo e objecto pode ser representada através das diferentes formas de representar uma casa (o objecto) como seja através de um desenho, uma palavra, uma fotografia, um filme ou uma maquete. Todas as formas de representação são signos do objecto que representam, que é a casa, mas não são a própria casa, nem a ideia que cada pessoa tem de casa.

Por outro lado, o interpretante também não deve ser confundido com indivíduo, pois ele é apenas o efeito interpretativo que o signo desperta. O interpretante é o que um signo pode gerar na mente de alguém. Segundo Eco (1976: 68): “mesmo na ausência do intérprete, é o interpretante que garante a validade do signo”. O interpretante é a condição necessária para que exista significado, mas, simultaneamente, ele é também um signo e, como tal, também ele possui um interpretante. Ou seja, a semiose é um processo ilimitado de relações que se estabelecem entre signos, que Eco (*ibidem*) designa de *unlimited semiosis*: “in order to establish what the interpretant of a sign is, it is necessary to name it by means of another sign which in turn has another interpretant to be named by another sign and so on”, ou então, nas palavras do próprio Peirce (vol 2: 300, citado em Eco, *ibidem*): “ a sign is anything which determines something else (its *interpretant*) to refer to an object to which itself refers (its *object*) in the same way, the interpretant becoming in turn a sign, and so on *ad infinitum*”.

Assim sendo, sabendo que qualquer interpretação inicial pode ser reinterpretada, Chandler (2002: 32) afirma que, para Peirce, o significado do signo não está contido nele, mas apenas surge quando é interpretado. Ou seja, perante um fenómeno, a consciência produz um signo (um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenómenos), mas o significado de um pensamento ou signo é outro pensamento. Para Peirce, o homem só conhece o mundo porque de alguma forma o representa e só interpreta essa representação numa outra representação. Dito por outras palavras, o significado de um signo é sempre outro signo.

Consequentemente, conforme o esquema acima representado, a semiose é um processo em que algo funciona como um signo, mas, é ao mesmo tempo um processo ilimitado composto pelas diversas interpretações que se estabelecem entre os signos. A título de

exemplo podemos considerar as diferentes interpretações possíveis que pode suscitar uma simples maçã que vão desde o simples fruto, ao pecado original, à maçã envenenada da Branca de Neve, Guilherme Tell, computador Macintosh ou a cidade de Nova Iorque, entre outros.

Por outro lado, para Peirce, todas as interpretações dos signos dão-se ao nível da consciência que não se deverá confundir com a razão. Segundo Santaella, (1983: 9) para Peirce a “consciência é como um lago sem fundo no qual as ideias (partículas materiais da consciência) estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade. A razão (pensamento deliberado) é apenas a camada mais superficial da consciência. Aquela que está próxima da superfície”, ou seja, a razão faz parte da consciência mas ocupam espaços diferentes. Como a razão é a camada mais superficial da consciência é possível controlá-la, no entanto, há outros espaços dentro da consciência que sofrem interferências fora do nosso controlo. O que a semiótica tenta compreender é a forma como os signos são interpretados pela mente, ao nível da consciência.

A apreensão dos fenómenos na consciência vai ser analisada por Peirce em diversas categorias que ele designa de primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas categorias são dotadas de existência prévia e são independentes do sujeito. São os modos como os fenómenos se apresentam à consciência humana. Segundo Santaella (2005: 35), as categorias devem ser estudadas sob três perspectivas: da qualidade, do objecto e da mente. Assim, a *primeiridade* diz respeito aos aspectos puramente qualitativos como sensações ou sentimentos ainda não conscientes, como por exemplo, a constatação de uma cor. A *secundidade* diz respeito a uma reacção ou uma ocorrência, um “acontecer” por oposição ao “ser” da primeiridade, como uma “pedra que rola numa montanha”, mas sem que se estabeleça alguma relação de causalidade (Santaella, *ibidem*). Na *terceiridade*, existe já um princípio regulador que governa a ocorrência, como por exemplo, “a lei da gravidade que rege o rolar da pedra da montanha”. A terceiridade corresponde à capacidade para interpretar o que acontece (secundidade) e o que é (primeiridade), e, portanto corresponde à capacidade para relacionar a “qualidade” com o “objecto”. Segundo Medeiros (2009: 3) a primeiridade é sempre percepção (algo abstracto, rápido), a secundidade está relacionada com a representação/ função e a terceiridade é já o pensamento completo, a categoria que fornece todo o contexto ao signo.

A partir das relações que o signo estabelece com cada uma das partes que o compõem: a relação do signo consigo mesmo (com o seu *representamen*), a relação do signo com o seu *objecto* e a relação do signo com o seu *interpretante*, Peirce propõe uma série de classificações tricotómicas que podem ser resumidas no quadro seguinte:

CATEGORIA DO SIGNO	REPRESENTAMEN	OBJECTO	INTERPRETANTE
PRIMEIRIDADE/ Qualidade	Qualissigno	Ícone	Rema
SECUNDIDADE/ Facto	Sinsigno	Índice	Dicente
TERCEIRIDADE/ Lei	Legissigno	Símbolo	Argumento

Quadro 3— Classificação dos Signos Peirceanos (Santaella, 1983: 13)

A primeira tricotomia organiza os signos de acordo com as características do *representamen*: a sua qualidade (*qualissigno*), a sua existência (*sinsigno*) e o seu carácter de lei (*legissigno*).

De acordo com Gradim e Fidalgo (2005: 156), o *qualissigno* surge “quando o signo, tomado em si mesmo, actua a partir do seu carácter qualitativo, ou é uma mera qualidade”. Segundo um exemplo dos autores, “um semáforo vermelho não é um qualissigno porque repousa sob uma convenção; mas um catálogo com amostras de cor de tinta já o é — trata-se de um signo que representa a cor da tinta em virtude meramente do seu carácter qualitativo”, ou seja, o qualissigno é uma qualidade sgnica imediata, quando não associado a uma interpretação específica.

O *sinsigno*, por seu lado, é o aspecto do signo que o torna particular, que o individualiza enquanto ocorrência. O prefixo “*sin*” significa “uma só vez”. A título de exemplo, Gradim e Fidalgo (2005: 157) mencionam “o caso da pegada do lobo, ou os dejectos da ovelha que apontam a passagem destes animais”. Da mesma forma, segundo um exemplo de David Savan citado pelos mesmos autores “o uso ritual da linguagem, em todo o tipo de actos de fala — juramentos, casamentos, promessas — configura também um *sinsigno*”.

O *legissigno*, por seu lado, é definido por Peirce como “uma lei que é um signo”, sendo que “essa lei é habitualmente estabelecida pelo homem” (Gradim e Fidalgo, *ibidem*). De certa forma é a capacidade de abstrair o geral do particular. Gradim e Fidalgo dão como exemplo de *legissigno* a ocorrência da palavra “as” repetidamente na mesma página.

Segundo os autores (2004: 158): “em todas as ocorrências, estamos perante o mesmo legisigno, mas cada instância dele é uma réplica, isto é, um sinsigno”.

Os exemplos das cores são particularmente esclarecedores para compreender a relação entre o signo e o seu *representamen*. Por exemplo, a impressão ou sensação que o vermelho e o verde causam em qualquer indivíduo são *qualissignos*, meras qualidades das cores. Se o indivíduo é português e associa essas cores às da sua bandeira nacional, porque as entende de uma forma individual, associada a valores como patriotismo, saudade ou orgulho nacional, então trata-se de um *sinsigno*. Por fim, porque a sociedade portuguesa convencionou que o vermelho e o verde são as cores da nossa bandeira, independentemente de o indivíduo concordar com essa selecção ou não, então trata-se de um *legisigno*.

A segunda tricotomia organiza os signos de acordo com a sua relação com o objecto e, nesse sentido, Peirce classificou os signos em *ícone*, *índice* e *símbolo*. De acordo com Fidalgo (1999:63) esta divisão explica-se pelas diferentes espécies de regras semânticas que se criam com o objecto. O autor esclarece que os *ícones* e os *símbolos* caracterizam aquilo que designam (como uma fotografia ou uma equação química) e os *índices* não. Segundo um exemplo do autor (*ibidem*): “a regra semântica de um signo indexical como apontar designa a qualquer momento aquilo que é apontado”, mas nesse caso, “o signo não caracteriza o que denota”, ou seja, o acto de apontar é apenas um índice do signo que representa.

De acordo com Gradim e Fidalgo (2005: 158) o *ícone* é o “signo que se relaciona ao seu objecto por possuir uma qualquer semelhança com este, quer esse objecto exista ou não”, como por exemplo as fotografias e as esculturas, mas também os mapas, os diagramas e as metáforas, desde que apresentem uma semelhança estrutural com o que significam.

Índice é definido pelos autores (*ibidem*) como o “signo que se refere ao objecto por uma relação real, sendo realmente afectado por ele”, através de alguma modificação causada pelo próprio objecto, como por exemplo, o fumo que indica fogo ou o chão molhado que indica que choveu. Neste caso há uma relação directa entre o signo e o seu referente (fumo/ fogo; molhado/ chuva), mas não se parecem com os objectos que substituem.

O *símbolo*, por seu lado, representa um objecto real através de uma relação convencional, ou seja, através de regras ou leis que são reconhecidas e aceites pelas culturas e sociedades,

como por exemplo o símbolo do cifrão para indicar dinheiro, as bandeiras, a cruz religiosa ou as cores verde amarelo e vermelho dos semáforos. São signos que foram escolhidos convencionalmente como representantes desses objectos.

No que diz respeito à relação que os signos estabelecem com o seu *interpretante*, a terceira tricotomia, Peirce menciona três tipos de relação: como representação de uma possibilidade, de um facto ou de uma razão (Gradim e Fidalgo, 2005: 159). Nesse caso, de acordo com o quadro acima, os tipos de signo que correspondem à sua relação com o interpretante são o *rema*, o *dissisigno* e o *argumento*. Segundo Noth (1998: 87), a divisão entre *rema*, *dicissigno* (ou *dicente*) e *argumento*, corresponde à antiga divisão da lógica entre termo, proposição e argumento. Na lógica, *rema* corresponde simplesmente a um “nome”, ou seja, um enunciado que não é verdadeiro nem falso como “mesa”, “pássaro” ou “avó”. De acordo com Noth (*ibidem*), “rema significa simplesmente “palavra” e as “palavras enunciadas isoladamente são incapazes de serem certificadas”. Nesse sentido, de acordo com Pierce (citado em Noth, 1998: 88), o rema “é um signo de possibilidade qualitativa, é entendido como representando esta e aquela espécie de objecto possível”.

O *dicissigno*, ou *dicente* é, para o seu interpretante, um signo de existência actual, que envolve algum tipo de rema e que, segundo Noth (*ibidem*), na lógica corresponde a uma proposição, ou seja, “a unidade mínima para exprimir ideias que podem ser verdaderas ou falsas”. Trata-se da contextualização de uma palavra numa frase. Por exemplo, “a mesa é grande”, “o pássaro não voa” ou “a avó está a dormir” são proposições cuja veracidade ou falsidade podem ser verificadas e nesses casos, estamos perante um *dicissigno*.

Quando chegamos ao momento de verificar efectivamente a verdade ou falsidade de uma proposição, então o signo passa à categoria de *argumento*. Nas palavras de Peirce (citado em Noth, 1998: 88) “o argumento é um signo de uma lei, a saber, a lei segundo a qual a passagem das permissas para as conclusões tende a ser verdadeira”. Relativamente aos exemplos anteriores, se apresentarmos um raciocínio completo que prove a veracidade ou falsidade das afirmações, então estamos perante um argumento: “a mesa é grande, por isso não passa por esta porta”; “o pássaro não voa, porque está fechado na gaiola” ou “a avó está a dormir porque ouço rressonar”.

A complexidade das relações sgnicas triádicas estabelecidas por Peirce fez com que durante muito tempo, a obra de Peirce fosse incompreendida e relegada para segundo

plano nos círculos académicos. Segundo Romanini (2005: 4), Peirce foi criticado pelos homens do seu tempo por utilizar um “vocabulário cientifista e um estilo parentético de escrever, cheio de desvios e considerações reflexivas”, bem como por não ter conseguido elaborar um método “suficientemente claro e desenvolvido para dar conta dos fenómenos que interessavam os pensadores imersos nos desafios da contemporaneidade”. Por exemplo, Armand e Mechèle Mattelart, citados em Romanini (*ibidem*), reconhecem Peirce como o fundador do pragmatismo e da semiótica, e, contudo, afirmam na sua *História das Teorias da Comunicação* (1999: 33):

(...) a obra de Peirce continua sendo de uma abstracção terrível (...). Tudo é signo. O universo é um imenso representamen. Daí, deriva, aliás em Peirce, certa vagueza na definição de signo, pois para definir signo seria preciso distinguir o que é signo do que não é. Daí também a dificuldade em delimitar o campo de análise da semiótica.

Efectivamente, o trabalho de Peirce, levou muito tempo a ser reconhecido. Apesar de gozar hoje de grande prestígio, só com o tempo, à medida que a sua obra foi sendo descoberta e estudada, é que Peirce foi ganhando importância nos meandros académicos.

Ora, de acordo com Romanini (2005:5), contrariamente ao complexo modelo de Peirce, o modelo semiológico proposto por Saussure “tinha a clara vantagem de definir um objecto preciso de estudo, bem como um método capaz de oferecer à Linguística o status de ciência”. Saussure vai romper com as teorias linguísticas anteriores, assentes sobre a filologia e uma metodologia histórico-comparativista e acentuar o carácter descritivo e não normativo da linguística. No seu *Curso de Linguística Geral* (1986: 44), Saussure propõe a criação de uma ciência geral, no âmbito da psicologia social, a qual chamaria semiologia e da qual faria parte a linguística:

Podemos portanto conceber *uma ciência que estude a vida dos sinais no seio da vida social*; ela formaria uma parte da psicologia social e, por conseguinte, da psicologia geral. Chamar-lhe-emos *semiologia* (do grego *seméion*, “sinal”). Estudaria em que consistem os sinais, que leis os regem. Uma vez que ainda não existe, não podemos dizer o que será; mas que tem direito à existência e o seu lugar está desde já determinado. A linguística não é mais do que uma parte dessa ciência geral, as leis que a semiologia descobrir serão aplicáveis à linguística, e esta achar-se-á assim ligada a um campo bem definido no conjunto dos factos humanos.

Saussure fundamenta a sua teoria num conjunto de dicotomias: *língua/ fala, sincronia/ diacronia, significante/ significado*, conceitos que serviram de base para o desenvol-

vimento da linguística moderna, principalmente, como veremos, a partir do trabalho dos seus continuadores Hejmslev, Jakobson e Barthes.

Para Saussure (1986: 41), a língua é independente do indivíduo e corresponde à soma de todo o conhecimento linguístico dos membros de uma comunidade. Trata-se de um código, um sistema abstracto “de sinais distintos correspondendo a ideias distintas” e envolve a descrição de um conjunto de regras. A fala, por seu lado, é a realização concreta desse sistema, “um acto individual da vontade e da inteligência” do “agente executivo” (*ibidem*: 40). A fala é pessoal e, conseqüentemente, imprevisível.

Ao separar língua de fala, o autor pretende separar “o que é social do que é individual” e o “que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental” (*ibidem*: 41). Ou seja, para Saussure a fala é apenas uma manifestação particular de uma estrutura mais profunda que é a própria língua. Ora, com esta distinção essencial, Saussure vai definir o objecto de estudo da linguística, excluindo as manifestações de linguagem como acto individual, como as diferenças de pronúncia, por exemplo, e insistir sobre aquilo que constitui a língua em si. Como afirmam Carintini e Peraya (1975: 43), para Saussure:

A língua apresenta um duplo aspecto: é ao mesmo tempo instituição e sistema de valores. Como instituição, a língua nada tem a ver com o acto individual: o indivíduo não pode criá-la nem modificá-la, pois a língua é essencialmente um contrato colectivo ao qual é necessário submeter-se em bloco, e que, de resto, exige uma aprendizagem.

É neste sentido que Saussure vai delimitar o estudo da linguística ao estudo da *língua* e excluir o estudo da *fala*. Como afirma Vogt (2006: 1) a este propósito: “enquanto a fala é um contínuo sonoro e a linguagem é heterogênia e múltipla de aspectos físicos, psíquicos e sociais, a língua, de natureza homogênia, constitui um todo em si mesmo, é um princípio de classificação, isto é, de ordenação e explicação dos fatos de linguagem”. Neste sentido, para Saussure, a língua é o mais importante de todos os sistemas de signos e, portanto, aquela que deverá assumir um lugar privilegiado no âmbito dos estudos semióticos.

A distinção entre *sincronia* e *diacronia*, por seu lado, marca uma posição de diferença relativamente aos estudos linguísticos anteriores que incidiam principalmente sobre o estudo das línguas numa perspectiva diacrónica, como as origens da língua ou mudança linguística, por exemplo. A análise destes estudos era baseada sobretudo em textos escritos e, também nesse sentido Saussure marca a diferença, pois procurou examinar a forma

como os elementos linguísticos se relacionavam no presente, numa perspectiva sincrónica, e a partir da palavra oral.

Relativamente ao signo, o modelo de Saussure afirma que é composto por duas partes: um *significado* e um *significante*, que funcionam como os dois lados de uma moeda, ou as duas páginas de uma folha de papel, segundo a imagem do autor. Saussure procura descrever a organização geral dos sistemas de signos a partir do conjunto de relações que se estabelecem entre os seus elementos. Para o autor, os signos linguísticos não relacionam uma coisa com o seu nome, mas sim um conceito, imagem mental do signo (*significado*) com a sua imagem acústica, o seu som (*significante*). Saussure preocupa-se assim com a relação entre os elementos que compõem os signos, com a sua constituição interna, e não com a relação que estes estabelecem com o mundo exterior.

Saussure refere igualmente a importância da arbitrariedade e da linearidade do signo linguístico. Por um lado, o signo linguístico é arbitrário porque não tem qualquer relação com a realidade, ou seja, a língua pode estabelecer qualquer relação entre o significante e o significado. Por exemplo, se considerarmos o início de uma língua, podemos pensar que se convencionou chamar “cadeira” ao objecto que hoje reconhecemos como uma cadeira, mas que, arbitrariamente, se poderia ter convencionado designá-la de qualquer outra forma.

O diagrama abaixo ilustra a relação entre *significante* e *significado*: as setas laterais indicam a relação entre o *significante* e o *significado* — a interacção entre os dois, que é referida como “*significação*”, e a barra no meio sugere que o significante e o significado podem ser separados por razões analíticas.

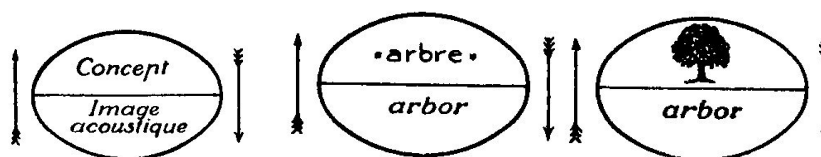


Fig. 3 — O signo linguístico Saussuriano (Saussure, 1964: 99)

Para Saussure o signo é sempre uma entidade composta por duas partes e ambas são psíquicas, pois não é necessário o som para unir o conceito à imagem do som. Como afirma Saussure: “sem mover os lábios podemos falar connosco ou recitar mentalmente um poema”, o que torna claro o carácter psíquico e sensorial da imagem acústica. Cada relação entre significante e significado só pode ocorrer dentro de cada sistema linguístico e,

portanto o autor explica (1986: 123) que quando procuramos o sentido da palavra latina *arbor* “é evidente que só as aproximações consagradas pela língua nos aparecem conformes à realidade e, por isso, afastamos qualquer outra que se pudesse imaginar”.

O terceiro elemento, a *significação*, representado pelas setas laterais, leva certos autores como Couto (1983: 30) a aproximar as teorias de Peirce e Saussure, pois, segundo o autor permite que “a relação binária se deixe reduzir a ternária”, ou seja, que apesar de Saussure ter estabelecido as relações entre dois elementos, o processo de “codificação/descodificação” está presente como “parte integrante de qualquer sistema semiótico”.

As relações que se estabelecem entre signos, por seu lado, são de dois tipos: *sintagmáticas* e *associativas*. De acordo com Saussure (1986: 207), as relações sintagmáticas “assentam no carácter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo”. Como explica o autor (*ibidem*: 208): “num sintagma, o valor de um termo surge da oposição entre ele e o que o precede, ou que se lhe segue, ou ambos” e, portanto, as relações estabelecem-se num encadeamento linear de signos *in praesentia*, como as palavras numa frase, por exemplo. É a realização do princípio da linearidade numa cadeia de expressão (fonemas, sílabas, palavras, frases).

Nas relações associativas, por seu lado, os termos associam-se “*in absentia*, numa série mnemónica virtual” (*ibidem*). Como afirma o autor (*ibidem*: 212), enquanto “um sintagma traz imediatamente à ideia uma ordem de sucessão e um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido, nem numa ordem determinada”.

Assim, se partirmos de um exemplo do próprio Saussure (*ibidem*: 208), numa frase como “*a vida humana*”, identificamos relações de ordem sintagmática através das relações que se estabelecem entre as três unidades consecutivas que a compõem, mas podemos igualmente reconhecer outro tipo de relações associativas, que se estabelecem por associação entre significados (“*a vida animal*”, “*a vida difícil*” ou “*a mente humana*”, “*a ordem humana*”), por associação das imagens acústicas (por exemplo, *banana*, *ana*, *fulana*) ou ainda por associação com o prefixo (*desumana*, *inumana*, etc.).

Para Santaella (1983: 16), a novidade do trabalho de Saussure consiste no facto de ele ter identificado a *língua* “como sistema ou estrutura regida por leis e regras específicas e autónomas”. Santaella esclarece que *estrutura* no sentido saussureano significa que “a

interacção dos elementos que constituem a estrutura da língua é de tal ordem que a alteração de qualquer elemento, por mínimo que seja, leva à alteração de todos os demais elementos do sistema como um todo”. Por outro lado, a Linguística de Saussure não serve apenas a descrição de línguas particulares, mas sim da descrição das regras e princípios que são comuns a todas as línguas.

Outra noção importante em Saussure é a noção de valor. Saussure propõe a noção de valor a partir da diferença entre signos, visto que a simples união entre significante e significado não basta para definir a identidade de um signo. A título de exemplo, o autor (1986: 196) refere a diferença entre a *carneiro* e *sheep*:

A palavra portuguesa *carneiro* pode ter a mesma significação da inglesa *sheep*, mas não o mesmo valor, e por mais um motivo: inclusivamente quando fala de uma peça de carne cozinhada e servida à mesa, um inglês diz *mutton*, e não *sheep*. A diferença de valor entre *sheep* e *carneiro* consiste em que o primeiro tem junto a si um segundo termo, o que não acontece com a palavra portuguesa.

O mesmo acontece com as palavras homónimas como *canto*, forma do verbo cantar, ou o *canto* de um quarto, por exemplo. Em nenhum dos casos, esses signos podem ser distinguidos pela simples união entre conceito e imagem acústica, pelo que é o seu valor em comparação aos outros signos do sistema que estabelece as suas diferenças. Para Saussure, um signo não tem um valor determinado, mas sim um valor que lhe é atribuído pela sua diferença em relação aos outros signos do sistema. Nas suas palavras (1986: 203): “Na língua não há senão diferenças [...] Ao nível do significado, como do significante, a língua não comporta nem ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas apenas diferenças conceituais ou diferenças fónicas saídas do sistema”.

São vários os estudiosos que se têm debruçado sobre as diferenças entre semiótica e semiologia, o que, basicamente, passa por confrontar as teorias de Peirce e Saussure. Prado Coelho (citado em Fidalgo, 1998: 17) indica três aspectos fundamentais para distinguir as duas correntes semióticas: diferentes “pontos de partida”, diferentes limites das “ciências de signos” e diferentes “concepções de signo”. Relativamente ao primeiro aspecto, Prado Coelho diz o seguinte:

Saussure parte do acto sémico entendido como facto social que estabelece, através do circuito de fala, uma relação entre dois indivíduos. Peirce, por seu lado, parte da ideia da semiosis concebida como uma lógica do funcionamento do signo cuja compreensão apenas exige a intervenção de uma personagem: o intérprete.

Estes dois pontos de partida diferentes definem, à partida, os limites dos objectos de estudo

de Peirce e Saussure. A partir da relação social, Saussure define a semiologia no âmbito da psicologia social e, ao delimitar esse espaço, pressupõe a existência de objectos “não-semiotizáveis”, ou seja, que caem fora do âmbito de estudo da semiótica. Para Peirce, por outro lado, o espaço da semiose é ilimitado e, portanto, todos os objectos são susceptíveis de análise semiótica.

Relativamente à concepção de signo na perspectiva das duas correntes semióticas, Prado Coelho estabelece a diferença seguinte: “Saussure concebe o signo como uma entidade psíquica com duas faces, em que significante e significado se condicionam mutuamente. Em Peirce, o signo é fundamentalmente um processo de mediação, e abre, portanto, um processo de infinitude”.

Fidalgo (1998: 18, 19) menciona outros autores que têm confrontado as duas correntes inspiradoras da semiótica moderna. Para além de Trabant, que aponta para as diferenças assentes nas tradições linguística e filosófica, Fidalgo menciona igualmente Umberto Eco que distingue entre “teóricos de primeira e de segunda geração”. Para Eco (citado em Fidalgo, *ibidem*) os teóricos de primeira geração partem de Saussure e defendem uma linguística da frase e do código, e os de segunda geração partem de Peirce e “caracterizam-se pela capacidade de articularem um estudo da língua como sistema estruturado que precede as actualizações discursivas e um estudo dos discursos e dos textos como produtos de uma língua já falada”.

Para Santaella (1983: 17), o problema da diferença entre semiótica e semiologia não é apenas uma questão de terminologia, mas sim a falta de uma fundamentação teórica consistente e homogénia que sirva de base a uma ciência semiótica. Segundo a autora, tanto a semiologia como a semiótica russa, desde o seu início, recorreram a fundamentações teóricas oriundas de outras áreas, a começar pela linguística, e afirma que estes estudos de “filiação linguística” terão forçosamente requisitos diversos dos estudos de origem peirceana de “filiação filosófica”. Santaella (*ibidem*) adverte para a importância de discriminar os instrumentos teóricos utilizados para definir a orientação dos diferentes estudos semióticos.

Na mesma linha, Fidalgo (1998: 19) observa que, apesar de as diferentes tradições dos estudos semióticos não porem em causa a sua unidade, a semiótica contemporânea deverá ter “sempre presente a sua dupla origem: a lógico-filosófica e a linguística”.

No contexto do nosso trabalho, as semióticas de Peirce e Saussure representam as bases teóricas fundadoras da semiótica social no âmbito da qual se vieram a desenvolver as teorias da multimodalidade e da gramática do *design* visual. Apesar de alguns destes conceitos fundadores poderem parecer distantes da prática lectiva que objectivamos, é difícil, senão impossível, enquadrar devidamente as teorias semiótica mais recentes sem entender as suas origens, até porque, os conceitos instituídos por Peirce e Saussure continuam a ser questionados, desenvolvidos e aplicados nos mais diversos contextos. Nos subcapítulos seguintes, analisamos brevemente a forma como as teorias Peirce e Saussure foram aplicadas aos estudos semióticos ao longo do séc. XX e o rumo que tomaram no início do nosso século.

2.1.2. Estruturalismo, Pós-estruturalismo e Semiótica Russa

Apesar de, como afirma Chandler (2002), a palavra “estrutura” nunca ser mencionadas por Saussure, a sua obra de referência, o *Curso de Linguística Geral*, é normalmente apontado como o ponto de partida para o movimento cultural que se veio a espalhar na Europa e Estados Unidos na segunda metade do séc. XX e que ficou conhecido como *estruturalismo*.

Efectivamente, por volta dos anos 50, os conceitos linguísticos expostos por Saussure no *Curso de Linguística Geral* foram retomados, desenvolvidos e aplicados não só por linguistas como também por estudiosos de outras áreas. Apesar de não se tratar de um movimento organizado, a corrente estruturalista ganhou adesão por parte de intelectuais de várias disciplinas para além da linguística, nomeadamente da filosofia, psicologia e antropologia, entre outras, e, durante duas décadas, influenciou a forma de pensar e de analisar os fenómenos nas ciências em geral. O estruturalismo teve igualmente a particularidade de promover o intercâmbio entre intelectuais e estudiosos de várias nacionalidades e interdisciplinaridade na área das ciências humanas.

Em França, por vezes, a corrente estruturalista é mencionada por oposição à corrente existencialista de Jean Paul Sartre que dominou nas décadas de 1940 e 50. As duas correntes são totalmente opostas, porque enquanto o estruturalismo encara a realidade

social como um conjunto formal de relações que se estabelecem entre os elementos da cultura dentro de um determinado sistema, o existencialismo vê o ser humano como um ser único responsável pelas suas opções. Para Sartre “a existência precede a essência”, ou seja, o conhecimento parte do sujeito e cabe ao homem construir a sua própria realidade (Ceia, 2010). Na perspectiva estruturalista, os elementos culturais não têm significado por si só, mas adquirem significado através das relações que criam com os outros elementos do sistema; na perspectiva existencialista, o significado da vida é construído pelo homem e é o resultado de escolhas e de compromissos individuais.

Para Foucault (citado em Peters, 2000), o que os vários estudos estruturalistas têm em comum é mesmo a sua oposição à corrente existencialista que os precedeu. Como afirma Peters (*ibidem*):

Para Foucault, as investigações estruturalistas, muito diversas sob outros aspectos, convergiam em um único ponto: sua oposição filosófica à "afirmação teórica do primado do sujeito", que tinha sido dominante na França desde a época de Descartes e que tinha servido de postulado fundamental para uma ampla gama de abordagens filosóficas, dos anos 30 aos 50, incluindo o existencialismo fenomenológico (Foucault, 1991: 86).

Na impossibilidade de nos debruçarmos sobre todos os representantes de renome da corrente estruturalista, o que estaria fora do escopo deste trabalho, distinguimos apenas o trabalho de alguns autores que estiveram nas origens do movimento e que, indirectamente, ajudaram a construir os alicerces da semiótica social, no âmbito da qual, como acima mencionado, se enquadram as teorias da multimodalidade e da gramática do *design* visual. Referimos de forma breve o trabalho de Roman Jakobson e Louis Hjelmslev, pelo seu papel fundamental no desenvolvimento da linguística saussureana; de Julien Greimas, o precursor da Escola de Paris; do antropólogo Claude Lévi-Strauss, que levou a proposta de Saussure e Jakobson para o campo da antropologia; do filósofo, crítico literário e semiologista Roland Barthes, cujo trabalho pioneiro e abrangente veio a influenciar alguns dos estudiosos da semiótica social, e, por fim, o do linguista Yuri Lotman, o fundador da escola semiótica russa³¹.

Por outro lado, como afirma Ceia (2010), devemos considerar igualmente outra corrente de

³¹ Apesar da sua grande influência, inclusivamente no campo da linguística, optamos por omitir alguns nomes normalmente apontados como pioneiros do estruturalismo, nomeadamente, Jean Piaget e Jacques Lacan na psicologia ou Althusser e Todorov na filosofia.

estruturalismo linguístico que se desenvolveu de forma independente nos Estados Unidos, centrada principalmente no trabalho de dois linguistas de renome: Leonard Bloomfield, considerado o pai da linguística estruturalista americana, e Edward Sapir, cujas obras foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos linguísticos estruturais na primeira metade do século XX nos Estados Unidos.

No seu início, o surgimento do estruturalismo nos Estados Unidos foi condicionado pela análise descritiva das línguas ameríndias no final do século XIX, línguas desconhecidas e não escritas, cujo estudos recorreram aos princípios metodológicos da antropologia e etnologia. As estruturas linguísticas surgiam assim como indissociáveis do contexto social e cultural das civilizações primitivas. Nessa fase, destacam-se os trabalhos de Franz Boas e de seu discípulo Edward Sapir, cuja obra *Language: An Introduction to the Study of Speech* (1921) prepara o caminho da linguística estrutural americana, cujo principal representante seria Leonard Bloomfield. Em 1933, a publicação da obra de Bloomfield, *Language*, marcou o início de uma nova era na linguística. O autor acentua a abordagem científica da linguística e realça a importância da morfologia e sintaxe, deixando a semântica para segundo plano. O estruturalismo de Bloomfield consiste na descrição analítica da frase, unidade máxima de análise, e na decomposição dos seus constituintes até chegar ao morfema, unidade mínima indivisível. Para obter o máximo rigor científico no estudo da linguagem, Bloomfield adoptou uma perspectiva behaviorista, segundo a qual a linguagem é analisada como resposta a reacções estímulos e não como uma aquisição consciente e introspectiva. A influência estruturalista de Bloomfield predominou nos Estados Unidos até ao aparecimento da gramática de Chomsky³².

³² Apesar de recusar qualquer analogia com a tradição estruturalista, é importante mencionar igualmente o trabalho de Chomsky, nomeadamente a publicação da sua obra seminal *Syntactic Structures* nos Estados Unidos em 1957, no qual o autor propõe a sua *gramática generativa transformacional*. Como afirma Searle (1972: 2), enquanto estudante de licenciatura na Pennsylvania, Chomsky procurou aplicar os métodos da linguística estrutural ao estudo da sintaxe, mas apercebeu-se de que os métodos que pareciam resultar na análise de morfemas e fonemas não resultavam na análise das frases. Para Chomsky, a abordagem estruturalista também não parecia responder a questões como a ambiguidade semântica ou a infinitude na possibilidade de elaboração de frases, o que levou Chomsky a questionar os métodos, os objectivos e o objecto de estudo da linguística defendido pelos estruturalistas (Searle, 1972: 3).

A teoria generativa de Chomsky pretendia descrever um conjunto finito de regras gramaticais susceptível de aplicação ao conjunto infinito de frases da língua, pelo que, o *corpus* de análise da linguística não deveria ser um conjunto de frases arbitrariamente seleccionadas, mas sim o conhecimento implícito da língua, ou seja, a “competência linguística”, uma capacidade mental e não comportamental, que permite aos falantes produzir e compreender um número infinito de frases. As teorias de Chomsky marcaram uma nova orientação no estudos linguísticos que predominaram nos anos 50 e 60 nos Estados Unidos, e mais tarde também na Europa, e que se foi desenvolvendo paralelamente ao paradigma estruturalista.

A origem da designação *estruturalismo* deve-se a Jakobson que utilizou o termo “estruturalismo” pela primeira vez em 1929 para designar uma abordagem estrutural e funcional de investigação científica dos fenómenos, cujo objectivo seria determinar as leis internas, ou estruturas profundas, de um dado sistema (Peters, 2000). Jakobson (1973, citado em Peters 2000) explica a escolha do termo do seguinte modo:

Se tivermos que escolher um termo que sintetize a ideia central da ciência actual, em suas mais variadas manifestações, dificilmente poderemos encontrar uma designação mais apropriada que a de *estruturalismo*. Qualquer conjunto de fenómenos analisado pela ciência contemporânea é tratado não como um aglomerado mecânico mas como um todo estrutural, e sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas — sejam elas estáticas, sejam dinâmicas — desse sistema. O que parece ser o foco das preocupações científicas não é mais o estímulo exterior, mas as premissas internas do desenvolvimento: a concepção mecânica dos processos cede lugar agora à pergunta sobre suas funções.

Apesar de Jakobson não ter tido de modo algum a intenção de fundar uma teoria ou uma “escola” estruturalista, o vínculo que ele criou entre a linguística de Saussure e o formalismo de Moscovici que ele próprio ajudara a fundar foram factores decisivos para disseminar as ideias de Saussure e fazer nascer o estruturalismo do séc. XX (Peters, 2000). Efectivamente, como acima referido, o estruturalismo não é uma teoria linguística, mas foi um movimento cultural que se gerou a partir do modelo linguístico e acabou por se desenvolver em várias áreas.

Na base da corrente de pensamento estruturalista está a ideia de “estrutura” entendida como um todo que só pode ser compreendido a partir da análise dos seus componentes e da função que cada um desempenha. Tal como para Saussure a língua é um sistema dos signos que a compõem, para os estruturalistas, o todo é a soma das partes e das relações que entre eles se estabelecem, de tal forma que qualquer alteração dos seus componentes implica alterações entre todos. A ênfase é colocada nos elementos estruturantes e não, como na perspectiva saussureana, nas partes componentes. Chandler (2007: 233) resume do seguinte modo os principais interesses dos estruturalistas:

The primary concern of the structuralists is with relational systems or structures which are seen as “languages”. Structuralists search for ‘deep structures’ underlying the surface features of phenomena (such as language, society, thought and behaviour). Their analysis of texts and cultural practices seeks to delineate underlying codes and

rules by comparing those perceived as belonging to the same system (e.g. a genre) and identifying invariant constituent units.

Apesar de ser considerado um dos maiores linguistas do sec. XX, Jakobson veio a tornar-se uma figura de referência no campo da análise estrutural em disciplinas para além da linguística, pois os seus métodos de investigação encontraram aplicação nas mais diversas áreas desde a poesia, à música, às artes visuais e ao cinema. Aliás, para Santaella (1983: 17), o desenvolvimento da semiologia saussureana explica-se precisamente pelo aparecimento dos meios de comunicação em massa que levou à necessidade de explicar a variedade de linguagens que emergiam através imprensa, da rádio, do cinema e da TV e que, segundo a autora, se caracteriza “pela transferência dos conceitos que presidem à análise da linguagem verbal-articulada para o domínio de todos os outros processos não-verbais”. Esta necessidade de análise das outras estruturas semióticas para além da linguagem verbal vai ser posta em prática por outros estudiosos estruturalistas, em particular por Roland Barthes, e é reconhecida pelo próprio Jakobson (1968: 703; citado em Chandler, 2007: 5):

Language is... a purely semiotic system... The study of signs, however,... must take into consideration also applied semiotic structures, as for instance, architecture, dress or cuisine... any edifice is simultaneously some sort of refuge and a certain kind of message. Similarly, any garment responds to definitely utilitarian requirements and at the same time exhibits various semiotic properties.

Jakobson participou em três das escolas europeias, e esteve ligado à fundação das duas primeiras, que desempenharam papéis importantes no estabelecimento da Linguística moderna, assim designada fundamentalmente por oposição à Linguística diacrónica praticada durante o sec. XIX e na primeira metade do séc. XX:

- A escola de Moscovo, ou *Círculo Linguístico de Moscovo*, fundada por Jakobson e Bogatyrev em 1915, deu origem ao formalismo russo e, posteriormente, veio a evoluir para estruturalismo por volta dos anos 20, 30. Como o próprio nome indica, a escola formalista procurava estudar a especificidade da linguagem poética e literária do ponto de vista técnico e formal, independentemente do conteúdo. O objectivo dos jovens estudantes era sistematizar as pesquisas sobre os problemas linguísticos da linguagem no geral e da linguagem poética em particular.

- A escola de Praga, também conhecida como *Círculo Linguístico de Praga*, foi fundada em 1926 por um grupo de linguistas e críticos literários checos e russos, entre os quais Jakobson, Troubetzkoy e Mathesius e parte de uma perspectiva funcionalista e estruturalista. Juntamente com Troubetzkoy, Jakobson investiga a relação entre os sons, e entre o som e o sentido que vem a ser a base da nova disciplina de fonologia.
- A escola de Copenhaga, fundada por Hjelmslev e Brondal, na qual Jakobson participou entre 1939 e 41, partiu igualmente de uma abordagem formalista e estruturalista, inspirada no *Círculo Linguístico de Praga*. Juntamente com Uldall, Hjelmslev criou uma teoria intitulada *glossemática*, segundo a qual a língua deve ser considerada como o meio de interpretação dos fenómenos em geral e não como uma disciplina autónoma.

Apesar de inicialmente o linguista russo ter sido muito influenciado por Saussure e de manter sempre uma concepção diádica do signo, por volta dos anos 50, já quando Jakobson se encontrava nos Estados Unidos onde veio a permanecer, o seu trabalho recebeu igualmente influência da obra de Peirce e, de acordo com Chandler (2007: 35), foi através da sua influência, em conjunto com a de Umberto Eco, que a semiótica peirciana chegou à Europa.

Por outro lado, após uma primeira fase, é importante notar que o trabalho de Jakobson surge em contraste com as teorias de Saussure que o linguista considerava demasiadamente estática e abstracta (Peters, 2000). Contrariamente a Saussure, que ignora a materialidade do signo linguístico (o som ou parte acústica), pois valoriza a forma e não a substância, e nesse sentido exclui o significante da análise semiótica, Jakobson, tal como Voloshinov antes dele e a maioria dos teóricos que lhe seguiram, considera a importância fundamental da parte concreta e material do signo (Chandler, 2007: 52, 55).

De acordo com Jakobson (1949; 423, citado em Chandler, *ibidem*): “since the sound matter of language is a matter organized and formed to serve as a semiotic instrument, not only the significative function of the distinctive features but even their phonic essence is a cultural artifact”. Nesta perspectiva, de acordo com Chandler (*ibidem*), de uma forma geral, entre os anos 60 e 70 vai haver uma “rematerialização” do signo por parte dos teóricos estruturalistas, através da qual, o significante vai adquirindo cada vez maior

destaque, ao ponto de alguns estudos contemporâneos considerarem certos objectos materiais como signos de si próprios (caso de um automóvel de luxo ou de uma bandeira, por exemplo).

Talvez hoje Jakobson seja mais recordado pelo seu modelo linguístico da comunicação, que passa por relacionar os constituintes do acto de comunicação (emissor, mensagem, destinatário, contexto, canal e código) com a função que cada um desempenha (função emotiva ou expressiva, poética, conativa, referencial, fática e metalinguística). Apesar de nem sempre o nome de Jakobson ser referido, é esse o modelo sobre funções de linguagem que figura em muitos dos manuais e gramáticas de língua portuguesa no nosso país. Por outro lado, embora, tal como Saussure, Jakobson considerasse a língua como o mais importante dos sistemas semióticos humanos, o autor defendia que um estudo análogo deveria ser feito relativamente aos outros sistemas semióticos. Efectivamente, a tipologia de Jakobson tem sido amplamente aplicada na análise de outras formas de comunicação, nomeadamente na área da publicidade como veremos no próximo capítulo.

Igualmente crítico de alguns dos princípios postulados por Saussure, o dinamarquês Hjelmslev afirma que a *expressão* não deve ser separada da *conteúdo*, — *significante* e *significado* para Saussure, — e sugere uma distinção que permite analisar os textos em todas as suas dimensões de significado (Chandler, 2002). A partir da oposição entre *forma* e *substância*, uma distinção essencial em Hjelmslev, o autor considera quatro categoriais de análise: a *substância* e a *forma da expressão*, que analisam o material do meio de comunicação (oral, escrito, imagem, etc) e o tipo de linguagem utilizado; e a *substância* e a *forma do conteúdo*, ou seja, o tema ou tópico do texto e a sua estrutura semântica. Os seus estudos foram importantes para a teoria narrativa desenvolvida pela semiótica francesa.

Hjelmslev foi o criador da *glossemática*, uma teoria construída a partir do ideal semiológico de Saussure, que diz que a língua não deve ser estudada como um sistema autónomo, mas sim como um meio que interfere em todos os fenómenos culturais, pelo que a linguística (ou seja, a *glossemática*) deve procurar estudar a linguagem como um todo e fornecer um método universal que permita a análise estrutural do significado cultural na sua totalidade (Ceia 2010). A teoria do linguista dinamarquês acabou por ter forte influência nalguns estruturalistas franceses, nomeadamente no fundador da Escola de Paris, o lituano Algirdas Julien Greimas.

Influenciado pelo trabalho de Hjelmslev e pela sua teoria *glossemática*, Greimas começou por trabalhar a análise semântica da estrutura textual, por forma a examinar a produção de sentido em qualquer texto verbal ou não-verbal. Greimas vai alterar a concepção tradicional da semiótica como a teoria do signo, e passa a considerá-la como a teoria do processo de significação em si mesmo (Fidalgo, 1999:5).

Na sua obra *Semântica Estrutural* (1966), Greimas (citado em Chandler, 2002) introduz o conceito de quadrado semiótico, uma técnica que procura servir como ponto de partida para a análise dos textos, através da identificação das oposições semânticas e da sua relação com as práticas culturais e textuais. Chandler (2002) exemplifica a noção de quadrado semiótico através da oposição entre “belo” e “feio”:

If we begin by drawing a horizontal line linking two familiarly paired terms such as ‘beautiful’ and ‘ugly’, we turn this into a semiotic square by making this the upper line of a square in which the two other logical possibilities — ‘not ugly’ and ‘not beautiful’ occupy the lower corners. The semiotic square remind us that this is not simply a binary opposition because something which is not beautiful is not necessarily ugly and something which is not ugly is not necessarily beautiful.

O quadrado semiótico consiste na “representação visual da articulação lógica de uma qualquer categoria semântica” (Fidalgo, 1999: 94), e a sua aplicação tem como objectivo descortinar uma semântica fundamental que está para além dos aspectos mais superficiais da narrativa. Como afirma Fidalgo (*ibidem*) trata-se de um procedimento estruturalista na medida em que um termo não se define substancialmente, mas sim pelas relações que estabelece. A aplicação do quadrado semiótico de Greimas é universal e susceptível de utilização em qualquer instância de significação para além dos textos literários, razão pela qual adquiriu grande popularidade nos estudos semióticos estruturalistas.

A Escola de Paris, nome popular que define o *Groupe de Recherches Sémiolinguistiques* fundado por Greimas, distingue-se das outras escolas semióticas por definir a semiótica como a teoria dos sistemas da significação, na qual o signo deixa de ser visto como o objecto de estudo em si.

Por outro lado, é igualmente importante realçar o papel fundamental que a teoria da significação de Greimas desempenhou no nascimento da semiótica narrativa ou discursiva, também designada narratologia (Ceia, 2010). Em poucas palavras, a semiótica narrativa pode ser definida como a disciplina que recorre aos princípios do estruturalismo para

analisar as características e as regras que estão na base da produção narrativa. Ora, Ceia (*ibidem*), atribui o desenvolvimento da narratologia ao empenhamento dos teóricos estruturalistas e ao princípio fundamental de que todas as narrativas possuem estruturas comuns, segundo o autor, a “condição necessária para a fundação de qualquer teoria da narrativa.”

Neste contexto de consolidação do estruturalismo em França, não podemos deixar de mencionar a importância fundamental do trabalho de Claude Lévi-Strauss, principalmente a partir da publicação de *Antropologia Estrutural* em 1958, obra de referência do estruturalismo francês, mas também, de acordo com Ceia (2010), igualmente decisiva para o nascimento da teoria estruturalista na literatura.

Lévi-Strauss, aluno e amigo pessoal de Jakobson, foi muito influenciado pela teoria estruturalista que procurou aplicar às suas pesquisas antropológicas. O trabalho de um antropólogo estruturalista consiste basicamente em analisar os fenómenos de uma cultura para descobrir as estruturas profundas responsáveis pela produção dos significados dessa cultura. Assim, a partir de alguns conceitos dicotómicos de Saussure, Lévi-Strauss vai analisar certos fenómenos culturais como os sistemas de parentesco, os mitos ou os rituais de preparação dos alimentos. O autor sugere que as ciências sociais podem formular relações entre os elementos dos sistemas analisados no âmbito da antropologia através dos mesmos métodos utilizados pelos linguistas estruturalistas. De acordo com o autor (1968: 34, citado em Peters, 2000): “tal como os fonemas, os termos de parentesco são elementos de significação; tal como os fonemas, eles só adquirem esta significação sob a condição de se integrarem em sistemas.”

Nessa perspectiva, Lévi-Strauss observou, por exemplo, como as formas de parentesco eram recorrentes e semelhantes em várias sociedades primitivas dispersas no mundo, o que o leva a concluir que resultam de um conjunto de leis gerais, mas ocultas nas sociedades (Peters: *ibidem*). Para o autor, a instituição do tabu do incesto, por exemplo, explica-se pela oposição entre as leis da natureza e as leis da cultura. O que é universal pertence à natureza e o que é regulamentado pertence à cultura, sendo que, no caso lei do incesto, dá-se o domínio da cultura sobre a natureza.

Lévi-Strauss defende igualmente a existência de regras que estruturam a mente humana, regras essas que se constroem a partir de “oposições binárias” (Chandler, 2002). Na sua

obra *Mythologiques*, publicada em quatro volumes, o antropólogo mostra a forma como os mitos pertencentes a várias sociedades se relacionam entre si através dos contrastes presentes nas culturas, tais como, terra-água, cru-cozido, fresco-podre, contrastes esses que reflectem as sociedades humanas no geral. Como afirma Chandler (*ibidem*), para Lévi-Strauss: “individual myths and cultural practices defy interpretation, making sense only as a part of a system of differences and oppositions expressing fundamental reflections on the reflection of nature and culture” e, nesse sentido, tal como na perspectiva linguística saussureana, o sentido constrói-se a partir das oposições que se estabelecem no sistema, neste caso, não só no sistema linguístico, mas no conjunto de sistemas sócio-culturais.

De todos os intelectuais normalmente identificados com a Escola de Paris, talvez tenha sido Barthes aquele que mais se consagrou no paronama francês, principalmente a partir da publicação das suas obras *Mythologies* (1957), *Elements de Semiologie* (1964) e *Systèmes de la Mode* (1967), obras que muito contribuíram para um aumento do interesse pela semiótica em geral. Para estes primeiros estudos, Barthes recorre à semiologia tal como definida por Saussure, pois para o autor (1967: 9), esta é a ciência que “tem como objectivo analisar qualquer sistema de sinais, seja qual for a sua substância, o que passa por analisar as imagens, os gestos, os sons musicais, os objectos e as complexas relações que se estabelecem entre eles, as quais, se não são consideradas “formas de linguagem”, constituem pelo menos “sistemas de significação”.

Em *Mythologies*, uma compilação de artigos publicados entre 1954 e 56, Barthes questiona certos aspectos culturais por forma a desmascarar as subtilezas da sociedade burguesa que se manifestam através do que o autor designa de “mitos”. Barthes identifica o tipo de manipulação associada à venda de certos produtos como tentativa de promoção de ideais burgueses que nem sempre correspondem à realidade. Escritos num tom mais jornalístico do que académico, esses artigos foram uma novidade para a época, pois neles Barthes demonstra como fenómenos triviais do dia-a-dia associados à cultura de massas como a publicidade, o cinema, as revistas, os jornais, as fotografias ou os brinquedos estão carregados de significados simbólicos.

Da mesma forma, em *Systèmes de la Mode*, Barthes explica a forma como a escolha das palavras utilizadas nas revistas de moda denotam os ideais burgueses, procurando desta forma desmistificar a cultura de massas latente na época. Na sua aula inaugural da cadeira

de Semiologia Literária proferida no Colégio de França em 1977, Barthes (1980: 14) explica as motivações que o levaram a recorrer à semiologia como o método utilizado nesses primeiros trabalhos:

[...] a semiologia, no que me concerne, partiu de um movimento propriamente passional: pareceu-me (por volta de 1954) que uma ciência dos signos podia activar a crítica social [...] tratava-se, em suma de compreender (ou descrever) como uma sociedade produz estereótipos, isto é cúmulos de artifício, que ela consome em seguida como sentidos inatos, isto é, cúmulos de natureza.[...] A língua trabalhada pelo poder foi o objecto desta primeira semiologia.

Um dos aspectos importantes da carreira de Barthes, sobre o qual nos debruçamos em mais pormenor no próximo capítulo, foi o seu interesse pela fotografia e a intensa capacidade de produção de significado que provoca. Muitos dos seus artigos em *Mythologies* são dedicados à análise de fotografias e aos seus significados implícitos e, após a morte da mãe publicou o seu último livro, intitulado *Camera Lucida*, que é simultaneamente uma reflexão teórica sobre a fotografia e uma reflexão pessoal sobre a vida e a morte, visto que Barthes recorre à análise uma fotografia da mãe quando era criança e analisa a complexidade de sentimentos e emoções que esta lhe desperta.

Barthes foi uma figura marcante do seu tempo e não é fácil delimitar os seus interesses, pois tanto é referido como crítico literário, como filósofo ou semiologista. Através da escrita, Barthes atravessou campos tão diversos como a publicidade, a pintura, o cinema, a moda, a fotografia, o teatro ou a literatura. Relativamente à linguística, o próprio Barthes afirmou numa entrevista que concedeu em 1975 que “nunca tinha passado de amador” (Sontag, 1996: x). A sua escrita também é versátil, oscilando entre a teoria académica, a escrita jornalística e ensaística. No texto da aula inaugural que pronunciou no Colégio de França em 1977, em tom confessional, Barthes (1980: 12) declara-se “incerto” e “impuro” e reconhece que o seu trabalho não corresponde às expectativas convencionais de uma carreira académica: “se é verdade que, por longo tempo, quis inscrever o meu trabalho no campo da ciência literária, lexicológica ou sociológica, devo reconhecer que produzi tão somente ensaios, género incerto onde a escrita rivaliza com a análise”.

Sendo um *espírito livre*, um “promeneur solitaire” como afirma Sontag (1996: viii), não é surpreendente que, por volta da década de 70, Barthes tenha progressivamente abandonado o projecto semiológico e iniciado uma fase da escrita mais pessoal e subjectiva. Por essa

razão, juntamente com Derrida, Kristeva e Foucault entre outros, Barthes é incluído no grupo daqueles que questionaram a metodologia e o pensamento estruturalista.

O *pós-estruturalismo* (ou “anti-estruturalismo”), como veio a ser designado, nasce então da necessidade de reformular alguns dos conceitos desenvolvidos a partir do estruturalismo. Não se trata de uma escola nem sequer de um movimento homogénio, mas, de acordo com Peters (2000), trata-se de uma designação utilizada pela academia anglo-saxónica para “descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo”. O que há é uma mudança de paradigma e uma resposta filosófica a uma corrente que se queria científica. Segundo Ceia (2010), Derrida foi o primeiro a questionar a eficácia científica do estruturalismo:

Aceita-se hoje sem grande discussão que a conferência que Derrida pronunciou em 1966 na John Hopkins University, “La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines”, marca não só o primeiro momento do pós-estruturalismo nos Estados Unidos como o primeiro texto de crítica ao estruturalismo literário e cultural, que claramente aponta um novo caminho e que, por pretender ultrapassar o estruturalismo e por não se ter encontrado melhor termo até à data, se convencionou chamar *pós-estruturalismo*.

Segundo Peters (2000), nesse ensaio Derrida questiona o estruturalismo francês da década anterior e, ao mesmo tempo, define uma direcção para as suas “próprias ambições intelectuais”. Como explica Peters (*ibidem*), enquanto o estruturalismo via o sujeito como simples “portador das estruturas”, o pós-estruturalismo volta a colocar o sujeito no centro da análise e da teoria, mas rejeita qualquer sistematização e parte do princípio que o significado é cultural e socialmente produzido.

Por outro lado, Ceia (2010) atribui a objecção ao estruturalismo ao seu objecto de estudo, excessivamente vocacionado para as questões estritamente linguísticas, “deixando de fora muitos aspectos importantes e igualmente inscritos do texto literário, tais como a sexualidade, o género, a ideologia, o poder político, as influências culturais, etc., ficando também de fora as questões da literatura como prática social”. Ora, como veremos, essas são as questões que o projecto da semiótica social postulada por Michael Halliday e implementada pelos seus seguidores procurará incluir e desenvolver.

Neste breve panorama sobre algumas das escolas semióticas, resta mencionar a escola de estudos russos, também esta, no seu início, influenciada pelo estruturalismo em voga e ainda pelo legado deixado pelos formalistas russos e pelo círculo de Bakhtin. A semiótica

rusa centra-se principalmente no trabalho de Yuri Lotman, fundador da Escola de Tartu, fundada nos anos 60, que se desenvolve como uma semiótica da cultura, pois procura entender a linguagem integrada num conjunto de sistemas abrangente que é a cultura.

Lotman interessa-se sobretudo pelos métodos de análise de textos poéticos e foi um dos estudiosos mais prestigiados da semiótica aplicada aos estudos da tradução. O semioticista russo organizou uma série de “Escolas de Verão sobre Semiótica” na Universidade de Tartu para os quais convidou participantes de Leningrado e de Moscovo, bem como alguns investigadores estrangeiros, e foi o responsável pela publicação dos trabalhos apresentados, bem como de uma revista intitulada “Sign Systems Studies”, que se mantém até hoje.

Semiótica da Cultura foi o tema da quarta conferência realizada em 1970 e, de certa forma, passou a designar a disciplina teórica instituída pelos investigadores russos que veio a desenvolver estudos semióticos em diversos campos desde a teoria da literatura, à cibernética ao cinema e às artes.

Uma das preocupações da escola de estudos russa foi desenvolver uma metalinguagem própria que facilitasse a formulação de teorias e modelos para a análise dos textos culturais em geral. Um dos conceitos importantes introduzidos pela escola estruturalista russa foi o conceito de “modelização”, que é definido por Machado (2012) da seguinte forma:

Modelizar é ler os sistemas de signos a partir de uma estrutura: a linguagem natural. O objectivo é conferir estruturalidade a sistemas que, por natureza, não dispõem de um modo organizado para a transmissão de mensagens. A busca da estruturalidade corresponde à busca da gramaticalidade como fenómeno organizador da linguagem. Contudo no processo de descodificação do sistema modelizante, não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído. Modelizar traduz, portanto, um esforço de compreensão da signicidade dos objectos culturais. Modelizar é semiotizar.

Um outro conceito importante postulado por Lotman foi o de “semiosfera”, que o autor utiliza para referir a totalidade do espaço semiótico de uma dada cultura por analogia à “biosfera”, utilizado para referir o conjunto dos seres vivos e dos seus habitats. Lotman (2005: 208) explica da seguinte forma o seu conceito de semiosfera:

The semiotic universe may be regarded as the totality of individual texts and isolated languages as they relate to each other. In this case, all structures will look as if they are constructed out of individual bricks. However, it is more useful to establish a contrasting view: all semiotic space may be regarded as a unified mechanism (if not organism). In this case, primacy does not lie in one or another sign, but in the “greater system”, namely the semiosphere. The semiosphere is that same semiotic space,

outside of which semiosis itself cannot exist.

Os semioticistas russos voltam-se para temas como o mito, a religião, a arte, a literatura, o cinema, o teatro e os sistemas culturais em geral e consideram as suas regularidades e mecanismos estruturais que os compõem. Para este grupo de investigadores, a língua natural é vista como um sistema modelizante porque se constrói através de outros mecanismos como a fonação, o grafismo ou as convenções sócio-culturais. A linguagem, no sentido mais abrangente é, segundo Machado (2012), “um sistema organizado de geração, organização e interpretação da informação”. Basicamente, como explica a autora, qualquer sistema de comunicação que utiliza signos é considerado linguagem e é o facto de possuir regras de combinação definidas que distingue a linguagem dos sistemas não comunicativos e dos sistemas comunicacionais que não utilizam signos.

Ora a interrelação que a semiótica russa, ou semiótica da cultura, permite estabelecer com diversos campos do conhecimento deu aso a um importante legado teórico que se reflectiu numa grande variedade de aplicações práticas e o seu contributo é inegável para a consolidação da semiótica enquanto disciplina académica. Ainda hoje, a universidade de Tartu possui um dos departamentos de semiótica mais dinâmicos do mundo e oferece cursos de pós-graduação em língua inglesa nas mais diversas áreas abrangidas pela Semiótica.

Naturalmente, ao longo do tempo, muitas das escolas semióticas contemporâneas foram abandonando a rigidez da análise estruturalista e foi nesse contexto, em 1978, que acabou por nascer a semiótica social criada por Michael Halliday com a publicação de *Language as Social Semiotics*. A esse propósito, diz-nos Chandler (2002): “contemporary social semiotics has moved beyond the structuralist concern with the internal relations of parts within a self-contained system, seeking to explore the use of signs in specific social situations”. A preocupação deixa de ser com as estruturas subjacentes à produção de significado, mas sim, com o porquê dos significados em contextos sócio-culturais específicos.

Ora, como anteriormente mencionado, é nesta perspectiva sócio-semiótica que se inserem as teorias da multimodalidade e da gramática do *design* visual que norteiam o presente trabalho. Por essa razão, após esta breve périplo pelas origens e desenvolvimento da semiótica, dedicaremos a última parte deste subcapítulo à semiótica social que, deste modo, servirá simultaneamente para contextualizar e introduzir os subcapítulos seguintes,

nos quais procuramos explicar de que forma a multimodalidade e a gramática do *design* visual serviram os objectivos didáctico-pedagógicos do presente trabalho.

2.1.3. A Semiótica Social

A noção de *semiótica social* partiu de Halliday com a publicação do livro acima mencionado: “*Language as Social Semiotic – The social interpretation of language and meaning*”, em 1978. Toda a teoria de Halliday assenta no princípio fundamental de que a língua é um fenómeno social e também produto de um processo social, visto que se desenvolve a partir da contínua troca de significados entre os indivíduos. Logo na primeira página do livro, Halliday (1978: 1) afirma que, durante a aquisição da língua, a criança aprende outras competências através dessa língua e assim vai construindo aos poucos uma imagem da realidade que a rodeia, bem como da sua realidade interior. Nessa perspectiva, a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico em que a realidade se enquadra, e é nesse sentido que a língua é vista como *semiótica social*.

No fundo, para Halliday, toda a realidade social (ou cultura) é por si só uma “construção semiótica” (“*an edifice of meanings*”) e, portanto, a língua não é apenas um entre outros sistemas semióticos que constituem a cultura, porque a língua em si mesma serve de sistema de codificação para muitos desses sistemas semióticos (*ibidem*: 2). Na visão de Halliday, há uma reciprocidade entre a língua e o contexto sociocultural de tal forma intrínseco que estes não podem ser separados. Nas palavras do autor: “This is [...] what is intended by the formulation ‘language as social semiotic’. It means interpreting language within a sociocultural context, in which the culture itself is interpreted in semiotic terms — as an information system.” Nesta definição está implícita a relação entre “língua”, entendida como linguagem verbal e a semiótica como o estudo dos outros sistemas que interagem com a linguagem verbal.

Para Halliday (1978: 1), a língua é um “acto social”, basicamente, porque todos os códigos semióticos são construídos através de relações sociais. Ao partir deste pressuposto, a dimensão contextual adquire um papel fundamental na teoria hallidayna, e nesse sentido, para o autor, toda a análise deve ser feita do contexto para a frase, a partir do processo social que a envolve e não a partir de frases isoladas (Halliday, 1978: 4–5):

We have to proceed from the outside inwards, interpreting language by reference to its place in the social process. This is not the same thing as taking an isolated sentence and planting it out in some hothouse that we call a social context. It involves the difficult task of focusing attention simultaneously on the actual and the potential, interpreting both discourse and the linguistic system that lies behind it in terms of the infinitely complex network of meaning potential that is what we call the culture.

Ao considerar esta “rede complexa de potenciais significados” que é a cultura no geral, é natural que o autor considere que o conhecimento dos fenómenos linguísticos ultrapasse o conhecimento oferecido apenas pela Linguística: “We shall not come to understand the nature of language if we pursue only the kinds of question about language that are formulated by linguists” (Halliday, 1978:3). Para Halliday, a língua é o resultado das funções que desempenha na vida em sociedade, e este aspecto funcional da linguagem é a chave que explica a relação indissociável entre semiótica e sociedade, bem como entre estrutura e função (Hodge, 2003).

Contextualização é assim a “base lógica” da semiótica social (Thibault, 1991: 31), pois parte do pressuposto que não existe modo semiótico, evento, texto ou acto que tenha significado por si só. Por outro lado, as estruturas sociais estão presentes em todos os contextos e estes tornam-se visíveis através da linguagem. Como afirma Halliday (1978: 2): “By their everyday acts of meaning, people act out the social structure, affirming their own statuses and roles, and establishing and transmitting the shared systems of value and of knowledge”, e é esta relação bilateral e interdependente que se estabelece entre linguagem e contexto que constrói o processo de significação e que permite deduzir um através do outro: “The context plays a part in determining what we say; and what we say plays a part in determining the context. As we learn how to mean, we learn to predict each from the other” (Halliday, *ibidem*).

A teoria da semiótica social de Halliday tem sido desenvolvida e implementada por outros autores, principalmente por Robert Hodge e Gunther Kress (1988) com a publicação do livro *Social Semiotics* (1988) e, posteriormente, também por Theo van Leeuwen, nomeadamente na sua obra *Introducing Social Semiotics* (2005). É importante destacar igualmente a publicação da revista *Social Semiotics* que, desde 1991, tem possibilitado a divulgação dos vários trabalhos que se desenvolvem na área.

Em poucas palavras, o que a semiótica social procura fazer é explicar a produção dos

significados enquanto prática social, mas é esta dimensão social dos significados que vem trazer uma nova perspectiva sobre a semiótica enquanto ciência que estuda a “vida dos sinais” no sentido saussuriano do termo. Consequentemente, a semiótica social afasta-se da preocupação estruturalista em relacionar as partes com o todo, e procura explicar o uso dos signos em situações sociais específicas (Chandler, 2007: 221). Chandler (*ibidem*) considera que este ramo da semiótica ainda se encontra em “fase de construção” e que a novidade trazida por Halliday e pelos seus seguidores não reside tanto no facto de enfatizar a dimensão social da análise semiótica, que, segundo o autor já tinha sido feita por Jakobson, como no facto deste grupo de estudiosos ter avançado, efectivamente, com investigação prática na área.

Por outro lado, é importante notar que a diferença trazida pela semiótica social não reside apenas na ênfase dada a aspecto social da prática semiótica, mas sim nos termos em que estes autores reformulam os postulados anteriores. Em *Social Semiotics*, Hodge e Kress vão abordar questões como poder, ideologia, género e classe, bem como a forma como estes factores, entre outros, podem (e devem) integrar a análise semiótica. A semiótica social “procura ser uma teoria crítica e auto-reflexiva das dinâmicas das práticas sociais de produção de significado”³³ (Thibault, 1991: 6), e é nesse sentido que se afasta das práticas semióticas anteriores.

Enquanto a semiótica geral procura abstrair os signos do seu contexto de uso e focar-se nas relações que entre eles se estabelecem, a semiótica social debruça-se sobre as práticas semióticas de uma dada sociedade nos diferentes contextos situacionais e culturais e valoriza o processo de *semiose*, ou seja, o processo de realização de significado. Ao definir a semiótica social como “social meaning-making practice”, são excluídas, à partida, as práticas semióticas que apenas analisam os signos de forma descontextualizada e acentuam o sistema e o produto, em lugar dos participantes que interagem nos contextos sociais concretos (Hodge e Kress, 1988: 1).

Como afirmam os autores logo na primeira página do livro: “ ‘Mainstream semiotics’ emphasizes structures and codes, at the expense of functions and social uses of semiotic systems, the complex interrelations of semiotic systems in social practice, all of the factors which provide their motivation, their origins and destinations, their form and substance” e,

³³ Tradução nossa.

portanto, é precisamente na problematização de factores como a função e o uso social dos sistemas semióticos que os autores vão elaborar a teoria postulada por Halliday.

Em *Social Semiotics* (1988) Hodge e Kress começam por fazer uma revisão das teorias semióticas do séc. XX, realçando a ausência da ênfase dada ao contexto social nessas teorias. No seguimento da crítica a Saussure iniciada por Voloshinov e a escola de Bakhtin, constantemente reafirmada por Jakobson (Chandler, 2007: 99), Hodge e Kress (1988: 15-21) criticam a teoria saussureana e questionam os aspectos que Saussure negligenciou, e que humoristicamente designam de “Saussure’s rubbish bin”. Saussure refere que a língua é fenómeno social, mas para Hodge e Kress fá-lo de forma abstracta, como se se tratasse de uma “versão estática da ordem social”³⁴, pois Saussure valoriza o sistema inalterável de regras (*langue*), ao passo que a semiótica social procura analisar os aspectos que têm em conta a variabilidade das práticas semióticas e, portanto, a *parole*.

A partir da sua crítica aos princípios de Saussure, Hodge e Kress (1988: 18) definem as premissas para uma “semiótica alternativa”, entre as quais evidenciam aspectos como a importância da cultura, da política e da sociedade no estudo da semiótica; dos aspectos diacrónicos; do estudo de outros sistemas semióticos para além da linguagem verbal, bem como a importância do estudo da linguagem em uso que passa por analisar as estruturas dos significantes, ou seja, não só aquilo que se diz, mas também a forma como se diz.

Um dos exemplos a que Hodge e Kress (1988: 37 — 40) recorrem para justificar a sua proposta é o exemplo do semáforo, segundo os autores, muito usado pelos semioticistas estruturalistas devido à simplicidade do código que representam. De acordo com um código convencional, os três significantes: verde, amarelo e vermelho correspondem a três significados: andar, abrandar e parar. Existe um código paralelo relativamente às posições ocupadas pelas três cores, mas reveste-se de pouca importância, porque apenas repete o outro código. Ora, nesta perspectiva, a questão que os autores levantam é que, sem o factor contextual, pouco mais há a acrescentar a um sistema, à primeira vista, tão elementar.

Por outro lado, se acrescentarmos os aspectos contextuais, imediatamente conseguimos ver não só que o contexto é uma parte fundamental do significado, como que a interacção entre os signos do semáforo e as funções que desempenham são complexas, profundas e, em última análise, sociais e ideológicas. De uma forma resumida, procuramos apresentar as

³⁴ Tradução nossa.

várias dimensões sociais apresentadas por Hodge e Kress que interferem na produção dos significados realizados pelos semáforos:

- Contexto físico — os locais onde se encontram, junto a intersecções de ruas, não indicam apenas o *contexto de uso* dos semáforos, mas contém informação essencial ao seu significado, como seja o facto de essa informação se dirigir aos condutores. Deste modo, o sinal vermelho não diz apenas ao motorista para parar, mas está implícito que todos os condutores vão parar — uma reivindicação de poder, que apesar de poder ser contrariada no caso de o condutor decidir avançar com o sinal vermelho, não deixa de estar latente. Os motoristas e os veículos que conduzem estão incluídos no seu significado.
- Os *dialectos culturais* como a “classe” ou o “género” — para conduzir com segurança numa cidade é preciso entender o que Hodge e Kress designam de *dialectos culturais*, que estão relacionados com a forma como cada pessoa interpreta os códigos transmitidos pelos semáforos. No caso do semáforo amarelo, por exemplo, há condutores para quem o amarelo indica “abranda, porque está quase vermelho” e outros para quem indica “acelera, porque está quase vermelho”.
- A ausência e presença de um agente humano — tratam-se de significantes de enorme poder, porque se o agente humano está aparentemente ausente desta construção de significados, visto que se trata de um aparelho electrónico comandado por uma entidade invisível, por outro lado, ele existe na forma de uma força policial e de um conjunto de regras que definem e aplicam multas e punições no caso de incumprimento.
- Mensagem ideológica — pelo simples facto de o sistema de regras estar directamente relacionado com o sistema legal do Estado e ser executado através das suas forças policiais, existe igualmente uma mensagem ideológica, pois apresenta uma versão da sociedade ligada a uma imagem de racionalidade impessoal que opera imparcialmente em nome de todos. Este significado ideológico faz parte da eficácia do significado, visto que é a crença nesta “imparcialidade positiva”, transmitida pela enorme quantidade de sinais luminosos espalhados pela cidade, que condiciona os condutores a obedecerem de forma inconsciente à mensagem transmitida.

- Poder e solidariedade — são dois constituintes básicos de qualquer sistema de mensagens sociais. No caso dos semáforos, o poder, entendido como controlo de um agente social sobre outro, é a dimensão mais óbvia. A solidariedade é um efeito do poder, assim como o poder é um efeito da solidariedade. Hodge e Kress exemplificam esta solidariedade através da separação dos carros em filas, em que cada fila actua como uma unidade, que ora avança, ora abranda. Sem esta relação de solidariedade que se cria, a asserção de poder também não resultaria.

Através deste simples exemplo, os autores procuram ilustrar de que forma uma análise na perspectiva da semiótica social se distancia das outras análises semióticas e, ao longo da obra, procuram aplicá-la a outros contextos que vão desde textos literários, anúncios publicitários, programas televisivos ou interacção em contexto escolar e familiar.

O conceito de ideologia torna-se uma questão fundamental para a nova semiótica social. Importada do marxismo, a questão das ideologias já tinha sido levantada por Voloshinov que estabeleceu uma relação próxima entre semiótica e ideologia (Hodge e Kress, 1988: 19). Por outro lado, como explica Hodge (2003), a ideologia não é vista apenas como uma “falsa consciência, consistente consigo própria, mas de acordo com a visão parcial de os ideólogos”³⁵. A semiótica social considera todo um complexo ideológico, cujo significado advém do conjunto de contradições que o compõem, motivado pela necessidade de os ideólogos equilibrarem questões de poder e solidariedade nas relações que estabelecem com os destinatários.

Em *Introducing Social Semiotics*, Theo van Leeuwen (2005: 1) começa por reforçar a identidade fundamentalmente interdisciplinar da teoria:

Social semiotics is not ‘pure’ theory, not a self-contained field. It only comes its own when it is applied to specific instances and specific problems, and always requires immersing oneself not just in semiotic concepts and methods as such but also in some other field. [...] The same applies to the ‘social’ in ‘social semiotics’. It can only come into its own when social semiotics fully engages in social theory.

Por outro lado, para van Leeuwen (*ibidem*), mais do que uma disciplina que oferece respostas, a semiótica social oferece modos de fazer perguntas e caminhos para encontrar as respostas. Tal como Hodge e Kress (1988), também van Leeuwen (2005) reforça a ideia original de Halliday de que os signos não formam um determinado código ou conjunto de

³⁵ Tradução nossa.

regras dentro de um “sistema”, mas são simplesmente os “recursos utilizados para a produção de significado” (“*meaning making resources*”). Para Halliday, como vimos no primeiro capítulo, a gramática é um “recurso de produção de significados” e, nessa perspectiva, também o conceito de “recurso semiótico” é um termo essencial na semiótica social.

Como afirma van Leeuwen (2005: 3), o conceito de *recurso semiótico* é preferível ao de *signo*, porque evita a impressão de que, pelo facto de o signo “representar sempre alguma coisa”, o seu significado está de alguma forma pré-definido e não dependente do seu uso. Nesta perspectiva, Thibault (1991: 6) apresenta de forma sumariada o objecto de estudo da semiótica social:

The social semiotic conceptual framework is concerned with the systems of meaning making resources, their patterns of use in texts and social occasions of discourse, and the social practices of the social formations in and through which these textual meanings are made, remade, imposed, contested and changed from one textual production or social occasion of discourse to another.

Os recursos semióticos para van Leeuwen (*ibidem*) incluem todos os “actos e artefactos” utilizados na comunicação, tanto os produzidos fisiologicamente como a voz, o gesto ou a expressão facial, como os produzidos tecnologicamente com caneta, tinta, papel, computador, tecido, tesoura ou máquina de costura. Os recursos são significantes que adquiriram potencial semiótico em determinado contexto social e cultural. A título de exemplo, van Leeuwen refere o simples acto de “andar”, que pode ser considerado como um comportamento não-semiótico se apenas considerarmos o acto de locomoção básica da espécie humana ou animal, mas se considerarmos o andar específico de um homem ou de uma mulher num determinado contexto social — numa passagem de modelos, na igreja ou numa parada militar — então o andar passa a estar carregado de significados: sedutor, formal, cerimonioso, cauteloso, vigoroso e, conseqüentemente, um potencial recurso semiótico.

No prefácio de *Introducing Social Semiotics*, van Leeuwen descreve os quatro aspectos principais que definem a abordagem sócio-semiótica:

- Utilização do recurso semiótico como unidade de análise no contexto de práticas e de situações sociais específicas.

- Comparação entre os vários modos semióticos; análise das suas diferenças e semelhanças, bem como da forma como se combinam entre si em contextos multimodais.
- Análise dos modos como as pessoas regulam o uso dos recursos semióticos em contextos sociais específicos.
- Observação da complexidade de produção e interpretação semiótica, no sentido de alertar o semioticista para a intervenção social e para a descoberta de novos recursos semióticos e novas formas de utilizar os recursos existentes.

Pouco antes da publicação de *Introducing Social Semiotics*, numa entrevista dada à revista *Reconstruction*, van Leeuwen apresenta resumidamente os três tipos de abordagem que, no seu ponto de vista, podem ser incluídos no âmbito da semiótica social, bem como a forma como se relacionam com três áreas distintas: o estudo dos recursos semióticos (e das suas histórias passadas), o estudo dos usos dos recursos semióticos em contextos sociais específicos, e o desenvolvimento de novos recursos semióticos. Segundo o autor, essas três áreas requerem diversas combinações interdisciplinares, visto que para o estudo dos recursos semióticos é necessário combinar a análise semiótica com a história cultural; para o estudo dos usos dos recursos semióticos é necessário combinar a análise semiótica com a etnografia; e no caso do desenvolvimento dos novos recursos é necessário colaborar com *designers*, artistas, publicitários, músicos, etc.

Ora, um dos conceitos fundamentais que surgiu no âmbito do desenvolvimento da semiótica social, devido à necessidade de relacionar os diferentes modos semióticos (verbal, acústico, visual), foi o conceito de *multimodalidade*, questão que ocupa a terceira parte da obra de van Leeuwen. No entanto, apesar de não ser um conceito abordado teoricamente por Hodge e Kress em *Social Semiotics* (1988), podemos dizer que a sua obra foi pioneira na aplicação da semiótica social à análise de textos multimodais, pois há uma preocupação em analisar textos exemplificativos que combinam diversos modos semióticos.

No entanto, foi sobretudo após a publicação da primeira edição de *Reading Images — A Grammar of Visual Design* da autoria de Kress e van Leeuwen em 1996, que o número de estudos sobre multimodalidade enquadrados na semiótica social aumentou e encontrou aplicação em várias áreas, alguns dos quais mencionaremos no próximo capítulo.

Por essa razão, antes de nos debruçarmos mais em pormenor sobre a Gramática do *Design* Visual, abordaremos então, de forma breve, o conceito de multimodalidade, tal como descrito por Kress e van Leeuwen (2001) e, posteriormente, por Kress (2010).

2.2. Multimodalidade

Como afirmam Kress e van Leeuwen (2001: 1), durante muitos anos, na cultura ocidental houve uma preferência pela *monomodalidade* nos vários campos do saber ou das artes. Na escrita, os géneros mais valorizados pela elite cultural eram publicados em densas páginas a preto e branco sem qualquer ilustração, cor ou apontamento gráfico; na pintura, a maioria dos quadros era pintado a óleo sobre tela, e, de um modo geral, a criatividade intelectual e artística tinha os seus espaços bem definidos.

Recentemente, como afirmam os autores (*ibidem*), a monomodalidade foi dando lugar a uma multiplicidade e variedade de modos como cores, imagens, grafismos, materiais e dinâmicas que revolucionaram a forma de representar o mundo, e que, por outro lado, também deixaram de ocupar espaços tão delimitados como anteriormente. Encontramos brochuras universitárias repletas de cores e sofisticado *layout*, obras de arte feitas de tachos e painéis, espectáculos que misturam música, teatro e cinema e atravessam as fronteiras das diversas formas de expressão artística, há anúncios publicitários que parecem propaganda política e propaganda política que soa a anúncio publicitário. Os géneros, as técnicas e os modos de significação multiplicam-se e misturam-se e, com eles, cresce a necessidade de novos instrumentos de compreensão.

Se é verdade que a língua é de certa forma transversal a todos os modos de expressão, também sabemos que o estudo da língua só por si é insuficiente para conhecer o complexo exercício da comunicação na sociedade contemporânea. Como afirmam Hodge e Kress (1988: i):

Meaning resides so strongly and pervasively in other systems of meaning, in a multiplicity of visual, aural, behavioural and other codes, that a concentration on words alone is not enough. Hence we were led, inevitably, to our second premise, namely that no single code can be successfully studied or fully understood in isolation.

Como nos foi dado observar na curta viagem que fizemos sobre o mundo da semiótica, o desejo de conhecer os diferentes modos de significação para além da palavra escrita levou vários autores a percorrer o caminho que tinha sido aberto por Saussure na busca de uma ciência semiológica. Mas, como sabemos, as implicações envolvidas no processo de transferência de significados entre diversos modos semióticos não são óbvias, e, nesse sentido, como afirma Chandler (2002), as opiniões entre estudiosos parecem divergir:

The differences between media lead Emile Benveniste to argue that the 'first principle' of semiotic systems is that they are not 'synonymous': 'we are not able to say "the same thing"' in systems based on different units (in Innis 1986, 235) in contrast to Hjelmslev, who asserted that 'in practice, language is a semiotic into which all other semiotics may be translated' (cited in Genosko 1994, 62).

Norman Fairclough, por seu lado, refere igualmente a importância das diferenças entre as tecnologias e os canais utilizados pelos diferentes meios de comunicação e as implicações que essas diferenças trazem à produção dos significados. Por exemplo, o facto de a imprensa utilizar um canal visual, linguagem escrita e recorrer a tecnologias de reprodução gráfica faz com que adquira um potencial de significado totalmente diverso da rádio, que utiliza um canal oral, linguagem oral e recorre a técnicas de gravação e transmissão radiofónica. Nas palavras de Fairclough (1995: 38-39, citado em Chandler, 2002):

For instance, print is in an important sense less personal than radio or television. Radio begins to allow individuality and personality to be foregrounded through transmitting individual qualities of voice. Television takes the process much further by making people visually available, and not in the frozen modality of newspaper photographs, but in movement and action.

Chandler (2002) reconhece que a experiência humana é multissensorial e que cada modo de representação está sujeito aos constrangimentos e implicações do meio que utiliza. Por seu lado, cada meio é também constrangido pelo canal que utiliza. A título de exemplo, o autor afirma que mesmo no contexto da linguagem humana, por vezes, é difícil encontrar palavras para representar certas experiências, como por exemplo, o cheiro ou o tacto. Nas palavras do autor (*ibidem*): “different media and genres provide different frameworks for representing experience, facilitating some forms of expression and inhibiting others”.

Ora, o conceito de multimodalidade nasce desta necessidade de estender o desejo de compreensão dos significados para além do campo verbal, o que passa por analisar os recursos semióticos para além do modo verbal, bem como as relações que se estabelecem

entre eles. Consequentemente, uma análise multimodal terá como objectivo estudar não só as particularidades de cada modo semiótico, como as relações que estes estabelecem com o modo verbal e a forma como essas combinações criam um todo significativo dentro de determinada cultura.

Apesar das dificuldades inerentes, Kress e van Leeuwen (2001: 1-2) referem o desejo sustentado pela maioria das escolas semióticas em criar um enquadramento teórico universal, aplicável à interpretação de todos os modos semióticos. O que os autores se propõem fazer em *Multimodal Discourse* (2001: 2-5) é, precisamente, delinear uma teoria semiótica que seja única e capaz de descrever todas as formas de significação, ou seja, criar uma teoria semiótica multimodal. Neste projecto, a questão deixa de ser qual o meio ou o canal utilizado por determinado modo semiótico (ou nas suas palavras, o *elemento técnico*), mas os princípios que são comuns a todos eles. Como afirmam os autores (2001: 2):

In the age of digitisation, the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that she or he can ask, at every point: ‘Shall I express this with sound or music?’, ‘Shall I say this visually or verbally?’, and so on.

Kress e van Leeuwen dão o exemplo de um conceito introduzido na sua Gramática do *Design Visual* (1996) designado “enquadramento” (*framing*), o qual ilustraremos em mais pormenor no próximo subcapítulo, e que serve basicamente para indicar as discontinuidades de uma imagem através de linhas de separação entre os objectos representados. Kress e van Leeuwen explicam de que forma o conceito de “enquadramento” pode ser aplicado a outros modos, tais como ao *layout* de um jornal ou a espaços físicos como um escritório, um restaurante ou um comboio, bem como às pausas de um discurso oral, à música ou aos movimentos dos actores. São conceitos como o de *enquadramento*, susceptíveis de aplicação a uma variedade de modos semióticos que formariam a base teórica de uma teoria multimodal. Essa teoria passa por procurar os princípios semióticos comuns que são realizados de formas diferentes pelos diferentes modos semióticos.

Na verdade, como afirma Jewitt (2009: 1), o facto de a comunicação ser multimodal não é novidade, visto que as pessoas sempre utilizaram modos não-verbais para comunicar. Se

Kress e van Leeuwen definem multimodalidade como “o uso de diversos modos semióticos na produção de um produto ou evento semiótico”³⁶ (2001: 20, citados em Jewitt, *ibidem*), então, talvez a novidade resida nas possibilidades que as modernas tecnologias oferecem hoje em dia para a reconfiguração dos modos semióticos de uma forma que não acontecia há uns anos atrás.

Kress (2010: 5) aponta a globalização como um dos factores inevitavelmente responsáveis pela transformação do mundo da comunicação, na medida em que tornou possível que as características de um lugar possam estar presentes e activas noutra lugar, tanto do ponto de vista económico como cultural e tecnológico. No fundo, a globalização veio a possibilitar o confronto entre os factores tradicionais e locais com os factores externos e ambos são transformados durante o processo. Para o autor, o interesse pela multimodalidade na última década, deve-se ao facto de o mundo da comunicação ter mudado profundamente e de os efeitos dessa mudança serem sentidos a todos os níveis. Nas palavras do autor (2010: 6):

The semiotic effects are recognizable in many domains and at various levels: at the level of *media* and the dissemination of messages — most markedly in the shift from the book to the screen; at the level of *semiotic production* in the shift from the older technologies of print to digital, electronic means; and in *representation*, in the shift from the dominance of the mode of writing to the mode of image, as well as others.

As rápidas transformações tecnológicas e a globalização são então responsáveis pela passagem da monomodalidade à multimodalidade e, como é natural, foram acontecendo primeiro no dia-a-dia e só mais tarde chegaram à academia (Kress, 2001: 6). No entanto, como afirma Jewitt (2009: 2), a multimodalidade não é uma teoria, mas sim um “campo de aplicação” que abarca uma variedade de disciplinas e perspectivas teóricas susceptíveis de explorar diversos aspectos do universo multimodal. Nesse sentido, nas últimas décadas, o conceito de multimodalidade tem desencadeado um série de publicações e promovido uma reflexão sobre o papel dos diferentes sistemas semióticos na comunicação, de tal forma que se tornou um conceito indispensável à interpretação dos significados produzidos nos mais diversos textos e contextos.

Alguns dos trabalhos mencionados por Unsworth (2008: 5) incluem pesquisas em áreas tão diversas como a gramática do visual (Kress & van Leeuwen, 1996, 2006) música e som (van Leeuwen, 1999), texto fílmico (van Leeuwen, 1991, 1996), obras de arte (O’Toole,

³⁶ Tradução nossa.

1994), semiótica do espaço (O’Toole, 2004; Ravelli, 2004), ou ainda a semiótica das cores (Kress & van Leeuwen, 2002; van Leeuwen, 2010), tipografia (van Leeuwen, 2006), gestos e movimentos (Martinec, 2000) ou o olhar (Lancaster, 2001; Bezemer, 2008).

Por outro lado, o conceito de multimodalidade e a crescente opção por textos de natureza multimodal para utilização na sala de aula, levou igualmente a uma preocupação com os contextos educacionais, preocupação essa que deu origem ao conceito de *multiliteracias*.

Em 1994, um grupo de dez linguistas que ficou conhecido como “The New London Group”, entre os quais Gunther Kress, reuniu-se nos Estados Unidos para discutir a forma como a pedagogia da literacia deveria abarcar as rápidas transformações da literacia devido à globalização e ao rápido avanço da tecnologia e da diversidade cultural e social. Desta reunião resultou a publicação de um texto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (1996), no qual os autores propõem uma pedagogia do *design* (New London Group, 1996: 10), que passa por ensinar diversas representações de significado, nomeadamente, linguística, visual, audio, espacial e gestual.

Relativamente ao contexto da aula de ISL ou ILE, Knox (2008: 140) refere que, apesar de o conceito de multimodalidade ser relativamente recente, há muitos anos que os professores de língua entenderam intuitivamente a noção de multimodalidade e o integraram na sua prática pedagógica, principalmente e, em parte, devido ao desenvolvimento das abordagens comunicativas. Nas palavras do autor (*ibidem*):

In interviews, resumes and even letters of application, meaning is made not only linguistically, but multimodally, and language teachers have historically incorporated this reality into their pedagogical practices. Classroom presentations, language for guiding tourists, creative writing and the imagic use of words in poetry, the use of headings and figures in academic writing — all involve language interacting with other modalities (e.g. posture, gesture, eye contact, image, layout), something recognized and taught in many language classrooms for many years.

No entanto, esta realidade não elimina a necessidade de um conhecimento cada vez mais profundo dos textos multimodais, bem como a necessidade do desenvolvimento da literacia numa perspectiva das *multiliteracias*, o que leva Knox (2008: 154) a afirmar que, apesar da adopção e adaptação das abordagens multimodais na aula de ILE não exigir uma “revolução” das práticas pedagógicas, esta requer uma evolução das práticas comunicativas que os aprendentes de língua já conhecem.

Neste sentido, como afirma Machin (2010: x), o conceito de multimodalidade tem sido particularmente útil nas disciplinas de tradição linguística que até há pouco negligenciavam o estudo dos aspectos visuais. Os contextos educativos inserem-se neste grupo, pois se a análise das imagens tem sido estudada noutras disciplinas como história de arte ou estudos de cultura (Machin, *ibidem*), noutras disciplinas como a aula de ILE, o uso de imagens não beneficia ainda de uma orientação consciente e sistemática por forma a contribuir efectivamente para o desenvolvimento linguístico e crítico dos estudantes.

Apesar de o objectivo da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) não ser exclusivamente pedagógico, essa é uma das inúmeras possibilidades oferecidas pelos autores e que, desde o início deste projecto, nos serviram de inspiração para a nossa proposta de ensino. No próximo subcapítulo procuramos então explicar em que consiste a gramática do *design* visual (GDV) e de que forma a aplicámos à elaboração da unidade didáctica que consta do Anexo A1.

2.3. A Gramática Sistémico-Funcional e a Gramática do *Design Visual*

Na introdução da segunda edição de *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006), Kress e van Leeuwen começam por justificar a opção do termo “gramática” para o título do livro, pois não é seu desejo que o termo “gramática” sugira, à partida, qualquer relação com um conjunto de “regras formais” que não corresponde à proposta dos autores para análise dos textos multimodais.

Para Kress e van Leeuwen (2006:1), a maioria das abordagens sobre semiótica visual nas diferentes áreas preocupou-se mais com as “palavras” do que com a “gramática” do visual (conotativo/ denotativo; iconográfico/ iconológico; o significado das pessoas e objectos representados). Apesar de reconhecerem a importância dos estudos anteriores sobre a análise de imagens, os autores propõem um estudo sobre o significado das “regularidades” que os elementos das imagens apresentam, ou seja, da sua “gramática”. A ideia é que a sua gramática possibilite uma análise sistemática e descritiva da “sintaxe visual” que possibilite uma maior compreensão dos textos multimodais. Nas palavras de Kress e van Leeuwen (*ibidem*):

We will concentrate on ‘grammar’ and on syntax, on the way in which these elements are combined into meaningful wholes. Just as grammars of language describe how

words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements — people, places and things — combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension.

Enquadrada no panorama da linguística sistémico-funcional de Michael Halliday, esta *gramática do visual* será essencialmente semântica: “it is this **focus on meaning**³⁷ that we seek, above all, to describe and capture in our book” (*ibidem*). Na mesma linha de Halliday, Kress e van Leeuwen propõem uma gramática (do visual) que esteja para além das “regras formais da correcção”, uma gramática que seja “representativa dos padrões da experiência humana e que permita ao homem construir uma representação mental da realidade para entender as suas experiências pessoais e sociais”³⁸ (Halliday, 1985: 101, citado em Kress e van Leeuwen, 2006: 2).

No entanto, os autores (2006: 3-5) estão conscientes dos riscos que correm com o seu projecto e com a opção pelo termo “gramática”. Enquanto para alguns linguistas, nomeadamente os de orientação hallidayana, a gramática pretende ser essencialmente descritiva e não impositiva, para muitos outros “gramática” só por si, implica um “conjunto de regras” a cumprir. Nesse sentido, será provavelmente inevitável que, nalguns domínios, nomeadamente no campo pedagógico, as descrições sejam tomadas como norma, o que irá contra os princípios inicialmente propostos por Kress e van Leeuwen. No entanto, se a questão pode ser vista negativamente, porque impõe certos constrangimentos à “relativa liberdade” até agora gozada pela comunicação visual, por outro lado, será positiva se possibilitar o acesso de mais pessoas à compreensão e aquisição de mais recursos visuais e, no geral, contribuir para o desenvolvimento da literacia visual.

Por outro lado, tendo em conta o aspecto fundamentalmente histórico, social e cultural dos significados visuais produzidos numa dada sociedade, bem como a necessidade de encontrar uma terminologia adequada à descrição de uma grande variedade de modos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006:3) caracterizam a sua gramática como “geral” e “culturalmente específica” da cultura ocidental — “ ‘our’ grammar is a quite **general** grammar of contemporary visual design in ‘Western’ cultures, an account of the explicit

³⁷ Destacado nosso.

³⁸ Tradução nossa.

and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the elements and rules underlying a **culture-specific**³⁹ form of visual communication”.

Trata-se de uma gramática geral, porque deve ser adequada à descrição de uma multiplicidade de recursos semióticos, seja uma pintura a óleo, um gráfico científico ou o *layout* de uma revista, contudo, não se trata de uma gramática universal porque é “culturalmente específica”, ou seja, apenas aplicável às culturas ocidentais. Com este pressuposto, Kress e van Leeuwen (2006: 4) contrariam a ideia de que o visual é facilmente e universalmente entendido, pelo que delimitam a sua *gramática do visual* às culturas ocidentais. O facto de os ocidentais escreverem da esquerda para a direita, por exemplo, afecta a forma de produção de significados num determinado espaço visual, e, consequentemente, afecta a comunicação visual no seu todo.

Ao integrar o seu trabalho na semiótica social de Michael Halliday, Kress e van Leeuwen esclarecem os aspectos em que a sua perspectiva semiótica de representação se afasta da semiologia de Saussure. Começam por esclarecer a noção de “representação” que, para os autores (2006: 7, 8), é definida como um processo através do qual o produtor do signo (*the sign-maker*) procura representar um objecto ou entidade que no momento da representação é influenciado pelo contexto histórico, cultural e pelo seu estado psicológico, ou seja, o interesse do produtor no momento da representação é pontual e apenas revela o critério de selecção perante aquele objecto, não representa a totalidade do objecto.

Nesta perspectiva, o signo para Kress e van Leeuwen (*ibidem*) não é uma combinação entre um significante e um significado, um signo previamente construído para ser escolhido e reconhecido, mas sim o resultado de um processo de “fazer signos”, no qual o significante e o significado são relativamente independentes até ao momento de serem unidos para formar aquele signo específico por aquele produtor específico. Consequentemente, para os autores, o signo não é arbitrário, mas sim “motivado” pela actividade de produção sógnica, ou seja, não é formulado de modo isolado, mas em relação a determinados produtores e contextos de produção.

É nesse sentido que pessoas diferentes recorrem a recursos diferentes para exprimir os seus significados, sejam eles visuais ou linguísticos. Segundo os autores (2006: 9) um caixote pode representar um barco de piratas aos olhos de uma criança, porque, para a criança, a

³⁹ Destacado nosso.

forma material do caixote é um meio adequado à representação do barco de pirata que ela tem em mente. No caso do falante de segunda língua, por exemplo, o recurso a uma palavra desajustada em determinado contexto, como por exemplo, “thick paper” para designar “cartão”, deve-se ao facto de esse falante não dispor da palavra “cardboard” como recurso semiótico no seu acervo de recursos.

Constatações como estas levam os autores a redefinir o conceito de *langue*, visto na tradição saussureana como o “potencial abstracto de recursos disponíveis no sistema da língua”⁴⁰ e a sugerir que a ideia de “potencial” seja alterada para indicar, não a totalidade de recursos do sistema, mas apenas “os recursos disponíveis para um indivíduo específico num contexto social específico”⁴¹ e, dessa forma, tornar mais ténue a linha de separação entre *langue* e *parole* (*ibidem*).

No final do capítulo introdutório da sua “gramática”, Kress e van Leeuwen (2006: 14) referem algumas áreas de aplicabilidade da sua teoria enquanto instrumento de análise descritiva, crítica e analítica, nomeadamente na educação e na análise crítica do discurso.

Na educação, os autores referem a necessidade da utilização de uma linguagem que oriente os professores para a utilização dos recursos visuais cada vez mais utilizados e produzidos na sala de aula. No âmbito da análise crítica do discurso, Kress e van Leeuwen, lembram que as questões de poder e ideologia são ainda mais difíceis de descortinar no texto visual do que linguístico, pelo que esta será uma área que poderá vir a beneficiar grandemente dos recursos analíticos presentes na gramática do *design* visual e, deste modo, alargar o seu escopo de análise aos textos multimodais.

Por outro lado, como vimos no primeiro capítulo, tendo em conta o papel privilegiado ocupado pela comunicação escrita no contexto escolar, Kress e van Leeuwen (2006: 17) objectivam a valorização da comunicação visual que, apesar de estar cada vez mais presente em todos os graus de ensino, ainda é vista como “potencial ameaça ao actual domínio da literacia verbal nos grupos de elite”⁴². Ao optar por esta perspectiva, os autores (2006: 18) afastam-se da posição tomada por Roland Barthes (1964, 1977), que defendia que o significado das imagens e dos outros códigos semióticos como o vestuário, a alimentação, etc, está sempre relacionado e, de certa forma, dependente do texto verbal.

⁴⁰ Tradução nossa.

⁴¹ Tradução nossa.

⁴² Tradução nossa.

Para Barthes, as imagens só por si são demasiado “polissémicas”, demasiado abertas a uma pluralidade de significados e é a sua relação com a língua que lhes confere significado.

Ora, Kress e van Leeuwen (2006: 19) vêm contrariar esta perspectiva e afirmar que as componentes visuais e textuais são completamente independentes. Os seus significados podem estar relacionados, mas a componente visual, bem como os outros modos de representação, recorrem às suas próprias formas de significar e, na perspectiva dos autores, estes são diferentes e independentes uns dos outros. Podem até realizar significados semelhantes, mas os recursos utilizados são diferentes e cada um tem as suas possibilidades e limitações. A título de exemplo, os autores referem a diferença entre o que é “objectivo” e o que é “subjectivo”. Em termos linguísticos, essa diferença pode ser realizada pela presença ou ausência de um processo mental, no sentido em que dizer “*eu acho que eles chegaram*” é mais subjectivo do que dizer “*eles chegaram*”. Do mesmo modo, para Kress e van Leeuwen, relativamente às representações visuais, a objectividade ou subjectividade poderá realizar-se pela presença ou ausência de perspectiva (no sentido imagético das linhas que reproduzem o efeito de profundidade na direcção de um ponto distante), por exemplo. Quanto maior a perspectiva, maior a subjectividade.

Para reforçar a ideia dos diferentes níveis de significação, os autores (2006: 20) referem que, mesmo no caso dos textos multimodais, os significados realizados pelo texto verbal e pelo texto visual podem ser diversos, como é o caso de um anúncio publicitário que conjuga uma imagem sexista e estereotipada com um texto verbal acintosamente antisexista, pelo que consideram importante analisar os diversos modos semióticos separadamente, assim como as relações que se estabelecem entre eles. Por outro lado, como afirmam os autores (2006: 19): “nem tudo o que pode ser realizado pela língua pode ser representado por imagens ou vice-versa”, porque o texto verbal e visual possuem diferentes potenciais de significado que “não estão totalmente interligados nem são totalmente opostos”⁴³.

Apesar de reconhecerem a importância da Linguística para a elaboração da sua gramática do visual, Kress e van Leeuwen (*ibidem*) chamam a atenção para o facto de que a sua abordagem não pretende ser linguística, precisamente porque cada modo tem a sua forma específica de realização de significados. Os autores preferem considerá-la sócio-semiótica

⁴³ Tradução nossa.

no sentido que lhe dá Halliday, porque, deste modo, engloba todos os modos de representação. Kress e van Leeuwen (2006: 20) alertam igualmente para o facto de o seu modelo de gramática visual não dever ser utilizado como um “catálogo de categorias linguísticas”⁴⁴ para aplicar à descrição de imagens, mas sim como um recurso para teorizar e pensar sobre todos os modos de representação e sobre os processos sociais e semióticos em geral.

A partir do modelo tridimensional da Gramática Sistémico-Funcional (GSF) de Halliday, Kress e van Leeuwen (2006: 15) afirmam que todos os modos semióticos, e não só a língua, preenche simultaneamente três metafunções de significado: a *metafunção representacional* (ideacional na GSF) que, como vimos no primeiro capítulo, tem a função de representar as nossas experiências e o mundo que nos rodeia, ou seja, representar verbal ou visualmente a realidade material através dos objectos, dos participantes e das circunstâncias envolvidos na situação de comunicação; a *metafunção interpessoal*, cuja função é representar as relações entre os participantes, sejam eles falantes e ouvintes, escritores e leitores ou produtores de imagens e seus observadores; e, por fim, a *metafunção composicional* (textual na GSF), que une os significados ideacionais e interpessoais num todo coerente, através do valor da informação ou da ênfase dada a certos elementos na imagem.

Passamos agora a analisar cada uma destas metafunções e exemplificar os conceitos da gramática do visual tal como concebidos pela *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen e expostos na proposta de ensino que consta do Anexo A1.

2.3.1. Metafunção Representacional

Assim como a metafunção ideacional da GSF se realiza através do sistema da *transitividade*, Kress e van Leeuwen utilizam *participantes*, *processos* e *circunstâncias* para a descrição de imagens. Partindo do princípio de que, como vimos no subcapítulo anterior, cada modo semiótico tem diferentes formas de realizar significados, os autores (2006: 46) fazem corresponder categorias visuais a algumas das categorias linguísticas da gramática hallidayana: “what in language is realized by words of the category ‘action

⁴⁴ Tradução nossa.

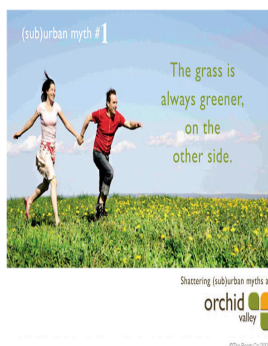
verbs' is visually realized by elements that can be formally defined as *vectors*. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background”.

Os *vectores* são linhas imaginárias que podem ser representados por “corpos ou membros humanos”, mas também por qualquer instrumento pictórico que crie algum tipo de relação entre participantes ou objectos representados (uma estrada, uma arma ou um feixe de luz, por exemplo), ou ainda pelas linhas de um gráfico ou diagrama (Kress e van Leeuwen, 2006: 59).

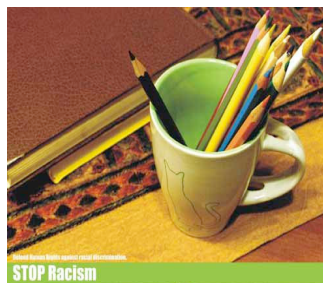
Os autores (*ibidem*) distinguem *representações narrativas* de *representações conceituais* para diferenciar aquelas que descrevem acções, eventos ou processos de mudança, das que representam os participantes em função de valores ou significados abstractos. As representações conceituais são facilmente identificáveis pela ausência de acção e, consequentemente, pela ausência de *vectores*.

Dos anúncios utilizados na nossa proposta (Anexo A1), os anúncios RA⁴⁵ e RD são facilmente identificáveis como representações narrativas, os vectores identificados com os participantes humanos que correm (anúncio RA) e saltam (anúncio RD), enquanto que o RB e o RC são representações conceituais, caracterizadas pela ausência de acção e uma essência estática e valorativa. O primeiro representa uma campanha anti-racista e o segundo associa os objectos representados a uma determinada elite social, a classe dos “executivos” que supostamente pertencem ao “mundo civilizado”.

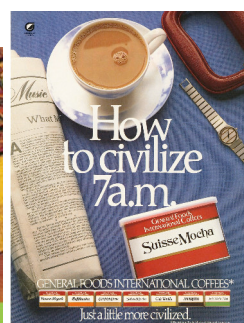
RA



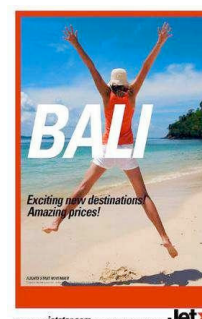
RB



RC



RD



⁴⁵ Utilizámos as iniciais R, I e C para identificar os anúncios escolhidos para representar cada uma das metafunções: representacional, interactiva e composicional.

2.3.1.1. Representações Narrativas

Tal como no sistema da transitividade, também as representações narrativas incluem diferentes tipos de processos que explicamos brevemente em seguida: processos de **acção**, processos de **reação**, processos **mentais** e processos **verbais**, que constam da nossa proposta de ensino no Anexo A1, e ainda **processos de conversão**, que excluimos da proposta por não serem normalmente utilizados em anúncios publicitários. Cada processo contém pelo menos um participante primário (pessoa, lugar ou coisa) e pode conter participantes secundários designados **circunstâncias**.

Os **processos de acção** estabelecem uma relação entre participantes numa relação de “fazer algo a alguém ou um ao outro”⁴⁶ por meio de um vector e por intermédio de algum tipo de actividade (Kress e van Leeuwen, 2006: 59). Os processos de acção envolvem dois tipos de participantes: o **actor** e a **meta**. No anúncio RG, a massagista representada apenas pelas mãos é o actor e a rapariga que recebe a massagem é a meta. O **actor** é o participante que promove a acção e a meta aquele para quem o vector se dirige. Os **processos de acção** podem ser de dois tipos: **transaccionais** e **não transaccionais**. Nos **processos transaccionais** estão representados dois participantes em que um é o **actor** e o outro a **meta**, caso dos anúncios RE e RG, e nos **não-transaccionais** apenas o actor está representado, e nesse caso, o “espectador terá que imaginar com quem ou com o quê o actor comunica” (Kress e van Leeuwen, 2006: 63), como no anúncio RF.

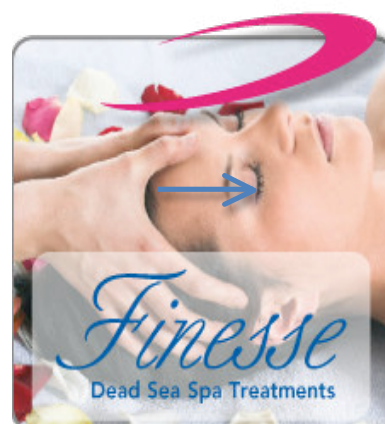
RE



RF



RG

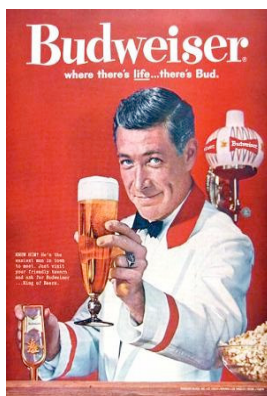


⁴⁶ Tradução nossa.

No caso dos processos transaccionais, a relação entre os participantes pode ser *unidireccional*, se o vector partir do actor para a meta, ou *bidireccional*, no caso dos participantes desempenharem alternadamente os papéis de actor e de meta como no anúncio RE para instrutores de boxe. Neste caso, os participantes tomam o nome de *interactores*.

Os *processos de reacção* ocorrem quando o vector que estabelece a relação entre os participantes é formado por um olhar, ou seja, trata-se de um vector que parte do olhar de um dos participantes. Os processos de reacção também podem ser transaccionais, quando o observador fica com a ideia clara para onde o participante está a olhar, como nos anúncios RI e RJ, ou não-transaccionais, quando o observador é levado a imaginar para onde se dirige o olhar do participante, como no anúncio RH. O participante humano ou quase-humano que “olha” é designado *reacter* e o que é “olhado” é designado *phenomena*.

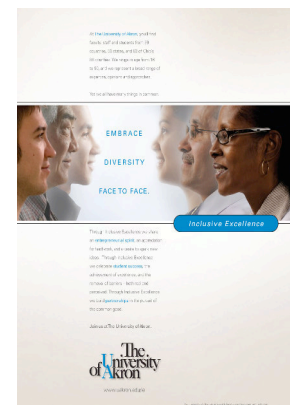
RH



RI



RJ



Os *processos mentais* e os *processos verbais* ligam participantes humanos ou animados a algum tipo de conteúdo por meio de um balão de fala ou de pensamento, processos normalmente utilizados nos livros de banda desenhada, mas também noutros contextos como livros escolares ou propaganda publicitária, como no caso dos anúncios RK e RL. Os participantes são designados respectivamente por *speaker*, no caso do balão de fala e por *senser*, no caso do balão de pensamento.

RK



RL



A gramática do visual de Kress e van Leeuwen inclui ainda *processos de conversão*, que apesar de não serem muito comuns em anúncios publicitários, são utilizados frequentemente nos diagramas dos manuais escolares das áreas científicas para ilustrar fenómenos como o ciclo da água ou a fotossíntese, por exemplo.

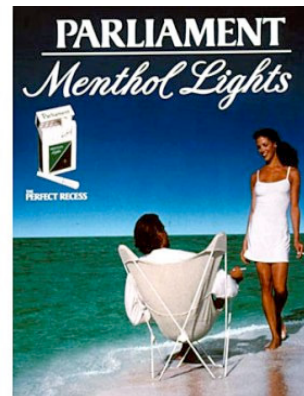
Por fim, as *circunstâncias* são participantes secundários que apesar de relacionados com os participantes principais, podem ser omitidos sem que isso afecte o significado geral do processo narrativo, embora implique perda de informação.

Kress e van Leeuwen consideram três tipos de circunstâncias: circunstâncias de *meio*, de *localização* (ou *cenário*) e de *acompanhamento*. O *meio* indica os instrumentos utilizados no processo de acção. Podem ser objectos, como as armas no anúncio da *Rowenta* ou os cigarros nas mãos dos participantes no anúncio RN. A circunstância de *localização* consiste no cenário ou pano de fundo da imagem e no contraste entre o primeiro plano e o plano de fundo, notório no caso dos anúncios RM e RN. O *acompanhamento* ocorre quando há representação de dois ou mais participantes sem que haja um vector a sugerir transitividade, como no caso dos três caçadores na imagem RM ou dos dois participantes na imagem RN.

RM



RN



2.3.1.2. Representações Conceituais

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006: 59): “conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their more generalized and more or less stable and timeless essence”. Assim sendo, as representações conceituais diferem das narrativas precisamente pelo seu carácter mais estável que não implica acção ou movimento, mas alguma forma de exposição. Os autores distinguem três tipos de processos conceituais: *processos de classificação*, *processos analíticos* e *processos simbólicos*.

Os *processos de classificação* criam uma relação taxonómica entre os participantes, através da qual alguns dos participantes desempenham o papel de *subordinados* em relação pelo menos a um dos outros participantes que será o *subordinante*, e que pode estar presente na imagem ou não. A relação de equivalência entre os subordinados que são membros da mesma classe é sugerida pela imagem e realizada visualmente pela simetria da composição. Este é o caso dos anúncios RO e RQ. No caso dos anúncios publicitários, por vezes, o subordinante é representado pelo texto verbal, como é o caso do anúncio RO, que expõe vários produtos (subordinados) de uma mesma gama (o subordinante *Mothers*). É a chamada *taxonomia encoberta* (Kress e van Leeuwen, 2006: 79).

Os *processos analíticos*, por seu lado, estabelecem relações entre os participantes em termos de relação entre o todo e as partes, através do qual um participante, o *portador* (que representa o todo) cria uma relação com um número de *atributos* (que são as partes). Segundo Kress e van Leeuwen (2006: 91), os processos analíticos “são a opção mais

elementar do sistema de representação visual — um “isto é” visual.” Assim sendo, um mapa é um processo analítico, assim como as fotografias de moda em que o modelo expõe as peças que compõem o seu vestuário. Não há presença de vectores nem simetria de composição, mas podem ser *estruturados* ou *não estruturados*. Um processo analítico é estruturado quando o portador e os atributos estão presentes, como no caso dos anúncios RP e RR que expõem as partes e a totalidade do quarto e do automóvel, e não estruturado quando estão representadas apenas as partes, mas não o objecto completo.



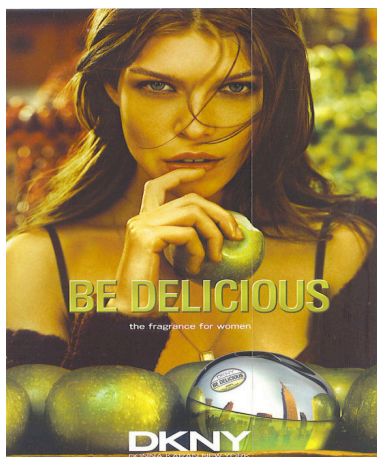
O último tipo de processos designado por Kress e van Leeuwen nas representações conceituais são *processos simbólicos*, que estão relacionados com o que um participante “é” ou “significa”. Os processos simbólicos podem ser de dois tipos: *atributivos* ou *sugestivos*.

Nos *processo atributivos*, o significado é realizado através da ênfase dada a um dos participantes em relação a outro, através da cor, da dimensão ou da posição ocupada na composição, por exemplo. As imagens são compostas por duas partes: o *portador* e o *atributo simbólico*. O portador recebe o seu significado através do atributo simbólico e da relação que se estabelece entre eles. O atributo é uma extensão simbólica do portador. Por exemplo, no caso do anúncio RT, a maçã funciona como atributo simbólico do participante principal, através da associação inevitável entre o olhar provocador da modelo e o fruto proibido como símbolo de tentação. As maçãs são o atributo que confere a identidade ao portador.

Nos *processos sugestivos*, por seu lado, existe apenas um participante, o *portador*, que acarreta todo o significado representado. Frequentemente, as cores e a luz desempenham um papel importante nestas imagens para criar um ambiente sugestivo e envolver o

observador na atmosfera geral e não no pormenor, como acontece no anúncio RU, em que as cores suaves do céu e da praia se identificam com a palmeira (portador) para transmitir a tranquilidade paradisíaca da praia tropical.

RT



RU



Referimos individualmente cada um dos processos da teoria de Kress e van Leeuwen para a análise de imagens, mas como afirmam os autores (2006: 107), do mesmo modo que na análise linguística as orações simples se combinam entre si para formar complexos oracionais, também as imagens podem ser simples ou complexas. Assim, no anúncio RN, por exemplo, para além do processo de acção transaccional que estabelece entre os participantes, estão patentes um processo analítico em que cada participante é portador de vários atributos como o vestuário, a postura, o sexo, a cor, o cabelo, e um processo sugestivo simbólico, pelas cores ambientais que ajudam a compôr o todo envolvente.

Por outro lado, tal como acontece com a linguagem verbal, nem sempre as imagens se limitam a reproduzir simplesmente as estruturas da realidade. Como vimos, as estruturas visuais possuem uma dimensão semântica profunda, e segundo Kress e van Leeuwen (2006: 47), muitas vezes traduzem os interesses e as ideologias dos contextos de produção. Os anúncios publicitários, em particular, servem frequentemente como veículo para a disseminação de preconceitos, estigmas e estereótipos culturais, raciais e culturais. Essa é uma questão fundamental que abordaremos em pormenor no próximo capítulo.

2.3.2. Metafunção Interactiva – A posição do observador

Kress e van Leeuwen (2006: 114) distinguem dois tipos de participantes numa imagem: os *participantes representados*, ou sejam, as pessoas, as coisas e os lugares que são retratados nas imagens, e os *participantes interactivos*, que são as pessoas reais que comunicam entre si através das imagens, ou sejam, os produtores e observadores das imagens. Os autores mencionam três tipos de relação que se criam entre os participantes:

1. As relações entre os participantes representados nas imagens, sejam eles pessoas, coisas ou lugares.
2. As relações entre os participantes interactivos, produtores e observadores, que pode ser uma relação directa ou indirecta. A relação é directa se o contexto de produção e observação coincidirem, como no caso da fotografia digital em que o produtor e observador podem partilhar o resultado final imediatamente após a execução da fotografia, ou no caso do desenho de um mapa na presença do observador, por exemplo. A relação é indirecta se os contextos de produção e de observação não coincidirem, como no caso dos anúncios publicitários ou de exposição de obras de arte, por exemplo.
3. As relações entre os participantes representados e os participantes interactivos, ou seja, as atitudes e reacções dos participantes interactivos relativamente aos participantes representados.

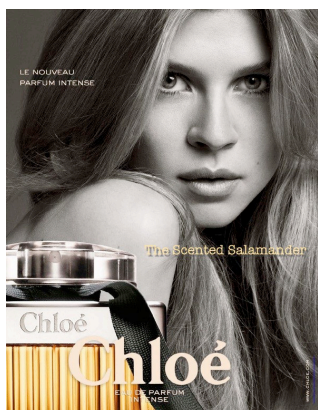
Os aspectos a ter em conta na análise das relações entre os participantes são três: o *olhar* (*gaze*), a *distância social* e a *atitude*.

O *olhar* está relacionado com a orientação da linha de visão dos participantes, ou seja com a orientação dos vectores que partem do olhar dos participantes (humanos ou animados). O olhar pode ser de dois tipos: *olhar de oferta* (*offer*), quando não há contacto directo entre o participante e o observador; e o *olhar de procura* (*demand*) quando o olhar, por vezes acompanhado de gesto, interage directamente com o observador.

O olhar de oferta cria uma relação impessoal com o observador e funciona como uma fonte de “observação ou contemplação”, como a rapariga da imagem IB, ao passo que o olhar de procura procura criar uma relação íntima com o observador, uma espécie de

“visual you”, como afirmam os autores (2006: 117), de que são exemplo os olhares das raparigas dos anúncios IA e IC.

IA



IB



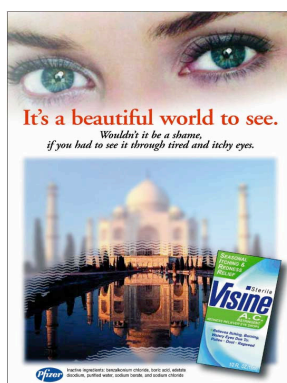
IC



A *distância social* está relacionada com as opções do produtor na apresentação dos participantes com o intuito de criar relações de proximidade ou de afastamento com o observador, revelando desse modo diferentes graus de familiaridade. Contrariamente ao olhar, a distância social também pode ser criada através da representação de objectos e do cenário (Kress e van Leeuwen, 2006: 127) e é representada em termos fotográficos: *grande plano*, *plano médio* ou *plano aberto* (*close-up*, *medium shot* e *long shot*).

As imagens em grande plano criam significados mais íntimos e pessoais, como no anúncio IE, em plano médio criam o que os autores designam de significados “sociais” como no anúncio IF, e os planos abertos criam significado impessoais como é o caso da imagem IG. O anúncio IH joga com o contraste entre distâncias, opondo uma imagem em primeiro plano com uma imagem de longa distância. É notório que quanto mais longe o participante é colocado, maior barreira cria com espectador.

IE



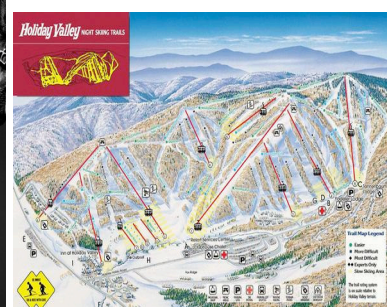
IF



IG



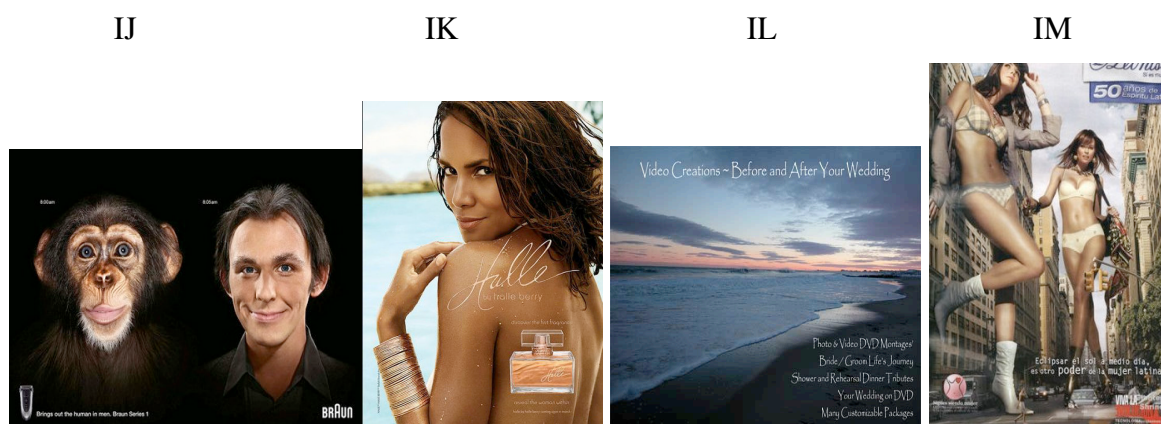
IH



O último aspecto a considerar na relação entre os participantes, a *atitude*, está relacionada com opções sobre a representação do ângulo de visão, que traduz a perspectiva que o produtor da imagem pretende criar entre os participantes representados e o observador. Segundo Kress e van Leeuwen (2006: 124) as diferentes opções sobre a perspectiva revelam pontos de vista mais objectivos ou mais subjectivos e, conseqüentemente, provocam diversos tipos de relação com o observador.

Assim sendo, um ângulo frontal como o utilizado na imagem IJ cria envolvimento com o observador, um ângulo oblíquo como o do anúncio IK cria desinteresse/ distanciamento (*detachment*), um ângulo superior confere poder ao observador (*viewer power*) e um ângulo inferior como o da imagem IM atribui poder ao participante representado. Quando o ângulo de visão do espectador é o mesmo do participante representado, então temos uma sensação de igualdade de poder como no anúncio IJ.

É importante notar que o distanciamento criado pelo ângulo oblíquo do anúncio IK é simultaneamente contrariado pelo *olhar de procura* do participante, uma conjugação que favorece o efeito do “jogo sedutor” pretendido pela imagem.



Ainda no âmbito da metafunção interactiva, Kress e van Leeuwen abordam a modalidade nas imagens, conceito importado da linguística e está relacionado com o valor de verdade ou com a credibilidade dos enunciados verbais. Mas como afirmam os autores (2006: 154, 155), uma teoria semiótica social não pode revelar as verdades absolutas, ou não verdades, das representações que analisa. No âmbito da semiótica social, a verdade é sempre um constructo da semiose, e, como tal, a verdade de um determinado grupo corresponde apenas às crenças e valores desse grupo. É por essa razão que na gramática sistémica-

funcional, a modalidade se enquadra na metafunção interpessoal e não na ideacional. Não exprime valores ou verdades absolutas, mas sim “verdades partilhadas” que criam laços de adesão com certos leitores e observadores, mas de afastamento com outros. Como afirmam Kress e van Leeuwen (*ibidem*): “it serves to create an imaginary ‘we’ ”.

Do modo semelhante, na análise das imagens, o que é visto como realidade depende do ponto de vista ou do que determinado grupo social considera “realidade”. Do ponto de vista naturalista, por exemplo, a realidade é definida a partir da correspondência que fazemos entre a representação do objecto e a forma como o vemos a olho nu. Quanto maior for a correspondência entre a imagem real e o objecto representado, maior será a sua credibilidade. Já o realismo científico não se contenta com a representação das características de superfície, pois a realidade é baseada na *regularidade* e *generalidade* das coisas (Kress e van Leeuwen, 2006: 158). Nessa perspectiva, um gráfico ou um diagrama pode ser mais real ou mais credível do que uma fotografia, por exemplo.

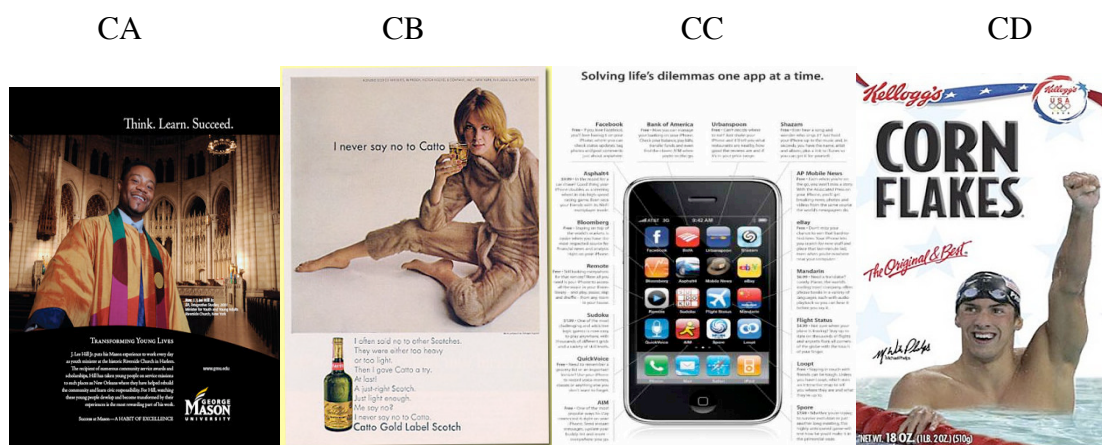
Os recursos de modalidade das imagens naturalistas são realizados através de factores como a cor, a perspectiva, o detalhe, a iluminação, o brilho, etc. Kress e van Leeuwen distinguem *alta modalidade* (*high modality*) de *baixa modalidade* (*low modality*). Relativamente à cor, por exemplo, quanto maior for o grau de saturação, maior é o grau de modalidade. Se a saturação das cores se aproximar do que normalmente vemos a olho nu, consideramos a representação real, mas se a saturação das cores for mais densa do que normalmente vimos a olho nu, podemos considerá-la exagerada ou excessiva. Do mesmo modo, uma saturação de cores abaixo do real, torna a imagem mais pálida ou esbatida e nesse caso, o grau de modalidade diminui.

O jogo de saturação de cores é um recurso muito usual no caso dos anúncios publicitários. Por exemplo, o anúncio RT, do perfume DKNY (Donna Karen New York) com essência de maçã, joga com os diferentes graus de modalidade, partindo de uma modalidade mais alta em primeiro plano para um modalidade baixa no plano de fundo. É notória a oposição entre a saturação do verde quase artificial das maçãs ou do brilho intenso do frasco de perfume, e a saturação natural de cores utilizada para retratar a modelo e torná-la mais próxima do real criando uma relação de proximidade com o observador, em contraste com a baixa modalidade utilizada no plano de fundo. Os contrastes modais ajudam assim a criar a atmosfera de sedução e sensualidade pretendida.

2.3.3. Metafunção Composicional

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006: 175), todas as imagens criam um determinado número de relações representacionais e interativas e o que a metafunção composicional faz é relacionar os dois tipos de significado para a criação do todo. Essas relações são criadas através de três sistemas ligados entre si: a *saliência (salience)*, o *enquadramento (framing)* e o *valor da informação (informative value)*. Estes três sistemas não se aplicam apenas às imagens, mas também a textos multimodais que combinam elementos visuais e textuais, como é o caso dos anúncios publicitários até agora analisados. A composição, ou o *layout*, das imagens reflecte assim as opções e estratégias do produtor para atrair ou criar determinado efeito no espectador.

A *saliência* está relacionada com os factores utilizados para chamar a atenção do espectador para determinados elementos da imagem como a dimensão, como nas imagens CA, CB e CD, a luz, como em CA, os contrastes de cor e luz, como nas imagens CA, CB e CC, perspectiva como na imagem CA, ou com a distribuição dos elementos no campo visual. Através da *saliência*, o produtor pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos e seleccionar aqueles que pretende evidenciar, sejam eles participantes, ícones ou símbolos culturais, por exemplo. A *saliência* funciona como um “orientador de leitura”, pois guia o olhar do observador dos elementos mais salientes para os menos salientes.



O *enquadramento* tem que ver com a presença ou ausência de elementos separadores como as linhas que criam o efeito de divisão dos elementos da imagem, ou na sua ausência, criam o efeito de união, como exemplificado pela diferença CE e CF. Kress and van Leeuwen (2006: 203) afirmam que “quanto mais acentuado é o enquadramento, maior é a

separação da unidade de informação”⁴⁷. A divisão pode ser realizada por linhas, espaços vazios ou descontinuidades nas cores, nas formas, etc. A união, por seu lado, pode ser realizada pela ausência de factores de enquadramento, ou através da presença de vectores ou semelhanças nas cores, formas, etc.

CE



CF



Por fim, o *valor da informação* está relacionado com a disposição dos elementos na imagem, ou seja, com a selecção das zonas a ocupar: esquerda e direita, cima e baixo, centro e margem.

Com base na distinção tradicional entre informação *nova* e informação *dada* na organização semântica de um texto, que ao nível da frase se concretiza pela oposição tema /rema, também Kress e van Leeuwen distinguem entre informação dada e informação nova na imagem, pelo contraste entre a informação colocada no lado esquerdo — conhecimento *dado*, já adquirido, que o espectador já conhece; e a informação que se coloca no lado direito da página — conhecimento novo que contém a informação principal, o objectivo da mensagem. No caso dos anúncios CG, CH e CI representados abaixo, a imagem dos carros, da Torre Eiffel e do ciclista são informação dada e, portanto, é colocada à esquerda da imagem, e a informação sobre os produtos, a informação nova é colocada à direita.

⁴⁷ Tradução nossa.

CG



CH



CI



Um outro modo de combinar o texto verbal e o visual para além da orientação horizontal tradicional da esquerda para a direita, é fazê-lo numa perspectiva vertical de cima para baixo (*top e bottom*), o que segundo Kress e van Leeuwen (2006: 186) faz aumentar o contraste entre os dois textos. Segundo os autores, a parte de cima tende a reflectir as emoções e transmitir significados “idealizados”, a posição para o que é considerado *ideal*, que muitas vezes se traduz na “promessa do produto” (*ibidem*) e a parte inferior tende a incluir o produto em si, ou informação mais factual ou informativa sobre produto (de que é feito, onde pode ser adquirido, etc) que Kress e van Leeuwen designam de informação *real*. Nas palavras dos autores, “se a parte superior é ocupada pelo texto e a inferior por uma ou mais imagens, ideologicamente, o texto desempenha o papel principal e as imagens o papel subserviente”.

A forma diversa como os anúncios CJ e CL dispõem o texto verbal e visual são bons exemplos da oposição entre ideal/ real. O anúncio CJ, que promove uma associação de cuidados paliativos ao domicílio, coloca o texto verbal na posição no topo e a imagem da doente terminal em baixo, ou seja, a imagem da doente e do sofrimento traduzem a realidade dura da situação e por isso ocupam a posição inferior. No entanto, existe pelo menos a esperança de diminuição do mal-estar através da promoção da qualidade e dignidade de vida destes doentes, que neste caso não sendo nunca o “ideal”, oferece uma luz de esperança no quadro da doença e, portanto, aparece representado na parte de cima. O anúncio CL, por seu lado, opta por libertar de palavras o topo da imagem, deixando transparecer a felicidade conquistada da criança na posição do que é ideal, deixando para o plano inferior toda a informação real sobre o produto.

CJ



CK



Relativamente às posições centrais e marginais do campo visual, Kress e van Leeuwen estabelecem a diferença entre *informação nuclear* e *informação periférica*. Numa representação circular como a dos anúncios CL e CM, a informação que é colocado no centro da imagem, designada por Kress e van Leeuwen como *centro*, é a que contém a informação principal, e os elementos situados nas *margens* são considerados periféricos e dependentes do elemento central.

Por outro lado, a informação central e marginal pode combinar com a informação dada e nova e com a ideal e real, numa composição que os autores designam de *tríptico*, de que é exemplo o anúncio bilingue da universidade Ittihad nos Emirados Árabes Unidos. No caso de disposição triptíca, o centro funciona como *mediador* entre a informação dada e nova. No caso do anúncio CM, o globo em primeiro plano e o edifício universitário no plano de fundo desempenham o papel de mediador. Se não existe elemento central, a composição considera-se *polarizada*.

CL



CM



Neste subcapítulo procurámos apenas sumarizar alguns dos conceitos da gramática do visual de Kress e van Leeuwen que se revelaram úteis para a abordagem dos anúncios publicitários no âmbito da nossa proposta para a aula de ILE, com o objectivo principal de criar oportunidades de aprendizagem efectivas, não só através do recurso a uma metalinguagem adequada à descrição e análise dos anúncios, como no despertar de um olhar mais atento e crítico sobre as estratégias utilizadas pela publicidade impressa.

A proposta incluída no Anexo A1 introduz de forma sumariada alguns dos conceitos referidos neste capítulo através dos anúncios que utilizamos como exemplo e que foram explicados aos alunos através da apresentação em *power-point* e do material de apoio.

Kress e van Leeuwen abordam outras questões na sua gramática do visual relacionadas com a utilização e significação da diversidade de materiais utilizados na produção de imagens (papel, ecrã, tela, fotografia, cinema), bem como a utilização da tecnologia nos sistemas de produção e a análise de objectos tridimensionais como esculturas, brinquedos e edifícios arquitectónicos, no entanto, essas questões ultrapassam o escopo do nosso trabalho, pelo que foram excluídas da proposta.

No entanto, no final deste capítulo, assim como Chandler (2007: 10) pergunta “por que razão estudamos semiótica?”, podemos também perguntar: “por que razão ensinamos uma gramática do visual?”. Chandler (*ibidem*) responde à questão afirmando que a importância da semiótica reside na importância de saber o verdadeiro significado das coisas, pois saber o que as coisas significam passa por saber explicar os seus processos de representação. A semiótica leva-nos ao mundo dos signos e estuda a forma como são representados e esse estudo torna-se essencial porque, como afirma o autor, “mesmo os signos mais realistas, não são aquilo que aparentam ser”.

Procurar compreender o mundo dos signos é, afinal, tentar tornar explícitos os códigos de interpretação que levam à compreensão do mundo e da vida. As palavras de Chandler (2007: 11) no final do seu capítulo introdutório, sumarizam afinal as preocupações dos professores na sua luta para fazer dos alunos cidadãos atentos e críticos do mundo que os rodeia: “[...] studying semiotics can assist us to become more aware of the mediating role of signs and of the roles played by ourselves and others in constructing social realities. It can make us less likely to take reality for granted as something which is wholly independent of human interpretation”.

O presente trabalho é afinal uma tentativa de incentivar os alunos a questionar não só o que lêem, mas também o que vêem. Fazer compreender que as imagens não são “naturais, nem universais, nem inocentes”, mas sim “historicamente, geograficamente, culturalmente e sociologicamente específicas” (Rose, 2001: 16). É também uma tentativa de explicar aquilo que vemos e lemos e procurar descortinar a forma como somos levados a ver e a ler, porque nem a língua nem a imagem são transparentes. Importa também ensinar os estudantes a interpretar aquilo que não se vê, o dito e o não dito, e ensinar que por detrás dos anúncios publicitários há bem mais do que um simples discurso de persuasão.

A linguagem da publicidade é um discurso silencioso de formação de valores e identidades, um instrumento de controlo social. E, no entanto, só por si os anúncios não têm significado. Segundo Chandler (2007: 11), o significado não é algo “transmitido” — é algo que nós mesmos criamos a partir de uma complexa interação de códigos e convenções que fomos adquirindo inconscientemente. Nesse sentido, é dever de qualquer professor ajudar os alunos a tomar consciência desses códigos e convenções, sejam eles visuais, linguísticos, sociais ou culturais. Como afirma Chandler (*ibidem*): “becoming aware of such codes is both inherently fascinating and intellectually empowering”.

O próximo capítulo será então dedicado ao estudo do discurso publicitário, não só com o intuito de analisar a forma como o tema *Advertising* poderá ser abordado na aula de ILE, como, sobretudo para tentar compreender o que está para além do “conjunto de signos” que compõem os anúncios utilizados como recurso didático nas aulas de inglês.

CAPÍTULO III

Publicidade como Entidade Semiótica e Multimodal

I have discovered the most exciting, the most arduous literary form of all, the most difficult to master, the most pregnant in curious possibilities. I mean the advertisement. It is far easier to write ten passably effective sonnets, good enough to take in the not too inquiring critic, than one effective advertisement that will take in a few thousand of the uncritical buying public.

Aldous Huxley (citado em Beasley & Danesi, 2002: 1)

3.1. Persuasão, Emoção, Ideologia e a Sociedade de Consumo

Com o objectivo de clarificar em sala de aula as estratégias e os recursos utilizados no discurso publicitário, neste capítulo procuramos entender o processo de significação dos anúncios impressos, a forma como realizam significados através dos diferentes modos de representação verbal e visual, bem como o papel desempenhado pelo público receptor na construção desses significados. Neste domínio recorreremos a autores que analisaram o papel da publicidade enquanto prática social e discursiva, e enquanto fenómeno cultural que traduz as necessidades e os desejos das modernas sociedades de consumo. Recorreremos, principalmente, ao trabalho de Pinto (1997), Messaris (1997) e Beasley e Danesi (2002), bem como aos estudos pioneiros de Barthes (1957, 1964) e Williamson (1978).

No final do capítulo, preocupamo-nos em definir a importância da literacia visual e da literacia multimodal enquanto práticas pedagógicas e debruçamo-nos sobre a forma como o tema *Advertising* poderá ser trabalhado na aula de ILE à luz das teorias expostas.

Desde o seu início, principalmente a partir do advento da era industrial, a publicidade foi adquirindo um papel cada vez mais relevante, papel esse que hoje em dia ultrapassa largamente a intenção de informar e divulgar determinado bem ou serviço, pois a intenção

é seduzir o consumidor e levá-lo a agir de um determinado modo, seja através da compra do produto, da adesão a uma causa ou de um voto num determinado partido político.

Importa aqui fazer a distinção entre propaganda e publicidade, pois em muitos contextos os termos parecem ser utilizados indiferentemente. Apesar de ambos estarem relacionados com a divulgação e propagação de ideias, bens ou serviços, no meio académico é comum fazer-se a distinção através do aspecto essencialmente comercial da *publicidade* por oposição à *propaganda* que não tem fins lucrativos. Deste modo, a publicidade é definida como uma actividade dedicada à promoção e venda de produtos com o objectivo de atrair compradores e gerar lucro, e a propaganda como uma actividade de divulgação de ideias, conceitos e valores. Ambas partilham os mesmos objectivos de persuasão, mas os objectivos comerciais são exclusivos da publicidade. A título de exemplo, se o Estado patrocinar uma campanha de combate ao tabagismo trata-se de *propaganda*, se uma farmacêutica promover um medicamento para se deixar de fumar, então falamos de *publicidade*.

No entanto, apesar de diferentes na sua essência, tanto a propaganda como a publicidade utilizam técnicas de persuasão verbais e visuais semelhantes que se reflectem num discurso típico, pois ambas procuram, a todo o custo, atrair a atenção do público — uma tarefa cada vez mais difícil atendendo aos milhares de anúncios a que estamos expostos no dia-a-dia. Por essa razão, no contexto do nosso trabalho, recorreremos tanto a exemplos de anúncios publicitários como “propagandísticos”, até porque, na nossa época, tanto os produtos, como as ideias e os valores, são vistos na lógica do consumo, o que faz da publicidade, como afirma Baudrillard (2010: 264), o “hino triunfal” da sociedade de consumo.

Pinto (1997: 9) refere a importância da publicidade nos nossos dias pelo papel central que assumiu nas modernas economias capitalistas. Na opinião da autora, no contexto da produção e consumo em massa das modernas sociedades ocidentais, a publicidade é “o instrumento que zela pela sobrevivência do sistema, ao assegurar que aquilo que se produz também se consome”. Esta ideia é confirmada por Meriel e Thomas Bloor (2007: 141):

One outcome of the success of modern capitalism has been the consumerization of most societies. In traditional agrarian societies commerce played an importante role, of course, but people were not so unrelievedly subjected to pressure to consume ever more by the discursive practices of advertising and other consumerist propaganda, both managed and incidental. Now, there is almost no aspect of human activity that is

not extremely commercialized. The ubiquity of television and other electronic media means from early childhood, individuals are conditioned into a life of consumption.

As estatísticas que apontam para o número de anúncios vistos em média pelo cidadão comum são verdadeiramente assustadoras. De acordo com Kilbourne (1999, citada em Pérez, 2005: 2) em 1999, o cidadão americano era exposto a uma média 3.000 anúncios por dia, correspondente a três anos de anúncios televisivos no decurso médio de uma vida. Poderíamos pensar que, de alguma forma, essa enorme quantidade de anúncios com que somos bombardeados no dia-a-dia ajudaria a criar alguma “imunidade” relativamente ao seu possível efeito persuasivo, mas, ao que parece, o mundo dos anúncios ainda exerce um grande fascínio nas sociedades actuais.

Como afirma Berger (1972), o verdadeiro problema reside precisamente no facto de estarmos de tal forma habituados aos anúncios que mal notamos o seu verdadeiro impacto, mas, por detrás dessa aparente capa de imunidade, o discurso persuasivo da publicidade vai moldando as sociedades contemporâneas. Como lamenta Ramonet (2003, citado em Pérez, 2005: 2):

By the age of twelve, a child in France will have seen 100.000 ads. This is going to contribute to the child's unconscious assimilation of dominant, ideological norms and teach that child widely accepted criteria about beauty, the common welfare, justice and the truth, that is, the four moral values upon which to build a moral and aesthetic view of the world.

No entanto, o problema estende-se bem para além da vulnerabilidade infantil, pois, mesmo dentro do universo escolarizado, quantos adultos e adolescentes estão preparados para entender as subtilezas multimodais do discurso publicitário a ponto de saber questionar e resistir ao seu poder persuasivo? Como alerta Bourdieu (2001, citado em Tavares, 2005: 17), é através de um aparente discurso do senso comum que a narrativa publicitária transforma práticas sociais e culturais e foi desse modo que se tornou uma “forma de dominação simbólica ao serviço da ideologia do consumo”.

Pérez (2005: 2) confirma esta ideia ao afirmar que a multimodalidade que caracteriza os textos publicitários é cuidadosamente concebida para tornar os anúncios atractivos e sedutores, não só tendo em vista levar os consumidores a comprarem os produtos, mas também com o objectivo de inculcar os valores e os padrões de vida modernos que, em última análise, traduzem a ideologia consumista dominante.

Ora, um dos problemas associados à era do consumismo é que os produtos já não conseguem valer por si próprios, porque os mercados estão superlotados de uma variedade de produtos muito semelhantes entre si. Como afirma Pinto (1997: 23), as características particulares de cada produto ou os seus benefícios e vantagens já não servem de “argumento convincente para conquistar para eles um lugar no mercado”.

Na chamada “época de ouro da publicidade” (*the golden age of advertising*), entre os anos 50 e 70, os anúncios publicitavam as qualidades dos produtos e o público era facilmente cativado. O mercado não estava ainda saturado de tão grande variedade de produtos e o público ainda era permeável à informação que lhe chegava através da publicidade. Hoje em dia, como afirma Oliviero Toscani, autor das polémicas campanhas publicitárias da Benetton, num artigo intitulado “Images with the Power to Shock”, publicado no *Financial Times* em Fevereiro de 2000, cada produto possui uma parte material e uma parte de imagem, e a parte da imagem adquire cada vez mais importância. Na opinião de Pinto (1997: 13), actualmente, é a própria publicidade que é responsável pela identidade dos produtos:

O processo semiótico da publicidade assenta no acto de simbolização que vai ser o responsável pela formação de uma identidade para os produtos. Recém-saídos da fábrica, estes últimos ainda não possuem capacidade de comunicar, só depois do tratamento semiótico de que a publicidade e o marketing se encarregam é que ganha significado para nós, porque se rodeiam de um conjunto de sinais tais que adquirem uma personalidade facilmente interpretável e traduzível em termos de valores humanos: eles são vivos, alegres, dinâmicos, ou amigos cúmplices, fiáveis; são enérgicos, provocantes, atrevidos, ou requintados, sábios, tradicionais.

Nesta perspectiva, já não são as características dos produtos que importam, mas sim a imagem que se consegue implementar no mercado, resultante do tal “acto de simbolização”. Ou seja, através da publicidade, as características reais dos produtos são substituídas por um conjunto de qualidades simbólicas que lhe conferem identidade. Como afirmam Beasley e Danesi (2002: 23), em publicidade o “sistema de significação” pode ser definido como o conjunto de significados que se gera a partir das associações que se criam entre vários significantes como a marca, o logótipo, o texto verbal, etc., e os significados implícitos relacionados com personalidade, estilo de vida, desejos, etc.

Da mesma forma, Baudrillard (2010: 66) afirma:

Nunca se consome o objecto em si (no seu valor de uso) — os objectos (no sentido lato) manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal quer demarcando-o do respectivo grupo por referência a um grupo de estatuto superior.

Por outro lado, como afirma Pinto (1997: 23), o simbolismo associado aos produtos publicitados vai acabar por ter repercussões na vida das pessoas, porque alimenta uma “ilusão de essencialidade”, relacionada não com os produtos em si, mas com um universo de significação que a publicidade constrói em torno dos produtos. Este universo faz com que o consumidor, ao adquirir um produto (material), sinta que está a adquirir igualmente uma série de outros bens não materiais (sucesso, beleza, bem-estar, estatuto social), qualidades simbólicas associadas a esse produto.

No mesmo sentido, Williamson (1978: 12/ 13) refere as relações que a publicidade estabelece entre um certo tipo de consumidores e um certo tipo de produtos, relações essas que passam a funcionar como símbolos de troca entre o objecto e o seu signo. Segundo um exemplo da autora, se o diamante é o símbolo do amor eterno, criou-se um simbolismo através do qual o diamante deixa de ser visto como uma coisa, uma pedra preciosa, mas passa a ser visto em termos humanos, como um signo, que “significa” amor e estabilidade. Passamos a interpretar o signo por aquilo que ele significa e a coisa pelo sentimento, ou seja, a pessoa e o objecto tornam-se intercambiáveis. Este intercâmbio pode ser traduzido, por exemplo, em certos *slogans* publicitários que “humanizam” os objectos como “o lado *Coca-cola* da vida” ou “sorriso *Colgate*”, ou que identificam as pessoas com os objectos como “Geração *Pepsi*” ou “Bebé *Nestlé*”. Nas palavras da autora: “advertisements are selling us something else besides consumer goods: in providing us with a structure in which we, and those goods, are interchangeable, they are selling us ourselves”.

Todo o processo publicitário é, assim, um processo de significação, através do qual as características de um produto são definidas em função daquilo que podem significar para o consumidor. Neste sentido, segundo Williamson, o ser humano deixa de valer por aquilo que produz, mas sim por aquilo que consome. Essa sobreposição entre o ser e o ter encobre a realidade social, visto que as pessoas são levadas a crer que o seu lugar na sociedade pode ser avaliado em relação aos bens que possuem. Como afirma a autora (1978: 13):

We are made to feel that we can rise or fall in society through what we are able to buy, and this obscures the actual class basis which still underlies social position. The

fundamental differences in our society are still class differences, but the use of manufactured goods as means of creating classes or groups forms an overlay on them.

Na perspectiva de Williamson, nesta sobreposição reside a ideologia de uma sociedade de consumo que promove o envolvimento dos indivíduos para perpetuar os fundamentos de uma economia de mercado. Se, por um lado, são as condições económicas que tornam a ideologia necessária, por outro lado, é a ideologia que faz com que essas condições “pareçam” necessárias.

As pessoas necessitam de definir o seu espaço na comunidade, um sentimento de pertença que é inato e natural, mas que pode ser difícil de encontrar e que, portanto, segundo a autora (*ibidem*) podemos, pelo menos, imaginar. Este espaço para a imaginação, que Williamson (1978: 14) designa de “castelos ideológicos”, tornam-se possíveis, porque a publicidade é de certo modo um “discurso anónimo”, no sentido em que os produtores dos anúncios não transmitem as suas mensagens, mas criam um discurso em nome de alguém, e assim deixam um espaço aberto para ser preenchido pelo próprio receptor. Para a autora, o discurso publicitário funciona num “movimento circular” que faz do receptor simultaneamente o seu emissor e receptor e o seu sujeito e objecto. Os produtos materiais de que necessitamos tornam-se representações de outros bens não materiais, dos quais também necessitamos, e é neste processo de troca que se processam os significados.

Na mesma linha de Williamson, também para Berger (1972) os anúncios oferecem uma promessa de felicidade, da qual faz parte uma proposta de transformação: “publicity persuades us of such a transformation by showing us people who have apparently been transformed and are, as a result, enviable. The state of being envied is what constitutes glamour”. Como afirma o autor, o consumidor é levado a imaginar como será a sua “transformação” se comprar determinado produto.

Beasley e Danesi (2002: 157) intitulam este processo de *reification* e definem-no como o processo de encorajar pessoas para identificar as suas necessidades e desejos com objectos que podem ser comprados. É através desta reificação que a publicidade parece que deixou apenas de promover a venda de produtos, e passou a promover um estilo de vida.

Efectivamente, na década de 70 em que Berger e Williamson publicaram os seus trabalhos, o mundo da publicidade oferecia sobretudo representações de um mundo mágico, ideal, onde produtos eram identificados com sentimentos e a vida se apresentava em pequenos

episódios de felicidade absoluta, quadros de pessoas glamourosas, bonitas e felizes, onde não havia espaço para a fragilidade ou a miséria humana. É este ainda hoje o cenário de muitos dos anúncios que observamos; no entanto, desde os anos 80/ 90, perante um público cada vez mais indiferente ao “bombardeamento” constante de mensagens publicitárias, assistimos ao nascimento de um novo universo de criatividade publicitária.

Para tentar cativar um público indiferente, certas empresas recorreram a campanhas deliberadamente controversas, algumas mesmo perturbadoras e chocantes que, de alguma forma, tentam romper com a esfera de ilusão por elas mesmas criadas nas décadas anteriores. Se por um lado, as técnicas utilizadas se tornam cada vez mais estratégicas e inovadoras, impulsionadas também pelos meios de digitalização cada vez mais sofisticados, certos conteúdos publicitários a partir dos anos 90 surpreendem quanto mais não seja por tentar marcar a diferença.

Exemplos de *shockvertising* são as campanhas da Benetton direccionadas para questões de ordem política e social, das ousadas campanhas da *Calvin Klein*, *Diesel* ou *Dolce e Gabana* com forte conotação sexual, que arriscam ultrapassar os limites de aceitação ética para chamar a atenção dos mercados. Para além do conhecido truismo “*there’s no such thing as bad publicity*”, parece que, em certos casos, a publicidade negativa pode aumentar efectivamente o número de vendas (Berger *et al*, 2010).

Por outro lado, nas sociedades contemporâneas, não há forma de escapar ao consumismo, pois, como afirmam Bloor *et al* (2007: 141), mesmo a resistência oferecida devido à falta de ética de certas campanhas publicitárias é imediatamente absorvida e transformada pelas empresas em algo comercializável, de que são resultado as campanhas que promovem os padrões do que é “politicamente correcto”, como a ecologia ou as causas sociais.

Poderíamos pensar que os novos conteúdos publicitários reflectem afinal as preocupações de um público-alvo mais consciente que já não se deixa levar tão facilmente pela magia do irreal. Nesta perspectiva, incluiríamos os anúncios que pretendem romper com preconceitos ou tabus, como a campanha “Beleza Real” da *Dove* ou “Combate ao Tráfico Sexual” da *Body Shop*. Mas, como afirma Pinto (1997: 24), é exactamente porque se inspira em estudos sociológicos sobre nós que a publicidade se transforma num instrumento divulgador de regras e padrões sociais, “ajudando-nos a sentir integrados e a procurar novos sinais de integração”.

Se assim for, a preocupação com o ambiente, com as causas sociais ou com o rompimento de tabus não passa afinal de alguns dos “novos sinais de integração” mais recentes que, de alguma forma, tal como os “castelos ideológicos” de Williamson, tendem a influenciar o acto da compra e que, conseqüentemente, os publicitários atentos não deixam escapar. Nessa perspectiva, os novos conteúdos publicitários revelam apenas mais uma tentativa de direccionar o mercado para mais consumo e não uma mudança de paradigma publicitário, como parecem fazer crer.

Por outro lado, se é indiscutível que a publicidade desempenha um papel na transmissão de valores sociais e culturais na sociedade, como afirmam Wells *et al.* (1995: 15), existem outras questões que podemos levantar relativamente à relação entre publicidade e sociedade: é a publicidade que sugere tendências ou apenas segue as tendências do mercado? A publicidade reflecte os valores do público ou intervém sobre eles? Será que a publicidade pode efectivamente manipular as pessoas? Na opinião dos autores, apesar do reconhecimento geral relativamente ao efeito manipulador da publicidade, cada vez mais também se reconhece que os consumidores aprendem a lidar com a persuasão publicitária, ou seja, cada vez mais, os consumidores conseguem descodificar as mensagens dos anúncios. Por outro lado, como afirmam Beasley e Danesi (2002: 157), em última análise, nós somos responsáveis pelos *media* que consumimos:

Even though we absorb the messages transmitted constantly by ads and commercials, and although these may have some unconscious effects on our behavior, we accept media images only if they suit our already-established preferences. If we complain about the shallowness of our television and advertising culture, we really have no one to blame but ourselves.

Intitulámos este subcapítulo “persuasão, emoção e ideologia” por serem dos mecanismos que mais influenciam a mensagem publicitária nas actuais sociedades de consumo. A persuasão pretende levar à motivação e sedução do receptor, através do recurso às mais diversas técnicas visuais e verbais. A emoção intervém em lugar da razão, a partir do momento em que a informação sobre os produtos (ou bens ou serviços) deixou de responder às necessidades reais do consumidor (que efectivamente não tem precisão de muitos dos produtos que adquire), e passou a responder às sensações que o produto proporciona, apresentando-o como uma mais-valia que vai ao encontro dos seus desejos, valores ou ambições. A ideologia, conceito que aprofundaremos de seguida, está presente

na mensagem publicitária como veículo de valores sociais e culturais fortemente contextualizados, os quais, de uma forma mais ou menos evidente, influenciam determinadas representações e visões do mundo.

Para entender a forma como estes mecanismos se combinam no discurso publicitário, recorreremos, uma vez mais, à semiótica como instrumento de análise, nomeadamente a estudos semióticos aplicados à publicidade, centrados no trabalho de dois autores que, em alturas diferentes e sob perspectivas diferentes, desenvolveram conceitos essenciais para o entendimento do texto publicitário: Roland Barthes na tradição de Saussure e Paul Messaris na tradição de Peirce.

3.2. Semiótica e Publicidade

Sendo o discurso publicitário uma combinação de signos de natureza intrinsecamente polifónica (Barthes, 1964), a sua análise torna-se tão complexa quanto é complexa a interpretação de cada um dos significados que a compõem. Para além do mais, como vimos, a publicidade é igualmente um diálogo de textos ideológicos que recorre à identificação entre o objecto sígnico e os desejos do homem como factor de persuasão, o que faz com que, nas actuais sociedades de consumo, o consumidor seja levado ao acto de compra não pela precisão de satisfazer uma necessidade, mas porque, por meio da sedução e da persuasão, foi levado a acreditar na “promessa ideológica” dos signos. É neste sentido que a semiótica enquanto disciplina que se dedica ao estudo dos signos nos pode orientar na compreensão da complexidade de significados em jogo nos textos publicitários.

Por outro lado, para entender a total dimensão significativa dos anúncios, importa igualmente reflectir sobre a dimensão sociocultural da publicidade, ou seja, reflectir sobre a publicidade enquanto mensagem socialmente construída e sobre a relação que esta cria com o seu público-alvo. Neste campo, preocupa-nos sobretudo saber de que forma o universo dos alunos cujo trabalho é analisado neste estudo se posiciona relativamente ao texto publicitário e de que forma é possível, através do trabalho em sala de aula, torná-los leitores mais atentos e críticos dos anúncios com que se confrontam no dia-a-dia.

Como afirmam Beasley and Danesi (2002: 31): “if semiotics is to play any role in the society-wide debate on advertising, then it is to provide a form of *immunization*, to use a medical metaphor, against the persuasive messages of advertising that bombard people on a daily basis”. A “imunização” a que se referem os autores é essencial porque permite criar a distância necessária entre o texto e os seus significados implícitos, condição essencial para transformar “alunos consumidores passivos” em “alunos críticos”, capazes de interpretar os complexos sistemas de significação da linguagem publicitária.

Por outro lado, é importante notar que a semiótica não fornece respostas definitivas, visto que, contrariamente ao que possa parecer, nem a linguagem imagética, nem a linguagem publicitária são linguagens universais. A semiótica oferece sobretudo um método de análise (ou diferentes métodos de análise) que viabiliza a reflexão crítica sobre os possíveis significados dos signos. Consequentemente, talvez mais do que na leitura de outros géneros, o “leitor” de um texto publicitário participa na semiose do anúncio e traz consigo as suas vivências, os seus valores e todo o seu saber no âmbito de uma determinada cultura.

Ora, se do ponto de vista dos publicitários, há que ter consciência de que pequenas diferenças de significado cultural podem prejudicar o sucesso dos anúncios (Messaris, 1997: xvi), do ponto de vista da análise semiótica, as diferenças de interpretação dos significados podem até ser vantajosas.

Como afirmam Beasley e Danesi (2002: 32), as diferenças na interpretação dos significados dos anúncios, bem como o facto de não existir um método de análise *standard*, “is not only unavoidable, but also part of the fun of doing semiotics”. Para os autores (2002: 153): “it is not important that one or the other interpretation of an ad is the correct one; what counts is that various interpretations are possible in the first place. The more interpretations there are, the more likely the effectiveness of the ad”.

O importante no trabalho com os textos publicitários é compreender efectivamente o porquê da sua linguagem, quais os objectivos a atingir e as conotações implícitas dos textos verbais e visuais, e é neste descortinar de significados que a análise semiótica se revela útil.

Um dos autores que mais influenciou a aplicação da semiótica à análise dos textos publicitários foi Roland Barthes, nomeadamente com as obras *Elementos de Semiologia* (1967), *Mitologias* (1957, 2001) e artigos como “Mensagem Fotográfica” (1961),

“Mensagem Publicitária: sonho e poesia” (1963) e “Retórica da Imagem” (1964), nas quais o autor utiliza conceitos de influência estruturalista e saussurreana e lhes confere uma dimensão social e cultural. Como afirmam Beasley e Danesi (2002: 27): “Barthes inspired the first true semiotic works analyzing the implicit messages of advertising”.

Assim, no ponto 3.2.1. debruçamo-nos sobre alguns dos conceitos desenvolvidos por Barthes no âmbito da análise do texto publicitário, mais precisamente, o conceito de *mito*, relacionado com a capacidade da publicidade em levar as pessoas a vivenciar os seus ideias, os conceitos de *denotação* e *conotação* relacionados com os diversos níveis de significação da mensagem publicitária e os conceitos de *ancoragem* e *ligação*, relacionados com as ligações que se estabelecem entre as componentes verbal e visual do texto publicitário.

No ponto 3.2.2. abordámos de forma breve, três conceitos formulados por Paul Messarias em *Visual Persuasion* (1997): *iconicidade*, *indexicalidade* e *indeterminação sintáctica*, segundo o autor, as três propriedades semânticas e sintácticas fundamentais da imagem publicitária e que as distinguem dos outros modos semióticos.

Estes conceitos de fundamentação semiótica ajudam-nos a compreender os anúncios enquanto sistema de signos, bem como a forma como estes signos se articulam no texto publicitário para realizar significados e atingir os seus objectivos. De um modo geral, os conceitos semióticos expostos permitem uma leitura mais clara dos anúncios impressos através de uma desconstrução sistematizada dos seus significados, complementando de algum modo, a teoria de Kress e van Leeuwen que elegemos para o nosso trabalho.

3.2.1. Significado Literal e Significado *Mitológico*

O conceito de mito aplicado ao discurso publicitário foi desenvolvido por Roland Barthes na segunda parte da sua obra “Mitologias”, publicada em 1957. Para o autor (2001: 131), “o mito é uma fala”, ou seja, é um modo de significação particular que pode afectar signos de qualquer modo de representação: discurso escrito, fotografia, cinema, reportagem, desporto, espectáculo ou publicitário.

Para Roland Barthes, o mito contemporâneo não tem a conotação de “narrativa simbólica”

ou de “história falseada”, nem tão pouco deverá apenas ocupar-se da linguagem verbal. Trata-se de qualquer fala — de qualquer mensagem — que imprime uma nova significação aos objectos. Para Barthes, qualquer signo, verbal ou visual, pode sempre adquirir novos significados e, a partir de um primeiro processo significativo, adquirir um ou mais “significantes míticos”. Nas palavras do autor (2001: 132): “a fala mítica é formada por uma matéria já trabalhada em vista de uma comunicação apropriada: todas as matérias-primas do mito, quer sejam representativas quer gráficas, pressupõem uma consciência significativa, e é por isso que se pode raciocinar sobre eles independentemente da sua matéria”.

O mito é, portanto, definido por Barthes (2001: 134) como um sistema semiológico e, como tal, cria uma relação entre dois termos, um significante e um significado. No entanto, no caso do mito, Barthes considera dois sistemas semiológicos diferentes: a *língua*, necessária para que o mito construa o seu próprio sistema — que Barthes designa de *linguagem-objecto*; e o próprio mito, uma segunda língua na qual se fala da primeira, que o autor designa de *metalinguagem*.

De acordo com a explicação de Barthes (2001: 136) “o que é signo (isto é, a totalidade associativa entre um conceito e uma imagem acústica) no primeiro sistema, transforma-se em simples significante no segundo”, e é por isso que a escrita e a imagem deverão ser tratadas da mesma forma pelo semiólogo, porque ambos os modos representam signos e ambos possuem a mesma função significativa.

Para ilustrar o conceito de mito desenvolvido por Roland Barthes, recorremos a um dos vários exemplos de mito apresentados pelo autor na sua obra *Mitologias* (2001: 138), nomeadamente o da conhecida fotografia do jovem soldado negro que fez capa da revista *Paris Match*:

Estou num cabeleireiro, dão-me um exemplar do *Paris-Match*. Na capa, um jovem negro vestindo um uniforme francês faz a saudação militar, com os olhos erguidos, fixos sem dúvida numa prega da bandeira tricolor. Isto é o *sentido* da imagem. Mas, ingênuo ou não, bem vejo o que ele significa: que a França é um grande Império, que todos os seus filhos sem distinção de cor, a servem fielmente sob a sua bandeira, e que não há melhor resposta para os detratores de um pretensão colonialismo do que a dedicação deste preto servindo os seus pretensos opressores. Eis-me pois, uma vez mais, perante um sistema semiológico ampliado: há um significante, formado ele próprio por um sistema prévio (*um soldado negro faz a saudação militar francesa*); há um significado (aqui uma mistura de “francidade” e de “militaridade”); há enfim uma

presença do significado através do significante.

Temos, portanto, um sentido imediato, um significante (a imagem) e um significado (um rapaz negro que faz a saudação militar diante de uma bandeira francesa). Num primeiro sistema semiológico, apenas reconhecemos os objectos, sem recorrer necessariamente a qualquer outro tipo de interpretação para além daquilo que vemos — apercebemo-nos da *linguagem-objecto*. O mito intervém no segundo sistema semiológico, “apoderando-se” da linguagem do primeiro e atribuindo-lhe todos os outros significantes: não só a “imperialidade francesa” ou a “militaridade” mencionadas por Barthes, mas também a sua publicação na capa do *Paris-Match*, que define uma determinada opção editorial, significados que fornecem a *metalinguagem* do seu conceito mítico.

Na obra *Mitologias*, Barthes preocupa-se em analisar os mitos do quotidiano e desvendar os seus conteúdos aparentemente neutros, mas que distorcem a percepção da realidade sem que o receptor se aperceba, porque foram “naturalizados”. Como afirma Chandler (2007), os mitos podem servir para esconder a função ideológica dos códigos e dos signos: “The power of such myths is that they 'go without saying' and so appear not to need to be deciphered, interpreted or demystified”.

Como afirma Barthes (1964: 45), em publicidade não é possível encontrar uma imagem literal no “estado puro” — mesmo que conseguíssemos “elaborar uma imagem totalmente “ingénua”, a ela se acrescentaria imediatamente o signo da ingenuidade e a essa se acrescentaria uma terceira mensagem, simbólica”⁴⁸.

Outra noção fundamental na teoria de Barthes é a distinção entre significado denotativo e significado conotativo aplicado às imagens. Segundo Chandler (2007), Barthes adoptou de Hjelmslev a noção de diferentes “ordens de significação” e faz corresponder a denotação à primeira ordem de significação e a conotação à segunda ordem de significação.⁴⁹

O significado denotativo indica objectivamente o significante e o significado do signo e a conotação, por sua vez, recorre ao signo denotativo (significante e significado) e

⁴⁸ Tradução nossa.

⁴⁹ De acordo com Chandler (*ibidem*), outros autores, que não Roland Barthes, fazem corresponder os significados ideológicos e mitológicos a uma terceira ordem de significação do signo, na qual se incluem os significados culturais que denotam uma forma particular de ver o mundo, tais como, masculinismo, feminismo, individualismo, liberalismo, objectivismo ou *inglêsismo*.

acrescenta-lhe um novo significante, numa segunda ordem de significação.

Para exemplificar a diferença que Barthes estabelece entre os vários tipos de mensagem realizadas pelos signos, recorreremos à conhecida análise que o autor faz de um cartaz publicitário sobre as massas italianas *Panzani*, publicada em “Rhétorique de l’image” em 1964.

Na análise do anúncio (1964: 41), Barthes distingue três tipos de mensagem, duas de ordem denotativa (linguística e visual) e uma de ordem conotativa. A primeira mensagem, a linguística, é formada pela legenda e pelos rótulos nos produtos, inseridas sob o código da língua francesa, que denotam a ideia de “italianidade”.

Relativamente à mensagem visual (signo icónico), Barthes (*ibidem*) considera os significantes fornecidos pela imagem do “saco de rede meio aberto e dos ingredientes espalhados na mesa”, composta pelos objectos representados: os pacotes de esparguete, o molho de tomate, o parmesão, o tomate, o pimento, as cebolas, o cogumelo e o saco de rede.

Por fim, Barthes aponta para a mensagem conotativa relacionada com a frescura dos produtos, com a sua confecção caseira, implícita numa cultura que preserva a “ida ao mercado”, por oposição a um tipo de abastecimento “por atacado”, por exemplo, ou ainda um outro signo marcadamente cultural que evoca o género de representação artística conhecido como “natureza morta”.

Barthes (1964: 43) distingue assim três tipos de mensagem: uma mensagem linguística, facilmente identificável, e duas mensagens icónicas: uma mensagem icónica não codificada (literal, perceptiva), e uma imagem icónica codificada (simbólica, cultural), cuja distinção pode não ser óbvia, porque pressupõe um entendimento dos significados simbólicos dos signos representados. Segundo o autor, para compreender a estrutura da imagem no seu conjunto, é necessário recorrer à separação, apenas para fins analíticos, dos três tipos de mensagem: a mensagem literal: linguística e icónica não codificada, ambas denotativas, e a mensagem simbólica (codificada), que é conotativa.

A proposta de Barthes em “Retórica da Imagem” toma como ponto de partida a imagem publicitária, porque o autor considera que na publicidade a significação da mensagem é seguramente intencional, ou pelo menos enfática e, conseqüentemente, os seus

significantes serão, à partida, o mais claros possíveis. Já no caso da fotografia, explicado em “A Mensagem Fotográfica”, Barthes alerta para o facto de que se trata de uma “mensagem sem código”, no sentido em apresenta uma tal analogia com a realidade que parece ser uma mensagem puramente denotativa, a única, comparativamente a outras formas de representação como a pintura ou o desenho, que revelaria a objectividade do seu ser. Contudo, como afirma o autor (1961: 130), o paradoxo da mensagem fotográfica reside precisamente no facto de que a partir de uma mensagem denotada, pode desenvolver-se uma mensagem conotada. O caso da fotografia de imprensa, por exemplo, é um objecto “trabalhado, escolhido, produzido, construído, trabalhado segundo normas profissionais, estéticas e ideológicas, que são igualmente factores de conotação.”⁵⁰

Para Barthes, os mitos estão relacionados com os significados conotativos e representam as ideologias contemporâneas. Como afirma o autor (2001: 134): a mitologia “faz parte simultaneamente da semiologia como ciência formal, e da ideologia, como ciência histórica”. Como explica Chandler (2007), na perspectiva de Roland Barthes, os mitos servem para organizar os modos de conceptualizar alguma coisa numa dada cultura. A relação entre natureza e cultura é uma preocupação dos semioticistas de tradição saussureana e, para Barthes, os mitos servem a função ideológica de “naturalização”, ou seja, procuram tornar natural aquilo que é cultural. Nas palavras de Chandler (*ibidem*): “their function is to naturalize the cultural - in other words, to make dominant cultural and historical values, attitudes and beliefs seem entirely 'natural', 'normal', self-evident, timeless, obvious 'common-sense' - and thus objective and 'true' reflections of 'the way things are’”.

Para Barthes (1964: 44), “toda a mensagem é polissémica e pressupõe, subjacente aos seus significantes, uma “cadeia flutuante” de significados, podendo o leitor escolher uns e ignorar os outros”⁵¹. A polissemia provoca interrogações sobre o sentido, daí a necessidade de as imagens recorrem frequentemente à linguagem verbal para o clarificar. Barthes distingue dois tipos de função na relação entre o texto verbal e a imagem: função de ancoragem (*ancrage*) e função de etapa⁵² (*relais*).

A função de ancoragem está relacionada com o papel desempenhado pelo texto verbal. No

⁵⁰ Tradução nossa.

⁵¹ Tradução nossa.

⁵² Tradução encontrada na edição portuguesa de *O Óbvio e o Obtuso*.

caso das imagens publicitárias, o texto verbal ajuda a identificar à descrição denotativa da imagem e a “fixar a cadeia flutuante de significados por forma a combater o terror dos signos incertos”⁵³ (*ibidem*). A função de ancoragem do texto verbal dá-se tanto ao nível da mensagem literal como da mensagem simbólica.

Ao nível da mensagem literal, a palavra responde à questão “o que é isto?”, ou seja, ajuda a identificar os elementos representados. Ao nível da mensagem simbólica, o texto verbal tem a função de orientar a leitura, não ao nível da identificação dos elementos, mas da sua interpretação, impondo certos limites aos sentidos conotativos, para evitar que a interpretação seja totalmente pessoal. Barthes esclarece que, apesar de a função principal da ancoragem ser de elucidação dos significados, se trata de uma elucidação selectiva, visto que é aplicável apenas a alguns dos seus signos. A função de ancoragem é a função mais comum nos textos publicitários. No caso do anúncio da *Panzani*, por exemplo, a mensagem verbal reforça o aspecto da “italianidade” dos produtos representados.

A função de etapa, por outro lado, é mais rara na imagem fixa. Segundo Barthes (1964: 45), encontra-se principalmente na banda desenhada, na qual o texto verbal e visual têm um função complementar, mas a um mesmo nível de significação no qual as palavras e as imagens são “fragmentos de um sintagma geral”⁵⁴. Neste caso, a unidade da mensagem dá-se a um nível superior que é o nível da história contada. Como afirma o autor, a função de etapa é importante no cinema, porque, neste caso, o diálogo não tem a simples função de esclarecer o significado visual, mas sim de fazer avançar a acção através de mensagens que não estão presentes na imagem.

Como afirmam Santaella e Noth (2005: 55), ancoragem e etapa são “formas de referência indexical” que relacionam o texto verbal e visual. No primeiro caso, na ancoragem é o texto que se refere à imagem, e no segundo tipo de relação, a de etapa, o texto verbal e visual complementam-se, ou seja, tanto o texto conduz à imagem, como a imagem conduz ao texto.

A contribuição de Barthes para o estudo semiótico da publicidade é inegável, como atestam numerosos autores (Santaella e Noth, 2005; Chandler, 2007), de tal forma que, ao percorrer a literatura sobre o assunto, sentimos a influência das suas reflexões ideológicas

⁵³ Tradução nossa.

⁵⁴ Tradução nossa.

e conceptuais e o reconhecimento generalizado como um dos autores que cedo compreendeu que os textos publicitários são veículos de cultura e de valores e que a semiótica pode ser uma ajuda preciosa para compreender os múltiplos significados que as compõem.

No contexto do nosso trabalho, como veremos no próximo capítulo, revelaram-se fundamentais os conceitos de *mito*, de *denotação* e *conotação* e das diferentes ordens de significação, bem como os conceitos de *ancoragem* e de *etapa*.

3.2.2. Sintaxe e semântica da Imagem Publicitária

Na introdução da sua obra *Visual Persuasion*, Paul Messaris (1997: vii) define as três principais funções que as imagens desempenham nos anúncios publicitários: a função de desencadear emoções através da simulação de pessoas e objectos reais; a função de servirem como prova fotográfica (mesmo que ilusória) de que algo aconteceu na realidade, e a função de estabelecer uma relação entre o produto comercializado e outras imagens ou experiências. Segundo o autor, estas três funções que as imagens desempenham na publicidade dão origem a um conjunto de técnicas e práticas de persuasão que constroem os anúncios.

Para Messaris, estas três funções estão directamente relacionadas com as três principais características que distinguem as imagens persuasivas dos restantes modos semióticos: *iconicidade* e *indicidade*, no sentido peirciano dos termos, e *indefinição sintáctica*⁵⁵, três conceitos importantes que analisaremos de seguida. Para o autor (1997: viii), qualquer modo semiótico pode ser descrito em função das suas propriedades semânticas e sintácticas. As propriedades semânticas indicam a forma como os objectos representados se relacionam com aquilo que significam, e as propriedades sintácticas com a forma como os elementos se relacionam entre si.

Como vimos no capítulo anterior, os signos icónicos caracterizam-se pela relação de semelhança ou de analogia que se estabelece entre o signo e o seu objecto, caso das fotografias, dos desenhos ou dos mapas. Segundo Messaris (1997: xiii, xiv), a iconicidade relaciona-se com as reacções e emoções que os signos despertam nas pessoas, porque nós

⁵⁵ *Iconicity, indexicality* e *syntactic indeterminacy* no original (tradução nossa).

reagimos emocionalmente a cada estímulo visual que nos rodeia, desde a mais leve alteração da expressão facial à aparência física das coisas, dos espaços e das pessoas. O facto de as imagens reproduzirem a aparência da realidade, ou seja, o facto de serem signos icónicos, faz despertar o mesmo tipo de resposta emocional que a observação do real pode provocar, respostas essas que advêm tanto da nossa experiência pessoal como colectiva⁵⁶.

O desejo provocado pela sensualidade dos modelos fotográficos, a compaixão perante as vítimas da fome ou da guerra ou o respeito pela imagem dignificada de um político são alguns dos exemplos fornecidos por Messaris. Como afirma o autor (*ibidem*), esta relação entre o visual e o emotivo é explorada ao máximo pelos publicitários, que, com as novas possibilidades trazidas pelo *photoshop*, facilmente alteram as características físicas dos modelos, aumentando o tamanho das pupilas para tornar o olhar mais sensual, alterando o tom da pele ou as medidas do corpo para criar esta ou aquela sensação no espectador. As imagens podem inclusivamente servir como substitutos de experiências visuais reais, no caso, por exemplo, dos adolescentes que se manifestam exageradamente ao ver o seu actor ou cantor favorito no anúncio de um determinado produto.

De um modo geral, a iconicidade é a característica das imagens que fornece aos publicitários a possibilidade de explorar as emoções do público-alvo, uma questão que não está apenas relacionada com o conteúdo das imagens e com a sua relação com a realidade, mas também com as características formais e estilísticas, como a posição da câmara ou o ângulo de visão (Messaris, 1997: xv).

Por outro lado, a indicialidade das imagens está relacionada com a sua iconicidade, no sentido em que também serve com prova documental da existência do objecto. Segundo Messaris (1997: x), as fotografias, tal como os mapas, os desenhos ou as esculturas, são tanto signos icónicos como indiciais, porque não só estabelecem uma relação de semelhança com o objecto, como também são a prova física da sua existência. Apesar de o índice em si não ter obrigatoriamente uma relação de semelhança física com o objecto, ele estabelece uma relação directa entre o signo e o referente e, no caso das fotografias, tal

⁵⁶ Quanto às imagens que apenas replicam tenuamente os traços reais, como os desenhos das crianças ou as imagens surrealistas, Messaris esclarece que nem por isso deixam de ser signos icónicos. Nas palavras do autor (1997: ix): “[...] recent research on cognition and perception suggests that even a very rudimentary match between image and reality (e.g., a simple sketch or stick figure) is enough for the brain to be able to employ its real-world processes of visual interpretation”.

como na relação entre fumo e fogo, ou entre o buraco da bala e o tiro da arma mencionados no capítulo anterior, estas funcionam como vestígio físico dessa relação.

Para Messaris (1997: x), a iconicidade e a indicialidade, em conjunto, fornecem a informação semântica das imagens visuais e, de certa forma, para o autor são estas características que distinguem as imagens visuais dos outros modos de comunicação verbal. Relativamente aos signos simbólicos, como as palavras ou os símbolos matemáticos, porque resultam de convenções sociais arbitrárias, Messaris considera-os mais característicos da linguagem do que dos modos semióticos visuais. O autor reconhece que os mapas e certos diagramas técnicos também são em parte resultantes de convenções arbitrárias e, de certa forma, acartam algum tipo de simbolismo no sentido peirciano. No entanto, para Messaris (*ibidem*), a iconicidade e indicialidade são características semânticas praticamente ausentes da linguagem verbal e, nesse sentido, podem por si só definir a “identidade” semântica das imagens, no sentido em que são características que as distinguem dos outros modos semióticos.

O último conceito mencionado por Messaris está relacionado, não com as propriedades semânticas das imagens, que estabelecem relações entre os elementos da imagem e os seus significados, mas com as suas propriedades sintáticas, ou seja, com as inter-relações que se estabelecem entre os próprios elementos da imagem e a forma como estes combinam entre si para formar um todo significativo.

Contrariamente às propriedades semânticas que estão presentes nas imagens visuais, a indefinição sintática é definida por Messaris (1997: xvii) através da ausência dos elementos sintáticos: “what visual syntax lacks, especially in comparison to verbal language, is a set of explicit devices indicating causality, analogy, or any relationships other than those of space or time”. Para o autor, esta ausência de recursos sintáticos tem implicações importantes na utilização de imagens na publicidade, visto que dá espaço ao espectador para interpretar livremente os significados.

Contrariamente à persuasão verbal, a persuasão visual não recorre a argumentos explícitos, daí muitas vezes a necessidade de os anúncios publicitários recorrerem ao modo verbal para completar ou esclarecer o significado visual. As relações sintáticas são assim criadas pelas expressões verbais que criam ligações de comparação ou de causalidade entre os elementos da imagem. Segundo os exemplos do autor (1997: xi): “Product A is *better than*

Product B; the politician *caused* lower taxes; abortion *equals* murder” são elementos verbais, na maior parte das vezes apenas parcialmente expressos, que permitem aos produtores dos anúncios explicitar o tipo de ligação a criar entre os elementos.

No mesmo sentido, Pinto (1997: 14) afirma que a componente linguística do texto publicitário é mesmo “corresponsável, a par da componente gráfica e imagética, pelo poder persuasor destas mensagens” e que, sem esta componente linguística, a publicidade não seria publicidade. Na verdade, por muito pequena que seja, reduzida por vezes apenas à identificação da marca, a linguagem verbal está sempre presente no anúncio.

Na visão de Barthes, por seu lado, o papel desempenhado pelo texto verbal corresponde ao carácter ideológico da ancoragem visto que, segundo o autor (1964: 45), é a este nível que o criador da imagem (ou a sociedade) pode exercer um maior controlo e repressão sobre a liberdade de interpretação da mensagem. É nessa perspectiva que o autor afirma que o texto verbal tem um valor repressivo e que, portanto, é a esse nível que se “investe a moral e a ideologia da sociedade”.

E, no entanto, apesar desta indefinição sintáctica poder parecer, à primeira vista, uma lacuna do poder persuasivo das imagens, Messaris (1997: xviii) fornece dois argumentos em seu favor, que se relacionam com o papel do receptor na construção dos significados dos anúncios.

A primeira refere-se ao esforço mental que o espectador tem de fazer para decifrar a mensagem transmitida pela imagem, esforço esse que seria menor se esta fosse completamente explícita. Para o autor, o facto de as imagens estarem abertas a mais do que uma interpretação faz com que esta se torne uma construção pessoal que inclui traços da experiência e criatividade do espectador.

A segunda razão refere-se à capacidade de o espectador retirar das imagens alguma sensação ou sentimento sem sofrer as consequências de os verbalizar. A título de exemplo, Messaris (1997: xix) refere os anúncios de tabaco que optam por expor imagens de paisagens exteriores associadas a uma vida saudável, como o anúncio RN incluído na nossa proposta, ou acompanhados por um texto verbal que condena o consumo de tabaco. Neste caso, a sintaxe visual pouco explícita não só funciona como um mecanismo para “mascarar” a contradição entre o verbal e o visual, como dá espaço ao espectador para

criar a sua própria ilusão de que o tabaco “não faz tão mal como isso”, visto que pode ser associado a momentos saudáveis de lazer e ar puro.

Do mesmo modo, os anúncios que relacionam um produto com uma determinada imagem (cosméticos e beleza, automóveis e estatuto social, iogurtes e forma física, perfumes e sensualidade, por exemplo) dão azo a que os consumidores estabeleçam algum tipo de relação com certos atributos com os quais se identificam, sem terem que o verbalizar ou admitir frontalmente. Neste caso, como afirma Messaris (1997: xxi): “the tacitness of the associations created by advertising may allow the users of the products to benefit from these associations while avoiding the consequences of making them explicit.”

Como temos vindo a observar através do trabalho de análise dos autores que se dedicaram ao estudo do texto publicitário, só aparentemente é que as imagens são mais fáceis de compreender do que as palavras. De um modo geral, criam maior impacto e oferecem um maior liberdade de interpretação, mas, também devido a esses factores, a compreensão das imagens pode tornar-se bastante complexa, tendo em conta que está sujeita a vários níveis de interpretação. Em particular, a compreensão dos textos publicitários, porque, para além das características visíveis verbais e visuais, reúne uma série de outras características “invisíveis” de ordem conotativa, ideológica e manipulativa, pode tornar-se especialmente trabalhosa e requerer capacidades analíticas específicas.

Ora, como afirmam Beasley e Danesi (2002: 159), é nesse sentido que uma análise semiótica pode tornar-se particularmente útil, pois permite tornar visível o processo de criação de significado:

The answer to the dilemma of advertising is, in our view, to become aware of the subtexts that brands, logos, ads, and commercials generate with the help of semiotic analysis. When the human mind is aware of the hidden codes in texts, it will be better able to fend off the undesirable effects that such codes may cause. As Drummond has put it, semiotics can help demystify advertising creativity and make “the process of meaning creation more accessible”.

No contexto da análise da publicidade no contexto escolar, o trabalho de autores como Barthes e Messaris ajudam a clarificar os mecanismos semióticos em jogo no discurso persuasivo e fornecem uma base conceptual a explorar na sala de aula. Da mesma forma, como veremos, os instrumentos de análise fornecidos pela semiótica e, em particular, pela

semiótica social vão permitir o desenvolvimento da literacia de imagens em textos multimodais.

Por essa razão, antes de nos debruçarmos sobre a abordagem do tema da publicidade na aula de ILE propriamente dita, procuramos esclarecer a importância da literacia visual e multimodal no âmbito das novas literacias.

3.3. Literacia Visual e Literacia Multimodal

De acordo com a informação publicada no *site* da Associação Internacional de Literacia Visual (IVLA — *International Association of Visual Literacy*), a expressão “literacia visual” foi utilizada pela primeira vez por John Debes, num artigo intitulado “The Loom of Visual Literacy”, publicado na revista *Audiovisual Instruction* em 1969. Segundo a definição de Debes (1969: 27):

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.

No entanto, apesar de o conceito de literacia visual ser hoje amplamente utilizado nas mais diversas áreas, como afirmam Brill *et al.* (2007: 47), ainda não existe uma definição concensual que seja geralmente aceite. Os autores (*ibidem*: 49) mencionam algumas críticas à definição avançada por Debes, nomeadamente que apenas são mencionados os estímulos de ordem sensorial e não os de ordem simbólica, que a definição não explica o que é a literacia visual, mas apenas o que ela proporciona, e ainda que a definição não é extensível aos outros contextos em que é aplicável, como a “literacia para os *media*” ou “literacia computacional”.

Esta lacuna é mencionada por vários autores (Semali, 2001; Brill *et al.*, 2007; Avgerinou e Pettersson, 2011) que, de um modo geral, lamentam a falta de uma definição que sustente o desenvolvimento de uma teoria da literacia visual sistemática e coerente. Por exemplo, Semali (2001: 5), refere que todos os conhecimentos sobre a língua são, por natureza,

incompletos e, por consequência, torna-se “absurdo” exigir uma definição única de “literacia”.

Por outro lado, segundo Avgenirou e Pettersson (2011: 3), o facto de o conceito de literacia visual ser “ecclético na sua origem”⁵⁷, reflecte as suas raízes fundadoras e as percepções oriundas das diversas disciplinas que atentam a complexa tarefa de delinear uma teoria que tenha por base a literacia visual. No entanto, como afirmam os autores (*ibidem*), se, por um lado, a heterogeneidade das diferentes perspectivas sobre literacia visual prejudicam a criação de uma teoria abrangente (ou mesmo de uma definição geral), por outro lado, proporcionam um estimulante campo multidisciplinar e multidimensional que beneficia de uma enriquecedora troca de pontos de vista:

The interaction among divergent opinions, the challenge of an open-ended discourse concerning the nature as well as the practical expressions of the concept, the flexibility to acquire different standpoints in order to try their theoretical validity and viability within diverse settings, the activation and application of different research paradigms with the view to enlighten our understanding of what might constitute the concept, have kept the process of searching the theoretical basis as well as the *raison d’ être* of VL so lively and intellectually stimulating.

E, no entanto, como referimos na introdução a este trabalho, a literacia visual é apenas uma das muitas outras literacias exigidas pelos tempos modernos. Como afirma Pettersson (2007: 92), atendendo ao conceito alargado de literacia hoje em dia: “we have and we fail to have many different literacies”⁵⁸. Nesse sentido, terá razão Erstad (1998, citado em Pettersson, *ibidem*), quando afirma que devemos deixar de olhar para a literacia como um conjunto de capacidades desirmanadas e reconhecer que as literacias estão inevitavelmente inseridas num determinado contexto social e, na maior parte dos casos, criam relações de dependência umas das outras. Um dos exemplos de Pettersson refere que a literacia computacional, por exemplo, não requer saber na base da programação, mas apenas conhecimentos na base do utilizador apesar de exigir conhecimentos nas áreas da literacia visual, da literacia para os *media* e da literacia tradicional, ou seja, de leitura e a escrita.

⁵⁷ Tradução nossa.

⁵⁸ Pettersson (*ibidem*) menciona as seguintes: “computer literacy, cultural literacy, diagrammatic literacy, document literacy, economic literacy, environmental literacy, film literacy, information literacy, mathematical literacy, media literacy, music literacy, political literacy, scientific literacy, technical literacy, television literacy, video literacy, and visual literacy”.

Por outro lado, como afirma Semali (2001: 4), muitas vezes certas expressões como “literacia de informação”, “literacia visual” e “literacia para os *media*” são utilizadas arbitrariamente, o que levanta algumas dúvidas relativamente ao escopo de cada uma, nomeadamente nos contextos pedagógicos nos quais, supostamente, deveriam ser integradas.

De acordo com o *site* do projecto “Visualizing Europe”, um projecto “dedicado ao desenvolvimento da literacia visual e da educação intercultural europeias”, no seu sentido mais genérico, “a literacia visual consiste em ser capaz de entender elementos visuais e ser capaz de comunicar o seu sentido”. Outras definições, como a de Messaris (2001: 1), referem igualmente, para além do desenvolvimento da capacidade de interpretar e comunicar “mensagens visuais”, a capacidade para a sua produção: “the ability to make full use of the expressive conventions of visual media”.

Esta capacidade de “utilização” e aplicação dos recursos visuais para além da sua interpretação é certamente importante em várias áreas disciplinares⁵⁹, no entanto, para o nosso contexto de ensino-aprendizagem de ILE, parece-nos igualmente relevante a capacidade de questionar o que vemos (e para além do que vemos). No mesmo sentido, Semali (2001: 6), por exemplo, ao criticar a definição de Debes, presentemente com mais de 40 anos, afirma que lhe falta uma referência à “capacidade para avaliar, analisar, ou questionar os motivos do criador da representação visual, relativamente à experiência de cada um”⁶⁰.

Na mesma linha de pensamento, a definição de Muffoletto (2001: 2) parece-nos particularmente relevante no contexto do nosso trabalho: “Visual literacy is a political process that provokes questions over answers. To be visually literate, then, is to be actively engaged in asking questions and seeking answers about the multiple meanings of visual experience”.

Uma das dificuldades em encontrar uma definição de literacia visual suficientemente abrangente reside precisamente nesta “multiplicidade de significados” produzidos pelas experiências visuais que vivenciamos hoje em dia e, nesse sentido, para além da literacia

⁵⁹ Paul Messaris é professor de “Comunicação Visual” na *Annenberg School of Communication* da Universidade da Pensilvânia.

⁶⁰ Tradução nossa.

visual, o conceito de literacia multimodal leva-nos uma visão mais alargada que incorpora a multiplicidade de textos e de modos de significação necessários para comunicar no mundo de hoje.

Na sua obra *Multimodal Literacy*, Jewitt e Kress (2003: 1) apresentam a seguinte definição de literacia multimodal: “multimodal literacy is the ability to make meaning through many representational and communicative modes, often simultaneously”. O aspecto da multiplicidade e simultaneidade de ocorrência dos diferentes modos é realçada por Walsh (2010: 213)

Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate. For example, when processing screen-based texts the visual mode may dominate whereas the mode of sound may be dominant in podcasts.

Por detrás do conceito de literacia multimodal reside a filosofia de que os alunos aprendem melhor quando são envolvidos na composição e interpretação de textos complexos, socialmente e pessoalmente relevantes e que incorporam uma variedade de modos comunicativos (Albers e Sanders, 2010: 4). No entanto, o problema surge, porque, como afirma Walsh (2010: 212), atravessamos um período de transição no qual as novas teorias e pedagogias surgem em simultâneo com as novas tecnologias, mas em que os documentos curriculares e as práticas avaliativas se mantêm fortemente enraizadas nas competências de leitura e escrita tradicionalmente exigidas.

A verdade é que, como afirma Semali (2001: 1), hoje em dia, é esperado que o ensino englobe a aprendizagem tanto da literacia “tradicional” como também das “novas literacias”, ou seja, segundo o autor, das literacias que surgiram na era “pós-tipográfica”. Como explica Semali: “to highlight the different effects of electronic and visual communication, various writers have used the term “post-typographic” to mark an intellectual and cultural shift in the way information is designed, communicated, and retrieved.” A expressão aponta para o facto de que os textos electrónicos vieram destabilizar as concepções de literacia anteriores, uma mudança que, de acordo com Semali (*ibidem*), exige que professores e alunos revejam os pressupostos sobre a leitura e a escrita, sobre os livros e os manuais escolares e sobre as práticas curriculares.

Um dos problemas apontados por autores como Messaris, (2001) e Semali (2001) prende-se com a contradição experienciada por muitos educadores relativamente ao apelo e à necessidade de integrar as novas literacias na sala de aula com o objectivo de educar alunos, os quais, pelo facto de dominarem as novas tecnologias, deveriam chegar à escola já conhecedores das literacias da nova era. Essa contradição é exposta por Messaris (2001: 1) do seguinte modo:

There is a widespread belief that young people today are highly knowledgeable about visual media as a result of growing up on a steady diet of TV shows, video games, computer images, movies, and, of course, advertisements. If kids are indeed becoming more “media savvy, “ do arguments for visual education lose their force? Is the introduction of visual media into our schools redundant and futile?

No entanto, como constata Messaris (*ibidem*), não podemos assumir que a preferência pelo entretenimento visual seja necessariamente acompanhado pela compreensão da informação visual, nem que o consumo de imagens leve necessariamente ao desenvolvimento de competências ao nível da criatividade ou da produção visual.

Na opinião de Semali (2001: 2), por outro lado, um dos problemas é que a diferença entre os recursos utilizados dentro da escola, essencialmente compostos por materiais impressos, e os recursos utilizados fora da escola continua a aumentar. Como afirma Masterman (1985, citado em Semali, *ibidem*): “Schools continue to be dominated by print. To have difficulties in decoding print is, in school terms, to be a failure. Outside of school the most influential and widely disseminated modes of communication are visual (or oral)”.

A ironia apontada por Semali (*ibidem*) reside na contradição entre os grandes investimentos feitos nas escolas a nível de material electrónico e a ausência de um programa pedagógico que inclua o papel da representação visual na educação. Nas palavras do autor: “these technologies are much more than electronic envelopes for delivering the old curriculum in a marginally new way”.

Na mesma linha, Bateman (2008: 7) afirma que a tomada de consciência da realidade multimodal levou os profissionais da educação a reconhecer a necessidade de uma “literacia multimodal” que enriquecesse os currículos em todos os níveis de ensino, mas o problema surge na forma de trabalhar e interpretar os documentos multimodais, visto que as respostas não se encontram nas abordagens linguísticas tradicionais sobre o texto, nem nas abordagens tradicionais sobre a imagem. Como afirma o autor (*ibidem*):

Traditionally, the ability to deal with multimodal documents has been acquired implicitly — at least by successful learners. As the use made of co-deployed and interlinked visual modalities increases, however, the question must be raised as to whether we can afford to continue relying on implicit learning by ‘osmosis’ for multimodality.

De um modo geral, aceita-se que o recurso a imagens facilita a aprendizagem e o entendimento dos conteúdos e que, portanto, a literacia visual será sempre um complemento da literacia tradicional. No entanto, muitas vezes se assume que o conhecimento sobre as imagens ocorre de uma forma natural e incidental através do simples contacto com o mundo visual, quando, na realidade, esse conhecimento pode nunca acontecer. Nas sociedades contemporâneas, os alunos apreendem muita informação visualmente, imitam o que observam, mas nem sempre são levados a reflectir sobre aquilo que vêem.

Se por um lado, como afirmam Brill *et al.* (2007: 51), as mensagens visuais são fundamentais para o processamento mental complexo, porque fornecem informação e oportunidades de análise que o texto por si só não possui, por outro lado, como afirma Lantz (1995: 3), aprender a analisar criticamente informação visual (ou multimodal) complexa requer um esforço intelectual tão grande como aprender a ler.

No artigo “Litteracies in the New Millenium”, Pettersson (2000: 4) afirma igualmente que as vivências de cada pessoa, assim como factores como idade, a cultura e o estrato social, interferem na compreensão e no modo de interpretar as mensagens visuais, o que torna a “leitura” das imagens e de todos os outros modos que as acompanham tão complexa quanto necessária no contexto educativo. Efectivamente, de uma forma ou de outra, a preocupação com a necessidade de entender os novos modos de significação leva cada vez mais professores, educadores e investigadores a debruçar-se sobre as novas literacias, no âmbito das quais as literacia visual e multimodal desempenham um papel relevante.

Por outro lado, neste momento, como afirma Bateman (2008: 7), o conceito de “multiliteracias” proposto pelo *New London Group* (1996: 4) no artigo seminal já mencionado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, acabou de certa forma por incluir a literacia multimodal e visual como componentes explícitas do currículo, ou seja, como explica o autor, cada vez mais os textos são considerados na sua perspectiva multimodal e os seus significados analisados numa variedade combinada de modos de

representação.

De acordo com o artigo publicado pelo *New London Group* (1996: 4), o conceito de multiliteracias pretende abarcar dois conceitos fundamentais que caracterizam a comunicação no mundo moderno. Por um lado, a multiplicidade de modos e de canais de comunicação disponíveis e, por outro lado, a crescente diversidade cultural e linguística do mundo global.

Estes dois aspectos afastam totalmente a noção de literacia tradicional centrada fundamentalmente nos aspectos linguísticos da aprendizagem. Como afirmam os autores (*ibidem*): “New communication media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitute the ends of literacy learning, however taught”. Procura-se então uma orientação pedagógica que englobe os diferentes modos de realização de significado em que o textual se relacione com o visual, o espacial, o sonoro, o comportamental, etc.

Por outro lado, o conceito de “multiliteracias” pretende igualmente abarcar a diversidade cultural e linguística trazida pelos novos meios de comunicação, diversidade essa que, na opinião dos autores, se tornou central na vida de hoje em dia. Nas suas palavras: “effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community and national boundaries”. Segundo os autores, a partir do momento em que a proximidade cultural e linguística se tornou uma realidade, a própria natureza da aprendizagem das línguas também se alterou.

A alteração de paradigma subentende o processo de transformação dos alunos de agentes passivos de aprendizagem que trabalham principalmente com textos impressos, para agentes activos capazes de deduzir e construir significados a partir de textos multimodais. Nesse sentido, os textos publicitários, devido à sua complexa natureza multimodal, revelam-se particularmente profícuos para o trabalho em sala de aula, aspectos que analisaremos no subcapítulo seguinte.

3.4. O tema “Advertising” na aula de ILE

Na sua procura para tornar as actividades da aula de língua cultural e socialmente relevantes e autênticas, os professores e autores de manuais escolares recorrem frequentemente ao tema da publicidade, cujo discurso proporciona uma análise linguística fortemente contextualizada do ponto de vista social e cultural e uma oportunidade de desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Por outro lado, trata-se de um tema popular, geralmente bem acolhido pelos alunos que se, por um lado, se sentem atraídos pelo lado lúdico e criativo da publicidade, por outro lado, como afirmam Beasley e Danesi (2002: 157), também se revêem na contemporaneidade virtual e “mitológica” do mundo publicitário:

In the end it may be true that advertising may be reshaping the worlds in more ways than we might think. As we look at people shopping, at parties, driving down the road, sitting at outdoor cafés sipping coffee, etc, we cannot help but see in their bodily schemas, in the way they wear their clothes, in the discourse they generate, a reenactment of many of the images and scenes created by advertisers.

Com o objectivo de atrair o público-alvo, a publicidade procura reflectir os seus desejos e ambições numa linguagem que seja imediatamente reconhecida e aceite pela comunidade a que se destina, e é por essa razão que a análise dos anúncios publicitários contribui de uma forma tão importante para o estudo da linguagem em uso numa dada sociedade. Como afirma Williamson (1978: 8): “my interest has never been so much in adverts, as in what they show about our society and ways of seeing ourselves”.

Do mesmo modo, os professores de língua vêem na análise dos textos publicitários um campo frutífero que permite a exploração de aspectos linguísticos, visuais, sociais e culturais num contexto motivador e atraente para os alunos. No seu artigo “State of the ad: the role of advertisements in EFL teaching”, Picken (1999: 250), refere algumas das vantagens da utilização dos anúncios publicitários como recurso didático, nomeadamente:

- a linguagem utilizada é “autêntica” e “*up-to-date*”
- os conteúdos dos anúncios são uma fonte de informação sobre a cultura
- o texto visual facilita a aprendizagem e a compreensão do texto verbal
- as “qualidades técnicas”, no sentido em que os anúncios são relativamente fáceis de encontrar e são textos curtos, normalmente adequados à curta duração das aulas

- as “qualidades motivadoras”, porque os alunos gostam dos anúncios e sentem-se motivados para trabalhar
- o valor pedagógico abrangente, visto que os anúncios podem servir diversos objectivos pedagógicos, incluindo a reflexão e discussão sobre temas paralelos como a sociedade de consumo, a criação de esterótipos, etc.

No entanto, apesar de todos os “atractivos” que a publicidade possa possuir como recurso didático para a aula de ILE e de a maioria dos alunos reagir, efectivamente, de uma forma mais rápida e espontânea ao texto visual do que ao texto impresso, sabemos que o discurso publicitário é um discurso social complexo e, portanto, o apelo à criatividade e o sentido estético que normalmente cativa os alunos para o trabalho com o texto publicitário não deverá alhear-nos da importância fundamental que o seu estudo crítico pode desempenhar na formação dos alunos enquanto cidadãos conscientes, capazes de questionar a realidade que os rodeia.

A razão pela qual o estudo da publicidade se pode tornar num recurso pedagógico proveitoso na aula de ILE, é precisamente porque, através da análise dos recursos visuais e linguísticos, é criada uma ponte para a reflexão sobre as implicações culturais e o papel social desempenhado pela publicidade nas sociedades contemporâneas. Sem descurar o lado lúdico e artístico da publicidade, é essencial que na aula de língua se trabalhem os aspectos menos evidentes da linguagem publicitária.

No contexto do nosso trabalho, principalmente para a elaboração das tarefas de escrita, recorreremos a anúncios que por terem provocado alguma forma de controvérsia, ou por terem sido retirados do mercado por entidades reguladoras como a *Advertising Standards Authority* (ASA) no Reino Unido, ou a *Federal Trade Commission* (FTC) nos Estados Unidos, se revelaram ferramentas educativas particularmente proveitosas para o trabalho na sala de aula. Muitas vezes, este tipo de anúncios gera polémica devido aos confrontos que se criam entre os objectivos das empresas publicitárias e as expectativas ou sensibilidades do público-alvo. Essas polémicas geram um contexto de análise útil para observar o modo como a língua (e as outras linguagens) são utilizadas na publicidade em toda a sua dimensão social, cultural e ideológica.

Por outro lado, neste contexto, importa igualmente mencionar a opinião de alguns autores como Messaris (1997) e Beasley e Danesi (2002) relativamente à ética publicitária, uma

questão recorrentemente discutida nas sociedades contemporâneas. Nas palavras de Messaris (2007: 265): “commercial advertising, in particular, is often seen as a malignant cultural force, a creator and perpetuator of values and lifestyles that many critics deplore”.

Na realidade, na tentativa de esconder o seu intuito mercantilista ou de chamar a atenção do público a todo o custo rompendo com as normas éticas, o discurso persuasivo da publicidade é frequentemente acusado de “enganoso”, “fraudulento” ou mesmo “imoral”, acusações que levaram à criação de entidades reguladoras da publicidade na maior parte dos países ocidentais, como a ASA, a FCT acima mencionadas, ou a portuguesa ERCS (Entidade Reguladora para a Comunicação Social). Devido ao seu carácter intrinsecamente controverso, as questões éticas relacionadas com a publicidade revelam-se igualmente profícuas para discussão na sala de aula.

No entanto, a posição da sociedade civil relativamente à ética publicitária na tentativa de proteger o público contra o “poder das imagens” através de um conjunto de normas emitidas pelas entidades reguladoras não é necessariamente a mesma dos profissionais de educação na tentativa de prepararem os estudantes para se tornarem leitores críticos dos textos publicitários que os rodeiam.

É claro que a exigência de responsabilidade ética e social por parte dos publicitários é legítima, principalmente tendo em conta, como lembra Messaris (1997: 266), que os anúncios publicitários, juntamente com os programas televisivos e o cinema, constituem a maior fonte de recursos visuais à disposição das camadas mais jovens, através das quais os jovens constroem identidades e projectam o seu lugar no mundo. No entanto, o autor, tal como Beasley e Danesi (2002), crítica o tipo de censura efectuada por instituições como a ASA, a FTC ou a ERCS. A opinião de Messaris (1997: 274) é bem clara:

In my view, official intervention in this area runs the risk of weakening the public's own sense of responsibility for critical viewing. If people think that a government's watchdog — or one would say Big Brother? — is there to shield them from visual deception, they maybe less inclined to invest their own energies in becoming “visual literate”.

Na mesma linha de pensamento, Beasley e Danesi (2002: 158) afirmam o óbvio: “after all, it is up to the individual in a consumerist culture to simply say ‘No’ ”. Como vimos no ponto 3.2.2., para estes autores, tal como para Messaris (1997), a resposta está na educação

do espectador através da análise textual e semiótica, pois só a análise aturada dos recursos visuais e linguísticos permite tornar visíveis os mecanismos de persuasão.

Por outro lado, como afirmam Beasley e Danesi (2002: 158), com os instrumentos necessários para decodificar os significados conotativos dos anúncios, o fascínio despertado pelo mundo da publicidade acaba por perder o seu efeito: “advertisements generate a truly interesting and rich array of connotations. These can be deciphered by analysing the iconic and verbal cues of the surface ad text semiotically. Once the sub text has been decoded, the appeal of the ad seems to vanish”.

Ao aprender a ler e interpretar os múltiplos significados presentes nos anúncios, os estudantes aprenderão a reconhecer as práticas discursivas determinadas institucionalmente e a descortinar as identidades sociais constituídas pelas diferentes “vozes” presentes nos textos publicitários. A intenção é levar os estudantes a tornarem-se consumidores críticos dos meios visuais, apreciadores das técnicas criativas e artísticas utilizadas, mas capazes de reconhecer e questionar as convenções e os mecanismos do discurso de persuasão. A forma como esse trabalho resulta na prática é o que procuramos analisar no próximo capítulo.

PARTE II

O ESTUDO

CAPÍTULO IV

Metodologia, Materiais e Avaliação

For teachers, a primary reason for doing research is to become more effective teachers. Research contributes to more effective teaching, not by offering definitive answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into the teaching and learning process.

McKay (2006:1, citado em Dornyei, 2007: 194)

4.1. Investigação e Prática Lectiva

Antes de nos debruçarmos em pormenor sobre os temas que dominam este capítulo, é importante esclarecer algumas das implicações que surgem no âmbito da investigação em sala de aula, em particular, no contexto de investigação-acção em que nos inserimos.

Ao escolher a citação de McKay em epígrafe como introdução a este capítulo, elegemos o paradigma que considera a investigação efectuada pelos professores em sala de aula, e a consequente reflexão sobre as suas práticas, como uma das formas de desenvolvimento profissional que mais contribuem para a inovação e o sucesso educativos. Efectivamente, a razão principal que nos move para o trabalho de investigação é a vontade em aprofundar o conhecimento da realidade da sala de aula por forma a apurar e desenvolver o nosso sentido de ensinar. Sendo a investigação-acção uma metodologia orientada para a melhoria da prática num determinado campo de acção, encaixa-se perfeitamente no tipo de trabalho que nos propomos efectuar.

Partimos do princípio de que o professor é um aluno permanente e que só através de uma atitude contínua de questionamento e reflexão poderá progredir no seu desempenho

profissional, não através da busca de respostas definitivas às suas perguntas pedagógicas, como afirma McKay, mas procurando novas perspectivas sobre os processos de ensino/aprendizagem tendo em vista o progresso dos alunos. O professor torna-se assim “actor e autor” (Mesquita-Pires, 2010) ou “professor-investigador” (Stenhouse, 1975; Alarcão, 2001) e procura ajustar a investigação à sua prática pedagógica.

De certa forma, como afirma Richards (2003: 232, citado em Dornyei, 2007: 194), a atitude investigativa parece, aliás, ser uma qualidade inerente aos professores de língua estrangeira:

Most ESOL [i.e. EFL/ ESL] teachers are natural researchers. We're used to working on the needs of our students, evaluating the effects of particular approaches, spotting things that work or don't work and adjusting our teaching accordingly. Very few teachers approach their work mechanically and nearly all of us reflect on what we do in the classroom.

Apesar de a investigação que desenvolvemos no presente trabalho ultrapassar o contexto a que Richards se refere, no sentido em que visa a obtenção de um grau, procurámos manter o carácter eminentemente pedagógico da investigação em sala de aula, ou seja, ao longo de todo o processo, procurámos o equilíbrio entre os objectivos da investigação e os objectivos pedagógicos, sem que os primeiros se sobrepujassem aos segundos.

Nesse sentido, apesar de fundamentados e inspirados nas teorias expostas na primeira parte deste trabalho, tanto os materiais utilizados como as actividades de escrita implementadas no âmbito do projecto foram motivados principalmente pelo desejo de contribuir para o progresso dos alunos relativamente ao domínio do inglês como língua estrangeira na produção do texto escrito associado à análise e compreensão de textos publicitários multimodais. Tanto o conteúdo programático *Advertising* em estudo, como o comentário crítico, o género da escrita trabalhado com os alunos no âmbito deste trabalho eram componentes que já integravam o programa da cadeira de Língua Inglesa II⁶¹ e, nesse sentido, podemos dizer que a investigação nasceu no âmbito da prática lectiva.

⁶¹ O conteúdo programático *Advertising* integra o programa de Língua Inglesa desde 2003, primeiramente no âmbito da disciplina anual de Inglês I e, posteriormente, a partir de 2006, aquando da instauração do processo de Bolonha, a disciplina semestral de Língua Inglesa II. Do mesmo modo, o género comentário tem sido um dos trabalhados como actividade de escrita tanto na disciplina de Língua Inglesa I, como de Língua Inglesa II. Naturalmente, tanto o tipo de abordagem como dos materiais utilizados têm variado ao longo dos anos, conforme a experiência e sugestões dos docentes.

Por outro lado, as metodologias implicadas na investigação-acção motivaram-nos não só por acentuar a componente prática e possibilitar o desenvolvimento das estratégias pedagógicas utilizadas, mas por permitir criar uma ponte entre a prática e a teoria. Por outro lado, se o factor “acção” torna este tipo de pesquisa tão apelativa para o professor de língua, a componente teórica é igualmente fundamental, pois só um estudo aturado das teorias que sustentam a prática pedagógica poderá ajudar a clarificar e descrever o objecto de estudo, nomeadamente através do aumento e aperfeiçoamento dos conhecimentos do próprio professor-investigador.

Em última análise, como afirma Nunan (2006: 1), é a componente investigativa que distingue o professor-investigador do professor-reflexivo, de quem se espera uma atitude reflexiva e crítica das suas práticas, mas sem a exigência da análise escrita e pública da investigação académica. Podemos assim afirmar que a investigação-acção se encaixa entre o “melhor de dois mundos”, sendo continuamente premiada pelo duplo objectivo: teórico, por meio da investigação, e prático, por meio da acção.

O conceito de “investigação-acção” foi primeiramente usado pelo psicólogo social Kurt Lewin num artigo intitulado *Action Research and Minority Problems*, publicado em 1946. Trabalhando no contexto das ciências sociais, Lewin propôs um modelo de investigação-acção baseado em ciclos de espirais que se desenvolvem em várias etapas (*planeamento, actuação, observação e avaliação*) a partir da identificação de um problema (McTaggart, 1991: 170). O interesse de Lewis residia em aplicar a investigação-acção no âmbito das relações intergrupos dentro das instituições, por forma a provocar mudanças sociais.

Procurava, desse modo, criar uma ponte entre a prática e a teoria, mas para atingir esse objectivo, Lewin (1946: 35) reclamava a necessidade de uma investigação que ultrapassasse os meandros da academia: “research that produces nothing but books will not suffice”. No entanto, o autor chama igualmente a atenção para o facto de que o rigor científico exigido à “ciência pura” não deverá ser prejudicado. Nas palavras de Lewin (*ibidem*) a investigação na área dos eventos sociais nunca deverá ser “inferior à exigida pela ciência pura”, e para tal, deverá recorrer ao mesmo tipo de procedimentos científicos das restantes ciências, incluindo os problemas de conceptualização matemática e teórica, as análises descritivas e as actividades experimentais.

No campo da investigação-acção educacional foram vários os autores que contribuíram para o desenvolvimento e consolidação deste tipo de pesquisa, entre os quais destacamos o pioneiro Stenhouse (1975), que consolidou a noção do “professor-investigador”, e Nunan (1992, 2006), que tem colaborado em vários projectos de investigação-acção na área do ensino das línguas.

Kemmis e McTaggart (1982: 5, citados em Nunan, 2006: 1) oferecem a seguinte definição de investigação-acção educacional:

The linking of the terms ‘action’ and ‘research’ highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning.

The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a way of working which links theory and practice into the one whole: ideas-in-action.

De acordo com estes autores, investigação-acção indica então um caminho que estabelece uma ponte entre a prática e a teoria com o objectivo de melhorar ou modificar a prática em sala de aula. Nesta perspectiva, o professor não é apenas quem planifica e administra as aulas, mas é aquele que se questiona continuamente sobre a sua prática, que é capaz de ter opiniões e de as fundamentar e que promove a sua própria aprendizagem ao mesmo tempo do que a aprendizagem dos seus alunos, através de um aturado trabalho de investigação.

Na mesma linha, Alarcão (2001: 2) afirma que o conceito de professor-investigador subentende que “o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”. Entende-se, neste sentido, que o papel do professor-investigador deverá ser reflexivo e interventivo e exige-se-lhe, para além da capacidade de interpretar e pôr em prática os programas curriculares, a capacidade de observar e analisar criticamente a sua prática lectiva, de modo a melhorá-la continuamente.

Stenhouse, por seu lado, considera a investigação-acção como um dos tipos de estudo de caso (Nunan, 1992: 77). Na sua tipologia de estudos de caso, o autor inclui os estudos *neo-etnográficos* (investigação de um único caso por um único observador), os estudos *avaliativos* (investigação efectuada para avaliar uma determinada prática ou procedimento),

os estudos de caso em *múltiplos contextos*⁶² (estudos realizados por vários investigadores em diferentes contextos) e, por fim, a *investigação-acção* efectuada por professores em contextos educativos.

De acordo com Stenhouse (1983: 21, citado em Nunan, 1992: 77), a investigação-acção é definida como “classroom action research or school case studies undertaken by teachers who use their participant status as a basis on which to build skills of observation and analysis”. Deste modo, na perspectiva deste autor, a investigação-acção é o mesmo que o estudo de caso efectuado em contexto de sala de aula.

E, no entanto, como confirma Dornyei (2007: 176), a pesquisa efectuada em sala de aula reveste-se de características muito particulares, em parte devido à complexidade do próprio contexto de sala de aula: “the classroom — and most often the foreign/ second language classroom — is a primary research site in applied linguistics investigations and the unique features of this context have a strong bearing on the way we can conduct research in it”.

Este autor (2007: 188) menciona alguns dos constrangimentos que podem dificultar o processo investigativo no contexto da sala de aula, como sejam a discrepância de interesses entre os participantes da investigação (professores, alunos e investigadores), as diferenças entre os níveis de competência e motivação dos alunos, as interrupções ou acontecimentos inesperados que são inevitáveis em qualquer contexto escolar ou ainda determinadas questões éticas que podem surgir relativamente à “omissão de identidade dos participantes” em contextos escolares onde “todos se conhecem”.

Dornyei menciona igualmente os efeitos negativos que a investigação possa trazer aos alunos, como sejam a tomada de certas decisões no intuito de favorecer a investigação, mas que, involuntariamente, acabam por prejudicar a aprendizagem ou o normal decorrer das aulas. No próximo capítulo referimos um desses constrangimentos que ocorreu durante a fase piloto do nosso projecto.

Por outro lado, ainda de acordo com Dornyei (*ibidem*) pesa ainda a questão da exigência em termos de tempo, não só pela demora inerente a todo o processo de recolha de dados, como pelo tempo acrescido de contactos e de reuniões com os participantes e com outros membros da comunidade escolar para esclarecer os aspectos relevantes do processo de

⁶² *multi-site* no original (tradução nossa).

investigação. No caso do professor-investigador, a exigência a nível da gestão do tempo é ainda agravada pela acumulação da investigação com a actividade lectiva, o que requer uma dedicação e capacidade de organização extraordinárias.

Outra das particularidades importantes da investigação em sala de aula apontada por Johnston e Irujo (2001: 1) é o facto de o professor não ser isento nem desinteressado relativamente ao objecto de pesquisa. No caso da investigação-acção, o professor-investigador analisa o seu próprio contexto de trabalho, os temas de investigação são de sua opção pessoal e, eventualmente, os resultados obtidos terão um efeito imediato sobre a sua prática. A mudança e a melhoria das práticas tornam-se assim componentes essenciais deste tipo de investigação (Burns, 2005, citado em Dornyei, 2007:191).

Alarcão (2001: 6) estabelece dois princípios básicos relativamente à função do professor-investigador:

1.º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2.º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com outros, nomeadamente com os colegas.

Relativamente ao primeiro princípio, Alarcão requer do professor um tipo de atitude que, afinal, é exigida a todo aquele que ambiciona ser considerado “bom professor” e que reside na sua capacidade em questionar criticamente o que se passa na sala de aula e que, em última análise, é da sua inteira responsabilidade. Nessa perspectiva, tal como na de McKay acima mencionada, a investigação torna-se uma condição que determina a qualidade do professor.

Ao estabelecer o segundo princípio, Alarcão alarga o escopo das funções do professor-investigador o qual, para além de desenvolver dotes de investigador, terá de sujeitar o seu trabalho a algum tipo de escrutínio. Trata-se de um princípio facilmente compreensível tendo em conta que a investigação levada a cabo pelo professor-investigador se desenvolve num contexto que ele conhece e domina e relativamente ao qual não é isento, pelo que o acesso aberto aos resultados da investigação se torna um aspecto essencial da sua validação.

Por outro lado, segundo Stenhouse (1975: 142; citado em Alarcão, 2001: 4), a importância da investigação levada a cabo pelo professor-investigador vai afectar as instituições e toda

a comunidade escolar. Trata-se de um tipo de investigação voltada para o exterior e que, ao diminuir a distância que separa a prática investigativa da prática lectiva, nas palavras de Stenhouse, acaba por “desmistificar e democratizar a investigação”.

Não é, no entanto, desejável que esta “democratização” da investigação signifique perda de qualidade científica. Os professores-investigadores, como afirmam Johnston e Irujo (2010: 1), acabam por desenvolver competências sofisticadas de investigação e análise ao longo do processo investigativo, de tal forma que a investigação e a prática lectiva se misturam e passam a ser dois aspectos de uma mesma coisa. É nesta perspectiva uma, como se de duas faces da mesma moeda se tratasse, que elegemos a investigação-acção como orientadora do nosso trabalho.

4.2. Contexto e motivações

A disciplina de Língua Inglesa no Curso de Licenciatura de Comunicação Social e Cultural da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica tem carácter obrigatório e integra o grupo de disciplinas de formação complementar, juntamente com uma segunda língua estrangeira (alemão, francês, espanhol ou italiano), Tradição dos Grandes Livros I, Tradição dos Grandes Livros II e Cristianismo de Cultura. As disciplinas de língua estrangeira estão divididas em quatro cadeiras semestrais com o valor de 3 ECTS cada e, assim sendo, todos os alunos que se inscrevem no Curso de Comunicação Social na UCP têm obrigatoriamente de realizar as disciplinas de Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV que, na maior parte dos casos, frequentam entre o 1º e o 4º semestre do curso.

O perfil dos alunos do Curso de Comunicação Social não é muito diverso. A maioria pertence ao grupo etário dos 18 e aos 20 anos, completou o ensino secundário em Portugal e frequenta um curso universitário pela primeira vez, apesar de existirem alguns casos pontuais de frequência de alunos mais velhos, bem como de alunos transferidos de outros cursos ou oriundos de sistemas educativos estrangeiros ou integrados no programa *Erasmus*. Contudo, o nível de competência dos discentes na língua estrangeira é muito

variável, e, infelizmente, em muitos casos, muito abaixo do nível desejado⁶³. Esta é uma realidade preocupante que parece ter vindo a agravar-se ao longo dos anos.

Independentemente das conjecturas que possamos fazer relativamente à qualidade do ensino em Portugal ou do fraco desempenho dos estudantes, a situação parece, afinal, ser agravada pelo próprio sistema educativo, pois, apesar dos esforços para tornar o inglês cada vez mais acessível a todos, a verdade é que as discrepâncias são acentuadas pelo facto de o Inglês como língua estrangeira não ser disciplina obrigatória ao longo de toda a escolaridade. Se considerarmos os percursos escolares no sistema oficial português dos alunos que actualmente acedem à universidade, relativamente à disciplina de Inglês, constatamos uma discrepância que pode ir de 3/ 5 anos de aprendizagem (para os alunos que optaram por Inglês como LE II apenas no 3.º ciclo) ou até aos 7/ 8 anos de aprendizagem (para os alunos que frequentaram aulas de inglês como LE I a partir do 2º ciclo e optaram pela disciplina de Inglês no secundário).⁶⁴

Por outro lado, se alguns dos alunos beneficiaram de aulas de inglês extra desde o 1º ciclo, de aulas particulares ou de cursos em institutos de línguas ou escolas internacionais, em contrapartida, também há alunos que, devido a uma frequência insuficiente ou deficiente

⁶³ A título exemplificativo, de acordo com os resultados dos testes diagnóstico realizados no início do ano lectivo 2016-17, cerca de 70% dos alunos foram colocados em níveis abaixo do B1.

⁶⁴ O sistema de ensino português proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória integra os planos de estudo logo desde o 5.º ano de escolaridade e a segunda (LE II) a partir do 7.º ano de escolaridade (Decreto-lei n.º 6/ 2001 de 18 de Janeiro). No ensino secundário, de acordo com decreto-lei n.º 74/ 2004 de 26 de Março que afectou a gerações dos alunos que participaram na investigação, os planos de estudo de todos os cursos integravam a disciplina de Língua Estrangeira na componente de formação geral, com carácter obrigatório no 10.º e 11.º anos, mas o aluno poderia optar por dar continuidade a uma das línguas estrangeiras já estudadas no ensino básico ou optar por uma LE III, desde que a escola possibilitasse essa opção.

Quanto ao Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo integrado nas Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC) implementado a partir de 2005/ 2006 (regulamentado pelo Despacho n.º 14460/ 2008 de 26 de Maio), este irá afectar a gerações de estudantes que ingressaram na universidade a partir de 2014/ 15. O Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de Dezembro vem, finalmente, introduzir a disciplina de inglês como “obrigatória ao longo de cinco anos consecutivos” do 5º ao 9º ano, e também a partir do 3º ano de escolaridade, passando assim a assegurar “um período de sete anos consecutivos” de ensino obrigatório da língua inglesa. Estas medidas afectarão os alunos que ingressarem no ensino superior em 2022 (para os que beneficiarem de cinco anos de ensino obrigatório da língua inglesa) e em 2024 (para os que beneficiarem dos sete anos).

de aulas de Inglês, ainda não ultrapassaram o nível A1 ou A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Efectivamente, todos os anos nos deparamos com uma discrepância cada vez maior entre os níveis de competência dos alunos que ingressam na universidade, desde *beginners* a *advanced*, uma realidade que professores de língua procuram contornar através da adopção das mais diversas estratégias pedagógicas, incluindo a divisão das turmas por níveis.

A discrepância entre os níveis dos estudantes não se verifica apenas numa perspectiva global do conhecimento da língua estrangeira, mas também entre as diversas competências individuais da aprendizagem da língua, principalmente entre a oral e a escrita. Por exemplo, é comum a frequência de alunos cujo nível de competência oral se enquadra no nível B2, ou mesmo C1, mas cuja capacidade de escrita se mantém no nível B1, visto que durante o seu percurso escolar, o aluno não adquiriu as especificidades de domínio dos géneros ou do discurso escrito. Pode até possuir um nível de conversação de nível intermédio ou avançado, ler bem e compreender o que lê, mas a escrita mantém-se oralizante e pouco elaborada.

E no entanto, como sabemos, a escrita reveste-se de uma importância fundamental no ensino superior, de tal modo que, como afirmam Henderson e Hirst (2007: 25), é um factor determinante de sucesso: “os estudantes são julgados através da sua escrita académica, e aqueles que não demonstram o domínio desta forma de literacia são considerados menos aptos do que aqueles que a dominam.”

Tal como referido na introdução, parte da motivação para a elaboração deste trabalho advém precisamente de uma preocupação agravada ao longo da nossa experiência docente relativamente às dificuldades dos estudantes perante as tarefas de escrita exigidas no ensino universitário, e é um dos propósitos prioritários desta investigação verificar se as abordagens de ensino propostas poderão efectivamente ajudar os alunos a tomar consciência dos factores contextuais e linguísticos que intervêm na produção textual, tendo em vista o desenvolvimento da sua capacidade de escrita na língua estrangeira.

4.3. Metodologia e *corpus*

Como temos vindo a referir, o presente trabalho analisa a produção escrita dos alunos de licenciatura em Comunicação Social e Cultural, com o objectivo de descrever a forma como estes estudantes interpretam os textos multimodais, nomeadamente os anúncios publicitários impressos, através de actividades de escrita, nomeadamente o comentário de anúncios publicitários, que associam a literacia visual (ou multimodal) ao domínio dos géneros da escrita.

Através da análise dos textos escritos pelos alunos procuramos verificar, por um lado, o desenvolvimento da capacidade de escrita em ILE ao longo do semestre, nomeadamente no que diz respeito ao domínio do género em estudo. Por outro lado, procuramos igualmente analisar a forma como a discussão sobre a análise das imagens e dos textos multimodais efectuada na sala de aula está presente no momento da escrita.

Tratando-se de um estudo de caso do tipo investigação-acção, o nosso trabalho permite uma multiplicidade de recursos que, se por um lado, é vantajosa, porque oferece um leque de opções amplo e variado, por outro lado, apresenta dificuldades na escolha do recurso mais adequado. Nesse sentido, afirmam Coutinho e Chaves (2002: 223):

No estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso **todos os métodos** que se revelem apropriados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

A finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” *no seu todo* e na *sua unicidade*, razão porque vários autores (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) preferem a expressão *estratégia* à de *metodologia* de investigação: “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objecto social em estudo” (Goode & Hatt, 1952, citado em Punch, 1998: 150)⁶⁵.

Desta forma, as definições de estudo de caso podem parecer muito vagas, visto que, se se trata de um tipo de investigação que pode ser adequada a qualquer situação particular, então parece que pode abarcar todo e qualquer tipo de fenómeno. Como apontam, ironicamente, Coutinho e Chaves (2002: 222) : “Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou

⁶⁵ Destacado nosso.

mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!”

Por outro lado, outras definições como a de Ponte (1994: 2) ajudam-nos a delimitar o escopo deste tipo de pesquisa pois, para a autora, um estudo de caso é uma investigação que “se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse”.

Nesta perspectiva, também para nós, será então a especificidade do objecto de estudo, que no nosso caso se traduz em avaliar a interpretação de textos multimodais no contexto da aula de ILE através de actividades de escrita, que nos ajuda a delimitar o tipo de trabalho que nos propusemos realizar. Em conformidade com os objectivos que caracterizam os estudos de caso acima expostos, o nosso intuito não será o de inferir generalizações ou de encontrar respostas definitivas, mas sim o de compreender o caso holisticamente, preservando o carácter único da situação analisada.

Tal como na perspectiva de Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, acima citados em Coutinho e Chaves (2002: 223), também consideraremos o estudo de caso, nomeadamente do tipo investigação-acção, mais uma *estratégia* de investigação do que propriamente uma *metodologia*, tendo em conta a grande variedade de métodos à nossa disposição e o facto de não exigir um único método rigoroso de pesquisa. Trata-se, no fundo, de um estudo empírico e meramente qualitativo que analisa um determinado fenómeno no seu contexto real, mas sem qualquer pretensão de extrapolar para outros contextos ou de inferir generalizações.

Cientes de que a nossa investigação teria beneficiado de outros recursos, nomeadamente de entrevistas aos alunos e aos colegas que colaboraram no projecto por forma a enriquecer a análise dos resultados, tal não foi possível, principalmente devido a constrangimentos de tempo e de organização. Restringimo-nos, por isso, à análise dos textos produzidos pelos alunos ao longo do semestre.

Uma das nossas preocupações desde o início do projecto foi que o trabalho de investigação não perturbasse o normal decorrer da prática lectiva e, nesse sentido, foram aproveitadas as tarefas de escritas que os alunos realizam habitualmente ao longo do semestre, na situação de teste diagnóstico, teste intermédio e teste final.

A análise incide sobre o progresso verificado entre os três textos produzidos ao longo do semestre e a selecção teve em conta aqueles que revelaram maior progresso entre cada tarefa.

A nossa análise procurou essencialmente responder às seguintes perguntas de investigação:

- De que forma as imagens publicitárias produzem e transmitem significados sobre o mundo em que vivemos e sobre as interacções que nele ocorrem, e até que ponto poderá a análise detalhada dessas imagens contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes?
- De que forma as actividades teórico-práticas desenvolvidas para as abordagens do ensino da gramática do visual (*Reading Images – The Grammar of Visual Design*, Anexo A1) e do género da escrita (*Advertising Commentary Writing*, Anexo A2) constituiram oportunidades de aprendizagem efectivas, tendo em vista o desenvolvimento do espírito crítico, enriquecimento lexical e domínio do género textual, assim como o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes?
- Qual o progresso verificado relativamente aos resultados obtidos pelos estudantes e quais os factores que influenciaram o seu desempenho ao longo das três tarefas?

O material didáctico elaborado no âmbito da investigação foi inserido na sebenta dos alunos, integrado no tema *Advertising* e utilizado pelos professores que leccionaram a disciplina de Língua Inglesa II no primeiro ano da licenciatura em Comunicação Social em dois anos consecutivos, numa primeira fase piloto no ano lectivo de 2009/ 10 e no ano seguinte em 2010/ 11. O material utilizado no estudo-piloto foi reformulado de acordo com o *feedback* dos colegas e dos alunos de modo a clarificar certos conceitos e otimizar os recursos.

Nos dois anos durante os quais realizámos a nossa investigação, contámos com a preciosa colaboração dos nossos colegas, da Prof.^a Dra. Rita Faria no ano de 2009/ 10 e, no ano lectivo seguinte, em 2010/11, para além da Prof.^a Dr.^a Rita Faria, também da Dra. Helena Fonseca e do Mestre Kevin Rose que leccionaram a disciplina nesse ano. Esta colaboração permitiu não só uma maior recolha de textos para análise, como uma profícua troca de impressões relativamente aos materiais e procedimentos a utilizar ao longo de todo o processo.

Os colegas colaboradores não receberam outro tipo de informação teórica ou de preparação extra para além do material de apoio ao professor reunido nos Anexos A1, A2 e A3 e de algumas trocas de impressões informais no contexto da prática lectiva. A aceitação imediata da proposta didáctica e o entusiasmo demonstrado pelos colegas foram, no entanto, factores de grande motivação durante o período em que decorreu a recolha dos textos.

Os estudantes, por seu lado, foram informados do processo de investigação em curso e questionados quanto à autorização para utilizar anonimamente os seus textos como objecto de estudo.

Em cada fase são analisados os textos produzidos pelos alunos para a disciplina de Inglês II, resultantes de três tarefas de escrita, que convencionámos designar de *tarefa de escrita 1*, *tarefa de escrita 2* e *tarefa de escrita 3*, realizadas durante a aula nos três momentos acima mencionados: teste diagnóstico (3ª lição), teste intermédio (12ª lição) e teste final (após o final do semestre composto por 28 lições), a fim de observar a progressão dos estudantes antes, durante e após o trabalho com o material didáctico. As tarefas incidiram sobre a redacção de pequenos comentários sobre anúncios publicitários retirados do mercado após breve exposição pública (*banned advertisements*), conforme os Anexos B1, B2 e B3.

As tarefas 2 e 3 constituíram parte integrante dos exercícios de avaliação escrita juntamente com uma parte de compreensão de texto, no caso do teste intermédio e do teste final, e também de gramática no caso do teste final. Contudo, o tempo estimado para estas duas tarefas de escrita foi o mesmo do que para a do teste diagnóstico, entre 45 a 50 minutos, bem como a extensão dos textos: entre 250 a 300 palavras, correspondente ao número de palavras aconselhado para o nível B2 do QECRL.

Os dados recolhidos e analisados durante a fase piloto (2009/ 10) serviram principalmente para testar o material e proceder a melhorias, pelo que, relativamente a esta fase, apenas analisamos o trabalho de um dos alunos.

Relativamente ao segundo semestre do ano lectivo de 2010/ 11, durante o qual decorreu a investigação propriamente dita, de um universo de 133 estudantes que frequentaram a disciplina de Língua Inglesa II nesse semestre, seleccionámos os textos dos 65 alunos que efectuaram as três tarefas iguais em situação de sala de aula, o que fez um total de 195

textos corrigidos, visto que cada um dos 65 alunos produziu três textos ao longo do semestre. Desses 195 textos, escolhemos os nove textos que constituem o nosso *corpus* de análise e que compõem o Anexo F1.

É importante notar que a avaliação e selecção destes textos foi da responsabilidade exclusiva da investigadora e efectuado após a conclusão do semestre, bem como de todo o processo de avaliação. Os colegas que colaboram no projecto e utilizaram o material didáctico não tiveram qualquer interferência a avaliação ou selecção dos textos que compõem o *corpus*.

Fotocopiámos as composições dos alunos no dia das provas e entregámo-las no mesmo dia aos professores responsáveis por cada turma. Para respeitar o anonimato dos discentes, apagámos o nome com corrector e codificámos os textos dos com 3 ou 4 dígitos, sendo que o primeiro indica o número da turma, o segundo dígito indica um número de aluno fictício e o terceiro dígito indica o número da tarefa.

4.4. Elaboração do material didáctico e planificação das unidades lectivas

Tal como referido anteriormente, o material didáctico elaborado no âmbito desta investigação seguiu a proposta de Joan Rothery (1996) intitulada *Teaching and Learning Cycle*, que foi posteriormente complementada por David Rose (2004) no projecto *Learning to Read/ Reading to Learn*.

Subjacente às propostas pedagógicas de Rothery e Rose está uma noção fundamental baseada numa perspectiva sociocultural de aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem, que é a noção de *scaffolding*. O termo *scaffolding* foi primeiramente usado por Wood, Bruner e Ross em 1976 para descrever as conversas entre pais e filhos durante a primeira infância e, de acordo com Hammond e Gibbons (2005: 12), está directamente relacionado com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vygostsky. A ZDP define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, ou seja, a capacidade que a criança tem para resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, que parte das capacidades que já a criança já adquiriu, mas que ainda se encontram em processo de desenvolvimento e, portanto, requer a orientação de outro (adulto ou companheiro). Transferida para o contexto escolar, a orientação dos pais

ou dos adultos que acompanham o desenvolvimento da criança estará a cargo dos professores que deverão acompanhar os alunos na execução das tarefas até que as consigam executar de forma independente. Nas palavras de Gibbons (2002: 126):

Characteristically, ‘scaffolding’ provides high levels of **initial support**, and gradually reduces this as students move towards **independent control** of the learning task or text. Scaffolding enables students to achieve higher levels of performance than they could achieve on their own, or without the strategic guidance of the teacher. In the field of language and literacy, scaffolding activities typically focus on making explicit the literacy demands and learning expectations embedded in texts and tasks required for successful school learning, and on providing opportunities for joint or ‘co-construction’ of knowledge between teachers and students.

Dito por outras palavras, de uma forma simples e directa, Rose afirma (2006: 8): “At its most basic this is what scaffolding means: preparing learners to perform a learning task successfully by showing them how to do the task”. Uma das representações canónicas do *Teaching and Learning Cycle*, a que Rose chama *scaffolding learning cycle*, elaborado por Joan Rothery (1996), descreve os estádios que compõem o processo de ensino/aprendizagem utilizado na nossa proposta e que intitulámos *Advertisement Commentary Writing* (Anexo A2):

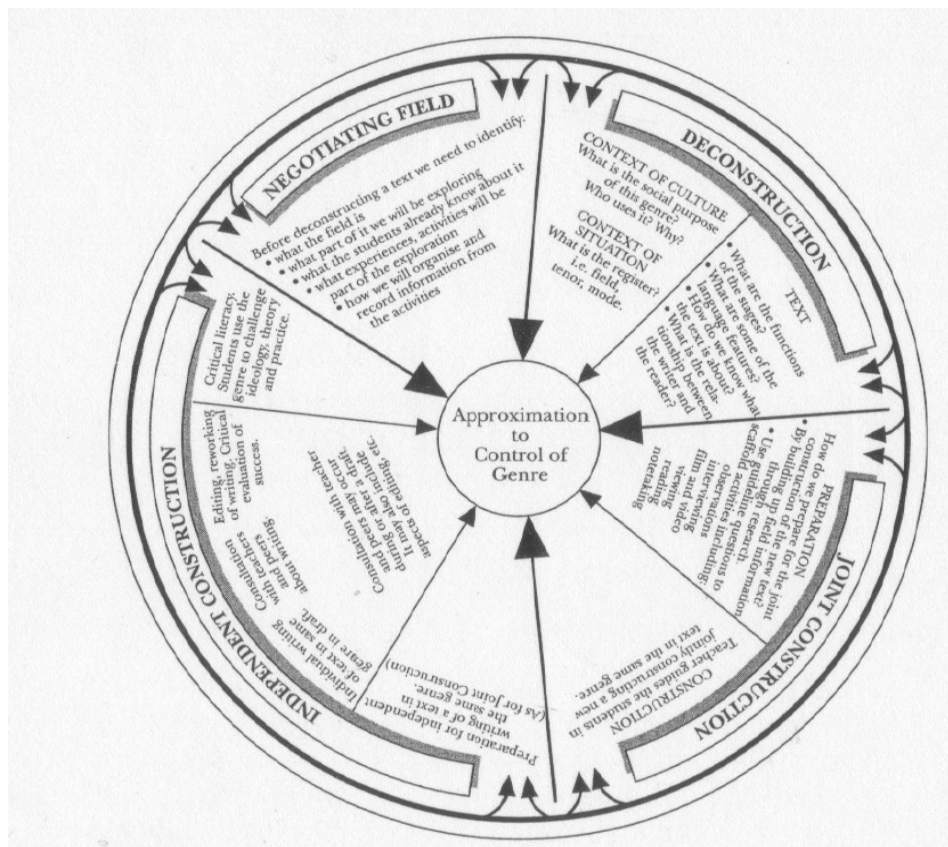


Fig. 4 — *The Teaching and Learning Cycle* de Joan Rothery (1996)

Este primeiro modelo foi delineado essencialmente para o ensino da escrita e utilizado no âmbito do projecto *Write it Right* levado a cabo por um grupo de linguistas australianos, incluindo Joan Rothery, que trabalharam em conjunto com vários professores, e pretendia orientar os professores no trabalho com os alunos.

O esquema, representado num círculo, indica os diferentes estádios a percorrer no processo de desenvolvimento das competências de ensino/ aprendizagem de um determinado género de escrita. Como afirma Rothery (1996: 103), as designações utilizadas fornecem igualmente a metalinguagem necessária para a utilização da pedagogia. Por outro lado, o ciclo não pressupõe que os estádios sigam uma ordem pré-determinada, mas antes permitam a sua adaptação a diferentes contextos de sala de aula e diferentes fases de aprendizagem.

Assim, por exemplo, o estádio *Negotiating Field*, durante o qual professor e alunos trabalham a matéria com o objectivo de apropriação dos conteúdos temáticos, pode ocupar mais ou menos tempo lectivo, consoante o conhecimento prévio dos alunos. No entanto, como afirma Rothery (1996: 103), à medida que o trabalho neste estádio progride, não só o professor irá introduzindo, cada vez mais, maior especificidade do tema, como os alunos irão desenvolver as competências linguísticas que o caracterizam e que serão necessárias ao trabalho do estádio seguinte que será o da desconstrução do texto.

Em representações posteriores do ciclo (Martin e Rose, 2005; Rose, 2006), *Negotiating Field* foi substituído por *Building Field* no interior do ciclo e *Setting Context* no exterior do ciclo, para evidenciar o facto de que as actividades de aprendizagem e de familiarização com os conteúdos acompanham todo o processo e são essenciais em cada fase do ciclo:

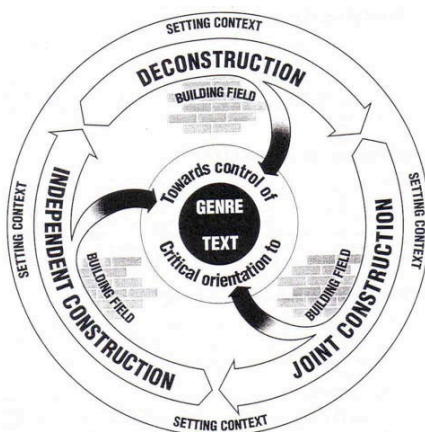


Fig. 5— *The Teaching and Learning Cycle* de Martin e Rose (2005)

Na nossa proposta, o material relacionado com o conteúdo temático *Advertising*, o primeiro tema geral da disciplina de Língua Inglesa II que ocupa normalmente cerca de um terço das aulas do semestre⁶⁶, seria assim inserido no âmbito do primeiro estágio do ciclo *Negotiating/ Building Field*. Esses materiais, a maioria dos quais tem sido utilizado recorrentemente na disciplina de Língua Inglesa II, encontra-se sumariado no quadro seguinte e está dividido em quatro sub-temas:

ADVERTISING	
TOPIC	MATERIAL
Advertising Strategies and Techniques	Film — The Persuaders Power Point — Benetton Ads Text — Images with the Power to Shock Text — Advertising Techniques Power Point — Advertising Techniques Text — Attention-Getting Hooks and Technical Effects in Advertising
Ethics in Advertising	Text — The Advertising Standards Authority Power Point — Banned Print Ads Text — The Gentle Art of Persuasion
Ideology, Prejudice and Stereotypes	Text — Representation and Stereotypes Text — Ideology and Advertising Power Point — Prejudice and Stereotype Text — Soft Drinks Now Mean Soft Brains
The Grammar of Visual Design	Power Point — Reading Images Text — Reading Images, The Grammar of Visual Design

Quadro 4 — Textos e Materiais utilizados para a leccionação do tema *Advertising* em 2010/ 11

Tal como indica a planificação incluída no Anexo D2, este material foi sendo intercalado com o material que consta da nossa proposta e que optámos por intitular *Reading Images — The Grammar of Visual Design* (Anexo A1) tal como a obra de Kress e van Leeuwen e

⁶⁶ A título exemplificativo, o Anexo D 2 inclui a planificação do semestre utilizada no ano lectivo 2010/ 11

cujos conceitos apresentámos no segundo capítulo. Juntamente com os restantes textos, filmes e *power points* indicados no quadro, o novo material pertendia sobretudo fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias à interpretação e análise dos textos publicitários multimodais, mas serviu igualmente para explorar e relacionar os outros sub-temas do conteúdo programático acima apresentado. O trabalho com *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (A 1) decorreu de uma forma interactiva a partir de pergunta/resposta entre professor e os alunos, com recurso ao texto e às imagens projectadas em *Power Point* e procurou o desenvolvimento de vocabulário e da competência crítica necessária à análise dos textos publicitários multimodais.

Os conceitos foram introduzidos ao longo das 4 lições, no máximo de 20 ou 30 minutos por aula, sendo a primeira lição dedicada a uma breve introdução geral sobre a importância do estudo da multimodalidade e da gramática do *design* visual e as três restantes dedicadas à análise de cada uma das metafunções.

A análise dos anúncios publicitários à luz dos conceitos da gramática do visual foi sendo assim intercalada e complementada com os restantes temas da publicidade e os textos de apoio acima descritos. Sempre que se revelou oportuno, as imagens e os textos que as acompanham foram utilizados para explorar as técnicas publicitárias utilizadas e discutir questões ideológicas, éticas e estéticas relacionadas com estereótipos e padrões sociais e culturais.

Ao fim de 8 lições de cerca de 90 minutos cada, introduzimos o material que compõe a segunda parte da proposta (Anexo A2) e que intitulámos *Advertisement Commentary Writing*. Apesar de focado essencialmente para a tarefa de escrita a trabalhar durante o semestre, este material objectiva igualmente o desenvolvimento de outras competências na aprendizagem da língua estrangeira, assim como criar uma ponte entre o tema geral *Advertising* e os conceitos da Gramática do *Design* Visual anteriormente introduzidos.

As tarefas inseridas nesta proposta dão assim início à segunda fase do ciclo de ensino da Escola Australiana denominado *Deconstruction*. Este estágio introduz os alunos aos textos modelo do género de escrita inserido no tema que os alunos acabaram de estudar. Como afirma Rothery (1996: 103), a ideia é familiarizar os alunos com o género, de modo que possam “lê-lo” e, posteriormente, desconstruí-lo. É nesta fase que os alunos trabalham a estrutura genérica do texto, os contextos cultural e situacional do género, bem como as

funções desempenhadas pelas estruturas linguísticas e os papéis que estas desempenham na construção de significados, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre autor e leitor. Segundo Rothery (*ibidem*): “the students learn how the genre works to achieve its social purpose through the function of its stages. Just as they have built up some technical language about the field, so they now build a metalanguage about text and language”.

A nossa proposta inclui duas tarefas principais, baseadas em dois textos modelo da autoria de dois estudantes de pós-graduação. O primeiro, sobre o anúncio do relógio Dolce Vita da *Longines*, retirado do artigo de investigação intitulado “Proactive Translatology vis a vis Advertising Messages” da autoria de María Calzada Pérez, e o segundo, sobre a campanha publicitária do vodka *Absolut*, retirado do *site* da disciplina de Comunicação Visual leccionada pelo Prof. Bob Bednar do Departamento de Estudos da Comunicação da Southwestern University, Georgetown, Texas.

Utilizamos o termo “*task*”, no contexto deste trabalho por vezes traduzido como “tarefa”, no sentido que lhe dá Nunan (2004: 4):

[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

No âmbito das abordagens comunicativas, tal como afirma Nunan (*ibidem*), a ênfase recai sobre a importância do uso e do significado que prevalecem sobre a da forma gramatical, no entanto, a definição do autor sublinha o facto de que o significado e a forma estão interligados e de que a gramática existe, precisamente, para permitir ao utilizador da língua a realização dos diferentes significados. Esta é igualmente a nossa perspectiva, daí que o levantamento e a explicitação das formas linguísticas sejam feitos a partir do texto e não das formas gramaticais em abstracto.

A relação que se estabelece entre texto e gramática encontra os seus alicerces na própria linguística sistémico-funcional, tal como explica Gouveia num artigo intitulado “Escrita e Ensino: para além da gramática, com a gramática” (2009a: 716):

A noção de gramática aqui adoptada é a de gramática enquanto conjunto de recursos para a produção de significado. Nesta acepção, a gramática é entendida como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com o seu propósito social.

A proposta inclui duas tarefas baseadas na análise dos dois textos modelo acima mencionados, com quatro exercícios cada uma destinados a orientar a compreensão e desconstrução dos textos. A primeira, centrada no anúncio do relógio *Dolce Vita* da *Longines*, objectiva uma reflexão sobre os significados textuais e visuais sob a orientação do professor, e a segunda, centrada sobre alguns anúncios da campanha do vodka *Absolut*, pretende que os alunos executem uma análise de forma mais autónoma. Na maioria das turmas, o exercício 4, que pretende consolidar conceitos gramaticais previamente leccionados (tempos verbais, voz passiva, nominalização, etc.), foi executado como trabalho de casa. No total foram planificadas três lições com este material, mas os tempos foram adaptados ao ritmo de cada turma.

As propostas de solução estão incluídas no material de apoio ao professor constante do Anexo A3.

A terceira tarefa incluída na proposta introduz o terceiro estágio do ciclo de ensino intitulado *Joint Construction*. Na proposta de Rothery, este é o estágio dedicado ao *scaffolding* por excelência, no sentido em que o professor toma o papel de orientador durante o processo de escrita colectiva de um texto. Como afirma a autora (1996: 105), nesta fase, o professor parte das sugestões dos alunos e orienta-os na construção dos significados do género, revendo os conceitos abordados nas fases anteriores, moldando o registo oral para escrito e acrescentando informação adicional quando necessário, mas sempre com a consciência do seu papel de mero orientador e não de executor. O objectivo é ajudar os alunos a ganhar a autonomia e confiança necessárias para se tornarem escritores independentes.

Nas propostas pedagógicas de Rothery (1996) e de Rose (2004), esta fase da escrita colectiva é normalmente efectuada no quadro, sendo escrita pelo professor ou por um aluno, de modo a produzir um novo texto modelo que sirva de preparação para a escrita independente.

Na nossa proposta, a tarefa sugerida para a fase de *Joint Construction* consiste num trabalho de grupo em que os alunos, reunidos em grupos de 2 a 4 e sob a orientação do professor ou de um aluno mais proficiente na escrita, constroem o seu próprio texto a partir de anúncios publicitários à sua escolha. Os textos produzidos pelos diferentes grupos seriam então fotocopiados ou projectados em slide para apreciação e discussão pela turma.

O material de apoio ao professor (Anexo A3) inclui igualmente a sugestão para elaboração de um texto colectivo único nos moldes de Rothery e de Rose, escrito no quadro a partir da interacção directa entre professor e alunos. Procurámos com ambas as sugestões uma adequação a diferentes contextos de sala de aula e a diferentes personalidades e preferências dos docentes.

Efectivamente, durante a fase piloto, todas as turmas realizaram o trabalho de grupo na fase de *Joint Construction*, mas no ano seguinte, a maioria dos docentes optou por efectuar a escrita colectiva no quadro.

O último estágio do ciclo pedagógico proposto por Rothery, designado *Independent Construction* objectiva que os estudantes escrevam autonomamente os seus próprios textos, apesar de a autora alertar para a possibilidade (ou o desejo) da escrita de um ou mais rascunhos até à execução da tarefa final.

No contexto da nossa investigação, o estágio de “escrita autónoma” desenvolveu-se ao longo de três fases, sendo que a primeira, efectuada como teste diagnóstico, sai fora do âmbito da pedagogia proposta, pois pretendia sobretudo avaliar níveis de domínio da língua dos estudantes inscritos na disciplina e diagnosticar problemas. No entanto, no âmbito da investigação, este teste forneceu dados comparativos essenciais para a análise do progresso da escrita.

O teste diagnóstico foi realizado na 4.^a aula do semestre e consistiu na escrita de um comentário sobre um dos anúncios publicitários retirados do mercado pela *Advertising Standards Authority (ASA)*, conforme os Anexos B.

Como se pode verificar pela planificação constante do Anexo D2, nas aulas anteriores à do teste diagnóstico, os alunos tinham visionado um documentário sobre as actuais técnicas de marketing e publicidade intitulado *The Persuaders*, transmitido pela PBS através do

programa *Frontline*. Este documentário serviu como introdução ao tema e possibilitou o ensino/ aprendizagem de vocabulário, bem como a discussão de alguns temas introdutórios.

Na 2.^a e 3.^a aulas, com o intuito de preparar os alunos para o tema do teste diagnóstico, trabalhamos um texto sobre os deveres e funções da ASA e procedemos à análise das razões por detrás da proibição de alguns anúncios banidos do mercado cujas imagens foram projectadas em *power point*. Na primeira parte da 4.^a aula, trabalhamos ainda o texto “The Gentle Art of Persuasion”, visto que o tempo concedido para o teste diagnóstico não deveria exceder 45/ 50 minutos.

Apesar de não terem sido dadas quaisquer indicações relativamente às características do género da escrita exigido, os alunos foram informados de que os seus textos serviriam para diagnosticar a sua capacidade de escrita. Foi igualmente nessa altura que pedimos a todos os alunos a autorização para fotocopiar e utilizar os seus textos anonimamente no presente trabalho de investigação.

As duas restantes fases de “escrita autónoma” constantes do nosso projecto, tal como mencionado no subcapítulo 4.2 consistiram no teste de avaliação intermédio constante do Anexo B2, efectuado na 12.^a lição, após o trabalho com as propostas didácticas *Reading Images – The Grammar of Visual Design e Advertising Commentary Writing* (Anexos A1 e A2), bem como como o restante material descrito no quadro da pág. 189, conforme a planificação constante do Anexo D2. O teste final (Anexo B3) teve lugar após o final do trimestre.

De um modo geral, a pedagogia utilizada foi bem recebida tanto pelos alunos como pelos docentes, até porque, sendo uma pedagogia orientada para o desenvolvimento da literacia, acaba igualmente por englobar os quatros modos do uso da linguagem sempre presentes nas pedagogias em EFL, pois, no sentido em que afirma Rothery (1996: 107): “Although the cycle foregrounds literacy, in fact students are **talking** and **listening** as well as **reading** and **writing**. There is thus an integration, as syllabuses recommend, of what they describe as the four modes of language use”⁶⁷.

Os textos produzidos pelos estudantes foram recolhidos e fotocopiados para serem analisados no presente estudo e devolvidos aos respectivos professores para serem

⁶⁷ Destacado nosso.

corrigidos de acordo com os critérios habituais de cada um. Nem os professores nem os alunos tiveram acesso aos critérios de avaliação utilizados no âmbito do nosso projecto, mas a tabela MASUS (Anexo D3) foi utilizada na correcção do teste diagnóstico pela maioria dos professores.

O teste MASUS (Measuring the Academic Skills of University Students) tem sido utilizado na Universidade de Sydney para aferir o nível de escrita dos alunos do primeiro ano de licenciatura desde 1993. Como afirmam Bonanno e Jones (2007: 1), trata-se de um teste diagnóstico que permite a criação do perfil de literacia académica dos alunos de acordo com determinados critérios de avaliação, por forma a orientar os professores e os estudantes na melhor forma de desenvolverem as suas competências de escrita.

O *feedback* oferecido aos alunos, em forma de tabela de níveis de competências, pretende evitar uma avaliação quantitativa em termos de aprovação ou reprovação, mas sim oferecer a cada aluno, individualmente, uma ideia do seu nível de competência escrita de acordo com os parâmetros exigidos pela disciplina, identificar os aspectos fortes e fracos e, se necessário, delinear estratégias de remediação em conjunto com o professor.

A tabela utilizada no nosso estudo para correcção do teste diagnóstico é uma adaptação da tabela de Bonanno e Jones (2007: 15), adequada ao contexto de EFL, mais resumida e sem a terminologia específica da gramática sistémica-funcional que a sustenta, e teve a aceitação dos colegas colaboradores, principalmente porque se enquadra facilmente na ideia de que a avaliação deve ser sobretudo utilizada como ferramenta de aprendizagem, aspecto que desenvolveremos no próximo subcapítulo.

4.5. Avaliação como aprendizagem

Uma definição clara dos critérios de avaliação relativamente à produção escrita é essencial e vantajosa tanto para professores como para alunos. Por um lado, os professores são juízes e avaliadores dos textos produzidos pelos estudantes e, portanto, necessitam de linhas orientadoras claras que possibilitem uma apreciação justa e equitativa do trabalho realizado. Os alunos, por seu lado, necessitam de compreender e interiorizar os critérios de avaliação a fim de tomar consciência dos requisitos exigidos e responder de forma correcta ao que

lhes é pedido. Na verdade, no momento da avaliação, não é só o aluno que está a ser julgado, mas também o professor, pois do sucesso dos resultados depende muitas vezes a motivação de ambos.

A explicitação dos critérios de avaliação torna-se por si só uma forma de aprendizagem pois obriga, desde logo, como nos diz Cabral (1994: 113), a focar a pedagogia da escrita mais no processo do que no produto, uma perspectiva que defendemos desde o início: “[...] importa não recorrer à avaliação apenas numa fase terminal do processo, avaliação apenas sumativa, irrevogável e tantas vezes mesmo desmotivadora, mas integrá-la no próprio percurso e fazer dela também um *momento de aprendizagem*.”

Por outro lado, no contexto actual, ultrapassados os métodos de avaliação que serviam apenas para classificar e rotular os alunos entre “bons, médios e maus” e que não lhes deixava espaço de manobra, de certa forma, espera-se que o próprio aluno colabore na sua aprendizagem. Mais do que uma preocupação sobre a nota final, os alunos de hoje deverão compreender os critérios de avaliação que definem a atribuição de notas, pois só assim poderão ser verdadeiros agentes de aprendizagem.

Nesse sentido, para uma interiorização eficaz dos fundamentos da produção escrita, e depois de compreendidos os critérios de avaliação, o aluno deverá reflectir sobre as correcções efectuadas e, se necessário, em conjunto com o professor, medir o seu progresso e encontrar estratégias para superar dificuldades. A esse propósito, dizem-nos Macken e Slade (1993: 206): “Learners can only take control over their learning if they understand what is asking of them. Being ‘up front’ about the criteria for success in any task enables those who are not ‘naturally good’ at it to take some responsibility for improving in it.”

Da mesma forma, só uma avaliação criteriosa oferece *feedback* útil sobre a eficácia do que foi ensinado e, assim sendo, porque se trata efectivamente de um processo mais ou menos longo, espera-se que o professor vá testando e reavaliando critérios de avaliação e estratégias de ensino/ aprendizagem que possibilitem o melhor desempenho possível por parte dos alunos. Tal como Macken e Slade (*ibidem*), reconhecemos que a avaliação não deve ser encarada como um “ponto final” sobre o processo de ensino/ aprendizagem, mas sim como um dos fios condutores que suportam e regem todo o processo:

The assessment process should enable teachers to chart student's progress towards these goals and articulate the nature of this progress. With respect to promoting language development over time, the same principles should inform all phases of teaching learning — the planning, the reflecting and the whole learning process — not just tacking it in as an afterthought but ensuring that it informs teacher's planning of a unit of work.

A grelha de avaliação que delineámos a partir da tabela MASUS (Anexo D3) revelou-se assim particularmente útil na fase do teste diagnóstico, pois, ao contrariar o tipo de avaliação quase exclusivamente quantitativa a que os alunos estavam habituados e que, inevitavelmente, os “rotulava” numa determinada categoria, serviu como oportunidade para reflexão e discussão dos aspectos linguísticos e estruturais do género de escrita a trabalhar durante o semestre e delinear estratégias de melhoria consoante as necessidades de cada aluno.

Por outro lado, a utilização de grelhas de avaliação como esta leva igualmente a que professores e alunos deixem de olhar para as suas funções apenas como “aquele que escreve e aquele que avalia”, pois o objectivo é que o aluno se torne um leitor mais crítico e atento do seu próprio texto.

Em relação às tarefas 2 e 3 (teste intermédio e teste final, Anexos B2 e B3), pela necessidade de uma avaliação numérica como componente da nota final, os critérios de avaliação seguiram as opções e as práticas habituais de cada professor, tendo sido apenas brevemente discutidas em reuniões informais. A grelha de avaliação que utilizámos para a correcção dos textos no âmbito do presente trabalho, e que explicaremos adiante, não foi partilhada com os outros professores, por considerarmos que se encontra ainda em fase experimental, apesar de o objectivo ser a sua implementação no futuro.

A grelha de critérios que criámos especificamente para a correcção dos textos deste estudo, e que explicaremos adiante, teve como objectivo, não só uma definição de parâmetros que permitissem uma análise aprofundada do progresso da escrita dos alunos, mas também a possibilidade de, no futuro, de uma forma mais simplificada, ser proposta e discutida pelo grupo de docentes de língua inglesa.

Antes de nos debruçarmos sobre a teoria que esteve na base da “nossa” grelha de critérios, discutiremos brevemente alguns dos problemas e dificuldades que se põem à correcção e avaliação do texto escrito.

4.6. Correção e avaliação do texto escrito

Pela própria natureza do texto escrito, a avaliação das composições dos alunos é normalmente mais complexa e subjectiva do que a avaliação de outros tipos de competências como a gramática ou o vocabulário. Essa complexidade deve-se ao facto de o texto escrito abranger não só o domínio de competências linguísticas de ordem frásica e textual, como também certos factores cognitivos externos do domínio da imaginação e da criatividade. É inevitável que a correção das composições dos alunos esteja mais sujeita à opinião do professor/ leitor, e, portanto, à partida, existe uma maior margem para erro humano na avaliação das composições escritas do que na avaliação de outro tipo de exercícios. Por outro lado, é precisamente a consciência da subjectividade inerente ao processo avaliativo que nos leva a ponderar cuidadosamente sobre práticas e métodos por forma a encontrar a melhor solução.

Harmer (2007:172), indica basicamente duas formas de corrigir as composições dos alunos: a atribuição de uma pontuação com base na apreciação global do professor, que o autor designa de “gut instinct” (“based on our experience of the level we are teaching and our ‘gut instinct’ reaction to what we read”), ou então, o recurso a uma escala de critérios pré-estabelecidos que, por ser mais detalhada, ajuda a minorar o risco de subjectividade inerente à correção das composições escritas. Em relação ao primeiro método, diz-nos o autor:

[...] ‘gut instinct’ is a highly subjective phenomenon. Our judgment can be heavily swayed by factors we are not even conscious of. All students will remember times when they didn’t understand why they got a low mark for an essay which looked remarkably similar to one of their classmates’ higher-scoring pieces.

Podemos argumentar que um professor experiente é capaz de avaliar os textos dos alunos quase intuitivamente e que, apesar de uma ou outra insatisfação pontual como a referida por Harmer, esta avaliação “intuitiva” não deixa de ser um método eficaz e, por vezes, o mais exequível quando se tem um elevado número de textos para corrigir. No entanto, também sabemos que as modernas pedagogias cada vez mais nos levam a reflectir sobre as práticas lectivas no sentido de uma maior transparência no processo de avaliação e que essa transparência passa por uma definição mais ou menos detalhada dos critérios a ter em conta no momento da correção/ avaliação.

O segundo método apontado por Harmer, a escala de critérios pré-definidos, tem a vantagem de ser mais objectivo e, conseqüentemente, pode, por si só, conduzir a uma avaliação mais justa. As desvantagens deste método prendem-se com o facto de tornar todo o processo de avaliação mais exigente para o professor, não só devido ao tempo de correcção, que será inevitavelmente mais longo, como à eventual extensão ou complexidade da escala de critérios a utilizar. Segundo Harmer (2007: 174), a solução estará talvez no equilíbrio entre os dois métodos: “we need to strike a balance between totally subjective one-mark-only evaluation on the one hand, and over-complexity in marking scale frameworks on the other.”

Este equilíbrio não é fácil até porque, como nos diz Harmer (2007: 172), uma escala de critérios também não resolve todos os problemas da correcção. Apesar de as escalas abrangerem vários parâmetros de avaliação, o que reduz só por si o risco de subjectividade, muitas vezes permanece a dúvida em relação à pontuação a atribuir dentro de determinado parâmetro. Por exemplo, relativamente à sintaxe, numa escala de um a cinco, deve-se atribuir a pontuação máxima a todos os textos isentos de erros sintácticos, mesmo que o aluno recorra a uma linguagem simples e pouco elaborada para não correr o risco de falhar, ou será que o aluno deve ser penalizado por não arriscar estruturas mais complexas?

De qualquer forma, apesar dos riscos de subjectividade inerentes, a nosso ver, qualquer escala de critérios pré-definida é preferível à simples avaliação intuitiva. É natural que, numa primeira fase, o professor necessite de algum tempo e de prática para se familiarizar com uma aplicação de critérios que desconhece, mas a longo prazo, este torna-se certamente o método mais vantajoso não só porque permite que a avaliação se torne mais objectiva e consistente, como revela ao aluno o modo como o seu trabalho é avaliado e o que é esperado em termos de resultado.

Por outro lado, sem correr o risco de tornar a tarefa de correcção ainda mais difícil, parece-nos que a melhor forma de minimizar o problema e reduzir margens para dúvidas é recorrer a descritores que orientem os professores/ correctores para os aspectos a ter em conta dentro de cada parâmetro. Para nossa própria orientação e, porque as escalas de critérios nos parecem efectivamente a forma mais justa de corrigir e avaliar os textos dos alunos, procurámos então elaborar uma escala de critérios que se adequasse ao nosso contexto e à nossa proposta de investigação.

Serviu-nos de inspiração a escala apresentada em Rose (2006) e Rose *et al* (2007) utilizada em dois projectos piloto para o desenvolvimento da literacia na Austrália: o primeiro, designado *Learning to Read: Reading to Learn*, foi implementado a partir do ano 2000 com o objectivo de melhorar os níveis de leitura e escrita dos alunos com atrasos na aprendizagem, nomeadamente os alunos aborígenes que não possuem o inglês como língua materna. O segundo projecto, designado *Scaffolding Academic Literacy*, foi levado a cabo durante o ano de 2006, com o objectivo de ajudar a aprendizagem dos alunos aborígenes da licenciatura em Ciências da Saúde da Universidade de Sydney. A grelha de critérios de Rose foi sendo aperfeiçoada e integra um dos dez cadernos de apoio para os professores que trabalham no projecto *Reading to Learn*, os *Teacher Resource Booklets* publicados por David Rose em 2010. Os critérios utilizados nestes projectos definem os vários parâmetros a ter em conta na correcção e avaliação dos textos dos alunos, parâmetros esses que têm por base a pedagogia dos géneros implementada na Austrália desde os anos 80, bem como o modelo de análise baseado na semântica do discurso desenvolvido por Martin desde 1992 e Martin e Rose (2005, 2007, 2008) e que, por essa razão, se adequam de forma particular ao tipo de abordagem que procuramos desenvolver neste trabalho.

4.7. O porquê de uma avaliação baseada em género

Uma das principais vantagens em utilizar uma avaliação baseada na teoria dos géneros é partir de uma base semântico-discursiva de nível textual, em lugar de uma avaliação mais ao nível da correcção frásica e gramatical, que, como sabemos, ainda faz parte da prática lectiva tanto em contextos de língua materna como de língua estrangeira. Como nos diz Fonseca (1994: 157):

O facto de a Linguística ter passado além do limite da frase e ter encarado o nível de estruturação transfrásica e textual não pode deixar de constituir um ponto de referência para a pedagogia da escrita. Todos os actos de fala se realizam como textos, mas na produção escrita a intenção de construir um *texto* explicita-se, torna-se mais consciente a escolha de estratégias e mecanismos de organização *textual*. Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível da frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do *texto* inerente a uma pedagogia da escrita.

É claro que correção das estruturas frásicas e gramaticais é importante e deve integrar os critérios de avaliação, mas não é proponderante e, na proposta de Rose (2006), recebe exactamente a mesma pontuação do que as outras parâmetros de avaliação.

Por outro lado, a perspectiva semântico-discursiva do “significado para além da oração”⁶⁸, latente na teoria de Martin e Rose (2003, 2007, 2008), aplica-se de uma forma especial à avaliação dos textos em contexto escolar, precisamente porque surge como resposta a uma prática errada de corrigir e avaliar as composições escritas dos alunos principalmente com base em critérios ortográficos e gramaticais em detrimento do verdadeiro significado textual. Como nos diz Fonseca (1994: 157), “a competência textual é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica” e, assim sendo, torna-se necessário transmitir aos alunos a complexidade dos significados textuais para além dos significados ao nível da frase.

No entanto, por muito óbvio que seja, pois como nos diz Rose (2006:2): “learners cannot comprehend a text as a string of clauses, any more than we can understand a clause as a string of words, or a word as a string of letters”, a verdade é que, como vimos no primeiro capítulo, o mito de que o ensino da escrita passa pelo ensino da gramática ainda persiste em muitos contextos do ensino de ILE, nos quais a preocupação com o saber escrever coincide com a preocupação em dar ou não dar “erros” e com a ideia errada de que a solução se encontra na resolução mecanizada de exercícios de gramática. A era das abordagens comunicativas veio, naturalmente, a pôr em causa este tipo de avaliação, visto que, como afirmam Kitao e Kitao (1996: 1), na perspectiva comunicativa, a ênfase na avaliação das competências produtivas como são a fala e a escrita é posta na relevância (*appropriateness*) e não na capacidade de produzir frases gramaticalmente correctas.

Diz-nos Fonseca (1994: 158) que o texto “é *realizado* como uma sequência organizada de frases, mas *funciona* como uma unidade única e global, com identidade e função social próprias”. Ora, no nosso ponto de vista, é precisamente esta visão sobre o texto como um todo *funcional* que se pretende que os alunos interiorizem e consigam transferir para a sua própria escrita.

⁶⁸ “Meaning Beyond the Clause” é o título de um artigo de J.R. Martin e o subtítulo da sua obra: *Analysing Discourse: Meaning Beyond the Clause*, em co-autoria com David Rose (tradução nossa).

Por outro lado, a teoria de géneros é igualmente uma teoria de tipologia textual e como nos diz Cabral (1994: 115) num artigo intitulado: “Avaliação e escrita: um processo integrado” a propósito das práticas do ensino da escrita no 3.º ciclo e secundário no nosso país:

É indispensável ter em conta a referência de qualquer actividade de escrita a uma tipologia textual, já que, como é sabido, cada tipo de texto assenta numa codificação macroestrutural própria que afecta todos os outros aspectos do texto e cujo conhecimento tem que ser prévio à produção. Não será demais insistir neste ponto, porquanto é frequente ser dado ao aluno apenas um tema de redacção sem qualquer indicação sobre o tipo de texto pretendido. Igualmente frequente, em consequência disso, o facto de o professor se preocupar mais, na correcção/ avaliação, com aspectos linguísticos locais, como a ortografia e a sintaxe da frase, com aspectos temáticos que relevam da chamada imaginação do aluno ou ainda, eventualmente, com aspectos estilísticos, deixando de lado tudo o que diz respeito à especificidade de cada tipologia de texto.

É evidente que trabalhar a unidade textual na aula de ILE não significa que as competências léxico-gramaticais sejam descuradas, simplesmente são trabalhadas no contexto do género em estudo e não de forma isolada e independente. Segundo Martin (2006: 11), as duas características que distinguem o modelo de análise da Linguística Sistémica-Funcional são, aliás, precisamente, a incidência sobre a gramática enquanto “recurso para produção de significado”, e sobre o texto enquanto “escolha semântica num dado contexto social”⁶⁹, mas as duas perspectivas operam em simultâneo e, daí, tendo a LSF Hallidayana como base, a preocupação acrescida de Martin em delinear um modelo de análise que permitisse ultrapassar a análise ao nível da oração (*ibidem*):

Halliday’s conception of grammar as a resource for meaning provided an essential tool for analyzing the texts students were expected to read and write: this model was elaborated through the 1980s and 1990s by Martin and his students as they developed discourse semantics resources for analyzing meaning beyond the clause.

Na proposta de Martin (1992, 2003, 2007), segundo o esquema apresentado abaixo, o estrato da semântica do discurso envolve o estrato da léxico-gramática e, de certa forma, pode-se dizer, conforme afirma Magalhães (2009: 21), que o conceito de semântica do discurso tal como definido por Martin “renomeia o estrato semântico de Halliday, pois expande-o para além do nível dos seus componentes”.

⁶⁹ Tradução nossa.

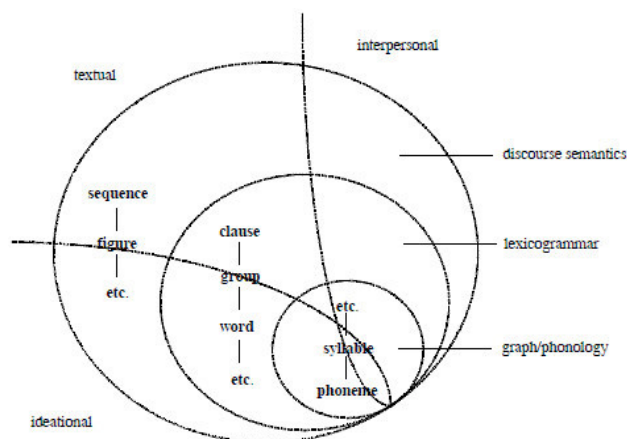


Figura 1: Realisation (strata, rank and metafunction).

Fig. 6— Relação entre os estratos da língua segundo Martin

No prefácio à segunda edição de *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*, Martin (2007: xi) explica a preferência por uma abordagem centrada na semântica do discurso pela necessidade que existe em relacionar os significados produzidos nos diversos níveis de abstracção, nomeadamente aqueles produzidos ao nível da léxico-gramática e os produzidos ao nível do género:

Our focus is on discourse semantics rather than grammar or social context because it seems to us that, while there is a lot of analysis at the levels of grammar and genre going on around the world, there is a growing need and expanding opportunities for work that bridges systematically between these levels.

Por outro lado, como nos diz Magalhães (2009: 21), ao unir os dois conceitos, semântica e discurso, Martin pode partir do texto, e não da oração, como unidade de análise:

[...] em lugar de organizar um modelo de análise da linguagem baseado em significados da oração (unidade mínima de análise do modelo hallidayano) e que contrapõe gramática e coesão, seu modelo (o de Martin) contrapõe gramática e semântica e focaliza os significados no nível do texto, por isso a necessidade de um estrato denominado “semântica do discurso”.

O modelo de análise textual testado por Martin e Rose nos diferentes contextos pedagógicos acabou por trazer inovações aos modelos de avaliação tradicionais, das quais resultou o quadro avaliativo apresentado em Rose (2006) e Rose *et al* (2007) que foi utilizado com sucesso nos dois projectos de literacia acima mencionados. Esse quadro de critérios procura incorporar igualmente os critérios utilizados pelo teste MASUS acima referido e constante do Anexo D3.

Num dos dez cadernos de apoio para os professores (*Teacher Resource Booklets*), publicados por David Rose em 2010, intitulado *Assessing Writing* são apresentados catorze critérios agrupados em quatro categorias principais: contexto, discurso, gramática e características gráficas, conforme o quadro abaixo. Segundo o autor (2010d: 3), a maioria dos critérios podem ser rapidamente avaliados, mas os cinco critérios incluídos na componente do discurso devem ser cuidadosamente identificados e anotados no texto, porque traduzem os recursos linguísticos que o aluno possui. Rose chama a atenção para os padrões de linguagem que criam as relações entre o texto e o contexto: “Genre, field, tenor and mode are expressed by patterns of language in a text — **field** by lexis and conjunction; **tenor** by appraisal; **mode** by reference and grammar”. A análise de cada critério fornece assim os dados para avaliar o desempenho de cada aluno. O quadro fornecido por Rose (*ibidem*) inclui indicações de correcção e perguntas que resumem o cerne de cada componente:

CONTEXT	<i>You should make quick judgements about these context criteria</i>
Purpose	How appropriate and well-developed is the genre for the writing purpose?
Staging	Does it go through appropriate stages, and how well is each stage developed? <i>Label each stage in the text.</i>
Phases	A well-organised text goes through a logical sequence of steps. Phases are the steps that a text goes through (within each stage!). Each phase may be a paragraph or a few sentences long. <i>Identify and mark the phases in the text. How well organised is the sequence of phases in the text?</i>
Field	How well does the writer understand and explain the field in factual texts, construct the plot, settings and characters in stories, or describe the issues in arguments?
Tenor	How well does the writer engage the reader in stories, persuade in arguments, or objectively inform in factual texts?
Mode	How highly written is the language for the school stage? Is it too spoken?
DISCOURSE	<i>Discourse criteria should be marked in the text, to give an accurate picture.</i>
Lexis	Lexis is the word choices that writers use to build the field of the text. They are the content words, and the relations between these lexical words from sentence to sentence. <i>Mark the lexical words the writer uses. What are the writer’s lexical resources? How well is lexis used to construct the field?</i>
Appraisal	Appraisal is the word choices that writers use to evaluate. They include feelings, judgements of people, appreciations of things, and words that amplify and diminish. <i>Mark the appraisal words the writer uses. What are the writer’s appraisal resources? How well is appraisal used to engage, persuade, evaluate?</i>

Conjunction	Conjunction is the logical relations between sentences, and within sentences. Mark the conjunctions the writer uses. Logical realtions may also be implicit. Is there a logical relation between all sentences?
Reference	Reference is the words that are used to keep track of people and things through a text, including pronouns, articles, demonstratives (this, that), comparatives (each, all, same, other). <i>Mark all the reference words. Is it clear who or what is referred to in each sentence?</i>
GRAMMAR	<i>You should make quick judgements about grammar and graphic criteria</i>
	Are the grammatical conventions of written English used accurately? Is there and appropriate variety of sentence and word group structures for the school stage, or is it too simple?
GRAPHIC FEATURES	
Spelling	How accurately spelt are core words (frequent) and non-core words (less frequent)?
Punctuation	How appropriately and accurately is punctuation used?
Presentation	Are paragraphs used? How legible is writing? Is the layout clear? Are illustrations/ digrams used appropriately?

Cada critério é pontuado entre 0 a 3 valores e, portanto, a pontuação máxima de um texto é de 42 valores. Uma das vantagens deste sistema de avaliação apontada por Rose (2010d: 6) é a metalinguagem que os alunos vão adquirindo ao longo do processo de aprendizagem:

Crucially the assessment enables you to explicitly show your students what they are doing well and where they need to improve. To discuss this with them, you need to have terms they understand for the language they are using. The terms in the writing assessment do this. This is the **metalinguage** that you need to start building with your students, as you are reading, writing and assessing. They need to know the purpose and stages of each genre they write, and to understand the differences between personal and formal tenor, spoken and written modes, and between lexis and appraisal, conjunction and reference.

Apesar de concordarmos inteiramente com as vantagens da utilização de uma linguagem específica para descrever os fenómenos em estudo, sentimos, no entanto, a necessidade de adaptar alguma da terminologia de base sistémico-funcional à terminologia tradicional mais acessível aos professores e alunos no nosso contexto de ensino/ aprendizagem.

A grelha de critérios que utilizámos para a correcção dos textos no nosso trabalho segue quase inteiramente a proposta de Rose (2010d), mas foi adaptada ao nosso contexto de ensino de ILE, tendo por objectivo um fácil manuseamento por parte dos professores e a compreensão do seu significado por parte dos alunos.

Essa grelha de critérios é explicada brevemente no próximo subcapítulo.

4.8. A “nossa” grelha de critérios

Apesar de os critérios que utilizámos para a correcção dos textos em estudo não terem sido utilizados por todos os professores que colaboraram no projecto, foi nossa intenção desde o início definir e experimentar um sistema de avaliação que pudesse vir a ser implementado no futuro, pelo que procurámos um modelo que se enquadrasse nas práticas avaliativas do ensino de ILE, que fosse de fácil aplicação, mas sobretudo que objectivasse uma avaliação formativa na perspectiva da melhoria da aprendizagem. Por essa razão, a grelha de critérios utilizada no teste diagnóstico (Anexo D3), que foi entregue e discutida com cada aluno individualmente a fim de identificar pontos fortes e fracos da sua escrita na LE, foca sobretudo os aspectos da escrita a desenvolver e introduz alguma da metalinguagem necessária à compreensão dos critérios.

Por outro lado, a grelha utilizada para a correcção do teste intermédio e do teste final (Anexo D1) inclui 10 critérios pontuados em cinco níveis, o que prevê um total máximo de 50 pontos. Para efeito de classificação final, os resultados foram convertidos para uma escala de 20, por ser essa a mais utilizada no nosso contexto. Esta grelha pretende orientar os professores para uma correcção e avaliação simples e objectiva dos textos, pelo que cada critério é orientado por uma ou mais perguntas, conforme o modelo de Rose (2010d), e cada nível contém uma pequena descrição, conforme o modelo de Harmer (2007).

Relativamente à compreensão dos critérios de avaliação por parte dos estudantes, essa foi sendo interiorizada a partir da reflexão efectuada ao longo das aulas, a primeira das quais consistiu na entrega e discussão dos testes diagnósticos, bem como do trabalho prático de desconstrução efectuado com o material para o ensino da escrita (Anexo A2). Como veremos no próximo capítulo, nalguns casos é notório o progresso feito pelos alunos relativamente a certos critérios.

Quanto à metalinguagem específica de base sistémico-funcional, substituímos apenas alguma da terminologia por termos de uso mais corrente, mas procurando não descurar a essência dos conceitos. De certo modo, partilhamos um pouco dos sentimentos de Chanock (1999: 61) quando realça alguns problemas que se põem ao uso da linguística sistémico-funcional na sala de aula, tendo em conta a grande variedade de percursos e de práticas de

literacia a que os alunos foram expostos até ingressarem na universidade. Como afirma a autora (*ibidem*):

I cannot assume that students who attend my sessions will have experienced the same focus on, or approach to, literacy practices in their schooling, and I have very little time to establish a shared metalanguage for the purposes of any particular session. Therefore, I try to keep grammatical terminology to a minimum, particularly terminology that students are unlikely to have heard at school.

No entanto, a autora também reconhece a grande vantagem de uso da gramática sistémico-funcional, precisamente por ser uma abordagem que perspectiva a gramática como um “leque de escolhas em função de determinados propósitos retóricos dentro de determinados fins sociais”⁷⁰ e que, por essa razão, pode levar os alunos a entender a razão e a eficácia das suas escolhas gramaticais nos textos que produzem.

No contexto de ILE, a maioria dos conceitos propostos por Rose não levanta qualquer tipo de problema nem para professores nem para alunos, visto que, normalmente, são contemplados pelos critérios de avaliação escrita no ensino da língua estrangeira, como é o caso da maioria dos conceitos dentro das categorias gramatical, gráfica e discursiva. No entanto, foi necessário encontrar correspondentes para os conceitos dentro da categoria contextual, nomeadamente “*field*” que substituímos por “*content*”, “*tenor*”, que substituímos por “*target reader*”, e “*mode*” que substituímos por “*register*”.

Apesar de a grelha de critérios que consta do Anexo D1 conter ambas as designações, no contexto do presente trabalho utilizaremos maioritariamente as designações específicas da linguística sistémico-funcional. A grelha revelou-se de fácil utilização, pelo que pensamos que, num futuro próximo, possa vir a ser utilizada por outros colegas do departamento.

No próximo capítulo, procuramos então responder às perguntas de investigação através da análise dos textos dos alunos, relacionando-as com outras questões que têm sido levantadas ao longo deste trabalho ao cruzar a gramática do visual, o ensino dos géneros da escrita e o ensino/ aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, no âmbito da metodologia da investigação-acção em que nos enquadramos.

⁷⁰ Tradução nossa.

CAPÍTULO V

Análise e Discussão de Dados

An important aspect of AR [Action Research] is that it is carried out by the practitioner, who, in the case of EFL studies, is the classroom teacher. AR is thus a means of empowering the teacher by helping him/her to positively affect his/her own situation (and that of the students). Elementary, secondary and tertiary teachers therefore need to believe in themselves as agents of change, and should become actively involved in examining and reporting upon their classrooms.

(Finch, 2005:6)

5.1. Estudo Piloto — ano lectivo 2009/ 10

A primeira experiência de utilização do material didáctico elaborado no âmbito do nosso estudo ocorreu durante o ano lectivo de 2009/ 10 em colaboração com a colega Rita Faria e os alunos inscritos nas seis turmas de Língua Inglesa II nesse ano. Nessa fase pretendíamos sobretudo testar o material, observar a reacção dos alunos relativamente às linhas de análise propostas pela gramática do *design* visual, bem como o seu desempenho quanto às tarefas de escrita a desenvolver a partir dos textos publicitários multimodais.

Tal como afirmámos no capítulo anterior, o material utilizado neste primeiro ano foi avaliado e reestruturado de acordo com os comentários, opiniões e reacções de colegas e alunos. A tendência geral foi a de clarificar ou simplificar a introdução dos conteúdos que, por uma razão ou outra, se revelaram mais complexos ou desnecessários à análise dos textos publicitários. As diferenças entre o material utilizado em 2010/11 (anexo A1) e em 2009/ 10 incidem sobre os seguintes aspectos, conforme o anexo C1:

- Eliminação do exemplo de “*Conversion Process*”, visto tratar-se de um tipo de processo raramente encontrado em anúncios publicitários.

- Eliminação de alguns anúncios para reduzir o tempo de exposição do *power point*, nomeadamente o anúncio da série televisiva *Madmen*, *Mc Donald's*, *BMW*, *N.C. Wathey Insurance* e *Drexel University*.
- Substituição do anúncio do perfume *Beckham* pelo anúncio da cerveja *Budweiser* (RH), um exemplo mais claro de processo de reacção não-transaccional.

Relativamente ao material para a escrita do comentário, procedeu-se à substituição do primeiro texto modelo sobre o perfume *Kelly Calèche* da *Hermés* (Anexo C2), redigido no âmbito deste projecto, pelo comentário sobre o relógio *Dolce Vita* da *Longines* (Anexo A2), redigido por María Calzada Pérez, preferido por ter sido sujeito a publicação.

As actividades de escrita propostas nesta fase piloto realizaram-se no início, a meio e no final do semestre, e constam dos anexos C3 a C7. A actividade 1 (Anexo C3), executada na situação de teste diagnóstico e repetida no teste intermédio, incidiu sobre a redacção de um pequeno comentário de 250 – 300 palavras sobre o anúncio publicitário “*Take Courage My Friend*”, retirado do mercado pela ASA em 2008, conforme consta do anexo C3.

A actividade 3 teve lugar no final do semestre e consistiu na redacção de um pequeno comentário de 250 – 300 palavras sobre anúncios de sensibilização patrocinados pela Unicef para o combate ao recrutamento de crianças-soldado no Sri Lanka e pela Misereor para o problema dos órfãos de guerra na Somália e no Iraque (Anexos C4, C5 e C6), bem como sobre o anúncio da Unicef (anexo C4), sobre a qual incide a resposta do aluno analisada neste sub-capítulo. Estas tarefas integravam o teste final da disciplina, juntamente com uma parte de gramática e de interpretação de texto.

A repetição da mesma tarefa para a realização do teste diagnóstico e do teste intermédio pretendia observar de que forma os alunos aplicariam os conhecimentos adquiridos durante as aulas a partir de uma imagem com a qual já estariam familiarizados e assim dedicar toda a sua atenção à análise e descrição dos significados. Esta tarefa foi realizada com consulta da sebenta que incluía os textos de apoio e o material didáctico utilizado durante as aulas. No entanto, estas duas opções, — a utilização da mesma imagem em dois contextos de avaliação diferentes e o recurso à sebenta para a realização da segunda tarefa, — vieram a revelar-se opções erradas durante esta fase piloto.

Apesar de, inicialmente, os professores terem concordado com o recurso à mesma tarefa para o teste diagnóstico e para o teste intermédio, após a realização do teste intermédio surgiram questões quanto à artificialidade da utilização da mesma imagem em dois contextos de avaliação diferentes. Não só o pedido de repetição da tarefa surpreendeu os alunos de forma negativa, não tendo surtido o efeito motivador desejado, como os professores acabaram por concordar que a opção tinha sido favorecida pelo próprio processo de investigação, na esperança de que a repetição da actividade evidenciasse as diferenças entre as duas fases de execução da tarefa.

Na realidade, de um modo geral, esta fase da investigação veio a ser prejudicada não só, eventualmente, pela utilização repetida da imagem, como sobretudo pelo facto de alguns alunos, principalmente os mais inseguros quanto aos seus conhecimentos da LE, terem sido prejudicados pela utilização errada dos recursos da sebenta que os levou a plagiar parágrafos inteiros sem as devidas referências e cujos textos, por essa razão, foram eliminados da investigação⁷¹.

De certa forma, esta situação inesperada poder-se-á enquadrar no âmbito dos constrangimentos da investigação em sala de aula referidos por Dornyei (2007: 190) e mencionadas no capítulo anterior, nomeadamente no que diz respeito a decisões tomadas para favorecer a investigação, mas que acabam por interferir negativamente no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Neste caso, os alunos cujos textos ou parte dos textos tinham sido plagiados, tiveram a oportunidade de os reescrever após novas indicações do professor, mas devido a restrições de tempo e de organização, não houve possibilidade de integrar esses novos textos na investigação.

Por outro lado, como acima afirmado, a terceira actividade, que decorreu em contexto de avaliação contínua como teste final da disciplina, teve boa aceitação tanto da parte dos professores como dos alunos e, de uma forma geral, os resultados obtidos foram bastante positivos.

Os professores concordaram que, independentemente dos resultados eventualmente conseguidos através do trabalho com o material didáctico, outros factores terão contribuído

⁷¹ Foram eliminados todos os textos que continham qualquer tipo de plágio, mesmo que se tratasse apenas uma frase não referenciada. Do total de 116 textos produzidos nesta primeira actividade foram eliminados 52, cerca de 43% do total.

para a melhoria do desempenho dos estudantes, nomeadamente, o facto de esta actividade estar inserida no teste final, sendo que o maior peso deste teste na avaliação terá levado só por si a uma maior concentração e empenho por parte dos alunos. Por outro lado, o grau de dificuldade da tarefa, considerado pelos professores “menos exigente” em termos analíticos do que o das actividades 1 e 2, terá igualmente contribuído para uma melhoria dos resultados globais. Enquanto a resposta à questão sobre o anúncio publicitário da cerveja *Courage* incidia sobre a representação de estereótipos e a forma como estes são abordados na publicidade, as questões sobre as imagens da actividade 3 requeriam um comentário sobre as campanhas de sensibilização para envio de donativos, um comentário mais descritivo e apreciativo do que propriamente crítico ou avaliativo e, nesse sentido, mais “simples” do que o primeiro, segundo os professores.

No entanto, apesar das contingências que surgiram nesta fase piloto, alguns dos textos escritos pelos alunos demonstraram progressos visíveis, pelo que, a título exemplificativo do trabalho levado a cabo nesta primeira fase, decidimos incluir a análise dos três textos produzidos por um dos alunos participantes.

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre a análise destes primeiros textos produzidos no âmbito da investigação, explicamos mais em pormenor os critérios de avaliação adoptados.

5.1.1. Estudo Piloto — critérios de avaliação do texto escrito

Tal como mencionado no capítulo anterior, a tabela de critérios que utilizamos na correcção dos textos e que apresentaremos de seguida teve por base a publicada por David Rose nos cadernos de apoio do projecto *Reading to Learn*.

Rose (2006: 8) refere que a complexidade da leitura e da escrita está ligada ao facto de se tratarem de actividades que implicam o reconhecimento e uso dos padrões linguísticos a três níveis em simultâneo: ao nível do texto, ao nível da frase e ao nível da palavra, níveis esses que, por sua vez, englobam outros padrões como parágrafos, orações, grupos de palavras, sílabas, etc. É importante notar que a complexidade da actividade escrita é agravada na aprendizagem da língua estrangeira, porque o aluno tem de gerir a aprendizagem dos novos padrões linguísticos com o conhecimento dos que já possui da sua língua materna.

Segundo Rose (*ibidem*), para escrever bem é necessário reconhecer e interpretar continuamente esses três padrões: ao nível do texto, é preciso saber seleccionar e organizar os elementos num todo coerente; ao nível da frase, há que escolher as palavras adequadas e organizá-las em seqüências com significado e, ao nível da palavra, é necessário conhecer o significado e a ortografia de uma variedade de palavras de modo a poder optar por algumas delas na escrita. Por outro lado, de acordo com o modelo da GSF, para além do texto existe ainda a esfera do contexto que envolve outros três níveis que o aluno-escritor terá de gerir: o tema (*campo*), quem está envolvido na interacção (*relação*) e o objectivo social do texto (*género*).

O esquema abaixo, retirado de Rose (2006: 9), ilustra a complexidade dos elementos a ter em conta no processo de leitura e redacção dos textos através de um diagrama de círculos frequentemente utilizado na GSF para ilustrar a evolução da língua no seu contexto social:

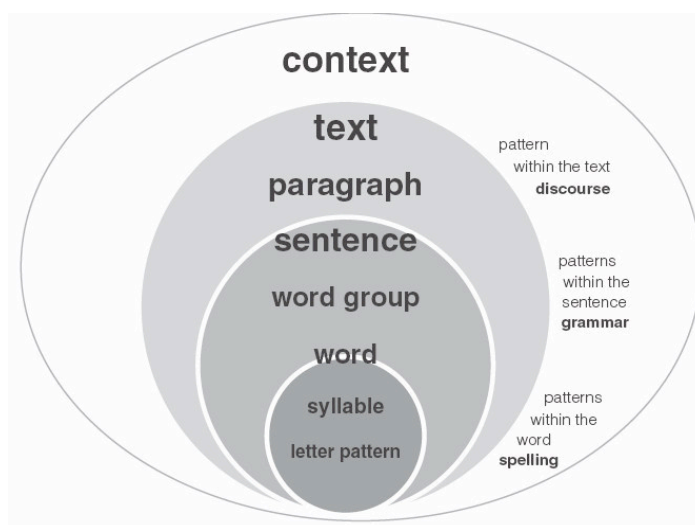


Fig. 7– Complexidade da leitura e escrita

Relativamente à leitura, Rose distingue quatro tipos de interpretação a considerar no trabalho com os alunos:

- Descodificação — interpretação que leva a reconhecer os padrões silábicos de cada palavra, bem como os grupos de letras de cada sílaba.
- Literal — interpretação que permite reconhecer os padrões de significado dentro de cada frase (de quem se trata, o que fazem, onde, quando e como).

- Inferencial — interpretação que possibilita inferir relações entre os significados produzidos ao longo do texto, de frase em frase e de parágrafo em parágrafo.
- Interpretativa — compreensão que leva a estabelecer relações entre os significados do texto e o contexto em que se insere (objectivo social, temas relacionados, relações entre pessoas)

A dificuldade de alguns alunos na compreensão dos textos prende-se muitas vezes com a falta de interpretação inferencial e interpretativa, pois são capazes de ler as palavras e reconhecer os padrões que as compõem, mas não conseguem inferir as relações que se estabelecem entre os significados e os contextos em que se inserem. Por outro lado, de um modo geral, as dificuldades na interpretação dos textos interferem inevitavelmente na produção escrita dos alunos, em particular quando as actividades de escrita partem da interpretação textual, como é o nosso caso. O facto de as tarefas de escrita utilizadas no nosso trabalho recorrerem a textos multimodais apenas ajuda no reconhecimento de padrões visuais, mas não nos tipos de compreensão inferencial e interpretativa essenciais à redacção de um texto de qualidade. A todas estas dificuldades acrescem, naturalmente, o reconhecimento e a utilização dos padrões linguísticos na língua estrangeira.

A proposta de Rose para contornar as dificuldades da complexidade da leitura e da escrita consiste numa abordagem *top-down*, tal como descrita no capítulo anterior, do contexto para a palavra ao nível de leitura e interpretação do texto e depois, no momento de escrever, no processo inverso, das palavras que o aluno já conhece, para a construção de frases, parágrafos até à produção final do texto.

No momento de avaliar os textos dos alunos, como vimos no capítulo anterior, Rose (2010d: 3) recorre novamente aos diversos níveis de padrões linguísticos que operam em qualquer texto, desta feita agrupados em quatro tipos de critérios gerais: contextuais, discursivos, gramaticais e gráficos que, por sua vez, englobam outros critérios específicos que os “*realizam*”⁷², tal como descrito no quadro da pág. 207 desta dissertação.

Na nossa tabela de critérios, tal como na de Rose (2010d: 3), estes critérios contextuais são os primeiros a serem analisados (*purpose & staging, field, tenor e mode*), seguidos dos

⁷² No sentido de “realização” da GSF explicado na página 62.

critérios discursivos (*appraisal, conjunction, reference e word choice*) e, por fim, os critérios gramaticais e gráficos (*grammar, spelling and punctuation*).

De grande importância na avaliação do gênero em estudo são os aspectos relacionados com a forma como próprio aluno “avalia” o texto que lhe é proposto, pois essa é a questão principal que lhe é posta e que diz respeito à forma como o aluno aprecia aquilo que vê, como apresenta os seus pontos de vista e à forma como os comunica ao leitor. Nesse sentido, é o sistema de avaliabilidade (*Appraisal System*)⁷³, tal como proposto por Martin e outros linguistas da Escola de Sydney que nos ajuda a analisar e pontuar os recursos utilizados. Como afirma Avelar (2008: 100):

O termo APPRAISAL surge para designar toda a gama de recursos avaliativos da língua, incluindo os que são empregados pelos falantes para exprimir posturas, atitudes mentais e valores ou até para negociá-los com os seus interlocutores. Inclui ainda a consideração de atitudes, julgamentos e respostas emotivas dos falantes e o modo explícito, implícito, pressuposto ou assumido como estão patentes no enunciado.

O sistema da avaliabilidade revelou-se essencial na avaliação dos textos dos alunos precisamente porque ajuda a sistematizar os diferentes tipos de recursos utilizados. De uma forma muito simples, tal como descrita por Rose (2010h: 24), a avaliabilidade inclui as palavras ou expressões que utilizamos para exprimir sentimentos, julgamentos ou apreciações em geral. Essas palavras ou expressões podem traduzir avaliações positivas ou negativas, e podem ser enfatizadas ou atenuadas. Para além da avaliação do escritor, podem ainda reflectir apreciações de outras pessoas, de personagens ou até do leitor. No Anexo E incluímos um quadro que sumaria os conceitos do sistema de avaliabilidade utilizados neste estudo, com exemplos retirados dos textos que compõem o *corpus*.

O quadro abaixo inclui uma breve descrição dos conceitos da gramática sistémica-funcional que se revelaram úteis na correcção e avaliação dos textos de acordo com a tabela de correcção constante do anexo C1, bem como os símbolos utilizados na análise. Os exemplos utilizados nesta tabela são retirados dos primeiros textos analisados e que foram redigidos por um dos alunos participantes do estudo-piloto, cujas respostas às tarefas 1, 2 e 3 são reproduzidos na íntegra.

⁷³ De acordo com Avelar e Azuaga (2003: 25) em 2003 não havia “consenso geral para a tradução do termo *appraisal* em português”, sendo o termo Avaliabilidade o que mais se aproximava do “valor real do sistema em referência”, sendo hoje a tradução mais comum tanto nas publicações brasileiras como portuguesas.

De um modo geral, tivemos a preocupação em não assinalar apenas as falhas, mas igualmente alguns aspectos positivos como a utilização de estruturas verbais complexas ou de escolhas lexicais adequadas ao género e ao contexto de uso, para as quais recorremos a um “visto” assinalado à direita.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO
PURPOSE & STAGING (genre)	Os estádios Context^Description^Evaluation são anotados ao lado, à esquerda do texto.	
TOPIC (field)	A avaliação da compreensão sobre o tema proposto para o comentário é feita sobre a inferência dos significados verbais e visuais através da utilização do léxico adequado.	
TARGET READER (tenor)	A avaliação ao nível da <i>relação</i> no género em estudo centra-se na objectividade e no uso das convenções académicas formais, como, por exemplo, a capacidade de evitar a utilização recursiva da primeira pessoa (<i>I</i>) através de recursos como a nominalização ou construção passiva. Os recursos ao nível da relação com o leitor são assinalados com um ‘visto’ quando a avaliação é positiva e sublinhados a ponteados quando a avaliação é negativa.	
REGISTER (mode)	A avaliação relativamente ao <i>modo</i> , ou seja, relativamente ao uso das características orais ou escritas da língua será igualmente assinaladas com um ‘visto’ quando a avaliação é positiva e sublinhadas a tracejadas quando a avaliação é negativa.	<u>The picture is full of colours</u>
APPRAISAL	Os elementos avaliativos revestem-se de uma importância fundamental no género em estudo e serão sublinhados de formas diversas, consoante o tipo de avaliatividade: sublinhado duplo para atitude de apreciação, ponteados para afecto e ondulados para julgamento. Para outras formas de avaliatividade presentes utilizamos sublinhado linear.	<u>apreciação</u> afecto julgamento
WORD CHOICE	No contexto de ILE, a avaliação das escolhas lexicais incide tanto sobre a escolha, variedade e complexidade do léxico adequado ao género, como sobre a interferência negativa que a L1 possa trazer à compreensão do texto. O léxico é inserido dentro de rectângulos, assinaladas com uma “cruz” ou com um “visto” do lado direito do rectângulo, conforme estão correctas ou erradas.	<input type="checkbox"/> ✓ <input type="checkbox"/> ✗
REFERENCE	Os elementos referenciais são destacados a cor-de-rosa quando utilizados correctamente e a cinzento quando utilizados incorrectamente.	this that
CONJUNCTION	A avaliação das relações lógicas que sustentam a coerência textual entre frases e entre as fases do texto é destacada a amarelo quando explícita e apenas comentada na grelha de avaliação quando implícita. Devido ao seu uso recorrente não assinalamos <i>and</i> , <i>but</i> e <i>because</i> .	Firstly
GRAMMAR	Os erros gramaticais são muito comuns nos textos escritos por estudantes de ILE, no entanto, é importante distinguir entre os erros que interferem com a compreensão do texto, menos frequentes e assinalados a vermelho, e aqueles que não interferem, assinalados a verde. Tal como no critério anterior, as escolhas gramaticais mais sofisticadas são assinaladas com um ‘visto’ do lado direito.	asking to
SPELLING & PUNCTUATION	Tal como as falhas gramaticais, os erros de ortografia são muito comuns nos textos escritos por estudantes de EFL e serão destacados a azul. As falhas ao nível da pontuação serão assinaladas com um ‘P’ maiúsculo.	fin P

5.1.2. Estudo piloto: análise do desempenho e progresso de um aluno

Os textos que analisamos de seguida foram escolhidos por serem dos que revelaram maior progresso entre as diferentes tarefas. As grelhas de análise foram elaboradas pela investigadora no âmbito da investigação, mas, a título experimental, foi pedida uma avaliação global e independente dos mesmos textos à Prof^a Dr^a Rita Faria que colaborou nesta fase piloto, sendo os resultados obtidos muito semelhantes.

Tal como acima referido, a primeira actividade realizou-se no início do semestre como teste diagnóstico e os alunos não receberam qualquer indicação sobre a sua execução, para além de uma breve introdução ao tema *Advertising* ministrada na aula anterior, que consistiu na execução de uma ficha de vocabulário e de uma breve explicação sobre a actividade da ASA (*Advertising Standards Authority*).

Nesta fase procurávamos sobretudo avaliar a forma como os alunos interagem com o texto multimodal, assim como diagnosticar problemas e antecipar dificuldades. Os discentes receberam informação sobre o seu desempenho neste teste diagnóstico através de um relatório conforme o Anexo C3, o qual, nalguns casos, serviu de base para tutorias individuais sobre estratégias de trabalho e remediação da escrita a efectuar ao longo do semestre. Nesta fase, optámos por não avaliar quantitativamente os textos, para não desviar os estudantes de uma apreciação qualitativa da sua escrita que os levasse, sobretudo, a questionar as suas falhas e a melhorar o desempenho.

Reproduzimos os três textos na sua totalidade, na sua versão integral escrita pelo aluno (versão do aluno) e na versão corrigida de acordo com os critérios e a simbologia acima expostos (versão corrigida) . Em seguida, a partir da análise do texto, fazemos um breve comentário sobre o desempenho do aluno aos longo das três tarefas.

Inspiradas no modelo de Rose, as grelhas de análise sustentam a nota atribuída a cada parâmetro e o progresso observado ao longo das três actividades de escrita. Mais uma vez é importante frisar que estas grelhas serviram apenas como referência para a investigação em curso e são da inteira responsabilidade da investigadora.

Resposta à Actividade 1 constante do Anexo C3— Texto 0.3.9.1

Versão do aluno

The ad reveals a couple. The woman is quite larger than the average ad girl who is fin and beautiful. This woman is trying new clothes and asking to her boyfriend if he likes it. By the looks of it, he doesn't because he reveals a scared expression, probably due to the fact that he doesn't like the way she looks and is afraid to tell her. The slogan "Take courage my friend", is promoting the idea that he should drink beer in a situation like this in order to solve the problem. This is a bad idea because alcohol shouldn't be a solution to a life problem. It is giving the idea that with alcohol life is easier and we can't forget the fact that alcohol is harmful to our health. On the other hand this ad is teasing women wich can also be offensive. These could be the reasons why this ad was banned.

(156 words)

Versão corrigida

<p>Description/ no Context</p>	<p><i>The ad reveals a couple. The woman is <u>quite larger</u> than the average ad girl who is <u>fin and beautiful</u>. This woman is trying X new clothes and asking to her boyfriend if he likes it. <u>By the looks of it,</u> X he doesn't because he reveals a <u>scared expression</u>, <u>probably due to the fact</u> that he doesn't like the way she looks and is afraid to tell her. The slogan "Take courage my friend", P is promoting the idea that he should drink beer in a situation like this <u>in order to solve</u> the problem. [Evaluation] P This is a bad idea// because alcohol shouldn't be a solution to a life problem. It is giving the idea that //with alcohol life is <u>easier</u> and we can't forget the fact that //alcohol is <u>harmful</u> to our health. <u>On the other hand</u> this ad is teasing women <u>wich</u> can also be <u>offensive</u>. These could be the reasons why this ad was banned.</i></p>
---	--

Avaliação e Análise do Texto 0.3.9.1

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 0.3.9.1	Pont
Genre	O aluno revela dificuldade em transmitir a informação expressa na imagem publicitária e em estruturar o texto de forma clara e coerente. É notória a ausência de um primeiro estágio para contextualização do texto, apesar de podermos fazer a distinção entre os estádios de descrição e avaliação, onde deveria estar um parágrafo. Não há preocupação com a estrutura do texto.	1
Field	O aluno apresenta algumas ideias relativamente às razões para a remoção do anúncio, mas demonstra dificuldade em desenvolver e organizar as ideias. O texto é curto e não atinge o número de palavras pedido.	2
Tenor	A relação com o leitor é informal e directa, devido ao coloquialismo de algumas das expressões utilizadas (<i>'this is a bad idea'; 'we can't forget the fact that alcohol is harmful to our health'</i>).	2.5
Mode	A linguagem é maioritariamente oral e coloquial, apesar de alguma alternância entre o uso de expressões coloquiais (<i>by the looks of it; this is a bad idea; with alcohol life is easier</i>) com outras mais formais (<i>probably due to the fact that; in order to; on the other hand</i>).	2.5
Appraisal	A maioria das escolhas avaliativas são simples e coloquiais e centram-se sobretudo na expressão de atitudes, nomeadamente nas categorias de apreciação, afecto e julgamento. A maioria exprime sentimentos negativos, seja por parte do homem representado no anúncio (<i>he reveals a scared expression; he doesn't like the way she looks and is afraid to tell her</i>) ou julgamentos de ordem ética que terão levado à remoção do anúncio do mercado (<i>this is a bad idea; alcohol is harmful; the ad is teasing women which can be offensive</i>). A única avaliação positiva, " <i>thin and beautiful</i> ", surge por comparação feita entre a maioria das modelos fotográficas e a rapariga que, eufemisticamente, é descrita como sendo " <i>quite larger than the average ad girl</i> ". Por outro lado, o aluno faz uso de alguns auxiliares modais para definir a sua atitude em relação ao que é enunciado através do recurso a <i>should</i> (<i>alcohol shouldn't be a solution to a life problem</i>), a <i>can</i> e <i>could</i> (<i>teasing women can also be offensive, these could be the reasons why this ad was banned</i>) ou do adjunto modal <i>probably</i> (<i>probably due to the fact that</i>), recursos que lhe permitem criar um certo distanciamento e diminuir a assertividade das considerações apresentadas.	3
Word Choice	As escolhas lexicais são simples e coloquiais e revelam que, nesta fase, o aluno ainda não faz uso de qualquer recurso lexical mais especializado para a descrição de imagens.	2.5
Reference	O aluno recorre sobretudo a substituições pronominais, clara na maioria dos casos, mas utilizadas de forma repetitiva (<i>he doesn't because he reveals a scared expression, probably due to the fact that he doesn't like the way she looks</i>). No entanto, a referenciação é pouco clara em dois casos (<i>By the looks if * it; * It is giving the idea that...</i>).	2
Conjunction	Relativamente à capacidade de estabelecer relações entre as frases, o aluno tanto recorre a conjunções coordenativas informais (<i>and; because</i>), ou a pronomes relativos (<i>who; which</i>), como se nota igualmente um esforço para utilização de conectores mais formais tais como <i>'due to the fact that', 'on the other hand'</i> ou <i>'these could be the reasons why'</i> , continuamente trabalhadas nas aulas de ILE.	3
Grammar	O texto revela domínio sobre as estruturas gramaticais básicas, tendo em conta que as falhas como a falta da preposição <i>on</i> em <i>*"trying new clothes"</i> ou a presença da partícula <i>to</i> em <i>*"asking to"</i> não impedem a compreensão do texto. No entanto, nota-se que, nesta fase, o aluno não utiliza estruturas gramaticais mais complexas e, de um modo geral, recorre a estruturas próximas do registo oral.	2.5
Spelling & Punctuation	O aspecto mais marcante relativamente às falhas ao nível da pontuação é a ausência total de parágrafos, que, mais uma vez, reflecte a falta de organização estrutural do texto, assim como o uso da vírgula entre o sujeito e o verbo (<i>The slogan 'Take courage my friend', is promoting the idea that...</i>).	2

	O aluno cometeu dois erros de ortografia que não comprometem a inteligibilidade do texto (<i>fin, wich</i>), sendo que o primeiro traduz um desvio de pronúncia (<i>fin</i>).	
TOTAL		23/50 ↔ 9.2/20

De um modo geral, neste primeiro texto, apesar de o aluno procurar responder à questão proposta através da descrição dos elementos fornecidos pelo texto multimodal e relacionar esses elementos com as razões para a remoção do anúncio, não respeita o número mínimo de palavras pedidas e falha na capacidade de desenvolvimento e de elaboração dos argumentos. Enumera algumas das razões que levaram à decisão da ASA em remover o anúncio (*alcohol shouldn't be a solution to a life problem; alcohol is harmful; this ad is teasing women which can be offensive*), mas não apresenta argumentos de suporte ou exemplos fundamentados na interpretação da imagem.

A nota, no limiar da avaliação positiva, revela que, apesar de demonstrar conhecimentos na língua estrangeira dentro da média na maioria dos parâmetros discursivos e gramaticais, o aluno seria penalizado pela falha de competências ao nível contextual, nomeadamente, falhas de adequação do texto ao género, organização textual e interpretação e descrição do texto multimodal.

Resposta à Actividade 2 Constante do Anexo C3 — Texto 0.3.9.2

Versão do aluno

It's courage beer ad that was banned by the Advertising Standards Authority in April 2009. The ad shows a couple apparently in their home. The young woman is trying new clothes on while the young man is sitting in the couch is looking at her. The picture is full of colours. On the right there is a coup of beer and a comic book balloon saying "take courage my friend".

In the image we can see two represented participants interacting with each other. She has a confident look on her face wich is showened by her position (looking at the boyfriend above her shoulder and down). On the other hand there is the man who is terrified. It's obviously a kind of predicting face of what's going to happen if he tells the truth about the way she looks in her new clothes. The contact is not actually there, however, there is interaction between them.

The picture salients two things: the coup of beer and the woman, clearly the product and the concept of the ad: If you don't have the courage to say she looks bad, then drink a beer and it'll be fine. The bright colours are there precisly to cause that impression of a comic situation.

Altogether, the advertising can be effective in a way, showing a comic side of the situation. But it doesn't leave behind the sexist behaviour of the whole concept, nor the idea that alcohol can cure all you're problems. No wonder it was banned, it's just pure mock.

(257 words)

Versão corrigida

Context/	<i>It's courage beer ad that was banned by the Advertising Standards Authority in</i>
Description	<i>April 2009. The ad shows a couple apparently in their home. The young woman is trying new clothes on while the young man is sitting in the couch is looking at her.</i>
Description	<i>The picture is full of colours. On the right there is a coup of beer and a comic book balloon saying "take courage my friend".</i> <i>In the image we can see two represented participants interacting with each other✓</i> <i>She has a confident look on her face wich is showened by her position// (looking at the boyfriend above her shoulder and down). On the other hand P there is the man who is terrified. It's obviously a kind of predicting face of what's going to happen if he tells the truth about the way she looks in her new clothes. The contact is not actually there, however, there is interaction between them.</i> <i>The picture salients two things: the coup of beer and the woman, clearly the product and the concept of the ad: P If you don't have the courage to say she looks bad, then drink a beer and it'll be fine x. The bright colours are there precisely to cause that impression of a comic situation.</i> <i>Altogether, the advertising can be effective in a way, showing a comic side of the situation. But it doesn't leave behind the sexist behaviour of the whole concept, nor the idea that alcohol can cure all you're problems. No wonder it was banned, it's just pure mock. x</i>
Evaluation	

Avaliação e Análise do Texto 0.3.9.2

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 0.3.9.2	Pont
Genre	É notório o cuidado do aluno em estruturar a escrita de acordo com os modelos estudados na aula, nomeadamente a divisão em parágrafos. A divisão em estádios é clara, ainda que a introdução seja curta e pouco elucidativa. Em contrapartida, a conclusão é mais satisfatória comparativamente ao texto 3.1.9, porque reafirma e sumaria alguns dos aspectos mencionados nos parágrafos anteriores.	3
Field	O aluno compreendeu a necessidade de fornecer pormenores descritivos da imagem que servissem de suporte aos argumentos apresentados. Este segundo texto revela uma interpretação mais reflexiva e abrangente do tema do que o texto anterior, em particular no que diz respeito à alusão do aspecto cómico como elemento de persuasão, que poderá ter sido retirado dos conteúdos sobre as técnicas de publicidade trabalhados na sala de aula. No entanto, as razões apresentadas são pouco fundamentadas.	3.5
Tenor	Ao nível da relação com o leitor, mantém-se alguma da informalidade do texto anterior, nomeadamente no uso dos pronomes pessoais 'we' e 'you' (<i>In the image we can see; If you don't have the courage to say she looks bad, it'll be fine</i>). No entanto, há progresso ao nível da objectividade.	3

Mode	Apesar de ao nível do <i>modo</i> algumas das escolhas se encontrarem próximas da oralidade (<i>No wonder it was banned, it's just pure mock</i>), há igualmente uma tentativa para utilizar o léxico específico trabalhado nas aulas para a descrição de imagens (<i>represented participants, interaction</i>) bem como a alusão ao conceito de sexismo (<i>sexist behaviour</i>) discutido nas aulas durante a primeira fase do ciclo a partir dos textos de apoio. A linguagem é marcadamente oralizante.	3.5
Appraisal	Neste segundo texto, as escolhas avaliativas incidem não só sobre o uso de adjectivos, mas também de advérbios (<i>apparently, obviously, actually, clearly, precisely</i>) que revelam uma atitude mais confiante e assertiva relativamente ao que é dito. Incluídos na categoria designada Comprometimento (<i>Engagement</i>), são os recursos que identificam a “voz” do escritor e que lhe possibilitam intervir no enunciado, marcando posições de hesitação, como é o caso de <i>apparently</i> , ou de reforço como <i>obviously, actually, clearly</i> e <i>precisely</i> . Do mesmo modo, o aluno intervém através do uso do auxiliar modal (<i>the *advertising can be effective in a way</i>) para reafirmar o sentido de probabilidade e deixar espaço para a opinião do leitor. Os adjectivos são utilizados para descrever os participantes ou a situação (<i>young, comic, new, bright, effective</i>), para exprimir sentimentos de segurança ou insegurança (<i>confident, terrified</i>) mas também julgamentos negativos relativamente ao aspecto físico da rapariga (<i>she looks bad</i>) ou de ordem ética relativamente à concepção do anúncio em si (<i>the sexist behaviour of the whole concept</i>).	3.5
Word Choice	O léxico utilizado é simples e coloquial, próximo da linguagem oral. Há interferência da língua materna em dois casos (<i>*salients, *comic book balloon</i>), mas não interferem com a inteligibilidade do texto.	3
Reference	A referenciação utilizada é elementar, centrada principalmente no recurso a determinantes e pronomes e repetitiva (<i>there is</i>), apesar de clara no geral, excepto em “ <i>the contact</i> ”, que pode suscitar dúvidas, pois o aluno parece pressupor que para existir interacção tem que existir “contacto físico”, o que é estranho...	3
Conjunction	A coesão textual é conseguida sobretudo através do uso de conectores característicos da escrita formal (<i>on the right, on the other hand, however, all together, nor</i>) e da coesão lexical e referencial. No entanto, a coesão interfrásica é ainda pouco elaborada, visto que muitas orações são simples e introduzidas de uma forma independente, sem grande preocupação com a fluidez do texto.	3
Grammar	Alguns erros gramaticais principalmente de ordem morfológica (<i>predicting face, salients, advertising</i>), particípio passado (<i>showened</i>). O aluno mantém-se no mesmo nível do texto anterior, pois demonstra conhecimentos elementares correspondentes aos parâmetros do B1 da escala do QCERL e não do nível B2, exigido no nível frequentado. Não atenta ao uso de formas gramaticais mais complexas.	3
Spelling & Punctuation	Correcta divisão do texto em parágrafos, mas algumas falhas ao nível do uso de vírgulas e de aspas (assinaladas com <i>P</i>). O aluno comete alguns erros de ortografia: <i>*coup (cup), *precisly (precisely), *you're (your)</i> .	3
TOTAL		31.5/50 ⇔ 12.6/20

De modo geral, este segundo texto revela progressos sobretudo ao nível dos critérios contextuais, precisamente aqueles em que o aluno falhara no primeiro texto, mas também ao nível da avaliatividade e do léxico utilizado. A melhoria nesses parâmetros, de nota negativa (2) para positiva (3/ 3.5), permitiu uma melhoria da nota final do limiar da positiva (9) para uma positiva razoável (12.6).

A terceira actividade constante do Anexo C7 foi excutada no final do semestre como teste final. Nas aulas decorrentes entre o teste intermédio e o teste final, os alunos não voltaram a trabalhar o texto escrito de uma forma sistematizada, mas foram informados de que a tarefa de escrita do teste final incidiria novamente sobre o comentário de um anúncio. Algumas das turmas redigiram um novo texto colectivo na aula de revisão como preparação para o teste.

Este texto foi então redigido em sala de aula, cerca de 8 semanas após a redacção do texto 3.2.9 e sem qualquer trabalho adicional sobre a escrita de comentário ou análise de imagem publicitária, para além do exercício de escrita colectiva efectuado em algumas turmas. Mais uma vez, reproduzimos o texto na íntegra, corrigido de acordo com os critérios adoptados para este trabalho.

Resposta à Actividade 3 constante do Anexo C7 – Texto 0.3.9.3

Versão do aluno

Sri Lanka launched a campaign for Unicef in 2009 against the child soldier recruitment. This campaign was called “Bring Back the Child” and their goal was the provision of rehabilitation services for released children. Real stories were used in order to achieve a successfully campaign wich is an awareness one .

The advert analised has two parts: the visual part and the textual part. We can see a classroom and a close-up to a student that is probably doing his homework. Instead of the student’s face there is another picture of a child with a gun on his hand with a severe expression on his face.

The first detail I’ve noticed was the contrast of the brightness and peaceful environment of the classroom with the soldier picture that is more serious and heavy. The fact that the student is dressed in white represents peace and the idea that studying should be the reality of all the children in Sri Lanka.

The textual part of the advert explains the child history in order to reveal a reality that many people doesn’t know about. It is established a certain relation between the viwer and the child represented. The slogan and the text of the logo are very affective despite of short. People immediately understand by reading them that is a serious and urgent matter. “He wants to be a student, not a child soldier” is a way to make people think that the boy exists. And if it’s real, it’s shocking, just to think about it.

Overall, I think that is a strong and effective advert that uses very well the shocking strategy. People look at the image, read the text and develop a relation with the boy. They should feel angry just imagining this reality happening to inocent children. It’s simply wrong. Children belong in classrooms, learning and growing. Not in a war that most of them don’t understand.

(318 words)

Versão corrigida

Context	<p>Sri Lanka launched a campaign for Unicef in 2009 against the child soldier recruitment. This campaign was called “Bring Back the Child” and their goal was the provision of rehabilitation services for released children. Real stories were used ✓ in order to achieve a successfully campaign wich is an awareness one. X</p>
Description	<p>The advert analysed has two parts: the visual part and the textual part. We can see a classroom and a close-up to a student that is probably doing his homework X. Instead of the student’s face there is another picture of a child with a gun on his hand with a severe expression on his face.</p> <p>The first detail ✓ I’ve noticed was the contrast ✓ of the brightness and peaceful environment of the classroom ✓ with the soldier picture that is more serious and heavy. The fact that ✓ the student is dressed in white ✓ represents peace and the idea that studying should be the reality of all the children in Sri Lanka.</p> <p>The textual part of the advert explains the child history X in order to reveal a reality that many people doesn’t know about. It is established a certain relation between the viewer and the child represented. The slogan and the text of the logo are very affective despite of short. People immediately understand by reading them that is a serious and urgent matter. “He wants to be a student, not a child soldier” is a way to make people think that the boy exists. And if it’s real, it’s shocking, just to think about it.</p>
Evaluation	<p>Overall, I think that is a strong and effective advert that uses very well the shocking strategy. People look at the image, read the text and develop a relation with the boy. They should feel angry just imagining this reality happening to innocent children. It’s simply wrong. Children belong in classrooms, learning and growing ✓. Not in a war that most of them don’t understand.</p>

Avaliação e Análise do Texto 0.3.9.3

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 0.3.9.3	Pont
Genre	Os progressos verificados neste terceiro texto são notórios em vários aspectos, sendo o primeiro a correcta divisão do texto em estádios e parágrafos. O aluno soube retirar a informação da pergunta para informar o leitor sobre o contexto de produção do anúncio, o que lhe permitiu elaborar uma introdução mais completa do que a anterior. A descrição dos elementos presentes na imagem é detalhada e a avaliação é clara e coerente.	4

Field	O aluno procura inferir os significados dos elementos visuais e textuais à medida que os descreve, assim como deduzir o efeito que ambos os elementos poderão despertar em quem observa, factor que contribui para uma interpretação eficaz do texto multimodal e uma maior aproximação ao leitor.	4
Tenor	Apesar das marcas pessoais presentes no texto através do uso da primeira pessoa (<i>the first detail I've noticed, I think</i>), ou da informalidade e emotividade de algumas expressões (<i>it's shocking just to think about it; They should feel angry just imagining this reality happening to innocent children; It's simply wrong</i>), este texto revela a procura uma maior formalidade na relação com o leitor, nomeadamente através do uso da passiva (<i>real stories were used, *it is established</i>) ou a <i>people</i> para evitar o uso do pronome pessoal. Comparativamente ao segundo texto, a preocupação deixou de ser transmitir “o que eu vejo e o que eu sinto” para transmitir “o que as pessoas sentem quando vêem”, uma atitude que procura uma maior proximidade com o leitor, também ele potencial observador.	3.5
Mode	Combinação entre linguagem informal e emotiva própria do discurso oral (<i>just to think about it, they should feel angry, it's simply wrong</i>) e elementos abstractos, nomeadamente através do recurso a nominalizações (<i>contrast, * brightness, reality</i>). Quanto às escolhas lexicais, é notória utilização de alguns itens introduzidos na sala de aula para a descrição de imagens (<i>visual and textual part; close-up; the contrast of the *brightness; the student dressed in white represents peace; relation between the viewer and the child represented</i>) bem como do material sobre o tema <i>Advertising (awareness campaign; shocking strategy)</i> . O texto torna-se mais oralizante a partir do penúltimo parágrafo.	3.5
Appraisal	Em termos de avaliatividade, neste texto a maioria dos recursos utilizados inserem-se na categoria das atitudes, sobretudo de afecto, para exprimir sentimentos negativos relativamente à situação das crianças soldado (<i>severe expression; serious and heavy picture; people should feel angry; *inocent children</i>) ou de apreciação relativamente à imagem ou ao anúncio em si (<i>*successfully campaign; awareness (campaign); brightness and peaceful environment; white represents peace; serious and urgent matter; strong and * affective advert that uses very well the shocking strategy</i>). Tal como no texto anterior, a análise da avaliatividade permite-nos igualmente apreciar a forma como o aluno negocia a sua relação com o leitor, seja através da modalidade (<i>we can see a classroom; studying should be the reality of all the children in Sri Lanka</i>), seja através de recursos de atenuação como “ <i>probably</i> ” ou de intensificação como “ <i>The fact is that</i> ”, “ <i>I've noticed</i> ” ou “ <i>I think</i> ”, através dos quais o aluno assume a responsabilidade sobre aquilo que é dito (Droga and Humphrey, 2002: 98).	3.5
Word Choice	O aluno opta por frases curtas e léxico simples, mas claro, apesar de algumas inconsistências gramaticais e lexicais por influência da língua materna (<i>*It is established; *the text of the logo; *child history</i>).	3
Reference	Os recursos de coesão utilizados são sobretudo referenciais e lexicais, mas nota-se que o aluno ainda não adquiriu consistência no domínio dos referentes, nomeadamente no uso do artigo definido em inglês (<i>the child soldier recruitment; the visual part and the textual part</i>), bem como nos casos de ambiguidade referencial (<i>their goal was – “Sri Lanka? Unicef?”</i>) ou de distância relativamente ao referente (<i>by reading them – “the slogan and the text of the logo”</i>), que dificultam claramente a compreensão do texto.	3
Conjunction	A coesão interfrásica mantém-se pouco elaborada neste texto, sendo o recurso aos conectores característicos da escrita académica escasso, apesar de claro no geral. O aluno revela dificuldade no uso das orações relativas (<i>real stories were used in order to achieve a successfully campaign wich is an awareness one; We can see a classroom and a close-up to a student that is probably doing his homework; The first detail I've noticed was the contrast of the brightness and peaceful environment of the classroom with the soldier picture that is more serious and heavy</i>).	3
Grammar	O nível atribuído mantém-se no limiar da positiva (3), porque, apesar das falhas cometidas não comprometerem a compreensão do texto, são considerados erros	3

	gramaticais básicos, como os erros de morfologia (<i>*successfully, *brightness</i>), erros de ordem das palavras na frase (<i>*It is established a certain relation; *advert that uses very well the shocking strategy</i>) ou erros de concordância verbal como “ <i>a reality that many people doesn’t know about</i> ”.	
Spelling & Punctuation	Tal como no texto anterior, o aluno revela preocupação na correcta divisão do texto em parágrafos; no entanto, é de notar a sua desatenção relativamente à ortografia de certos vocábulos, nomeadamente de <i>*wich</i> , erro consistente ao longo dos três textos, bem como de <i>*affective</i> , um erro de maior gravidade, pois poderá induzir em erro o leitor menos atento.	3
TOTAL		33.5/50 ↔ 13.4 /20

De um modo geral, o progresso verificado entre o segundo e o terceiro textos recai sobretudo sobre os critérios contextuais, nomeadamente no que diz respeito ao controlo da estrutura genológica do texto e à construção do *campo*, assim como na relação com o leitor, ainda inconsistente relativamente a certas marcas pessoais e emotivas, mas evoluindo também para uma maior objectividade, nomeadamente através da maior variedade lexical e do uso (ou tentativa do uso) de formas passivas. Tal como descrito no quadro abaixo, essas melhorias permitiram avaliar o texto com uma nota final de 13.4 valores, uma diferença pequena relativamente ao texto anterior, mas bastante positiva, pois permite consolidar o progresso do primeiro texto para os seguintes, tendo em consideração que o primeiro texto escrito em sala de aula foi avaliado negativamente com 9 valores.

Foi o progresso observado nos textos escritos por este e outros alunos que nos entusiasmou a continuar o nosso trabalho. Apesar das contrariedades que surgiram nesta fase piloto relativamente à repetição da tarefa 1 e aos textos plagiados, exemplos do progresso observado ao longo dos três textos escritos por alguns alunos abriu portas para a nova fase de investigação que passamos a descrever no próximo subcapítulo.

5.2. O Estudo — ano lectivo 2010/11

No ano lectivo de 2010/ 11, o programa da disciplina de Língua Inglesa II não sofreu alterações relativamente ao ano anterior, pelo que a maioria do material constante da sebenta de 2009/ 10 no capítulo *Advertising* foi novamente integrado na sebenta do ano seguinte. Os capítulos *Reading Images* e *Advertising Commentary Writing* constantes dos Anexos A1 e A2 sofreram as alterações referidas no início deste capítulo e a planificação utilizada consta do Anexo D2.

Neste ano os alunos inscritos na disciplina foram divididos por seis turmas leccionadas por mais dois professores para além da investigadora: a Dr^a Helena Fonseca e o Dr. Kevin Rose, os quais, tal como a Professora Doutora Rita Faria no ano anterior, se prontificaram a colaborar no projecto e a utilizar o material elaborado para o efeito. Como habitualmente, os alunos realizaram três actividades de escrita ao longo do semestre, mas para efeitos do nosso trabalho, tal como referido no capítulo anterior, apenas foram considerados os textos dos 65 alunos que executaram actividades iguais e em condições semelhantes de realização, ou seja, pertencentes a quatro turmas diferentes, mas redigidas no mesmo dia durante dois períodos lectivos consecutivos. Excluímos os textos dos alunos pertencentes às duas turmas que realizaram o teste intermédio noutra dia e, portanto, diverso das outras quatro turmas, assim como os dos alunos que faltaram a uma das actividades. No total reunimos os 195 textos de entre os quais seleccionámos os nove que constituem o nosso *corpus*.

Tal como no ano lectivo anterior, a primeira actividade, teste diagnóstico (Anexo B1), foi avaliada qualitativamente de acordo com a tabela constante do Anexo C3, mas as outras duas (Anexos B2 e B3), integradas na avaliação contínua, foram corrigidas e avaliadas quantitativamente e de forma independentemente pelos professores da cadeira. Apesar de, ao longo do semestre, os três professores terem conversado informalmente sobre o material pedagógico utilizado e decidido em conjunto sobre as imagens e as tarefas a realizar, os critérios de avaliação não foram discutidos. Os testes foram entregues directamente aos alunos, pelo que os dados apresentados baseiam-se exclusivamente na correcção efectuada posteriormente para efeitos da investigação.

5.2.2. Análise dos Textos dos Alunos

Os textos que apresentamos de seguida foram seleccionados após a avaliação e classificação da totalidade dos textos, dentro daqueles em que foi observado um progresso nítido entre a primeira actividade (teste diagnóstico) e as outras duas (teste intermédio e teste final).

Considerámos o teste diagnóstico (actividade 1) como o ponto de partida para a divisão dos textos em três grupos: bom (textos com resultados acima de 14 valores), médio (textos com resultados entre 10 e 13 valores) e fraco (textos com resultados abaixo de 10 valores).

Tal como no subcapítulo anterior, apresentamos a transcrição fiel de cada texto, seguida da respectiva correcção de acordo com o código de correcção exposto na pág. 233 e de um quadro analítico que justifica a atribuição da nota em cada parâmetro de avaliação. No final, analisamos brevemente o progresso verificado entre cada actividade.

5.2.1.1. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível fraco

Resposta à Actividade 1 constante do Anexo B1 — Texto 5.10.1

Versão do aluno

This ad shows a woman hugging a man. The strange fact about this picture is that she has her arm with a tiger padron like the bottle of the “Wild Africa Cream”. Apart from this, the man’s jacket has also a draw of a tiger’s nails.

In my opinion the advertisement was banned mostly because it can suggest, (like the slogan says “Everyone has a wild life” and that we can discover ours with this drink) some sexual meanings and also that the drink can make the consumer do thinks that without it he would never do.

In other hand, the advertisement could also suggest that if we drink “Wild Africa Cream” we would get our arm like hers, which is totally false.

I think that the main thing about this ad is the actions they are promoting and the aspect of people’s life they are trying to say that the drink can help.

(154 words)

Versão corrigida

Description/ no Context *This ad shows a woman hugging a man. The strange fact about this picture is that she has her arm with a tiger padron like the bottle of the “Wild Africa Cream”. Apart*

Evaluation *from this, the man’s jacket has also a draw of a tiger’s nails.*

In my opinion P the advertisement was banned mostly because it can suggest P

**[(like the slogan says “Everyone has a wild life” and that we can discover ours with this drink)]P some sexual meanings and also that the drink can make the consumer do thinks that without it he would never do. In [the] other hand, the*

advertisement could also suggest that if we drink “Wild Africa Cream” we would get our arm like hers, which is totally false.

**[I think that the main thing about this ad is the actions they are promoting and the aspect of people’s life they are trying to say that the drink can help.]*

Avaliação e Análise do Texto 5.10.1

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 5.10.1	Pont
Genre	O aluno revela dificuldade em transmitir a informação expressa na imagem publicitária e em estruturar o texto de forma clara e coerente. Há uma preocupação em dividir o texto em parágrafos, mas não em estruturar o texto de acordo com a informação introduzida. A descrição pouco detalhada e não sustenta a interpretação de significados. Não há uma contextualização introdutória e conclusão é confusa, exigindo um esforço de leitura.	1
Field	O aluno procura explorar as razões para a remoção do anúncio, mas revela dificuldade em transmitir as suas ideias na língua estrangeira, o que impede uma apreciação correcta do tema. Texto curto que não atinge o número de palavras pedido.	1
Tenor	A relação com o leitor é maioritariamente informal e pessoal (<i>in my opinion; if we drink "Wild Africa Cream" we would get our arm like hers; I think</i>).	2.5
Mode	As escolhas ao nível do modo são maioritariamente coloquiais, mas nota-se igualmente um esforço em introduzir expressões mais formais (<i>mostly because; the advertisement could also suggest</i>), apesar de o aluno revelar dificuldade em utilizar vocabulário específico para descrever e avaliar o texto.	2.5
Appraisal	As escolhas avaliativas incidem principalmente sobre a categoria do comprometimento, ora para marcar directamente a "voz" do próprio aluno escritor através de expressões como <i>"in my opinion"</i> ou <i>"I think"</i> , ou para criar um certo distanciamento através do recurso a auxiliares modais (<i>can discover; can make, would never do; could also suggest; would get</i>). As poucas marcas para avaliação das atitudes inserem-se na categoria de julgamento e são utilizados como suporte de justificação para a remoção do anúncio (<i>strange fact; sexual meanings; totally false</i>).	2.5
Word Choice	As escolhas lexicais são simples e coloquiais e revelam que o aluno tem dificuldades ao nível do vocabulário em L2. A interferência de L1 é notória tanto ao nível vocabular (<i>*padron, a draw</i>), como sintáctico (<i>*I think that the main thing about this ad is the actions they are promoting and the aspect of people's life they are trying to say that the drink can help</i>), e afecta a compreensão do texto.	1
Reference	A referenciação, sobretudo pronominal, torna-se repetitiva e levanta dúvidas no caso da referência exofórica <i>"they"</i> no final do texto (qual o referente de <i>"they"</i> ? <i>The advertisers? The company?</i>). O aluno faz uso apenas de uma referência textual <i>"apart from this"</i> , mas o referente de <i>"this"</i> também pode suscitar dúvidas (<i>this strange fact? The "tiger *padron"? The fact that "the *padron" is like "the bottle"?</i>)	2
Conjunction	O aluno revela dificuldade em estabelecer relações entre as frases, não só pelo uso limitado de conectores, mas pela dificuldade na organização de frases complexas como no caso da oração encaixada no segundo parágrafo que dificulta a leitura e compreensão de todo o parágrafo.	1.5
Grammar	Apesar de não interferirem com a compreensão geral do texto, verificam-se erros gramaticais de base para o nível exigido, nomeadamente a nível das preposições, tempos verbais e determinantes.	2
Spelling & Punctuation	Correcta divisão do texto em parágrafos, mas dificuldade no uso de vírgulas. O aluno comete um erro de ortografia que o traduz um desvio de pronúncia (<i>*thinks</i> em lugar de <i>things</i>).	2
TOTAL		18/50 ⇔ 7.2/20

São notórias as dificuldades de expressão do aluno neste primeiro texto, entre as quais sobressaem problemas de sintaxe e de vocabulário que dificultam a compreensão do segundo e terceiro parágrafos.

Por outro lado, o aluno revela igualmente dificuldade em interpretar o anúncio e a mensagem verbal que o acompanha, pois, apesar de apontar alguns argumentos possíveis para a sua remoção do mercado, como sejam a associação do consumo de álcool a alterações de padrões sociais de comportamento, não compreende o sentido metafórico da metamorfose do braço da mulher, interpretando-a literalmente (*the advertisement could also suggest that if we drink “Wild Africa Cream” we would get our arm like hers, which is totally false*), o que reflecte, eventualmente, a falta de experiência na análise de textos publicitários.

A nota negativa baixa traduz igualmente as falhas ao nível do domínio da língua estrangeira, não só ao nível de vocabulário por interferência da L1 (**padron, a draw, tiger’s nails*), mas também ao nível dos recursos gramaticais, referenciais e coesivos utilizados apontados no quadro acima.

Resposta à Actividade 2 constante do Anexo B2 — Texto 5.10.2

Versão do aluno

In this ad is represented a barbie-doll with a very different body, comparing to the traditional barbie, which is really skinny. The one represented on the ad is fat, in a nude condition and making a model pose. The background is red to enhance the slogan “there are 3 billion women who don’t look like supermodels and only 8 who do” which is written in white. The barbie is also in a direct eye contact with the public/ consumer, which I think was made to create in us some kind of emotional feelings and to be more close to the woman who have this body shape.

The message that, maybe, Body shop was trying to pass was that all women are able to take care of their image and to love their body and not only women with a supermodel body. According to the slogan they are also trying to represent the real women with a real body and a strong mind.

However, I think that the image is a little bit strong and that can be the reason for controversy: the doll is naked, making a sexy pose with some sexual meanings associated with, which can shock and offend consumers.

(198 words)

Versão Corrigida

Description/ no Context

In this ad is represented a barbie-doll with a very different body X, comparing to the traditional barbie, which is really skinny. The one represented on the ad is fat, in a nude condition and making a model pose. The background is red to enhance the slogan

Evaluation

“there are 3 billion women who don’t look like supermodels and only 8 who do” which is written in white. The barbie is also in a direct eye contact ✓ with the public/consumer, which I think was made to create in us ✗ some kind of emotional feelings and to be more close to the woman who have this body shape.

The message that, maybe, Body shop was trying to pass was that all women are able to take care of their image and to love their body and not only women with a supermodel body. According to the slogan they are also trying to represent the real women with a real body and a strong mind.

However, I think that the image is a little bit strong and that can be the reason for controversy: the doll is naked, making a sexy pose with some sexual meanings associated with ✗, which can shock and offend consumers.

Avaliação e Análise do Texto 5.10.2

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 5.10.2	Pont
Genre	Apesar de não haver uma introdução que contextualize o tema, comparativamente ao texto anterior, é notória a preocupação do aluno em descrever o anúncio mais detalhadamente. A divisão em parágrafos corresponde à divisão dos estágios propostos para o género, mas a avaliação é pouco satisfatória, porque basicamente repete a informação fornecida pela pergunta.	2.5
Field	De um modo geral, o aluno consegue inferir correctamente os significados multimodais, mas falha na capacidade de avaliação sobre as possíveis causas para a remoção do anúncio. Nesta segunda tarefa ainda não respeita o número de palavras pedido.	2
Tenor	A relação com o leitor é pessoal (<i>I think; to create in us</i>), mas atenuada por alguns elementos adverbiais e modais (<i>maybe, some kind, can be</i>).	3
Mode	Nota-se algum esforço para utilizar o vocabulário específico para a descrição de imagens trabalhado nas aulas (<i>The background is red to enhance the slogan; direct eye contact with the public/ consumer</i>), no entanto escrita ainda contém marcas oralizantes: (<i>which I think was made to create in us; they are also trying to represent the real women; the image is a little bit strong</i>).	3
Appraisal	Neste segundo texto, as escolhas avaliativas incidem principalmente sobre a categoria de apreciação no estágio da descrição, usadas para comparar a <i>Rubby</i> com a verdadeira <i>Barbie doll</i> : (<i>different, traditional, skinny, fat, model pose, etc</i>); assim como sobre a categoria de julgamento no estágio da avaliação, ligadas às possíveis razões para a remoção do anúncio (<i>naked; sexy pose; sexual meanings; shock and offend</i>). Estão igualmente presentes algumas manifestações de graduação para realçar ou atenuar as apreciações e julgamentos (<i>really skinny; some kind of feelings; all women; love their body; real women, real body, etc</i>).	3
Word Choice	Neste texto, nota-se alguma interferência da L1 ao nível sintáctico principalmente ao nível da ordem das palavras na frase (<i>In this ad is represented a barbie-doll with a very different body; all women are able to take care of their image and to love their</i>	3

	<i>body and not only women with a supermodel body</i>) que, no entanto, não afecta a compreensão do texto.	
Reference	A referenciação é clara excepto no caso do pronome “ <i>they</i> ” no penúltimo parágrafo, provavelmente por referência a “ <i>Body Shop</i> ”, “ <i>marketers</i> ” ou “ <i>advertisers</i> ”.	3
Conjunction	Utilização correcta de conjunções simples.	3
Grammar	O aluno comete alguns erros gramaticais básicos para o nível exigido, nomeadamente ao nível da ordem das palavras na frase, concordância entre sujeito e verbo, graus dos adjectivos e uso do artigo definido.	2.5
Spelling & Punctuation	Correcta divisão em parágrafos, mas uso de vírgulas irregular. O aluno comete três erros de ortografia de pouca gravidade.	3
TOTAL		28/50 ⇔ 11.2/20

O progresso verificado entre o primeiro e o segundo texto reside principalmente no facto de o aluno ter revelado uma maior compreensão do tema, possivelmente resultado da análise com os textos publicitários multimodais efectuado em sala de aula. É clara a interpretação das razões por detrás da produção do anúncio por parte da *Body Shop*, apesar de não haver uma posição verdadeiramente crítica relativamente às causas da remoção do anúncio do mercado, nomeadamente a queixa parte da Mattel, empresa responsável pela produção (e pelos lucros) da boneca Barbie, visto que o aluno repete basicamente a informação fornecida pela pergunta.

Por outro lado, apesar de este segundo texto revelar algumas das dificuldades no domínio da LE patentes no primeiro texto, nomeadamente as falhas ao nível de concordância e tempo verbal ou de ordem das palavras na frase, contrariamente ao primeiro texto, estas não interferem na compreensão geral da mensagem.

As melhorias tanto ao nível dos critérios contextuais e discursivos, nomeadamente ao nível da compreensão do *campo* e do *modo*, como gramaticais, nomeadamente ao nível da sintaxe, permitiram que o aluno progredisse de uma nota negativa para positiva.

Resposta à Actividade 3 constante do Anexo B2 — Texto 5.10.3

Versão do aluno

The ad represented was made by PETA for the “save the whales campaign” and it was removed after intense controversy in the media.

On the ad we can see a fat woman at the beach wearing a bath-suit. The sea is represented with a very strong blue which enhances the slogan “save the whales” written in white. Also, the sentence “lose the blubber: go vegetarian” is written in red which contrast with the colour of the sand.

In my opinion, there are many reasons for controversy. First the word whale on the slogan seems to be related with the woman, with excessive body fat, represented (which I think is insulting for people who have this kind of body shape). Also, vegetarians are not always thinner and healthier than meat-eaters, so the slogan “lose the blubber: go vegetarian” is not according to reality.

In short, I think that it is important to aware people for causes related with animal rights. However, this kind of controversial and shocking campaigns have not a good impact: they end up being insulting to the public.

(179 words)

Versão corrigida

Context	<i>The ad represented was made by PETA for the “save the whales campaign” and it was removed after intense controversy in the media.</i>
Description	<i>On the ad we can see a fat woman at the beach wearing a bath-suit. The sea is represented with a very strong blue which enhances the slogan “save the whales” written in white. Also, the sentence “lose the blubber: go vegetarian” is written in red which contrast with the colour of the sand.</i>
Evaluation	<i>In my opinion, there are many reasons for controversy. First P the word whale on the slogan seems to be related with the woman, with excessive body fat, represented (which I think is insulting for people who have this kind of body shape). Also, vegetarians are not always thinner and healthier than meat-eaters, so the slogan “lose the blubber: go vegetarian” is not according to reality. In short, I think that it is important to aware people for causes related with animal rights. However, this kind of controversial and shocking campaigns have not a good impact: they end up being insulting to the public.</i>

Avaliação e Análise do Texto 5.10.3

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 5.10.3	Pont
Genre	Nesta terceira tarefa, o aluno estruturou o texto de acordo com os modelos estudados na aula, incluindo uma pequena contextualização que tinha falhado nos textos anteriores. Em contrapartida, o estágio da descrição é pouco detalhado. Apesar de alguma dificuldade na escrita em LE, o aluno consegue apontar as causas para a remoção do anúncio do mercado, pelo que, de um modo geral, o objectivo da tarefa é atingido.	3
Field	O aluno revela compreensão do tema, porque aponta as razões principais para a remoção do anúncio, apesar de algumas das falhas morfosintáticas que utiliza na LE poderem causar dificuldades de compreensão. Por outro lado, o aluno continua sem escrever o número mínimo de palavras pedido e que, nesta tarefa, poderiam ter sido utilizadas para completar o estágio da descrição.	3.5
Tenor	Neste terceiro texto, nota-se progresso a nível de uma maior objectividade e uso das	

	convenções académicas na relação com o leitor, nomeadamente através do recurso à passiva no primeiro parágrafo e das nominalizações no último (<i>controversial and shocking</i>), ou do recurso a expressões modais (<i>seems to be</i>). No entanto, mantém-se igualmente a informalidade através do recurso a algumas expressões pessoais (<i>we can see, in my opinion, I think</i>).	3
Mode	O aluno faz pouco uso do vocabulário específico trabalhado nas aulas para descrição de imagens, mas de um modo geral, há progresso ao nível da fluência sintáctica. Nota-se maior aproximação à linguagem escrita.	3.5
Appraisal	As escolhas avaliativas reflectem sobretudo o uso de recursos na categoria de comprometimento que transmitem a voz do aluno/ escritor tanto no sentido de maior assertividade (<i>in my opinion, I think, it is important</i>) como para atenuar certas posições (<i>seems to be, not always, * is not according, * have not a good impact</i>). Ao nível das avaliações sobre as atitudes, de um modo geral, as escolhas são correctas, mas pouco variadas.	3
Word Choice	A interferência de L1 mantém-se em certas expressões (<i>* bath-suit, *is not according to reality, *to aware people, *have not a good impact</i>).	3
Reference	A referenciação é clara e coerente ao longo do texto.	3
Conjunction	Neste terceiro texto, o aluno utiliza um maior número de conjunções que estabelecem uma relação lógica entre as frases e orientam o leitor na compreensão dos argumentos (<i>also, first, in short, however</i>).	3.5
Grammar	O aluno continua a cometer alguns dos erros gramaticais das tarefas anteriores, nomeadamente, relativamente à ordem das palavras na frase (<i>the woman, with excessive body fat, represented</i>) e de concordância verbal (<i>[the sentence] *contrast</i>), contudo, são erros que não interferem com a compreensão do texto. É de notar que, contrariamente à tarefa anterior, o aluno aplicou correctamente o comparativo dos adjetivos <i>thin</i> e <i>healthy</i> .	3
Spelling & Punctuation	Falhas no uso das vírgulas no terceiro parágrafo.	3
TOTAL		31.5/50 ⇔ 12.6/20

O primeiro aspecto a sublinhar relativamente a este terceiro texto é que há uma preocupação do aluno em estruturar o texto de acordo com os modelos estudados na aula. Apesar de utilizar apenas a informação fornecida pela pergunta, a inclusão do primeiro estágio introdutório permite um melhor enquadramento da situação e um resultado geral mais aceitável. Em comparação com o texto anterior, nota-se igualmente um progresso na capacidade de avaliação das causas de remoção do anúncio do mercado, visto que o aluno procura extrapolar da informação fornecida pela pergunta e avançar com argumentos pessoais.

É notório igualmente o esforço para utilizar uma linguagem mais formal, sobretudo ao nível das conjunções. Apesar das melhorias verificadas neste terceiro texto, são as falhas latentes no domínio da interferência da L1 e dos erros gramaticais ainda não superados que impediram a obtenção de uma classificação mais elevada, no patamar do “bom”.

Contudo, o progresso é evidente, sobretudo se compararmos as classificações obtidas na primeira e na terceira tarefa — um aumento de 5,4 valores que permitiu uma melhoria de uma negativa baixa, na situação de teste diagnóstico, para uma positiva confortável na situação de teste final.

5.2.1.2. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível médio

Resposta à Actividade 1 constante do Anexo B1 — Texto 2.4.1.

Versão do aluno

This campaign shows us a pretty woman seducing a pretty man. The description in the picture shows that the woman is only managing to seduce him because she drank the “Wild Africa Cream”. The description says “Unleash your wild side. Everybody has a wild side. Discover yours with “Wild Africa Cream”, this combines alcohol to fun and to party, and could influence younger people to try it in order to “unleash their wild side” like the campaign says. The fact that this campaign is showing a woman seducing a man is sexual and shouldn’t be combined with alcohol and party. Because it’s a bad influence. The campaign basically says us that we have to drink this alcoholic drink in order to seduce a man, and to live our lifes.

At the end I can say that the ASA ban this advertisement because it emphasizes the need of drinking alcohol in order to be happy and feel alive.

(157 words)

Versão corrigida

Description/ *This* campaign shows us a pretty woman seducing a pretty man. The description in the picture shows that the woman is only managing to seduce him because she drank the “Wild Africa Cream”. The description says “Unleash your wild side. Everybody has a wild side. Discover yours with “Wild Africa Cream”].P [Evaluation] this ? combines alcohol to fun and to party, and could influence younger people to try it in order to “unleash their wild side” like the campaign says. The fact that this campaign is showing a woman seducing a man is sexual and shouldn’t be combined with alcohol and party.P Because it’s a bad influence. The campaign basically says us that we have to drink this alcoholic drink in order to seduce a man, and to live our lifes.

At the end P I can say that the ASA ban this advertisement because it emphasizes the need of drinking alcohol in order to be happy and feel alive.

(157 words)

Avaliação e Análise do Texto 2.4.1

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.4.1	Pont
Genre	Para além da breve nota conclusiva destacada no último parágrafo, não existe cuidado ao nível da estruturação do texto ou da inclusão de uma introdução contextualizadora. O aluno preocupa-se em responder à pergunta directamente, incidindo sobre a avaliação do texto, mas descurando a descrição da imagem.	2
Field	O aluno entende as razões para a remoção do anúncio, mas apresenta-as de forma pouco elaborada, sendo a sua compreensão prejudicada por falhas na capacidade de escrita em L2.	3
Tenor	A relação com o leitor é maioritariamente informal e personalizada através do recurso a pronomes pessoais e possessivos (<i>"This campaign shows us"</i> ; <i>"The campaign basically *says us"</i> ; <i>"to live our lifes"</i> ; <i>"I can say that"</i>).	3
Mode	As escolhas ao nível do modo são maioritariamente coloquiais e oralizantes, sem preocupação ao nível da formalidade ou de um registo mais cuidado, apesar do recurso a duas expressões de escrita mais elaborada <i>"The fact that"</i> e <i>"in order to"</i> .	3
Appraisal	As escolhas avaliativas são principalmente atitudinais e expressam julgamentos negativos de ordem moral relativamente à situação representada na imagem (<i>a woman seducing a man is sexual; Because it's a bad influence; it emphasizes the need of drinking alcohol</i>). O aluno recorre igualmente a algumas escolhas na categoria de comprometimento, nomeadamente através do recursos a auxiliares modais tanto no sentido de diminuir a assertividade das suas afirmações (<i>can, could</i>), como para enfatizar o sentido de dever (<i>shouldn't; have to</i>) e ainda para marcar posições dialógicas de confirmação (<i>the fact that</i>) ou de contra-expectativa (<i>only, basically</i>).	3
Word Choice	O aluno revela algumas dificuldades ao nível das escolhas lexicais na LE, eventualmente por interferência da L1 (<i>*pretty man, *the description in the picture, *combines, *says us</i>), mas que de um modo geral não afectam a compreensão do texto. Por outro lado, a frase complexa introduzida por <i>"The fact that"</i> : <i>"The fact that this campaign is showing a woman seducing a man * is sexual and * shouldn't be combined with alcohol and party"</i> , é difícil de compreender por falta de sujeitos claramente identificados nas orações subordinadas.	3
Reference	A referenciação é simples no geral e pouco explícita em dois casos: <i>"this"</i> na 5ª linha (<i>this "description"?this "slogan"?</i>) e <i>"it"</i> na 8ª linha (<i>"this campaign"?</i> ou será que o aluno se refere a toda a frase anterior: <i>"The fact that this campaign is showing a woman seducing a man is sexual and shouldn't be combined with alcohol and party"?</i>)	2
Conjunction	A relação entre as frases é simples e fragmentada devido ao uso reduzido de elementos conectores ou de relações sintácticas entre as frases, nomeadamente, no caso da oração subordinada <i>"Because it's a bad influence"</i> , que aparece como oração independente. É de notar, no entanto, o recurso às duas conjunções <i>"The fact that"</i> e <i>"in order to"</i> , adequadas a uma escrita mais elaborada.	2.5
Grammar	O aluno comete alguns erros gramaticais básicos, nomeadamente a nível das preposições (<i>to, at</i>), tempos verbais (<i>could, ban, is managing</i>), forma do plural (<i>lifes</i>) que, apesar de não interferirem com a compreensão geral do texto, são considerados básicos neste nível de ensino.	3
Spelling & Punctuation	Pontuação e divisão em parágrafos descuidada, nomeadamente no uso da vírgula e do ponto final assinalados a azul.	2.5
TOTAL		27/50 ⇔ 10.8/ 20

Apesar das falhas notórias ao nível da gramática e fraco domínio da expressão escrita na LE, que impedem a atribuição de uma nota mais elevada, o aluno foi capaz de responder à pergunta, principalmente por ter compreendido as razões de ordem ética que levaram a A.S.A. a remover o anúncio do mercado.

Os erros de gramática cometidos ao nível dos tempos verbais, das preposições ou dos plurais irregulares são considerados básicos para o nível exigido pelo curso, assim como as falhas ao nível do vocabulário e de estruturação do texto, mas, de um modo geral, a compreensão do tema permitiu que obtivesse uma nota positiva.

Resposta à Actividade 2 constante do Anexo B2 — Texto 2.4.2.

Versão do Aluno

The “Anti Barbie” doll campaign launched by the Body Shop in 1998 was banned in the USA by the ASA.

The image shows us a nude doll that we could associate to the Barbie doll, the only difference is that the doll from the campaign is high weighted. The doll is in the middle of the ad, in a sexy position and a red background wich suggest sexiness and sensuality. Concerning the doll we can say that her good looking orange hair, her green eyes and big red lips also suggest sensuality just like the matching background.

Regarding layout the most striking and controversial element is the fact that the doll in this ad is high weighted and not at all sexy like the colours and her position suggest. The nude condition of the doll could also be a fact why the ad was banned.

Concerning the slogan: “There are 3 billion women who don’t look like supermodels and only 8 who do” it is important to emphasize the fact that it could offend people who aren’t satisfied with their bodys and even people with weight problems. Also an important element is the body shop slogan “know your mind love your body”. This sentence doesn’t match the idea of the slogan and is inappropriate for this controversial ad, because the idea that we get from the ad is not to love our body, the idea that we get is that most of the people don’t look good.

To conclude, I can say that the fact that this, advertise could offend many viewers is why it was banned in the USA by the ASA.

(272 words)

Versão corrigida

Context *The “Anti Barbie” doll campaign launched by the Body Shop in 1998 was banned in the USA by the ASA. X*

Description *The image shows us a nude doll that we could associate to the Barbie doll, the only difference is that the doll from the campaign is high X weighted. The*

Evaluation

doll is in the middle of the ad, in a sexy position and a red background ✓
wich suggest sexiness and sensuality. Concerning the doll we can say that
her good looking orange hair ✓, her green eyes and big red lips ✓ also
suggest sensuality just like the matching background.
Regarding layout ✓ the most striking and controversial ✓ element is the fact
that the doll in this ad is high weighted and not at all sexy like the colours
and her position suggest. The nude condition of the doll could also be a fact
✗ why the ad was banned.
Concerning the slogan: “There are 3 billion women who don’t look like
supermodels and only 8 who do” it is important to emphasize the fact that
✓ it could offend people who aren’t satisfied with their bodys and even
people with weight problems. Also an important element is the body shop
slogan “know your mind love your body”. This sentence doesn’t match the
idea of the slogan and is inappropriate for this controversial ad, because the
idea that we get from the ad is not to love our body, the idea that we get is
that most of the people don’t look good.
To conclude, I can say that the fact that this, P advertise could offend many
viewers is why it was banned in the USA by the ASA ✗ (272
words)

Avaliação e Análise do Texto 2.4.2

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.4.2	Pont
Genre	Correcta divisão do texto em estádios para o género em estudo: <i>Context ^ Description ^ Evaluation</i> , apesar da introdução e da conclusão serem pouco desenvolvidas. O aluno incorpora elementos descritivos e avaliativos de uma forma clara e bem estruturada.	3.5
Field	Apesar da interpretação do tema efectuada por este aluno ser certamente contrária à da intenção dos produtores da mensagem e contrária à que seria expectável por parte dos professores, a apresentação dos argumentos é clara e relativamente bem sustentada, pelo que se situa no nível 3. Por outro lado, por associação a outros temas trabalhados em sala de aula, o aluno assume erradamente que a remoção do anúncio do mercado foi da responsabilidade da A.S.A. (<i>Advertising Standards Authority</i>), quando na verdade a pergunta refere o contexto americano e não o britânico. Esta falha não é considerada grave no contexto de produção textual em sala de aula.	3
Tenor	Tal como no texto anterior, o aluno mantém uma relação bastante directa com o leitor, marcada através do uso recorrente de pronomes pessoais e possessivos (<i>shows us, we could associate, we can say that, the idea that we get, not to love our body, I can say</i>). No entanto, nota-se igualmente uma procura de impessoalidade através do uso passiva (<i>was banned</i>) e da nominalização (<i>the nude condition of the doll</i>), apesar de terem sido retiradas da pergunta do teste.	3

Mode	A escrita mantém-se coloquial, apesar de, neste segundo texto, ser notório o esforço para a utilização do vocabulário específico para a descrição de imagens trabalhado em sala de aula (<i>layout; background; colours</i>) que permitem ao aluno redigir uma resposta mais adequada ao género pedido e mais adequada ao texto escrito. Este texto é nitidamente menos “oralizante” do que o anterior.	3.5
Appraisal	Tal como no texto anterior, as escolhas avaliativas deste aluno incidem principalmente sobre a categoria da atitude, a maioria para expressar julgamentos de ordem moral ou social relativamente à boneca representada (<i>sexy position; sexiness and sensuality; not at all sexy; it could offend people</i>) ou sentimentos de afecto ou de apreciação negativa em relação às pessoas em geral (<i>people aren't satisfied; don't look good; not to love</i>). As únicas avaliações positivas são utilizadas para descrever alguns dos atributos físicos da boneca (<i>good looking orange hair; green eyes and big red lips</i>), mas não o corpo em si que o aluno considera “*high weighted”. Do mesmo modo, relativamente à categoria de comprometimento, o aluno opta por alguns recursos semelhantes aos utilizados no primeiro texto, principalmente auxiliares modais como <i>can</i> e <i>could</i> (<i>I can say; could associate; could also be; could offend</i>) com o objectivo de deixar espaço para a opinião do leitor e atenuar a assertividade. De um modo geral, as escolhas avaliativas mais elaboradas do que no texto anterior e são coerentes no seu todo, permitindo ao leitor ficar com uma ideia clara da posição do aluno em relação ao tema proposto.	3.5
Word Choice	Verifica-se um grande progresso ao nível das escolhas lexicais entre o primeiro e o segundo texto, particularmente em relação ao vocabulário específico utilizado para a descrição de imagens provavelmente retirado dos modelos utilizados em sala de aula (<i>background, layout, striking and controversial element; important element</i>), assim como o recurso a uma maior adjetivação dos elementos a descrever (<i>good looking orange hair, green eyes and big red lips</i>). Do mesmo modo, apesar do uso incorrecto do eufemismo, a escolha metafórica de <i>*high weighted</i> , em lugar de outras formas congruentes como seriam “ <i>chubby</i> ” ou “ <i>fat</i> ”, demonstra igualmente um esforço no sentido de maior formalidade do discurso e escolhas lexicais mais elaboradas. Por outro lado, a última frase do penúltimo parágrafo (<i>This sentence doesn't match the idea of the slogan and is inappropriate for this controversial ad</i>) é confusa.	3.5
Reference	A referenciação é clara e coerente ao longo do texto, incidindo sobre três elementos principais: <i>the doll; we/ us; people; the campaign/ the ad</i> .	3
Conjunction	Os elementos coesivos utilizados são simples (<i>also, just like, like, to conclude</i>), mas o texto é coesivo e a leitura é fluente. É notório o esforço para a utilização de uma sintaxe mais elaborada comparativamente ao texto anterior, conseguida através de uma maior complexidade oracional.	3.5
Grammar	O aluno comete alguns erros gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> • repete o mesmo erro de gramática do texto anterior — o tempo verbal do modal <i>could</i> assinalado a verde. • revela dificuldade no uso de preposições, alguns por interferência da língua materna— <i>and</i> em vez de “<i>against</i>” na expressão “<i>in a sexy position *and a red background</i>”; “<i>most *of the people</i>” (“<i>a maioria das pessoas</i>”) • Wrong form “<i>advertise</i>” em vez da forma nominal “<i>advertisement</i>”. 	3
Spelling & Punctuation	Correcta divisão do texto em parágrafos e correcta utilização de vírgulas ao longo do texto, excepto uma vírgula entre determinante e referente no último parágrafo. O aluno comete três erros de ortografia: <i>*wich, *bodys, *inappropriate</i> .	3
TOTAL		32.5/50 ↔ 13/20

O progresso verificado do primeiro para o segundo texto é notório, sobretudo ao nível da fluidez da expressão escrita, da estruturação do texto, do vocabulário utilizado e da elaboração e suporte dos argumentos apresentados.

Nota-se igualmente alguma evolução ao nível do domínio das convenções do texto escrito e da relação com o leitor, sobretudo na utilização dos auxiliares modais e na formalidade das expressões utilizadas, algumas delas transferidas dos textos modelo utilizados em sala de aula, provavelmente reflexo da preparação do aluno para esta tarefa de escrita.

Do mesmo modo, são de referir as escolhas lexicais específicas para a descrição de imagens que constam do material didáctico e que foram utilizadas pelo aluno, bem como a estrutura do texto que também respeita a dos textos modelo.

Do primeiro para o segundo texto, nota-se igualmente uma melhoria ao nível da capacidade de desenvolvimento descritivo e avaliativo, para a qual contribuem o recurso ao léxico específico e uma sintaxe mais elaborada. Contrariamente ao texto anterior, o aluno é capaz de inferir significados através de diferentes aspectos da imagem como cores e *layout*, relacionar elementos visuais e verbais e explorar relações de sentido entre a mensagem e o seu contexto sociocultural.

Apesar das falhas ao nível da gramática e do domínio da escrita, a mensagem é clara e explícita, pelo que este texto foi avaliado com 13.4 valores, no limiar do “bom”, uma melhoria muito satisfatória e, neste caso, provavelmente resultante do trabalho com os textos modelo.

Resposta à Actividade 3 constante do anexo B2 — Texto 2.4.3

Versão do Aluno

The “Save the Whales” campaign was made by PETA and came out in 2009 in Florida. It was eventually removed because of its controversial aspects.

Regarding layout the image shows us the body of a chubby woman in a bikini next to a big slogan that says: “save the whales lose the blubber: go vegetarian”. In the background of the advert we can see a beach and the chubby woman appears to be looking at the sea, she is with her back turned to the viewer.

The whole advert contains many bright colours which keeps our attention. The most striking element is the first part of the slogan, that is written in big letters and is placed in the center of the ad. After reading the first part of the slogan, our eyes go in direction to the chubby woman that is placed in the right corner of the ad. If we then read the rest of the slogan we understand the meaning and the connection of the slogan and the chubby woman.

The slogan in connection with the chubby woman compares whales to people that have weight problems.

The PETA used an offensive campaign that could offend and harm those who don't feel good with their weight and those who aren't emotionally stable, just in order to urge people to go vegetarian. By doing this campaign the PETA tried to be funny and show some humor, but that didn't go well, because the campaign turned out to be really insulting to many meat-eaters and chubby people. It is also important to point out the fact that most people in America are overweighted and meat-eaters, there are only few vegetarians. So the fact that this came out in America (Florida) makes us conclude that most Americans actually felt offended and attacked by his advert, this shows why it was a controversial issue.

At the end we can say that even though PETA meant well by trying to urge people to go vegetarian, in order to save the animals and in the end also the humans, this way of doing the campaign was a bad choice and could have been done in other not offensive and harming ways.

(367 words)

Versão Corrigida

Context The "Save the Whales" campaign was made by PETA and came out in 2009 in Florida. It was eventually removed because of its controversial aspects.

Description Regarding layout the image shows us the body of a chubby woman in a bikini next to a big slogan that says: "save the whales lose the blubber: go vegetarian". In the background of the advert we can see a beach and the chubby woman appears to be looking at the sea. P she is with her back turned to the viewer.

The whole advert contains many bright colours which keeps our attention. The most striking element is the first part of the slogan, that is written in big letters and is placed in the center of the ad. After reading the first part of the slogan, our eyes go in XXX direction to the chubby woman that is placed in the right corner of the ad.

Evaluation If we then read the rest of the slogan we understand the meaning and the connection of the slogan and the chubby woman.

The slogan P in connection with the chubby woman P compares whales to people that have weight problems.

The PETA used an offensive campaign that could offend and harm those who don't feel good with their weight and those who aren't emotionally stable, just in order to urge people to go vegetarian.

By doing this campaign the PETA tried to be funny and show some humor, but that didn't go well, because the campaign turned out to be really insulting to many meat-eaters and chubby people.

It is also important to point out the fact that most people in America are

overweighted and meat-eaters, there are only *few* vegetarians. *So the fact that this* came out in America (Florida) makes *us* conclude that most Americans actually felt offended and attacked by *this* advert, *P this* shows why it was a controversial issue. *At the end we can say that even though* PETA *meant well* by trying to urge people to go vegetarian, in order to save *the* animals and in *the* end also the humans, this way of doing *the* campaign was a bad choice and *could have been done* in other not offensive and *harming* ways.

(367 words)

Avaliação e Análise do Texto 2.4.3

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.4.3	Pont
Genre	Tal como no texto anterior, a divisão do texto nos três estádios trabalhados na sala de aula é clara e o aluno segue uma estrutura semelhante à do texto 2.4.2. Os parágrafos introdutórios são breves, mas a conclusão é mais um pouco mais desenvolvida. No texto elaborado para o teste intermédio, o aluno não escreve o número de palavras pedidas, mas neste texto, escrito em situação de teste final, o aluno excede um pouco esse número. A apresentação dos argumentos é mais detalhada e a sua interpretação torna-se mais clara para o leitor.	4
Field	O aluno estabelece uma relação clara entre os significados visuais e verbais e procura contextualizar as razões para remoção do anúncio no seu contexto de produção, no entanto, no último parágrafo, assume uma posição pouco clara e coerente relativamente aos argumentos anteriores ao afirmar as “boas intenções” da PETA em apresentar o vegetarianismo como forma para “salvar pessoas e animais”(?)	3.5
Tenor	O aluno oscila entre o uso dominante da primeira pessoa do plural na relação com o leitor (<i>shows us, we can see, keeps our attention, our eyes, If we then read, we understand, makes us conclude, At the end we can say</i>), e uma procura de impessoalidade conferida por expressões como “ <i>It is important to point out the fact</i> ” ou “ <i>by doing this campaign</i> ” que remetem para uma busca de convenções de escrita académica mais formal.	3.5
Mode	Mais uma vez neste texto, o aluno utiliza o vocabulário e expressões retiradas dos textos modelo (<i>layout; background; the most striking element; bright colours</i>) que conferem a este texto um tom mais adequado ao registo escrito, apesar de incluir ainda algumas marcas de oralidade (<i>but that didn't go well; the campaign turned out to be really insulting</i>).	3.5
Appraisal	As opções ao nível da avaliatividade neste texto são mais variadas do que nos textos anteriores. Tal como no texto 2.4.2, as opções ao nível da avaliatividade incidem principalmente sobre a categoria das atitudes, sobretudo sobre julgamentos de ordem social ou moral que transmitem a opinião crítica do aluno em relação à PETA; mas também na categoria de apreciação, para a avaliação das técnicas de produção publicitária, na maioria positivos (<i>big slogan; bright colours; big letters</i>), ou negativas para a apreciação da figura da mulher (<i>chubby woman</i>). Neste último texto, o aluno recorre igualmente a mais elementos de graduação que lhe permitem intensificar ou atenuar os elementos que comenta. Assim, o aluno tanto utiliza recursos que imprimem maior intensidade (<i>whole advert; many bright colours; most people in America</i>), como a diminuem (<i>just in order to; some humor; only few vegetarians</i>). Quanto à categoria de comprometimento, neste texto são de notar o uso de <i>disclaimers</i>	4

	que o aluno utiliza para marcar posições de contraposição (<i>just; if we then; * appears to be; tried to be</i>) ou de <i>proclaimers</i> para marcar posições de confirmação (<i>really insulting; it is also important to point out the fact that; actually felt offended</i>). É notória a maior variedade de recursos utilizados em termos de avaliatividade neste último texto, que justificam um pequeno aumento da classificação.	
Word Choice	Tal como no texto 2.4.2, o aluno recorre ao vocabulário utilizado nos textos modelo e as escolhas lexicais são claras, apesar da repetição do mesmo erro (<i>*high weighted</i>). No entanto nota-se um esforço para certas expressões mais cuidadas (<i>emotionally stable; actually felt offended and attacked; could have been done in other not offensive and harming ways</i>).	4
Reference	A referenciação é clara na maior parte do texto, excepto no caso de <i>*this</i> no penúltimo parágrafo, presume-se que o aluno se refira a <i>“this campaign”</i> , mas torna-se pouco claro sem a presença do referente. Por outro lado, a repetição de <i>“the slogan”</i> no terceiro e quarto parágrafos poderia ter sido evitada.	3
Conjunction	O aluno revela capacidade de utilizar os elementos coesivos necessários para orientar o leitor na descrição da imagem, tanto através de conectores temporais (<i>after, then</i>) — causa (<i>in order to, so the fact that</i>) , contraste (<i>even though</i>).	4
Grammar	O aluno não revela progresso ao nível dos erros gramaticais, pois repete o mesmo tipo de falhas dos textos anteriores: <ul style="list-style-type: none"> • interferência da língua materna principalmente ao nível das preposições (<i>she is *with her back turned to the viewer; our eyes go *in direction</i>); • o tempo verbal do modal <i>could</i>; • concordância entre o sujeito e o predicado <i>“bright colours... *keeps”</i>; • Artigo definido <i>the</i> em <i>*the Peta</i>; pronome relativo <i>that</i> em vez de <i>which</i>; preposições <i>of</i> e <i>at</i>. • Wrong form <i>*harming / harmful</i> • Wrong form <i>*overweighted/ overweight</i> Por outro lado, é de notar o uso correcto da forma verbal complexa <i>could have been done</i>	3
Spelling & Punctuation	Tal como nos textos anteriores, o aluno comete alguns erros de ortografia básicos: <i>*backgorund *wich, *see</i> . De um modo geral a divisão em parágrafos é correcta, excepto o quarto parágrafo — um período curto que apenas reforça o conteúdo do parágrafo anterior, pelo que não deveria servir estar destacado num parágrafo único. Quanto ao uso de vírgulas, neste texto, o aluno revela alguma inconsistência, não só porque, tal como no texto anterior, opta por não usar a vírgula após frases introdutórias como <i>“Regarding layout”</i> ou <i>“In the backgorund of the advert”</i> , mas usa uma vírgula incorrectamente na oração relativa introduzida por <i>“that”</i> .	3
TOTAL		35.5/50 ⇔ 14.2/20

À primeira vista, a análise deste terceiro texto revela que não há uma diferença muito significativa de pontuação obtida neste texto ou no anterior. No entanto, o aluno demonstra uma maior capacidade de desenvolvimento do tema (sobretudo no estágio *“evaluation”*), assim como uma maior diversificação na utilização dos recursos de avaliatividade, maior variedade lexical tendo obtido mais cinco décimas na maioria das categorias. Apesar de tudo, permite a passagem de uma classificação no *“patamar do bom”* para o nível do *“bom”*.

No entanto, mais importante do que o resultado final em si, a análise deste texto permite

constatar a consolidação do progresso obtido entre o resultado na primeira etapa (no limiar da positiva) e os resultados obtidos nas duas etapas seguintes (“quase bom” e “bom”).

Verificamos neste texto, tal como no texto anterior, a influência marcante do trabalho com os textos modelo e que transparece de uma forma bastante evidente, nomeadamente ao nível da estrutura textual, da utilização do léxico específico para a descrição de imagens, bem como na capacidade de incorporar os elementos textuais e visuais para a interpretação do texto multimodal.

5.2.2.3. Análise do desempenho e progresso de um aluno de nível bom

Resposta à Actividade 1 constante do Anexo B2 – Texto 2.8.1

Versão do aluno

This alcohol campaign is promoting the “Wild Africa Cream” stating that “everyone has a wild side”. In addition to this, it suggests the idea of a wild animal such as a tiger to enlight the wild side the drink can offer. By doing this, they are creating an obvious comparison between humans and wild animals accounting that “everyone has that wild side”.

There’s a woman representing the “wild side”, who has drunk the Wild Africa Cream. She’s seducing a man and giving the idea that if you drink that, you can be wild and free like a tiger and also seduce men.

I believe ASA has banned this advertisement because it induces that the drink will give wilderness and seduction, specially when drunk by a woman. It transmits a bad point to the younger ones, once it seems to be promoting alcohol, sexyness, seduction, party and wildness specially to young girls. Furthermore, we can see that this woman is wearing a ring, so she is either married or engaged. This fact suggests that even women in a relationship should free their wild sides and be provocative.

Overall, it is my belief those are the main reasons why ASA banned this ad.

(201 words)

Versão corrigida

Description/	<i>This alcohol campaign is promoting the “Wild Africa Cream” stating that</i> ✓
Evaluation	<i>“everyone has a wild side”. In addition to this, it suggests the idea of a wild animal such as a tiger to enlight ✓ the wild side the drink can offer. By doing this, they are creating an obvious comparison between humans and wild animals accounting that</i>
Description/	<i>✗ “everyone has that wild side”.</i>
Evaluation	<i>There’s a woman representing the “wild side”, who has drunk the Wild Africa Cream. She’s seducing a man and giving the idea that if you drink that, you can be</i>

wild and free like a tiger and also seduce men.

I believe [] ASA has banned this advertisement because it induces that the drink will give wilderness and seduction, specially when drunk by a woman. It transmits a bad point to the younger ones, once it seems to be promoting alcohol, sexyness, seduction, party and wildness specially to young girls. Furthermore, we can see that this woman is wearing a ring, so she is either married or engaged. This fact suggests that even women in a relationship should free their wild sides and be provocative.

Overall, it is my belief those are the main reasons why ASA banned this ad.

(201 words)

Avaliação e Análise do Texto 2.8.1

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.8.1	Pont
Genre	Apesar da correcta divisão do texto em parágrafos, não parece haver preocupação com a estrutura do texto, porque não há uma introdução contextualizadora e a conclusão é breve.	3
Field	Apesar de pouco desenvolvida, visto que não atinge o número de palavras pedido, a interpretação do tema é interessante, nomeadamente no que se refere à posição de inferioridade representada pela mulher ou a má influência que um anúncio deste tipo poderá ter junto do público jovem feminino. No entanto, a referência ao significado do anel como símbolo de relação ilícita extrapola certamente a intenção inicial dos produtores do anúncio ou as razões que levaram a ASA a aconselhar a sua remoção do mercado, pelo que pode surpreender o leitor pela negativa.	3
Tenor	Apesar de a relação com o leitor ser maioritariamente informal, inclusivamente no uso dos pronomes pessoais e possessivos de primeira pessoa (<i>I believe, we can see, my belief</i>), nota-se igualmente alguma capacidade em utilizar determinadas características da escrita mais formal, nomeadamente no uso da passiva (<i>*specially when *drank</i>) e das nominalizações (<i>wilderness and seduction; sexyness, seduction, party and wildness</i>).	3.5
Mode	As escolhas ao nível do modo revelam aptidão para usar certos padrões característicos da linguagem escrita (<i>stating that; this fact</i>) ou o uso de conectores e nominalizações.	3.5
Appraisal	Em termos de avaliatividade as opções incidem principalmente sobre a categoria das atitudes, sendo a grande maioria sobre julgamentos de ordem social ou moral que reflectem a procura das razões para a remoção do anúncio do mercado (<i>[the ad] transmits a bad point to the younger ones, once it seems to be promoting alcohol, sexyness, seduction, party and wildness specially to young girls</i>); mas também na categoria de comprometimento para estabelecer a ponte entre a sua interpretação da mensagem e o leitor, atribuindo a criação dos significados aos produtores do anúncio (<i>stating that; it suggests the idea; they are creating; It transmits; This fact suggests</i>) e também no uso de alguns proclainers (<i>obvious comparison; I believe; my belief</i>). O aluno recorre ainda a alguns elementos de gradação adverbial que lhe permitem	3.5

	acentuar ou especificar alguns aspectos do texto (<i>and also seduce men; specially when drunk by a woman; specially to young girls; even women in a relationship</i>).	
Word Choice	Neste primeiro texto, o aluno revela alguma sofisticação ao nível das escolhas lexicais, em certas expressões, apesar de nem sempre utilizadas correctamente (<i>stating that “everyone has a wild side”; to enlight the wild side the drink can offer; [the ad] induces *that the drink will give wilderness and seduction; once it seems to be promoting</i>), mas comete um erro por interferência da L1 que pode causar estranheza a um leitor nativo (<i>*accounting that “everyone has that wild side”.</i>)	3.5
Reference	A referenciação é sobretudo pronominal, coerente no geral excepto nos dois casos assinalados a cinzento, principalmente no caso de “they” que é exofórico (<i>*they are creating an obvious comparison</i>), mas repetitiva (<i>In addition to this, By doing this</i>).	3
Conjunction	Apesar de não muito elaborados, os recursos conectores são utilizados correctamente e facilitam a leitura do texto (<i>In addition to this; By doing this; furthermore; this fact</i>).	4
Grammar	O aluno comete alguns erros de gramática que não interferem na compreensão do texto, mas recorre igualmente a algumas estruturas mais sofisticadas como o uso da passiva (<i>specially when drunk by a woman</i>) ou o uso do <i>Present Perfect</i> (<i>has banned, has drunk</i>), um tempo verbal raramente utilizado por alunos do nível intermédio.	3.5
Spelling & Punctuation	Pontuação correcta excepto na vírgula que antecede a oração relativa restritiva no segundo parágrafo. O aluno comete um erro de ortografia na segunda vez que utiliza a palavra <i>specially</i> .	3.5
TOTAL		34/50 ↕ 13.6/20

Este primeiro texto foi avaliado no patamar do bom principalmente devido à fluência escrita na L2 e ao uso de algumas expressões mais elaboradas, incluindo o recurso a nominalizações e voz passiva. No entanto, a resposta à tarefa é breve e a estrutura é descuidada. O aluno preocupa-se essencialmente em responder à pergunta final, descuidando os aspectos descritivos ou uma descrição mais pormenorizada entre os significados verbais e visuais.

Resposta à Actividade 2 constante do Anexo B2 — Texto 2.8.2

Versão do aluno

This image shows a very strong message.

By representing an unconventional body figure joined with the slogan “there are 3 billion women who don’t look like supermodels and only 8 who do”, this advert from the body shop is really innovating and recreating the idea of what a woman’s body shape should be: real, in opposition to the supermodels’.

Concerning the elements on the ad, we can notice the woman’s body is centred in a red background, which can be interpreted as a wake up call, something that is intentionally with warm catchy colours (red, orange, pink) in order to conquer the viewer’s attention urgently. The woman’s figure is obviously very distant from the skinny, blond and perfect supermodel that we are used to see. In fact, this one is not that skinny, she is naked and in a completely different position seeming relaxed and comfortable. In addition to this, while she is touching her wild red hair, she is

giving us a direct eye contact that seems to be saying: “I’m free, I’m comfortable on my own skin and I feel good about myself”.

Overall, I believe the ASA might have linked these elements to a sexual idea and that’s why it was banned. We must take into consideration that she is naked and may seem to be promoting the wrong idea to the viewer, afterall, they can be joining the notion of big bodies, with the notion of too comfortable and sex promoting. In my opinion, the general purpose was very interesting, once it could appeal to the confidence every woman who are not supermodels should have. Furthermore, they are the great majority, so they shouldn’t feel alone or different, but proud about themselves.

(286 words)

Resposta à Actividade 2 constante do Anexo B2 — Texto 2.8.2

Versão corrigida

Evaluation/ Context	<p>This image shows a <u>very strong</u> message.</p>
Description	<p>By representing an <u>unconventional</u> body figure ✓ joined with the slogan “there are 3 billion women who don’t look like supermodels and only 8 who do”, this advert from the body shop is <u>really</u> <u>innovating</u> ✓ and recreating the idea of what a woman’s body shape should be: <u>real</u>, <u>in opposition to</u> ✓ the supermodels’.</p> <p>Concerning the elements on the ad, we can notice the woman’s body is centred in a red background, which can be <u>interpreted</u> as a <u>wake up call</u> ✓, something that is <u>intentionally</u> [XXX].. with <u>warm catchy</u> colours (red, orange, pink) in order to <u>conquer the viewer’s attention urgently</u> ✓. The woman’s figure is <u>obviously</u> very distant from the <u>skinny, blond and perfect supermodel</u> ✓ that we are used to see. In fact, this one is not that <u>skinny</u>, she is <u>naked</u> and in a <u>completely different</u> position seeming relaxed and comfortable. In addition to this, while she is touching her <u>wild red hair</u> ✓, she is giving us a direct eye contact that <u>seems to be saying</u>: “I’m free, I’m <u>comfortable</u> on my own skin and I feel good about myself”.</p> <p>Overall, I believe the ASA might have linked these elements to a <u>sexual</u> idea and that’s why it was banned. We must <u>take into consideration</u> ✓ that she is <u>naked</u> and <u>may seem to be promoting the wrong idea</u> ✓ to the viewer, afterall, they can be joining the notion of <u>big</u> bodies, with the notion of <u>too</u> <u>comfortable</u> and <u>sex promoting</u>. In my opinion, the general purpose was <u>very interesting</u>, once it could <u>appeal to the confidence every</u> woman who are not supermodels should have ✓.</p> <p>Furthermore, they are the <u>great majority</u>, so they shouldn’t feel <u>alone</u> or <u>different</u>, but proud about <u>themselves</u>.</p>
Evaluation	<p>(286 words)</p>

Avaliação e Análise do Texto 2.8.2

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.8.2.	Pont
Genre	O aluno inicia o texto de uma forma abrupta, mas que de certa forma desperta alguma curiosidade no leitor. Tendo sido a primeira frase introduzida posteriormente ao texto, provavelmente numa fase de releitura (vêr original), o primeiro e segundo parágrafos teriam constituído um único parágrafo introdutório e, nesse caso, a contextualização é feita de uma forma bastante criativa, pois deixa antever a posição avaliativa logo na introdução. Os estádios de descrição e de avaliação são evidentes e os significados conjugam-se harmoniosamente.	4.5
Field	A interpretação do tema é interessante e coerente ao longo de todo o texto. O aluno não explora as razões pelas quais a Mattel, fabricante da boneca Barbie, terá apresentado queixa, mas a sua apreciação pessoal é bem fundamentada. A referência errada à ASA revela falta de atenção por parte do aluno.	4
Tenor	A relação com o leitor é maioritariamente informal e pessoal, mas confiante e adequada à tarefa pedida.	3.5
Mode	As escolhas ao nível do modo revelam um esforço em introduzir expressões adequadas ao registo escrito, nomeadamente no domínio de expressões modais (<i>seems to be saying; might have linked; We must take into consideration; may seem to be promoting; , once it could appeal to</i>) ou de certas expressões adequadas ao registo escrito do género (<i>By representing an unconventional body figure; The woman's figure is obviously very distant from ... ; Furthermore, they are the great majority</i>). O aluno recorre igualmente ao vocabulário trabalhado nas aulas para a descrição de imagens (<i>Concerning the elements on the ad; centred * in a red background; in order to conquer the viewer's attention urgently ; she is giving us a direct eye contact</i>)	4
Appraisal	Neste texto é notória a variedade de escolhas avaliativas utilizadas pelo aluno. A maioria incide sobre a categoria de atitude, sobretudo na subcategoria de apreciação e de afecto, através das quais o aluno avalia os elementos visuais do texto multimodal, principalmente para descrever a boneca. Por outro lado, as expressões de julgamento são utilizadas para avaliar as razões para a remoção do anúncio. Na categoria de comprometimento, o aluno recorre sobretudo à modalidade para atenuar a assertividade das suas avaliações, ou para marcar a determinada avaliação através de advérbios (<i>urgently; intentionally; obviously; completely; specially</i>) e interfere directamente duas vezes através de <i>proclaimers</i> (<i>I believe, in my opinion</i>). Por fim, neste texto são utilizados igualmente alguns recursos de graduação que intensificam certos significados (<i>really innovating; very distant; great majority</i>).	4.5
Word Choice	A maioria das escolhas lexicais revelam facilidade de expressão na L2 através de recursos como a adjectivação (<i>skinny, blond and perfect supermodel; confortabe and sex promoting; *allone or different</i>), o uso de advérbios ou capacidade de elaboração de frases complexas como a que compõe o segundo parágrafo. Apesar de não interferir com a interpretação do significado da palavra, <i>*interpretaded</i> sofre de clara influência da L1 (<i>pode ser interpretado</i>).	4
Reference	A coesão referencial é clara e coerente, tanto ao nível lexical como pronominal, excepto no caso de <i>they</i> no último parágrafo.	4
Conjunction	O aluno revela facilidade em estabelecer relações entre as frases, através de o uso variado de conectores.	4.5
Grammar	Para além do uso de <i>*interpreted</i> , aluno utiliza duas preposições erradas, falhas que não interferem com a compreensão do texto. Por outro lado, é importante notar o uso de certas expressões gramaticais mais elaboradas, nomeadamente no uso de modais.	4
Spelling & Punctuation	O texto não apresenta problemas de pontuação, mas o aluno comete três erros de ortografia, um por influência da L1 (<i>confortabe</i>) e os outros dois ao nível das consoantes duplas (<i>joinning, allone</i>).	4
TOTAL		41/50 ↔

O progresso verificado entre o primeiro e o segundo texto é notório, principalmente ao nível da interpretação e da capacidade de desenvolvimento do tema. O aluno segue a estrutura do textos modelo estudados na aula, incorporando os elementos descritivos e avaliativos de uma forma fluida e coerente.

O domínio da L2 transparece através do recurso à modalidade, da adjectivação, uso de advérbios e capacidade sintáctica, bem como da variedade de recursos avaliativos utilizados, o que lhe permite uma classificação acima da média (4 ou 4.5) nos parâmetros discursivos e gramaticais. Relativamente às categorias contextuais, apesar de a capacidade de redacção adequada ao registo escrito bem e de organização textual ser evidente, e melhor do que nos textos anteriores, a nível da relação com o leitor o aluno poderá ainda progredir no sentido de criar um maior distanciamento e trabalhar a objectividade, nomeadamente, evitar o uso recorrente de pronomes pessoais.

Resposta à Actividade 3 constante do Anexo B2 — Texto 2.8.3

Versão do Aluno

This PETA's advert features a landscape or a shinning beach, with strong lightning, with the slogan in bold on the center and the back of a woman in a bikini in the right side corner.

Concerning the layout, the range of colours is one relevant aspect which catches the viewer's attention. Indeed, the ad is full of vibrant colours, such as blue, yellow, red and white, that all combined make a catchy contrast. That contrast is, of course, well used to emphasise the slogan: "save the whales. Lose the blubber: go vegetarian". In fact, the suggestion made by that slogan is not quite clear.

On one hand, the viewer is lead to believe that being vegetarian is not just a way of saving animal's lives, but it is also a good lifestyle for our health.

On the other hand, there is an implicit message that seems almost to be saying: "save the whales, so that you would not turn into a whale yourself", this idea is given by the big size of the woman's body that is showed on the ad. In this way, I believe this is the most striking aspect of the ad: PETA is intentionally promoting the vegetarian lifestyle linked to the saving of animals. Netherless, they explicitely say that being vegetarian, we are losing our "blubber" and saving the whales.

Overall, I tend to understand the reason why PETA removed this ad. It has a misleading message and, summing up, it transmits the conception that vegetarians save lives and are thinny and healthy. On the opposite, eat-meaters are animal killers and have big size bodies, just like whales.

(273 words)

Versão do Aluno

Description/ No context	<i>This PETA's advert features a landscape or a shining beach, with strong lighting, with the slogan in bold on the center and the back of a woman in a bikini</i>
Description	<i>in the right side corner.</i>
Evaluation	<p>Concerning the layout, the range of colours is one relevant aspect which catches the viewer's attention. Indeed, the ad is full of vibrant colours, such as blue, yellow, red and white, that all combined make a catchy contrast. That contrast is, of course, well used to emphasise the slogan: "save the whales. Lose the blubber: go vegetarian". In fact, the suggestion made by that slogan is not quite clear.</p> <p>On one hand, the viewer is lead to believe that being vegetarian is not just a way of saving animal's lives, but it is also a good lifestyle for our health.</p>
Evaluation	<p>On the other hand, there is an implicit message that seems almost to be saying: "save the whales, so that you would not turn into a whale yourself", this idea is given by the big size of the woman's body that is showed on the ad. In this way, I believe this is the most striking aspect of the ad: PETA is intentionally promoting the vegetarian lifestyle linked to the saving of animals. Nevertheless, they explicitly say that by being vegetarian, we are losing our "blubber" and saving the whales.</p> <p>Overall, I tend to understand the reason why PETA removed this ad. It has a misleading message and, summing up, it transmits the conception that vegetarians save lives and are thinny and healthy. On the opposite, eat-meaters are animal killers and have big size bodies, just like whales.</p> <p style="text-align: right;">(273 words)</p>

Avaliação e Análise do Texto 2.8.3.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE TEXTO 2.8.3.	Pont
Genre	Em termos de estrutura, o texto falha por falta de uma introdução contextualizadora. O aluno preocupa-se em responder imediatamente à pergunta através de uma avaliação detalhada, incluindo alguns elementos descritivos, mas não parece haver grande preocupação em estruturar o texto, pelo que é classificado com menos cinco décimas do que o texto anterior. Em contrapartida, tal como no texto anterior, a conclusão é coerente e concisa.	4
Field	Apesar de mencionar alguns aspectos importantes relacionados com a campanha da Peta, a análise do tema falha por não considerar objectivamente o aspecto ofensivo do anúncio que não deveria escapar a um observador atento.	3.5

Tenor	Tal como o texto anterior, a relação com o leitor é informal e pessoal (<i>for our health; I tend to understand; I believe; we are losing our “blabber”</i>), mas nota-se igualmente a procura de maior impessoalidade através de expressões como “ <i>the viewer is lead to believe</i> ”...	3.5
Mode	Tal como no texto anterior, o aluno revela capacidade para utilizar expressões adequadas ao registo escrito, (<i>the viewer is lead to believe; on one hand... on the other hand; there is an implicit message that seems to be saying; it transmits the conception that; on the opposite...</i>), incluindo igualmente o uso da passiva (<i>That contrast is well used; the suggestion made by that slogan; the viewer is lead to believe; this idea is given</i>).	4
Appraisal	Tal como no texto anterior, o aluno demonstra capacidade ao nível das escolhas avaliativas na sua análise. A maioria incide mais uma vez sobre a categoria de atitude, mas neste texto, o aluno recorre quase exclusivamente a expressões de apreciação, relacionadas com a sua tentativa de interpretação dos significados multimodais. Na categoria de comprometimento, o aluno recorre mais uma vez a expressões modais (<i>lead to believe; seems almost to be saying; I tend to understand</i>), advérbios (<i>intentionally; explicitly</i>) e <i>proclaimers</i> (<i>indeed; I believe; of course</i>). Por fim, neste texto são utilizados igualmente alguns recursos de gradação para intensificar ou atenuar significados (<i>full of colours; most striking aspect; not quite clear; almost</i>).	4.5
Word Choice	Este texto confirma a facilidade de expressão do aluno na L2, nomeadamente através do recurso a expressões adjetivadas (<i>*shinning beach; vibrant colours; relevant aspect; catchy contrast; implicit message; the most striking aspect; misleading message</i>) ou de advérbios (<i>well used; quite clear; intentionally promoting; they explicitly say</i>).	4.5
Reference	A referenciação é clara e coerente ao longo de todo o texto, o que contribui para a fluência e compreensão da mensagem.	4.5
Conjunction	Tal como no textos anteriores, o aluno revela facilidade em estabelecer relações entre as frases, através de o uso variado de conectores.	4.5
Grammar	O aluno comete três erros gramaticais neste texto: preposição <i>in</i> em lugar de <i>on</i> ; a forma errada do participípio passado <i>showed</i> em lugar de <i>shown</i> e a oração relativa introduzida por <i>that</i> precedida de vírgula.	4
Spelling & Punctuation	O texto contém apenas uma falha ortográfica no caso da consoante dupla (<i>*shinning</i>) e uma falha de pontuação na utilização da vírgula antes do pronome relativo <i>that</i> .	4
TOTAL		41/ 50 ⇔ 16.4

Tal como nos níveis anteriores, o grande progresso entre os textos em termos de classificação final verifica-se entre o primeiro texto, produzido na situação de teste diagnóstico, e os dois seguintes, escritos no contexto de teste intermédio e de teste final, que apresentam resultados muito semelhantes, uma questão que será abordada em pormenor no próximo capítulo.

Na verdade, em termos de classificação final, o progresso verificado entre o segundo e o terceiro textos, comparativamente ao progresso verificado entre o primeiro e o segundo, é pouco significativo em todos os grupos de textos analisados e, relativamente a este último grupo de textos de nível bom, a nota final do segundo e do terceiro texto é exactamente igual, apesar de pequenas oscilações de classificação dentro de cada parâmetro.

Assim, nesta última tarefa de escrita (texto 2.8.3), relativamente aos critérios contextuais, o aluno perde cinco décimas no parâmetro do género devido à falha de uma introdução contextualizadora, bem como na análise do tema, por não ter mencionado especificamente o elemento ofensivo e provocador da imagem publicitária.

Por outro lado, relativamente aos critérios discursivos, o aluno recupera cinco décimas nos parâmetros de escolhas lexicais e de coesão referencial, por não haver falhas nestes campos neste último texto.

5.3. Considerações sobre o progresso verificado entre os textos dos alunos de níveis diferentes

Para finalizar este capítulo, apresentamos algumas considerações sobre os resultados finais obtidos pelos três alunos em cada tarefa, para as quais recorreremos a um gráfico que ajuda a visualizar o progresso obtido por cada aluno individualmente e em comparação uns com os outros:

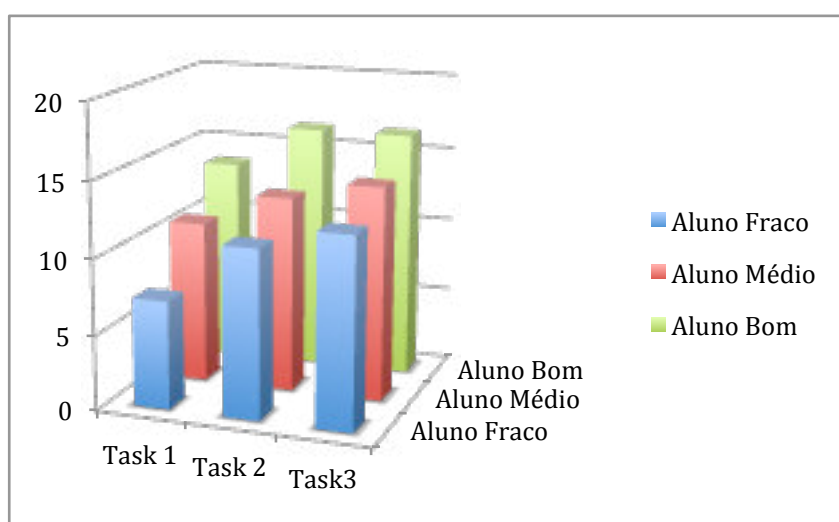


Gráfico 1 — Comparação entre os resultados finais dos três alunos

A observação deste gráfico permite de imediato constatar que o aluno que obteve maior progresso foi aquele que apresentou os resultados mais baixos na primeira tarefa, principalmente pela discrepância entre os resultados obtidos nesta tarefa e na seguinte, que se traduziu num aumento de 4 valores. Os outros dois alunos de nível médio e bom, por coincidência, obtiveram um aumento igual de 2,8 valores da primeira para a segunda tarefa. Em termos de resultados finais, as melhorias ocorridas da tarefa 2 para a tarefa 3 foram menos significativas, mas é interessante verificar que os alunos que obtiveram a classificação de níveis fraco e médio continuaram a progredir, com o aumento de 1,4 e 1,2 valores respectivamente, ao passo que o aluno que obteve a classificação inicialmente de nível bom, como constatado anteriormente, apenas consolidou a nota obtida na segunda tarefa, tendo mantido exactamente a mesma nota.

Os motivos por detrás de o progresso ser maior da primeira para a segunda tarefa poderão estar relacionados com factores como o momento da execução da tarefa — logo após o trabalho com o material didáctico, em particular com a pedagogia do ciclo de ensino, com a desconstrução dos textos modelo e a actividade de escrita colaborativa, realizada poucos dias antes do teste intermédio do qual constava a tarefa 1.

O facto de os alunos terem acesso aos materiais através da sebenta e da plataforma Moodle para a preparação individual, de saberem a data do teste com antecedência, de possuírem conhecimento do seu peso na avaliação, bem como a ansiedade inerente a todo o processo avaliativo, são factores que poderão igualmente ter contribuído para a sua preparação desta tarefa de escrita.

Por outro lado, a novidade do trabalho com o género em estudo e a pedagogia utilizada poderá ter tido um efeito duplo de inquietação/ motivação. A inquietação de não estar à altura da tarefa exigida, que por si só pode levar a uma maior esforço na preparação da tarefa sobretudo da parte dos alunos mais inseguros relativamente às suas competências de escrita na LE; mas também a motivação trazida pela novidade da abordagem didáctica adoptada, que se pretendia simultaneamente exigente e estimulante.

De qualquer modo, era expectável que o progresso fosse mais notório da primeira para a segunda tarefa, pois este seria o primeiro momento de “aplicabilidade do material”, por assim dizer. O segundo momento, que se traduziu na execução da tarefa 3, apesar de

realizada em situação de teste final e ainda com maior peso na avaliação, seria sempre uma repetição das competências exigidas na primeira tarefa, porque se os alunos sentiram que o seu progresso foi satisfatório e que as estratégias utilizadas surtiram resultados, seria natural que as utilizassem de novo.

Na verdade, do nosso ponto de vista, os resultados obtidos na terceira tarefa são igualmente muito positivos, porque confirmam que as competências adquiridas se mantiveram para além do período de trabalho com o material didáctico e após dois meses dedicados ao desenvolvimento de outros temas e conhecimentos exigidos pelo programa da disciplina, apesar de algum exercício de revisão conjunto que poderá ter sido feito nalgumas turmas ou individualmente pelos alunos durante a preparação para o teste final.

Deste modo, o gráfico 4 ajuda a clarificar as observações constatadas pela análise dos textos:

- Verificou-se maior progresso entre os resultados obtidos pelos alunos dos três níveis entre a primeira e a segunda tarefas de escrita do que entre a segunda e a terceira.
- De entre os três alunos, foi o aluno avaliado inicialmente com o nível mais fraco que apresentou maior melhoria.
- Houve progresso entre as três tarefas de escritas para os alunos dos três níveis, excepto entre a tarefa de escrita 2 e 3 no caso do aluno avaliado inicialmente com o nível bom, que manteve a mesma nota.

De um modo geral, se inicialmente procurámos uma pedagogia de ensino abrangente, que ajudasse todos os alunos a progredir, podemos considerar que, apesar de não ter carácter representativo, a nossa pequena amostra revelou resultados muito positivos, pois permitiu que dois dos alunos melhorassem claramente o seu nível — o aluno inicialmente avaliado dentro do nível fraco passou para o nível médio e o aluno inicialmente avaliado dentro do nível médio passou para o nível bom. Por outro lado, apesar de uma melhoria significativa de resultados que lhe permitiu passar para o limiar do muito bom, o aluno avaliado inicialmente dentro do nível bom, manteve-se no mesmo nível.

Após estas breves considerações sobre os resultados gerais obtidos pelos três alunos e com base nos dados recolhidos da análise dos nove textos que constituem o *corpus*, no próximo capítulo procuramos responder às perguntas de investigação que orientaram este trabalho, tendo em conta a preparação da unidade lectiva, a utilização do material didáctico, a abordagem do ensino da escrita baseada em géneros e análise de textos multimodais na perspectiva da gramática do *design* visual. Procuraremos assim compreender a forma como a pedagogia utilizada se reflectiu nos textos dos alunos e de que modo poderá ter contribuído para o seu desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita em inglês como língua estrangeira.

CAPÍTULO VI

Reflexões e Considerações Finais

O objectivo principal deste trabalho foi testar a Gramática do *Design* Visual delineada por Kress e van Leeuwen em conjunto com a teoria dos Géneros e Registos segundo o modelo pedagógico criado pelos linguistas da Escola de Sydney, ambas inspiradas na Linguística Sistémico-Funcional de Michael Halliday, junto de uma população de alunos de ILE nível B1/ B2, através da elaboração de material didáctico para a leccionação do tema *Advertising* incluída no programa de Língua Inglesa II do curso de Comunicação Social e Cultural.

A primeira parte do material didáctico produzido, *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, norteadada pela teoria de Kress e van Leeuwen, pretendia introduzir o tema em estudo, alertar os alunos para as estratégias e recursos utilizados no discurso publicitário e trabalhar o vocabulário específico para a descrição e interpretação dos anúncios publicitários multimodais na LE. O objectivo da segunda parte, intitulada *Advertisement Commentary Writing*, suportada pela teoria dos Géneros e Registos, foi guiar os alunos para a escrita de comentário sobre anúncios publicitários multimodais que, de acordo com o programa pré-estabelecido, foi o género escolhido para trabalhar a escrita durante o semestre e sobre o qual incidiria a avaliação da composição escrita dos alunos.

Para efeitos do presente trabalho, os textos produzidos em contexto de sala de aula seriam igualmente utilizados para analisar o progresso da capacidade de elaboração escrita dos estudantes, nomeadamente, através da forma como os conteúdos fornecidas pelo material didáctico, sob a orientação dos professores durante as aulas, transpareceriam nos seus textos.

Com estes objectivos em mente, e tendo como base os resultados das análises dos textos constantes do capítulo V, parece-nos pertinente reflectir em particular sobre cada uma das partes que compõem o material pedagógico e analisar de que forma resultaram na prática. Deste modo, tentamos igualmente responder às perguntas de investigação que guiaram este projecto incluídas na pág. 187.

Assim, no primeiro subcapítulo, consideramos os aspectos relacionados com a análise dos textos multimodais propriamente dita, ou seja, analisamos o modo como o vocabulário e os conceitos introduzidos pela GDV foi assimilado pelos alunos, bem como de que forma a percepção dos elementos visuais e verbais afectou a sua capacidade de análise e compreensão dos textos.

No subcapítulo seguinte, reflectimos sobre os aspectos relacionados com a segunda parte do material didáctico incluído na sebenta, *Advertisement Commentary Writing*, e procuramos analisar de que modo as actividades de escrita e a pedagogia do *Teaching and Learning Cycle* apresentada no subcapítulo 4.4, págs. 204 - 213, orientou efectivamente os alunos na fase de “escrita autónoma”.

Por fim, reflectimos um pouco sobre a complementaridade entre as duas partes e a pertinência da sua utilização conjunta no contexto da aula de ILE, bem como sobre questões relacionadas com a avaliação dos textos, as vantagens e desvantagens da grelha de critérios utilizada e a sua adequação e exequibilidade no contexto pedagógico da aula de ILE.

Ao longo destas breves reflexões recorreremos às nossas observações e experiência vivida em conjunto com os colegas colaboradores que leccionaram a disciplina de Língua Inglesa II no ano lectivo de 2009/ 10 e no ano seguinte, em 2010/ 11, e que, apesar de terem colaborado apenas informalmente, aportaram a este trabalho a dinâmica de colaboratividade e interacção que enriquece qualquer projecto e ajuda a crescer do ponto de vista pessoal, académico e profissional.

6.1. Considerações sobre a análise multimodal

Durante a apresentação do material pedagógico aos colegas, principalmente no ano 2009/10, surgiram algumas dúvidas relativamente à utilização de algum do vocabulário específico da GDV utilizado por Kress e van Leeuwen com receio de criar dificuldades aos alunos com níveis de inglês mais baixo, nomeadamente no que diz respeito ao vocabulário que introduzia conceitos mais complexos ou que pudessem vir a revelar-se desnecessários, principalmente por não corresponderem à sua interpretação mais comum, como as noções de *vector*, *reacter* ou *phenomenon*, por exemplo, ou a necessidade de incluir todos os tipos

de representações narrativas e conceituais, mesmo as menos comuns em anúncios publicitários, que posteriormente levou a algumas alterações (Anexo C).

No ano 2010/ 11, ao discutir a proposta didáctica com os colegas que leccionaram a cadeira nesse ano, levantaram-se novamente as mesmas questões, se bem que o *feedback* positivo do ano anterior ajudou a dissipar as incertezas e até a entender a questão igualmente no sentido oposto, visto que a utilização da teoria e do vocabulário específico que acompanhava a proposta didáctica pretendia precisamente clarificar conceitos e fornecer o vocabulário necessário à interpretação e análise dos anúncios publicitários multimodais de uma forma que fosse estimulante para *todos* os estudantes de uma aula de nível B1/ B2 e não apenas para os alunos mais confiantes nos seus conhecimentos de inglês.

O objectivo não seria trabalhar os anúncios publicitários de forma exaustiva ou puramente teórica, mas numa perspectiva teórico-prática, fornecendo um conjunto de linhas orientadoras que levasse à compreensão dos textos multimodais, ferramentas para a sua descrição e que, simultaneamente, provocasse o interesse e motivasse os estudantes. Não seria obviamente desejável que os alunos interpretassem o material de apoio como uma teoria a ser estudada de forma descontextualizada, pelo que ficou a salvaguarda de que os professores deveriam esclarecer quais os objectivos de utilização da Gramática do *Design* Visual no decorrer das aulas, como um suporte para a “leitura” e interpretação de imagens e não como uma teoria abstracta.

Por outro lado, um dos problemas relativamente aos resultados obtidos durante a fase piloto quanto aos textos plagiados terá estado relacionado precisamente com o uso inadequado do material por parte de alguns estudantes que, ao se confrontarem com a possibilidade de consulta, a interpretaram como um requisito teórico exigido e não compreenderam a sua aplicação prática. No entanto, o progresso obtido por alguns dos estudantes que não tinham plagiado, de que é exemplo o primeiro texto analisado no capítulo anterior, revelou que muitos tinham efectivamente beneficiado do recurso ao material, pelo que, tendo introduzido as alterações constantes do Anexo C, confiámos que a nova experiência seria positiva para a maioria dos estudantes.

Na realidade, as aulas decorreram dentro da normalidade, exactamente como estavam programadas e com uma adesão muito positiva por parte dos alunos. A apresentação dos

conteúdos delineados por Kress e van Leeuwen aplicada aos anúncios publicitários, apoiada pela projecção em *power-point* que os estudantes podiam acompanhar na sebenta sob a orientação do professor, revelou-se vantajosa e veio a enriquecer o trabalho com os restantes textos e materiais incluídos na sebenta. Por outro lado, a opção de trabalhar com anúncios removidos do mercado deu origem ao levantamento de questões éticas, sociais e culturais que provocaram algumas discussões interessantes durante as aulas.

De acordo com os professores que utilizaram o material no ano lectivo 2010/11, a terminologia decorrente da Gramática do *Design* Visual introduzida na análise dos anúncios não só não levantou grandes dificuldades no decorrer das aulas como se temia, como muitos alunos recorreram a esse vocabulário na elaboração dos seus próprios textos de modo bastante intuitivo, de que são exemplo os textos do nosso pequeno *corpus* de análise, o que demonstra que os receios iniciais foram efectivamente infundados.

Na linha de autores como Callow (2006: 7), podemos dizer que o recurso a uma metalinguagem específica para a descrição dos textos multimodais foi benéfica tanto para os professores como para os alunos: “Powerfully persuasive images and multimedia need to be met with equally powerful tools for discussion, critique and analysis. One aspect of the multiliteracies concept is the use of a visual metalanguage to assist in this task.”

No nosso caso, se tomarmos em conta os critérios de avaliação utilizados, a aquisição do vocabulário e o enriquecimento lexical recaem sobretudo sobre os critérios de avaliação *word choice* e *field*, visto que como afirma Rose (2010d: 3): “*Lexis is the **word choices** that writers use to build the **field**⁷⁴ of the text. They are the content words, and the relations between these lexical choices from sentence to sentence.*” Efectivamente, as análises efectuadas revelaram melhorias nestes dois itens de avaliação, sendo mais acentuada no caso do aluno cuja avaliação inicial foi mais fraca.

Na prática, os alunos compreenderam a necessidade de uma descrição mais pormenorizada nas tarefas 2 e 3 e recorreram ao vocabulário e conceitos trabalhados na sala de aula ao nível da metafunção composicional, nomeadamente no recurso a elementos como o *layout*, a saliência, a posição dos objectos na imagem e o plano de fundo; mas também ao nível da dos significados interactivos, no sentido de explorar os significados da relação entre

⁷⁴ Destacado nosso.

objecto(s) representados e o leitor/ observador, bem como dos significados experienciais, principalmente ao nível da interpretação do significado das cores.

Nesse sentido, constatámos que as actividades desenvolvidas para utilização da gramática do *design* visual no contexto da aula de ILE forneceram aos estudantes algum do vocabulário que eles utilizaram nos seus textos e que o recurso a esse léxico ocorreu tanto no momento da avaliação intermédia, imediatamente após o primeiro contacto com o material, como dois meses e meio depois, na situação de teste final.

No entanto, para além do enriquecimento lexical, apenas através da análise dos textos é difícil apurar de que modo é que a análise sistematizada dos anúncios na sala de aula contribuiu efectivamente para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e compreensão dos textos multimodais ou do discurso de persuasão utilizado nos textos publicitários, questão levantada pelas nossas perguntas de investigação. As melhorias ao nível do item da compreensão do tema (*field*) foram significativas no caso do aluno cujo texto foi avaliado inicialmente como fraco, mas não tão marcantes relativamente aos outros dois alunos.

Nota-se progresso na capacidade de elaboração escrita em todos os textos, de que também é reflexo o número de palavras escritas por cada aluno⁷⁵, e para o qual terá certamente contribuído o léxico introduzido para a descrição das imagens assim como os exercícios de desconstrução dos textos modelo incluídos na unidade de escrita de comentário, mas esse aumento do número de palavras só por si não é suficiente para avaliar a capacidade de compreensão e interpretação do texto multimodal e poderá ser apenas o reflexo de uma melhor compreensão da tarefa a cumprir e das exigências do professor.

De um modo geral, de acordo com a opinião dos professores que utilizaram o material didáctico, a metalinguagem ajudou a orientar a análise dos anúncios e a identificar os detalhes dos elementos verbais e visuais que os compõem. Nesse sentido, se considerarmos que o vocabulário sustenta toda a forma de expressão escrita, podemos dizer que o trabalho com o material didáctico terá pelo menos fornecido uma das ferramentas necessárias à expressão de ideias, sendo que, no contexto da aprendizagem da LE, esta se reveste de

⁷⁵ Na primeira tarefa nenhum dos alunos cumpriu o requisito mínimo de 250 palavras exigidas mas, nas tarefas seguintes, apesar de o aluno de nível fraco não o ter conseguido, os alunos de nível médio e bom conseguiram superar esse número.

importância particular no contexto da aula de língua estrangeira, pois como afirma Wilkins (1972: 111): “while *without grammar very little* can be conveyed, *without* vocabulary nothing can be conveyed”.

Ora, um dos objectivos principais da utilização da Gramática do *Design* Visual era a introdução de conceitos e de vocabulário que os estudantes pudessem utilizar nos seus próprios textos e, nesse sentido, podemos dizer que, nos textos analisados, alguns desses conceitos e vocabulário transparecem de forma clara e inequívoca.

6.2. Considerações sobre o domínio do género

Neste subcapítulo procuramos apurar o modo como o trabalho realizado no âmbito da unidade *Advertising Commentary Writing*, em conjunto com a pedagogia proposta pelo *Ciclo de Ensino-Aprendizagem*, influenciou a escrita dos alunos cujos textos compõem o *corpus*.

O primeiro estágio do ciclo, “*Negotiating Field*”, que, à excepção da unidade “*Reading Images*”, incluía o material anteriormente utilizado na disciplina, decorreu de acordo com a planificação e de forma semelhante aos anos anteriores. O documentário da PBS “*The Persuaders*”, bem como os textos e *power points* foram utilizados para explorar os temas em discussão (expostos na pág. 207), clarificar significados, alertar os alunos para as particularidades do discurso de persuasão e, sobretudo, para criar momentos de discussão e reflexão conjunta sobre o tema *Advertising*, estimulando o envolvimento e participação dos alunos e criando condições para motivar a sua expressão oral na língua estrangeira.

A unidade sobre a escrita do comentário, *Advertising Commentary Writing*, foi concebida para cobrir o segundo e terceiro estádios do ciclo, ou seja, o momento da “desconstrução” dos textos modelo (estádio 2) e o momento de escrita colaborativa (estádio 3). Seleccionámos dois textos, dois comentários de anúncios publicitários, retirados de artigos publicados *online*, que utilizavam a gramática do *design* visual como base de análise. Cada texto modelo é acompanhado de perguntas de compreensão e de exercícios, sendo o primeiro destinado a ser trabalhado na aula sob a orientação do professor e o segundo enviado como trabalho de casa para um trabalho de revisão e consolidação individual.

Contrariamente à unidade *Reading Images – the Grammar of Visual Design*, a unidade sobre a escrita do comentário não levantou grandes questões por parte dos colegas professores. A aplicação da gramática do visual em contexto tornava os conceitos mais claros e os professores concordaram que as unidades se completavam e forneciam elementos que poderiam efectivamente ajudar os alunos na construção dos próprios textos.

Do mesmo modo, a abordagem léxico-gramatical composta pelas indicações sobre a estrutura genológica e a análise das estruturas gramaticais em contexto, ofereciam oportunidades de revisão de conceitos gramaticais já estudados formalmente e agradou aos professores pelo aspecto funcional de aplicação contextual.

Na verdade, o papel da léxico-gramática, um dos aspectos mais notórios a ter em conta no trabalho com os géneros, é dos que mais sobressai nos textos dos três alunos, nomeadamente relativamente ao progresso verificado entre a tarefa 1 e as tarefas 2 e 3. Para além do enriquecimento lexical introduzido pela unidade *Reading Images* relativamente ao vocabulário para a descrição de imagens e contemplado no sucapítulo anterior, a identificação e o levantamento dos padrões léxico-gramaticais específicos do género, tal como sugerido pela pedagogia dos géneros e aplicado nesta unidade através dos exercícios que acompanham os textos, revelou-se importante e ofereceu estruturas que os alunos reproduziram nos seus próprios comentários.

Todos os alunos procuraram respeitar a estrutura genológica dos modelos estudados, notório principalmente na tarefa 3 e recorreram a alguns dos padrões léxico-gramaticais analisados na aula, seja a nível de estruturas gramaticais (uso de conectores, da passiva e dos elementos modais), seja ao nível de certas estruturas em posição temática (*concerning/ regarding layout/ the elements on the ad...; the most striking element...*).

Por outro lado, tanto o trabalho de grupo sugerido na última parte da unidade como suporte para a fase de *Joint Construction*, como a escrita colaborativa efectuada durante a aula de revisão sob a orientação do professor (Anexo F2), como afirmam Dreyfus e Macnaught (2013: 79) uma fase intermédia *crucial* entre a fase de “desconstrução” e a de “escrita independente”, fizeram com que os alunos tivessem a oportunidade de praticar a escrita do comentário em mais duas ocasiões antes de escreverem os seus próprios textos:

The step of Joint Construction provides a space where students receive explicit guidance and have the opportunity to initiate interaction as questions arise. It

provides a crucial intermediate link for students between the recognition of language patterns, which are explored in Deconstruction, and the reproduction of similar patterns in independent writing.

No entanto, não queremos deixar de anotar as críticas por vezes apontadas à pedagogia do *Ciclo de Ensino-Aprendizagem* relativamente ao aspecto limitador que esta “reprodução de padrões” pode acarretar, não só porque o recurso aos mesmos padrões dos textos modelo pode restringir a criatividade do aluno que entende erradamente que essa é uma exigência do professor, mas também, no sentido do que diz Schleppegrell (2004, citada em Dreyfus e Macnaught, *ibidem*), porque a interacção que se gera entre o professor e os alunos, através da qual o professor “negoceia” os significados através de pergunta/ resposta, poderá dar origem a um diálogo de frases curtas que não ajudará a produção de um texto verdadeiramente elaborado:

One key criticism of these truncated sequences is that, in some contexts, they can limit learning because student responses are often single words or phrases. After a student responds, the following move by the teacher to then provide evaluative feedback is seen as inhibiting opportunities for more elaborate responses from students, or responses where students’ own ideas or questions can be explored.

Ambas as críticas têm fundamento, e tanto os textos produzidos pelos alunos individualmente, como os textos produzidos sob a orientação do professor constantes do Anexo F2, denotam as “limitações” mencionadas por Schleppegrell (repetição de padrões dos textos modelo, sintaxe pouco elaborada dos textos produzidos no contexto da escrita colaborativa), no entanto, no nosso modo de ver, nenhuma destas dificuldades prejudica a aprendizagem que advém do trabalho com os textos, as oportunidades de preparação de escrita que a abordagem proporciona e a confiança que o aluno ganha à medida que vai adquirindo conhecimento do género em estudo.

6.3. Considerações sobre os critérios de avaliação

Tal como adiantámos no subcapítulo 4.5, importa reflectir um pouco sobre os critérios de avaliação adoptados para a correcção dos textos dos alunos no âmbito deste trabalho e sobre a possibilidade da sua utilização futura no contexto de sala de aula.

Como acima afirmado, recorreremos a dois modos distintos de correcção para o teste diagnóstico e para os restantes dois testes: a tabela qualitativa adaptada da quadro MASUS constante do Anexo C3, usada na correcção dos testes diagnóstico, e a tabela adaptada de Rose utilizada para a correcção das tarefas 1 e 2, constante do Anexo C1.

De um modo geral, podemos dizer que a tabela qualitativa utilizada para avaliar os testes diagnóstico que foi entregue aos estudantes agradou mais aos professores do que aos alunos, porque, de certa forma, estes esperavam uma avaliação quantitativa para além da aperciação qualitativa, provavelmente devido ao hábito do sistema de classificação maioritariamente instituído no contexto académico. No entanto, os professores que utilizaram a tabela teceram comentários sobre as suas vantagens, nomeadamente, o preenchimento rápido e claro, a possibilidade de aferir a aptidão para a escrita das turmas em geral, bem como a oportunidade de fornecer *feedback* individual aos estudantes e delinear estratégias de remediação logo desde o início do semestre, *precisamente* sem a necessidade de “rotular” os estudantes de acordo com um determinado nível numérico.

Quanto à grelha de correcção adaptada de Rose ao contexto da aula de ILE utilizada para a correcção das tarefas 1 e 2, esta foi apenas utilizada pela investigadora e, encontrando-se ainda em fase experimental, não foi partilhada com os colegas colaboradores durante o tempo em que decorreu o projecto.

Efectivamente, a utilização desta tabela revelou-se muito útil para a análise aturada dos textos que compõem o nosso pequeno *corpus*, mas poderá parecer extensa ou complexa para professores que, habituados a métodos avaliativos próprios e diversos, desconheçam as orientações teórico-didáticas que a sustenta. A tabela foi igualmente utilizada pela investigadora na correcção dos 195 textos utilizados na fase de pré-selecção e sendo certo que, com prática, a sua utilização se torna fácil e pouco morosa, também é certo que a adaptação a novos critérios normalmente exige algum tempo e dedicação.

Ora uma das questões que se levanta no nosso contexto de ensino relativamente à correcção dos textos prende-se com o sistema de avaliação formativa e contínua em voga na maioria dos contextos de ensino de língua o qual, associado ao elevado número de alunos por turma, tem provocado um aumento no número de textos que cada professor tem para corrigir cada semestre. Consequentemente, tornou-se desejável que os critérios de

avaliação sejam simples e de aplicação rápida e, nesse sentido, a tabela de critérios adaptada de Rose (2010d: 3) não parece ser a mais adequada.

Na impossibilidade da utilização regular de uma tabela de critérios como a de Rose, hipoteticamente, poderíamos considerar a possibilidade de um reajuste dos critérios utilizados que não fosse tão exaustivo nem tão exigente em tempo de correcção para os professores, mas fosse igualmente eficaz e pudesse elucidar os estudantes relativamente aos aspectos a ter em conta no momento da produção do texto escrito.

Apesar de não termos concretizado ou experimentado a nova grelha de critérios, faz-nos sentido adiantar que um “reajuste” da tabela de Rose incluiria sempre os quatro níveis de critérios sugeridos pelo autor: contextuais, discursivos, gramaticais e gráficos, o que permitiria igualmente uma divisão equitativa na escala de 0 a 20 valores, a mais comum no contexto académico português. Nesse sentido, as perguntas orientadoras poderiam ser formuladas do seguinte modo:

CRITERIA	<i>Questions to ask...</i>	Marks
CONTEXT	Is the purpose of the task achieved? Consider staging, the topic, the audience and appropriate register for the writing task.	0-5
DISCOURSE	Are the language resources appropriate for the task? Consider textual cohesion through lexis, conjunction and reference choices as well as appropriate language of evaluation.	0-5
GRAMMAR	Are the grammar conventions of written English used coherently? Consider variety of sentence patterns, complex noun groups and sophisticated use of tenses.	0-5
GRAPHIC	How are graphic features used? Consider spelling, punctuation and presentation.	0-5

Partindo do pressuposto de que a metodologia de investigação-acção prevê a melhoria das práticas analiadas (Nunan, 2006: 1), a utilização da nova grelha critérios acima descrita será um aspecto a ter em conta em projectos futuros.

6.4. Reflexões Finais

Ao chegar ao final desta dissertação sobre “género” e “multimodalidade” na aula de ILE e, tendo em conta que as reflexões que se seguem são sobretudo do foro pessoal, *faz-me* sentido contrariar as convenções do género e substituir a primeira pessoa do plural pela primeira do singular. Isto porque as reflexões finais sobre este trabalho de investigação prendem-se exclusivamente com a minha prática lectiva. Dediquei-o aos meus alunos “passados, presentes e futuros”, porque eles foram a razão de ser do meu estudo, a fonte inspiradora deste projecto, e é com eles em mente que escrevo estas palavras finais.

Escolhi trabalhar a escrita, porque desde que tomei contacto com a Linguística Sistémico-Funcional e com a abordagem dos géneros da Escola de Sydney durante o curso de mestrado, a aplicação da pedagogia dos géneros passou a ser também a “minha” pedagogia para ensinar a escrita. Na altura atraía-me o facto de ser uma pedagogia que pudesse ajudar todos os alunos, até mesmo (ou principalmente) aqueles que, naturalmente, não seriam “bons escritores”. Atraía-me também a orientação objectiva, o caminho de passos concretos a seguir, os resultados positivos e o entusiasmo transmitido pelos linguistas que a conceberam e pelos professores que a utilizavam.

Empiricamente, obtive mais resultados com a aplicação do *Ciclo de Ensino-Aprendizagem* nas minhas aulas do que com qualquer outra estratégia que tivesse experimentado até então, e esta dissertação vem na sequência dessa experiência. Não se trata de um trabalho de investigação completo, mas apenas de um primeiro passo, com o objectivo de partilhar experiências e de sensibilizar e cativar outros professores.

A pedagogia dos géneros da Escola de Sydney é exigente na preparação das aulas e na elaboração dos materiais de apoio. A escolha dos textos modelo e a sua desconstrução pode ser morosa e difícil, mas esse trabalho preliminar é também uma estimulante forma de aprendizagem para os professores, de aprofundamento do conhecimento do género a ensinar e, também, de questionamento sobre a pertinência das escolhas que fazemos ou daquelas que os programas exigem.

A Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen, por seu lado, veio complementar a pedagogia dos géneros no caso concreto da escrita do comentário a partir de um estímulo visual, sobretudo no referente a pistas de análise dos textos multimodais e do recurso à

metalinguagem que a sustenta. Foi um desafio, porque não conheço outras tentativas de utilização da teoria no contexto da aula de LE e poderá certamente ser melhorado, mas penso que a aceitação recebida por parte de estudantes e professores, assim como os textos analisados, mostram que poderá ser um recurso útil para a aprendizagem da leitura de imagens e para a compreensão da multimodalidade que rodeia o mundo de hoje.

O âmbito da “investigação-acção” em que me enquadrei revelou-se muito vantajoso para professores que pretendem ir para além da prática lectiva—o contacto com a teoria e com os autores estudados abre portas para um trabalho mais reflexivo e consciente e permite uma melhoria contínua do trabalho efectuado em sala de aula. As reuniões, as partilhas e mesmo as “conversas de corredor” entre colegas são um estímulo criativo e tornam o trabalho muito mais interessante. Desta vez, coube-me a mim a “investigação” e a todos os colegas que leccionaram Língua Inglesa II no ano lectivo de 2010/11 a “acção”, mas quem sabe se não abrimos o precedente para trabalhar mais vezes, em conjunto, nos dois campos leccionação e investigação?

Na prática, desde 2010/11, tenho continuado a utilizar o material apresentado nesta dissertação, adaptando-o a diferentes níveis e introduzindo melhorias. Nesse sentido, poderia dizer que a investigação que sustentou esta dissertação continua a produzir frutos e, por isso, é difícil terminar e prefiro encarar este momento como o terminar de uma fase e o começar de outra.

Assim, resta-me desejar que o trabalho prossiga e que eu possa de algum modo continuar a partilhar leituras, materiais e ideias com os colegas e os alunos que se cruzarem no meu caminho.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001), “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, in *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp 21-30, disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-9187200600020
- ALBERS, P. e SANDERS, J. (2010) (eds), “Multimodal Literacies: An Introduction”, pp 1-25, in *Literacies, the arts & multimodality*, disponível em: https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/.../32142Intro_x.pdf
- ARAÚJO, A. D.(2000), “Análise de Género: uma abordagem alternativa para o ensino da redação académica”, in Fortkamp, M.B.M., e Tomitch, L.M.B. (org.), *Aspectos de Língua Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, São Paulo: Editora Insular
- ASKEHAVE, I. e SWALES, J.M. (2001), “Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and Possible Solution”, in *Applied Linguistics*, 22 (82), pp 195-212, disponível em: https://www.researchgate.net/profile/John_Swales2/publication/273369798_Genre_Identification_and_Communicative_Purpose_A_Problem_and_a_Possible_Solution
- AVGERINO, M. e PETERSSON, R. (2011), “Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy”, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267988880_Toward_a_Cohesive_Theory_of_Visual_Literacy
- AZUAGA, L. (2003), *Relatos de Viagens: Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no séc. XIX* (volume II), Lisboa: Várzea da Rainha Impressores, disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6796/1/RelatosViagem-2-r.pdf>
- BALDRY, A. (ed) (2000), *Multimodality and multimediality in the distance learning age: Papers in English Linguistic*, Campobasso: Palladino Editore
- BATEMAN, J. (2008), *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*, UK: Palgrave MacMillan

BATHIA, V.K. (1993), *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*, London & New York: Longman

BARBEIRO, L.F (1999), *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BARTHES, R. (1961), “Le message photographique”, in *Communications*, 1, pp. 127-138, disponível em https://monoskop.org/File:Barthes_Roland_le_message_photographique

_____ (1963), “Le message publicitaire, rêve et poésie”, in *Communications*, 7, pp 91-96, disponível em: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Roland_Barthes_Le_message_%20publicitaire_Les_cahiers_de_la_publicite_1963.pdf

_____ (1964), *Éléments de Sémiologie*, in *Communications*, 4, pp 91-135, disponível em: <https://www.scribd.com/doc/134853043/barthes-elements-de-semiologie>

_____ (1967), *Système de la Mode*, Paris: Editions du Seuil

_____ (1970), “L’ancienne Rhétorique”, in *Communications*, 16, pp 172-223, disponível em: https://monoskop.org/images/9/9a/Barthes_Roland_rhetorique_de_l_image_1964.pdf

_____ (1977), *Elements of Semiology*, New York: Hill & Wang, disponível em: https://monoskop.org/images/2/2c/Barthes_Roland_Elements_of_Semiology_1977.pdf

_____ (1980), *Aula*, São Paulo: Cultrix, disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland-Aula.pdf

_____ (1981) , *Camera Lucida, Reflections on Photography*, disponível em: https://monoskop.org/images/c/c5/Barthes_Roland_Camera_Lucida_Reflections_on_Photography.pdf

- _____ (1983), *Empire of Signs*, New York: Hill and Wang, disponível em:
https://monoskop.org/images/1/10/Barthes_roland_Empire_of_Signs_1983.pdf
- _____ (1957), *Mythologies*, Paris: Éditions du Seuil
- _____ (2001), *Mitologias*, Brasil: BCD União de Editoras, S.A, disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/54238/mod_resource/content/1/BARTHES-Roland-Mitologias.pdf
- BAKTHIN, M. M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, Emerson, C. e Holquist, M. (ed.), Austin: University of Texas Press
- BAUDRILLARD, J. (2010), *A Sociedade do Consumo*, Lisboa: Edições 70
- BAWARSHI, A. e REIFF, M.J. (2010), *Genre: An Introduction to History, Theory, Resarch and Pedagogy*, USA: Parlor Press & The WAC Clearinghouse, disponível em: https://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/genre.pdf
- BAZERMAN, C. (1988), *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, WI: University of Wisconsin Press
- BAZERMAN, C., BONINI, A. E FIGUEIREDO, D. (Eds) (2009), *Genre in a Changing World*, West Lafayette: Parlor Press, disponível em <https://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>
- BEAUGRANDE, R. (1980), *Text, Discourse and Process*, USA: Longman
- BEASLEY, R: e DANESI, M (2002), *Persuasive Signs: The Semiotics of Advertising*, New York: Mouton de Goutier
- BEDNAR, B., sítio da disciplina: *Visual Communication* , Southwestern University, Georgetown, Texas: http://people.southwestern.edu/~bednarb/su_net Works/index.html
- BELL, A. e GARRETT, P. (eds) (1998), *Approaches to Media Discourse*, Oxford: Blackwell

- BERGER, J. (1972), *Ways of Seeing*, London: Penguin
- BERGER, J., SORENSEN, A.T. e RASMUSSEN, S.J. (2010), “Positive Effects of Negative Publicity: When Negative Reviews Increase Sales”, in *Marketing Science*, 29 (5), pp 815-827
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Vol. 1, London: Routledge & Keagan Paul
- BEX, T. (1999), “The Linguistic Study of Non-Literary Genres: The View from the Reader”, in Duarte, J.F. (ed.), *European Journal of English Studies*, 3, nb. 1
- BIBER, D. (1988), *Variation Across Speech and Writing*, UK: Cambridge University Press
- BLOOR, M. e BLOOR, T. (2007), *The Practice of Critical Discourse Analysis*, USA: Oxford University Press
- BOECK, M. e KRESS, G. R. (2000), “Unequal expectations: child readers and adult tastes”, in Sanchez, A. (ed.), *Windows on the World: Media Discourse in English*, Valencia, Federico Domenech
- BONANNO, H. e JONES, J. (2007), *The MASUS Procedure: Measuring the Academic Skills of University Students A Diagnostic Assessment*, Australia, Learning Centre: University of Sydney, disponível em: https://sydney.edu.au/stuserv/documents/learning_centre/MASUS.pdf
- BONINI, A. (1999), *Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto*, Revista D.E.L.T.A, 15, n°2, Brasil: PUC-SP, pp 301-318
- BREURE, L. (2001), “Development of the genre concept”, disponível em: <http://people.cs.uu.nl/leen/GenreDev/.htm>
- BRILL, J., DOHUN, K. e BRANCH, R.M. (2007), “Visual Literacy Defined — The results of a Delphi Study: can IVLA (Operationally) define Visual Literacy?, in *Journal of Visual Literacy*, 27 (1), pp 47-60
- BUCKINGHAM, D. (2003), *Media Education — Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Great Britain, Bodmin: Polity Press

- BULL, G. e ANSTEY, M. (1996) *The Literacy Lexicon*, Sydney, Prentice Hall
- CABRAL, M. (1994), “Avaliação escrita: um processo integrado”, in Fonseca, F.I., *Pedagogia da Escrita: perspectivas*, Porto: Porto Editora
- CALLAGHAN, M., e ROTHERY, J. (1988), *Teaching factual writing*, Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program
- CALLOW, J. (2006), “Images, policies and multiliteracies: Using a visual metalanguage”, in *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1), pp 7-23, disponível em: <http://onezoneheights.pbworks.com/f/Images,%20politics%20and%20multiliteracies.pdf>
- CANDLIN, C. e HYLAND, K. (1999), “Introduction — Integrating Approaches to the Study of Writing”, in Candlin, C & Hyland, K (eds), *Writing: Texts, Processes and Practices*, London: Longman, pp 1-18
- CARONTINI, E. e PERAYA, D. (1975), *Projeto Semiótico Elementos de Semiótica Geral*, Brasil: Cultrix
- CARVALHO, J. A. (1999), *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- CEIA, C. (2010), *E-dicionário de Termos Literários*, disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt>.
- CHANDLER, D. (2002), *Semiotics for Beginners*, disponível na *World Wide Web*: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/>
- _____ (2007), *Semiotics the Basics*, USA & Canada, Routledge
- CHANOCK, K. (1999). Using Systemic Functional Linguistics in university teaching: A postgraduate class on making writing more ‘readable’, *Monash University Linguistics Papers*, 2 (1), pp 61-68
- CHRISTIE, F. (1984) , *Young Children’s writing development: The relationship of written genres to curriculum genres*, Paper given at the conference on language in Education - Brisbane College of Advanced Education, Brisbane

- _____ (1999), “Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective”, in *TESOL Quarterly*, 33 (4), pp 759-763
- _____ (2006), “Genres and Institutions: Functional Perspectives on Educational Discourse”, *Encyclopedia of Language and Education*, New York: Springer, pp 29-40
- _____ (2010), “The ontogenesis of writing in childhood and adolescence”, in D. Wyse, R. Andrews and J. Hoffman (eds.), *The International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. London: Routledge/ Taylor and Francis, pp 146-158
- _____ (2012), *Language Education Throughout the School Years: a functional perspective*, UK, Malden, MA: Wiley-Blackwell
- CHRISTIE, F. E e DEREWIANKA, B. (2008), *School Discourse*, London & New York: Continuum International Publishing Group
- CHRISTIE, F. e MARTIN, J.R. (2007), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, London: Continuum.
- CHRISTIE, F. e MARTIN, J.R. (eds), *Genre and the Institutions: Social Processes in the workplace and school*, Open Linguistic Series
- CHRISTIE, F. e MISSON, R. (eds) (1998), *Literacy and Schooling*, London: Routledge
- CHRISTIE, F. e UNSWORTH, L. (2005), “Developing dimensions of an educational linguistics”, in Hasan, R., Matthiessen, C. M. I. M. e Webster, J. (eds) *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*, 217–250, London: Equinox
- CLARK, R. e R. IVANIC (1997), *The Politics of Writing*, London: Routledge
- COE, R.M. (1994), “Teaching Genre as Process”, in Freedman, A. e Medway, P. (eds), *Learning and Teaching Genre*, London: Heinemann, pp. 157 – 169
- COE, R.M. e FREEDMAN, A. (1998), “Genre Theory: Australian and North America Approaches”, in M. L. Kennedy (Ed.), *Theorizing Composition, A Critical*

Sourcebook of Theory and Scholarship in Contemporary Composition Studies, pp. 136-147, Westport, CT: Greenwood, disponível em: <https://www2.cortland.edu/dotAsset/293028.pdf>

COPE, B. e M. KALANTZIS (1993), “Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught”, in Cope, B. e Kalantzis, M. (eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp 1 – 21

_____ (1997), *Productive Diversity*, Sydney: Pluto Press

_____ (eds) (2000), *Multiliteracies*, London : Routledge

COUTINHO, C.P. e CHAVES, J.H. (2002), “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp 221-243. CIEEd: Universidade do Minho, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>

CRYSTAL (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press

COUTO, H.H. (1983), *Uma Introdução à Semiótica*, Rio de Janeiro, Presença

DEBES, J. (1969), “The loom of visual literacy: an overview”, in *Audiovisual Instruction*, 14 (8), pp 25-2

DEVITT, A. J. (1993), “Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept”, in *College Composition and Communication*, 44 (4), pp 573-586, disponível em: <http://myweb.fsu.edu/jjm09f/WEPOFall2011/Amy%20J.%20Devitt%20Generalizing%20about%20Genre.pdf>

DIAS, P. (1994), “Initiating Students into the Genres of Discipline- Based Reading and Writing”, in *Genre and the New Rhetoric*, London: Heinemann, pp 193 — 206

DORNYEI, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, New York: Oxford University Press

- DREYFUS, S. e MACNAUGHT, L. (2013), “Joint Construction in the Slate Project”, Equinox online, disponível em: **Error! Hyperlink reference not valid.** [in_the_SLATE_Project](#)
- DROGA, L. e HUMPHREY, S. (2002), *Getting Started with Functional Grammar*, Australia: Target Texts
- ECO, U. (1976), *A Theory of Semiotics*, USA: Indiana University Press
- EGGINS, S. (1994), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London: Pinter
- EGGINS, S. e MARTIN, J.R. (1997), “Genres and Registers of Discourse”, in Van Dijk, T.A., *Discourse as Structure and Process*, London: Sage, pp. 230 - 253
- EVANS, T. (...), “Genre Analysis: an approach to text analysis for ESP”, in M. Coulthard, *Advances in Written Text Analysis*, London: Routledge, pp. 219-228.
- EVANS, V. (1998), *Successful Writing Proficiency*, Newbury: Express Publishing
- FAIRCLOUGH, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press
- _____ (1995a), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Harlow: Longman
- _____ (1995b), *Media Discourse*, London: Edward Arnold
- _____ (2003), *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*, Routledge: Taylor & Francis Group
- FIDALGO, A. e GRADIM, A. (2005), *Manual de Semiótica*, disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-manual-semiotica-2005.pdf>
- FIDALGO, A. (1998), *Semiótica: A Lógica da Comunicação*, Covilhã: Universidade da Beira Interior
- _____ (1999), *Semiótica Geral*, Covilhã: Universidade da Beira Interior

- FIGUEIREDO, D. (2010), "Context, Register and Genre: Implications for Language Education", *Revista Signos*, 43, pp 119-141, disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a08.pdf>
- FLOWER, L. (1979), "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", in *College English* 41, pp. 19 - 37
- _____ (1989), *Problem Solving Strategies for Writing*, USA: HBJ, Publishers
- _____ e HAYES, J. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", in *College Composition and Communication*, 32, pp 365-387
- _____ (1984), "Images, Plans and Prose: The representation of meaning in writing", in *Written Communication*, 1, pp 120-160
- FLOWERDEW, J. (2002), "Genre in the classroom: A linguistic approach", in Johns, A. M. (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 91-102
- FONSECA, F.I. (1994), "A urgência de uma pedagogia da escrita", in *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora, pp. 147 – 176
- FREEDMAN, A. (1999), "Beyond the text: Towards Understanding the Teaching and Learning of Genres", *TESOL Quarterly*, 33 (4), pp 764-767, disponível em: [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1545-7249/issues](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1545-7249/issues)
- FREEDMAN, A. e MEDWAY, P. (1994) (eds.), *Learning and Teaching Genre*, Portsmouth, NH: Boynton/ Cook
- _____ (1994), "Introduction: New Views of Genre and Their Implications for Education", in Freedman, A. e Medway, P. (eds.), *Learning and Teaching Genre*, Portsmouth, NH: Boynton/ Cook, pp. 147 – 176

- FRIEDMAN, A. I., PRINGLE e YALDEN J. (eds.) (1983), *Learning to write: first language/second language*, Harlow, UK: Longman
- FUDGE, E. (1994), “Glossematics” in *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Great Britain: Pergamon Press Ltd
- GATEHOUSE, K. (2001), Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development, in *The Internet TESL Journal*, disponível em <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- GIL, I. (2011), *Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens*, Lisboa: Edições 70
- GOATLY, A. (2000), *Critical Reading and Writing: an Introductory Coursebook*, London e New York: Routledge
- GOSDEN, H. (1999) , “Modelling Genre in Language Education: A Systemic-functional view of the Scientific Research Article”, in *Seminários de Linguística*, 3, Faro: Universidade do Algarve, Unidade de Ciências Exactas e Humanas
- GOUVEIA, C. (2004), “Syllabuses, textbooks and teaching Practices: Literacy and teaching in Portugal”, *Veredas*, 10, disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo13.pdf>
- _____ (2007), “The Role of a Common European Framework in the Elaboration of National Curricula and Syllabuses”, *Cadernos de Linguagem e Sociedade (Papers on Language and Society)*, 8, disponível em: <http://www. iltec.pt/pdf/wpapers/9998-carlosg-european-framework.pdf>
- _____ (2009a), “Escrita e Ensino: para além da gramática, com a gramática”, in *DELTA*, 25: Especial, pp 716-720, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000300011
- _____ (2009b), “Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional”, in *Matraga*, Rio de Janeiro, 16 (24), pp 13-47, disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a01.pdf>

- _____ (2010), “Evolving in Confidence: Writing Across Basic Schooling”, disponível em: <http://www.iltec.pt/DEEB/DEEB/Resultados/PaperISFC2010.pdf>
- GRABE, W. e KAPLAN, R. (1996), *Theory and Practice of Writing*, Malaysia: Pearson Education Limited
- HALLIDAY, M.A.K. (1975), *Learning how to mean: explorations in the development of language*, London: Edward Arnold
- _____ (1978), *Language as a Social Semiotic*, London: Edward Arnold
- _____ (1989), *Spoken and written language*, Oxford: Oxford University Press
- _____ (1993), “Towards a Language-Based Theory of Learning”, in *Linguistics and Education*, (5), pp 93-116, disponível em: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- _____ (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold
- _____ (2003), “Introduction: On the ‘architecture’ of human language”, in J. Webster (ed.) *On Linguistics and Language. Volume 3 in Collected Works of M. A. K. Halliday*, London and New York: Continuum, pp 1–29
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman
- _____ (1989), *Language, Context and Text*, Oxford: Oxford University Press
- HALLIDAY, M.A.K. & MARTIN, J.R. (1993), *Writing science literacy and discursive power*, London: Falmer Press
- HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN (1997), “Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory”, disponível em: <http://www.alvinleong.info/sfg/sfgintro.html>
- HAMP-LYONS, L. e HYLAND, K. (2002), “EAP: issues and directions”, in *Journal of English for Academic Purposes*, 1, pp 1-12, disponível em www.elsevier.com/locate/jeap

- HAMMOND, J., BURNS, A., JOYCE, H., GEROT, L., & BROSNAN, D. (1992). *English for social purposes*. Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR)
- HAMMOND, J. e GIBBONS, P. (2005), “What is scaffolding?”, in Burns, A. e Joyce, H.S., *Teacher’s Voices 8: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom*, disponível em: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/teachers_voices/Teachers_voices_8.pdf
- HAMMOND, J., e HORARIK, M. (1999), “Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms”, *TESOL Quarterly*, 33, pp 528-544, disponível em: [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1545-7249/issues](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1545-7249/issues)
- HARMER, J. (2007), *How to Teach English*, England: Pearson/ Longman
- HASAN, R. (1984) “Ways of saying: Ways of meaning”, in R. Fawcett, M.A.K. Halliday, A. Makkai / S.M. Lamb (eds), *The Semiotics of Culture and Language*, London: Frances Pinter
- HENDERSON, R. e HIRST, E. (2007), “Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students”, *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, set. 2007, p. 25-38, disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832186>
- HYLAND, K. (2002a), *Teaching and Researching Writing*, London: Longman
- _____ (2002b), “Genre: Language, Context and Literacy”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, USA: Cambridge University Press, pp 113-135
- _____ (2003), Genre-based pedagogies: A social response to process, in *Journal of Second Language Writing*, 12, pp 17-29
- _____ (2007), “Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction”, in *Journal of Second Language Writing*, 16, pp 148-164, disponível em www.sciencedirect.com

- HYON, S. (1996), Genre in Three Traditions: Implications for ESL, *TESOL Quarterly*, 30, pp 693-722
- HODGE, R. e KRESS, G (1988), *Social Semiotics*, New York: Cornell University Press
- HOWATT, A.P.R. (1982), “Language teaching must start afresh!”, in *ELT Journal*, 36 (4), London: Oxford University Press, pp 263-268
- _____ (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- HOPKINS, A. e DUDLEY EVANS, T. (1988), “A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations”, in *English for Specific Purposes*, 7, pp 113-22
- HUNT, R. (1994), “Speech Genres, Writing Genres, School Genres, and Computer Genres”, in Freedman, A. e Medway, P. (eds), *Learning and Teaching Genre*, London: Heinemann, pp. 243-262
- JEWITT, C. (2009) (ed), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge
- JEWITT, C. e KRESS, G. (2003), *Multimodal Literacy*, New York: Peter Lang
- JOHNS, A. M. (1997), *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*, Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (2003), “Genre and ESL/EFL composition instruction”, in Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195 – 217
- _____ (2006), “Foreward” to *The Writing Template Book*, Kevin, K.B., USA: University of Michigan Press, pp 5-9, disponível em <https://www.press.umich.edu/pdf/0472031937-fore.pdf>
- JOHNSTON, B. e IRUJO, S. (2001), “Introduction: Voices from the Field”, in Research and Practice in *Language Teacher Education: Voices from the Field – Selected*

Papers from the First International Conference on Language Teacher Education,
USA: University of Minnesota

KAPLAN, R.B., (1966) “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education”, in
Language Learning, A Journal of Research in Language Studies, 16 (1-2), pp 1-20,
disponível em <http://ksuweb.kennesaw.edu/~djohnson/6750/kaplan.pdf>

KITAO, S. K. e KITAO, K. (1996), “Testing Communicative Competence”, *The Internet
TESOL Journal*, disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing.html>

KOŁODZIEJSKA, E. e SIMPSON, S. (2001), *Language Across the Curriculum: network
processing and material production in an international context*, Graz: European
Centre for Modern Languages and Council of Europe

KRAPELS, A. R. (1990), “An overview of second language writing process research”, in
Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*, England & New York: Cambridge
University Press, pp. 37 – 56

KRASHEN, S. (1982, Internet edition 2009), *Principles and Practice in Second Language
Acquisition*, London: Pergamon Press Inc , disponível em
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

KRESS, G., *Learning to Write* (1982), London: Routledge & Kegan Paul

_____ (1989), *Linguistic Processes in Sociocultural Processes*, Oxford: OUP

_____ (1993), “Genre as Social Process”, in Cope e Kalantzis (eds.), *The Powers of
Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh: University of
Pittsburgh Press, pp. 22 - 37

_____ (1996), “Multimodal Texts and Critical Discourse Analysis”, in *Discourse
Analysis, Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*,
Pedro, E. (ed.), Lisbon: Edições Colibri, pp. 367 – 386

_____ (2003), *Literacy in the New Media Age*, USA & Canada: Routledge

- _____ (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York: Routledge
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. (2001), *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold
- _____ (2006), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London & New York: Routledge
- KROLL, B. (1990), "Introduction", in Kroll, B. (ed.), *Second Language Writing*, England & New York: Cambridge University Press
- _____ (2003), "Introduction", in Kroll, B. (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* England and New York: Cambridge University Press
- LARSEN, S.C. (1987), *Assessing the Writing Abilities and Instructional Needs of Students*, Pro.Ed: Austin, Texas
- LLANTADA, C.P. (2004), *An Interview with John M. Swales*, in *Ibérica* 8, pp 139-148, disponível em <http://www.aelfe.org/documents/09-Interv-8-PLlantada.pdf>
- LECKI-TARRY, H. (1995), "The Specification of a text: register, genre and language teaching", in Ghadessy (ed), *Register Analysis: Theory and Practice*, Lonson: Pinter Publishers, pp 26-42
- LEE, D. (2001), "Genre, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Patc through the BNC Jungle", in *Language Learning & Technology*, 5 (3), pp 73-72
- LEWIN, K. (1946), "Action Research and Minority Problems", disponível em: http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscwcgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinority
- LOTMAN, J. (2005), "On the Semiosphere", in *Sign System Studies*, 33 (1), pp 205-226
- MACHADO, I. (2012), "Semiótica russa - Análise dos códigos, sistemas e gestões culturais", disponível em: http://worldsoundmusic.blogspot.pt/2012/12/semiotica-da-cultura_4.html
- MACHIN, D. (2010), *Introduction to Multimodal Analysis*, New York: Bloomsbury Academic

- MAGALHÃES, C.M. (2009), Percursos das Abordagens Disucrsivas Associadas à Linguística Sistémico-Funcional, in Olhares em Análise Crítica do Discurso, disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/Olhares%20em%20ADC_Celia%20m%20m.pdf
- MARQUES, M.E.R, FISHER, G., JUSTINO, L.J., PERALTA, M.H., FIGUEIREDO, M.J., BARROSO, M.R., BELO, M.T. (1990), *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa: Universidade Aberta
- MARTIN, J.R. (1989), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, USA: Oxford University Press
- _____ (1985), “Process and Text: two aspects of human semiosis”, in BRENSON and GREAVES (eds.), *Systemic perspectives in discourse*
- _____ (1992), *English Text: System and Structure*, Amsterdam: John Benjamins
- _____ (1993), “A Contextual Theory of Language”, in Cope e Kalantzis (eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 116 – 136
- _____ (1997), “Analysing Genre: Functional Parameters.” *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Ed. Frances Christie e J.R. Martin, London: Cassell, pp. 3-39
- _____ (1998), “Linguistics and the Consumer”, in *Linguistics and Education*, 9, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, pp 411 – 448
- _____ (1999), “Mentoring Semiogenesis: Genre-based Literacy Pedagogy”, in Christie, F. (ed), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, London: Cassell, pp 123-155
- _____ (2000), “Grammar meets Genre— Reflections on the Sydney School”, in *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 22, pp 47-95

- _____ (2002), "Meaning beyond the Clause", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, USA: Cambridge University Press, pp 52-74
- _____ (2006), "Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs", in Whittaker, R., O'Donnell, M. & McCabe, A. (eds), *Language and Literacy: functional approaches*
- _____ (2009), "Genre and Language Learning: A social semiotic perspective", in *Linguistics and Education*, 20, pp 10-21, disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589809000060>
- MARTIN, J.R. e ROTHERY, J (1986), "What a functional approach to the writing task can show teachers about 'good writing' ", in Couture, B. (ed), *Functional Approaches to writing: Research Perspectives*, Norwood, NJ: Ablex
- _____ (1993), "Grammar: Making meaning in writing", in Cope e Kalantzis (eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp 137 – 153
- MARTIN, J.R., CHRISTIE, F. e ROTHERY, J. (1987), "Social process in education: a reply to Sawyer and Watson (and others)", in Reid, I. (ed), *The Place of Genre in Learning: Current debates*, Deakin: Deakin University Press, pp 58-82
- MARTIN, J.R., MATTHIESSEN, C., PAINTER, C. (1997), *Working with Functional Grammar*, London: Arnold
- MARTIN, J.R. e ROSE, D. (2005), "Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries", in Hasan, R., Matthiessen, C.M.I.M. e Webster, J. (eds), *Continuing Discourse on Language*, Londres: Equinox, pp , 251-280
- _____ (2007), *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*, London & New York: Bloomsbury
- _____ (2008), *Genre Relations: Mapping Culture*, London: Equinox Publishing

- MARTIN, J.R. e WHITE, P. (2005), *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, Hampshire (UK) & New York (USA): Palgrave Macmillan
- MASTER, P. (1997), “Content-Based Instruction versus ESP”, in *TESOL Matters*, 7 (6), pp 10-15, disponível em [http://www.sjsu.edu/faculty/pmaster/CBI%20 vs.%20 ESP.pdf](http://www.sjsu.edu/faculty/pmaster/CBI%20vs.%20ESP.pdf)
- MATSUDA, P.K., (2003) “Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective”, in Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp 15 – 34
- MACKEN, M. & SLADE, D. (1993). Assessment: A foundation for effective learning in the school context, in B. Cope e M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*, pp 203-230, London: Falmer Press
- McCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (2001), *Issues in Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press
- McCARTHY, M. e CARTER, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman
- McTAGGART, R. (1991), “Principles for Participatory Action Research”, in *Adult Education Quarterly*, pp 168-187
- MEDEIROS, D.P., (2009), “Semiótica — Teoria e classificação dos signos”, disponível em: <https://diegopiovesan.files.wordpress.com/2010/07/apostila-semiotica-teoria-e-classificacao.pdf>
- MESQUITA-PIRES, C. (2010), “A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente”, in *Eduser: Revista de Educação*, 2 (2), Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- MESSARIS (1997), *Visual Persuasion: The Role of Images in Advertising*, USA: Sage

- _____ (2001), “Visual culture”, em Lull, J. (org.), *Culture in the Communication Age*, London & New York: Routledge, pp 179-192
- MEURER, J.L. (1998), *Aspects of Language in Self-Help Counselling*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina
- _____ (2000), “O Conhecimento dos Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem”, in *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Brasil: Editora Insular
- _____ (2002), “Genre as Diversity and rhetorical mode as unity in language use”, in *Ilha do Desterro*, 43, Florianópolis, pp 61-82
- MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.), (2005), *Gêneros: Teorias, métodos e debates*, São Paulo: Parábola Editorial
- MILLER , C. (1984), “Genre as Social Action”, in *Quarterly Journal of Speech* 70, pp 151-167
- MOTTA-ROTH, D. (2000) , “Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas Para Fins Acadêmicos”, in Fortkamp, M.B.M., e Tomitch, L.M.B. (org.), *Aspectos de Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Brasil: Editora Insular
- _____ (2009), “The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy” in *Genre in a Changing World*. (Ed. Bazerman, C., Bonini, A. e Figueiredo, D. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, pp 321-40
- MUFFOLETTO R. (2001): “The need for critical theory and reflective practices in educational technology”, in Muffoletto, R. (ed.), *Education & technology: Critical and reflective practices*, Hampton Press, Cresskill, NJ
- _____ (2012), “The End of Learning as we Know It”, disponível em: **Error! Hyperlink reference not valid.**
- NEW LONDON GROUP (1996), “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures”, *Harvard Educational Review*, 66 (1), Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, pp 60-92

- NOTH, W. (1995), *The Handbook of Semiotics*, USA: Indiana University Press
- _____ (1998), *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*, São Paulo: Annablume
- _____ (2006), “Semiótica e semiologia: os conceitos e as tradições”, disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=82>
- NUNAN, D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press
- _____ (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (1995), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, Sydney: Phoenix
- _____ (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (2006), “Action Research and Professional Growth”, TESOL Symposium on English Teacher Development in EFL contexts, disponível em: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-englishteacher-development-in-efl>
- PAINTER, C. e MARTIN, J.R. (eds). *Writing to mean: teaching genres across the curriculum*, Occasional Papers 9, Sydney: University of Sydney
- PALTRIDGE, B. (1996), Genre, Text type, and the language learning classroom, in *ELT Journal*, 50 (3), Oxford: Oxford University Press, pp 237-243
- _____ (2001), *Genre and The Language Learning Classroom*, USA: University of Michigan Press
- _____ (2002) “Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom” in *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (Ed. Ann M. Johns), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 73-90
- PÉREZ, M.C. (2005), “Proactive Translatology vis a vis Advertising Messages”, in *Meta*:

Translator's Journal, 50 84), disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/019912ar>

PETERS, M., (2000), *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*, Belo Horizonte: Autêntica

PETTERSSON, R. (2000), "Literacies in the New Millenium", disponível em: **Error! Hyperlink reference not valid.m**

_____ (2007), *Selected Readings*, Tullinge: Institute for Infology

PICKEN, J. (1999), "State of the Ad: The Role of Advertisements in EFL Teaching", in *ELT Journal*, 53 (4), pp 249-255

PINTO, A.G. (1997), *Publicidade: Um Disurso de Sedução*, Porto: Porto Editora

RAIMES , A. (1983), *Techniques in teaching writing*, NY: Oxford University Press

_____ (1991), "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing", *TESOL Quarterly*, 25 (3), pp. 407-429, disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002>

REID, J.M. (1988), *The Process of Composition*, USA: Prentice- Hall

ROMANINI, V. (2005), "A cifra que se revela - alguns apontamentos biográficos e bibliográficos para tornar mais clara a importância da obra de Peirce para a moderna pesquisa em Comunicação", disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/viewFile/64198/66893>

ROSE, D. (2004), "Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: how Indigenous children are left out of the chain", in Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer, pp 91-107

_____ (2005), "Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation", in *Journal of Education*, 37, Durban: University of Kwazulu Natal, pp 127-164

- _____ (2006a) “Towards a Reading Based Theory of Teaching”, Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress
- _____ (2006b), “Reading Genre: A new wave of analysis”, in *Linguistic and the Human Sciences*, 2 (2), 185-204
- _____ (2006c) “Scaffolding the English Curriculum for Indigenous secondary students: Final Report for NSW 7-10 English Syllabus, Aboriginal Support Pilot Project”, disponível em: https://ab-ed.bostes.nsw.edu.au/files/Scaffolding_Literacy_Evaluation_Rose.pdf
- _____ (2007), “A reading based model of schooling”, in *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 4: 2, disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br
- _____ (2010a) *Preparing for Reading and Writing*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 1, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010b) *Detailed Lesson Plans*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 2, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010c) *Selecting and Analysing Texts*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 3, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010d) *Assessing Writing*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 4, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010e) *Detailed reading and Rewriting*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 5, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010f) *Intensive Strategies and Early Years*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 6, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010g) *Patterns in Sentences*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 7, Sydney: Reading to Learn
- _____ (2010h) *Patterns in Texts*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 8, Sydney: Reading to Learn

- _____ (2010i) *Academic Reading and Writing*, in Reading to Learn, Teacher training resource package: course book 10, Sydney: Reading to Learn
- ROSE, D. e ACEVEDO, C. (2006), “Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling”, in *Australian Journal of Language and Literacy*, 14 (2), pp 32-45, disponível em: www.alea.edu.au/llmy0606.htm
- ROSE, G. (2001), *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, London: Sage
- ROTHERY, J. (1984), “The development of genres – primary to junior secondary school”, in *Children Writing: Study Guide*, ECT418 Language Studies, Australia, Victoria: Deakin University, Geelong, pp.67-114
- _____ (1989), “Learning about language”, In Hasan, R. e Martin, J.R. (Eds), *Language development: learning language, learning culture*, Norwood, N.J.: Ablex, pp.199-256.
- _____ (1993), *Literacy in Secondary School English*, Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Programme
- _____ (1994), *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*, Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Programme
- _____ (1996), “Making changes: developing an educational linguistics”, in Hasan, R. e Williams, G. (eds.), *Literacy in Society*, London & NY, Longman
- SANTOS, V. (1996), *Estabelecendo as diferenças entre os termos Registro e Gênero*, São Paulo: PUC—SP, disponível em <http://lael.pucsp.br/especialist/191santos.ps.pdf>
- SCHOOL OF EDUCATION (ed.), “Text types”, disponível em: cps.uwsp.edu/Courses/EDUC310/TextStruct/expository.asp
- SANTAELLA, L. (1983), *O que é a Semiótica?*, São Paulo: Brasiliense

- _____ (2005), *Matrizes da Linguagem e Pensamento sonora, visual e verbal*, São Paulo: Iluminuras
- _____ (2008), “A Ecologia pluralista das mídias locativas”, in *Revista Famecos*, 37, Porto Alegre, disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795>
- SANTAELLA, L. e NOTH, W. (2005), *Imagem: cognição, semiótica, mídia*, São Paulo: Iluminuras
- SAUSSURE, F. (1986), *Curso de Linguística Geral*, Lisboa: Publicações D. Quixote
- SEMALI, L. (2001), “Defining new literacies in curricular practice”, *Reading Online*, 5 (4), disponível em: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index .asp?HREF=/newliteracies/semali1/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/semali1/index.html)
- SHIH, M. (1986), “Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing”, in *TESOL Quarterly*, 20 (4), pp 617-642, disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.1986.20.issue-4/issuetoc>
- SILVA, T. (1990), “Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL”, in Kroll, B. (ed.), *Second Language Writing*, England & New York; Cambridge University Press
- SILVA, T. (1993), “Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications”, in *TESOL Quarterly*, 27 (4), pp 657-677
- SILVA, T. *et alii* (2003), “Second language writing up close and personal: some success stories”, in Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press
- SMITH, R.C. (2004), *An Investigation into the Roots of ELT, with a particular focus on the Career and Legacy of Harol E. Palmer (1877-1949)*, tese de doutoramento apresentada à Universidade de Edinburgo e consultada na World Wide Web: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/6750>

- SONTAG, S. (1996), "Introduction", *A Barthes Reader*, New York: Hill and Wang
- STENHOUSE, L. (1975), *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman
- STEPHENS, M. (1996), *Practise Writing*, UK: Longman
- SWALES, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (1997), "English as *Tyronnosaurs rex*", in *World Englishes*, 16 (3), pp 372-382
- _____ (2009), "Worlds of Genre; Metaphors of Genre", in Bazerman, C., Bonini, A. e Figueiredo, D. (Eds), *Genre in a Changing World*, West Lafayette: Parlor Press, disponível em <https://wac.colostate.edu/books/genre/genre>
- SWALES, J. e FEAK, C. (1994), *Academic Writing for Graduate Students*, USA: The University of Michigan Press
- TAVARES, F. (2005), *Discurso Publicitário e Consumo*, Rio de Janeiro: E-papers
- THIBAUT, P.J. (1991), *Social semiotics as praxis: Text, social meaning making*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- THOMPSON, G. (1996), *Introducing Functional Grammar*, Great Britain, Arnold
- TODOROV, T. (1982), "The Birth of Occidental Semiotics", in *Theories of the Symbol*, USA, Cornell University Press
- UNSWORTH, L. (2001), *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing text and image in classroom practice*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- _____ (2008) (ed) *Multimodal Semiotics: Functional Analyses in Contexts of Education*, London & New York: Continuum
- VAN DIJK, T.A. (1976), *Text and context*, London: Longman

- VAN LEEUWEN (2005), *Introducing Social Semiotics*, London & New York: Routledge
- VENTOLA, E. (1982), *Contrasting Schematic Structures in Service Encounters*, Sydney: University of Sydney
- VYGOTSKY, L.S. (1989), *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard Universtiy Press
- VOGT, C. (2006), “Semiótica e Semiologia – Editorial”, disponível em: **Error! Hyperlink reference not valid.**
- WALSH, M. (2010), “Multimodal Literacy: What does it mean for classroom practice”, in *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), 2010, pp 211.239
- Wells, W., Burnett, J. e S. Moriarty (1995), *Advertising Principles and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in language teaching*, London: Edward Arnold
- WHITE, P.R.R. (2012) The Appraisal Website, disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/>
- WILLIAMSON (1978), *Decoding Advertising: ideology and meaning in advertising*,
- ZAMEL, V. (1976), “Teaching Composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English”, *TESOL Quarterly*, 10 (1), 67-76, disponível em https://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_10_1
- _____ (1982), “Writing: the Process of Discovering Meaning”, in *TESOL Quarterly*, 16 (2), pp 195-209, disponível em http://www.jstor.org/stable/3586792?seq=1#page_scan_tab_contents