

Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE

VISUAL GRAMMAR: BRINGING TO LIGHT IMAGES OF
FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOKS

Rosilma Diniz **ARAUJO** *

Resumo: Este artigo tem como objetivo trazer à luz imagens do livro didático de LE enquanto textos potencialmente impregnados de sentidos e, como tal, demonstrar a relevância em serem alçados à condição de visibilidade no contexto educacional. Para tanto, aponta para a sistematização do processo de leitura de imagens proposto pelos teóricos Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), cujo aporte teórico-prático, denominado Gramática Visual, busca evidenciar elementos constitutivos da imagem, bem como a sua propriedade imanente de construir sentidos. Fundamentada na necessidade de contemplar novas modalidades que vão além dos limites do código verbal, a Gramática Visual concebe o código não verbal essencialmente como linguagem não transparente que precisa ser decodificada, problematizada e ensinada (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2006). No intuito de empreender essa tarefa, este artigo considera, sobretudo, a leitura de imagem no contexto didático, situa a Gramática Visual, bem como sua “paisagem semiótica” e conclui com uma breve abordagem ilustrativa como sugestão de ponto de partida para futuras aplicabilidades.

Palavras-chave: Leitura de imagem; Livro didático; Gramática Visual.

Abstract: This article aims at bringing to light images of foreign language coursebooks as potentially meaningful texts and to demonstrate

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Professora de Língua Alemã do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Contato: ximidi@ig.com.br

the relevance of increasing their visibility in the educational domains. In order to achieve this, it turns to the reading images system proposed by the theoreticians Gunther Kress and Theo van Leeuwen (2006) - Visual Grammar - which its theoretical-practical character attempts at highlighting the constitutive elements of images, as well as its immanent property of conveying meanings. Based on the needs to contemplate new modalities beyond the limits of the verbal code, the Visual Grammar conceives the non-verbal code essentially as a non transparent language, which needs to be decoded, discussed and taught (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2006). Considering all these events, this article deals mainly with the reading image process in the educational context, presents the Visual Grammar theory and its “semiotic landscape” and finally provides a brief approach as a suggestion for its applicability in future works.

Key-words: Image reading; Coursebook; Visual Grammar.

Introdução

É próprio do visível ter um forro de invisível.
(Merleau-Ponty, 2004)

As imagens acompanham o homem desde os primórdios da civilização. As pinturas rupestres são prova dessa forma de expressão na busca do homem de assinalar sua existência por meio de rabiscos, traços, linhas, cores borradas, esboços de animais há muito extintos ou, simplesmente, da mão espalmada nos interiores das cavernas (MANGUEL, 2006). A partir desses primeiros remotos registros pictóricos, a discussão em torno do termo *imagem* assume múltiplos sentidos pela sua amplitude e complexidade, que se confundem com a história da cultura, do pensamento humano. Manguel (2006, p. 21) afirma que, assim como as palavras, as imagens “são a matéria de que somos feitos”, pois vivemos num ziguezague contínuo entre traduzir palavras em imagens e imagens em palavras, na busca constante por compreendermos a nossa existência. Sabe-se, no entanto, que a linguagem como a conhecemos hoje, até alcançar o estágio do alfabeto, evoluiu das imagens (DONDIS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN,

2006). Quaisquer que sejam os rumos das pesquisas contemporâneas acerca da linguagem das imagens, não é foco deste trabalho empreender uma disputa entre o verbal e o pictórico, mas antes relativizar a discussão e buscar garantir ao lado do cânone verbal um espaço de coexistência para outros modos semióticos, como o imagético, na realização de suas potencialidades enquanto meios de constituir e construir significados.

O termo imagem como representação visual é frequentemente discutido, sobretudo entre duas polaridades que o situa entre representação de ordem material ou concreta, onde se incluem os signos representantes de uma realidade objetiva que nos cerca (desenhos, gravuras, pinturas, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas e virtuais) e outra de natureza imaterial, abstrata ou mental, geradas pela mente humana (visões, fantasias, imaginações) (DONDIS, 2003; RODRIGUES CRISAFULLI, 2007). Nessa concepção, o mundo das representações – no caso, o das imagens – diferentemente do mundo dito “real”, caracteriza-se por ser um construto feito pelo homem dos mais variados tipos de objetos, seres e conceitos.

Partindo desse princípio, levaremos em conta que as imagens em livros de língua estrangeira – o clássico ônibus *double-decker*, no livro de inglês, ou a linguíça, no de alemão – não constituem o mundo que de fato “é”, mas o que parece ser, e são, portanto, representações visuais. É esse mundo das representações visuais reinventado por seus produtores que constitui o foco deste trabalho.

Mais do que simplesmente lançar um olhar diferenciado sobre as imagens, pretende-se tirar o “forro invisível do visível” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22) e questionar as representações visuais tidas como naturais para problematizar o que é veiculado como homogêneo, dado, “já-visto”.

1 Leitura de imagem no contexto do livro didático

No contexto educacional, a relação com a leitura se dá, geralmente, por meio de textos contidos em livros didáticos. Ainda que se utilize de outros meios (jornais, revistas, hipertextos), a escola ainda assegura ao livro didático seu lugar de primazia enquanto meio fundamental na transmissão dos conteúdos. Essa é uma realidade que

se aplica ao livro didático de língua e em língua materna, como também de língua estrangeira, no contexto educacional formal ou em cursos de língua estrangeira, na esfera pública ou privada.

O livro didático tem um compromisso pedagógico e uma função que deve ser didática. Diante dessa condição, se sujeita a uma hierarquia institucional que determina parâmetros para o seu dizer. Pesquisadores na área, como Coracini, Sousa e Grigoletto, afirmam que, para atingir tais fins específicos, sua estrutura antecipa padrões fixos e bem delimitados, que devem se adequar a critérios de clareza e exatidão, como os pretende a ciência (CORACINI, 1999). Salientam que, sob a batuta da disciplina, do nivelamento e da homogeneização, o livro didático se cristaliza como fonte do saber e da verdade e, assim, deve apresentar conteúdos inequívocos de forma a eliminar ambiguidades e possibilidades de erros.

Conforme Sousa (1999), ao perpetuar a ideia da repetição e transparência no livro didático, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria a ilusão de controle da aprendizagem como se houvesse apenas uma unidade linguística e um único sujeito-leitor.

Essa característica de homogeneização se aplica tanto aos livros didáticos, no que se refere à língua materna, como também àqueles destinados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Implementado pelo Conselho da Europa, o Quadro Europeu Comum de Referência¹, que visa à padronização dos níveis de aprendizagem das línguas no continente europeu, reforça e sistematiza tal nivelamento, que se reflete, sobretudo, no livro didático.

¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, concluído após o ano de 1991, foi definido pelo Conselho da Europa com o objetivo de padronizar os níveis de aprendizagem das línguas no continente europeu. O Quadro classifica o falante de acordo com sua competência linguística em utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2) e utilizador experiente (C1 e C2). Esses níveis correspondem respectivamente aos já conhecidos níveis elementar, intermediário e avançado. A medida foi implementada com o intuito de promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Disponível em: <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Páginas/QEQR.aspx> Acesso em: 18 mar. 2009.

Segundo Grigoletto (1999), ao dispensar o mesmo tratamento a todo e qualquer texto, o livro didático preconcebe em sua estrutura uma padronização dos educandos e do exercício de leitura no contexto escolar. Assim, espera-se dos alunos a mesma leitura, orientada por perguntas de compreensão, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento, as mesmas dificuldades e necessidades. Ao aluno cabe responder questões sempre em uma ordem preestabelecida e, com isso, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos.

Nesse sentido, a autora se baseia em pesquisa realizada em sala de aula por Silva e Carbonari (1997), concluindo que “*a leitura polissêmica, entendida como atribuição de uma multiplicidade de sentidos, é ignorada pela escola*” (apud GRIGOLETTO, 1999, p. 75 – grifos da autora).

Considerando esse fato, pode-se afirmar que o conceito tradicional de texto linear – em oposição ao texto multimodal – ainda é o dominante e imperativo, tanto nos conteúdos curriculares, quanto entre os educandos.

Grigoletto (1999) atribui ao livro didático parte da responsabilidade nesse problema, pois, a rigor, devido a sua estrutura fechada e controlada, raras vezes facultava espaço para outras leituras mais particulares. Partindo desse princípio, podemos compreender, por exemplo, entre outros modos semióticos, a leitura do visual como uma dessas leituras particulares, negligenciadas não só no livro didático como também para além dos seus limites.

É importante lembrar que esse não é um fato isolado, mas uma prática que se inscreve no contexto educacional, graças a um longo processo histórico. O alfabeto teve sua evolução a partir de um sistema de símbolos advindos das imagens, portanto, reivindicar um espaço para a leitura imagética em um mundo cercado de mensagens visuais parece fazer jus a algo cujo modo de representação se (re)conhece desde os registros em cavernas pelo homem primitivo. Não fosse a importância desse modo semiótico, o homem moderno não continuaria a retornar às inscrições rupestres, tampouco continuaria a desenvolver novas técnicas de produção visual, essenciais ao modo de vida contemporâneo.

O uso de imagens em livros de línguas estrangeiras remonta ao século XVII. O teólogo e pedagogo tcheco Johann Amos Comenius,

em seu livro *Orbis sensualium pictus*, datado de 1658, já as utilizava como material de apoio em suas aulas de latim e de língua materna (MACAIRE; HOSCH, 1996, p. 10-11). Sua iniciativa de associar palavra, situação e eventos configurou-se revolucionária, abrindo novas perspectivas na didática de ensino de línguas na Europa.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que imagens em situação escolar não deixaram de existir; o que vem ocorrendo, nos últimos trinta anos, é uma transição do papel da imagem, cujo caráter ilustrativo dos primeiros anos escolares cede lugar a uma produção mais técnica, mais cientificamente apurada em anos posteriores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os autores afirmam que, nos conteúdos humanísticos, como História, Inglês e Estudos da Religião, a função das imagens varia entre ilustração, decoração e informação, enquanto em disciplinas mais técnicas, como Ciências, Tecnologia e Geografia, as imagens se tornaram o meio mais importante para representar conteúdos curriculares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Dessa forma, as imagens desempenham funções ilustrativas, decorativas e informativas (desenhos, fotos, pinturas) e técnico-científicas (mapas, diagramas, gráficos), segundo a área de interesse a que se prestam – humanístico ou tecnológico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os livros de língua estrangeira reúnem imagens com funções diferenciadas, absorvendo as de natureza mais humanística e as de caráter tecnológico.

O exemplo a seguir ilustra a seção “warmer” através do seguinte exercício:

Look at the picture. Does it make you think of your school? Why (not)?
[Observe a figura. Ela faz você pensar na sua escola? Por que (não)?]



Fonte: *New English File Pre-Intermediate*, p. 80.²

Imagem 1 – Ilustração com função informativa e/ou ilustrativa

O discurso imagético pode ter ainda uma função técnica, como a de comprovar, classificar ou orientar, na forma de gráfico, esquema ou mapa, como na Imagem 2 seguinte:



Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 124 -125.³

Imagem 2 – Mapa com função técnica (orientação)

² Para melhor identificação, o título da obra será colocado como fonte. Na primeira vez em que um título aparecer, será colocada em nota de rodapé a referência completa. OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. *New English file pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

³ AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. *Themen aktuell 1*. Kursbuch. Ismaning: Max Hueber, 2003.

Os exemplos supracitados ilustram algumas das possíveis funções apontadas por Kress e van Leeuwen (2006) quanto à estreita relação há muito existente entre o universo visual e o verbal no contexto escolar, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, mesmo tendo seu lugar assegurado em diversos conteúdos curriculares, alertam para o fato de que, à medida que as crianças avançam em sua educação formal, a linguagem verbal também avança sobre a visual, num processo de marginalização de seu potencial realizador de sentidos, submetendo-a a um posto de subordinação em relação à linguagem escrita.

Portanto, o que se verifica não é a ausência de imagens em materiais didáticos, mas a negligência e a falta de sistematização por parte do sistema educacional em integrar o discurso imagético aos seus currículos enquanto meio legítimo de comunicação, garantindo seu espaço como linguagem que precisa ser decodificada, problematizada, ensinada (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2006).

Pesquisadores na área de multimodalidades constataam haver grande distância entre o uso da imagem no âmbito social e no contexto educacional (UNSWORTH, 2001; OLIVEIRA, 2006; ACOSTA, 2007; ALMEIDA, 2008).

Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006, p. 32), as imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” e, nesse sentido, não devem ser vistas apenas como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas para a compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura alvo, pois são textos impregnados de sentidos “investidos” política e ideologicamente (FROW, 1985 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) a serem desnaturalizados.

2 A Gramática Visual (GV) e sua “paisagem semiótica”

Ao focar a gramática como um instrumento para “representar padrões de experiência” capaz de habilitar “seres humanos a fazer sentido de sua experiência”, Halliday (1985, p. 101 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2) situa e integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana que transcende o caráter prescritivo da gramática normativa. Nessa perspectiva, o fazer sentido – pois, conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 29), “[...] there is no facet

of human experience which cannot be transformed into meaning”⁴ – confere e garante ao campo semântico um papel efetivo e crucial aos estudos linguísticos funcionais.

Portanto, o ser humano, ao fazer uso da língua no mundo, constrói significações realizadas na forma de eventos linguísticos (ser, fazer, sentir, por exemplo) com o intuito de significar a experiência humana. Baseado na crença de que “language is as it is because of what it has to do”⁵, Halliday (1978, p. 19 apud GOODMAN, 1996, p. 52) postula que, ao fazê-lo: 1) criamos representações do mundo; 2) estabelecemos relações entre participantes; 3) organizamos textos.

Ao contemplar essa natureza semântico-funcional da língua, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) classifica três categorias funcionais descritas como metafunções, cujas propriedades representam a experiência humana em suas formas de significar o texto como um todo significativo. Na concepção hallidayana (1994), essas categorias correspondem, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Em sua reivindicação por uma Gramática Visual, os teóricos Kress e van Leeuwen (2006) defendem, ao lado da gramática dita formal, a coexistência de uma gramática que leve em conta práticas sociais culturalmente especificadas ao combinar seus elementos sintáticos, suas partes, em todos significativos. Neste sentido, os autores adotam a visão de Halliday no que diz respeito à gramática:

Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience [...] It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them. (HALLIDAY, 1985 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)⁶

⁴ [...] não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. – tradução nossa.

⁵ [...] a língua é o que é por causa daquilo que ela tem que fazer. – tradução nossa.

⁶ Gramática vai além de regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. [...] Ela capacita seres humanos a construir um quadro mental da realidade, a fazer sentido de suas experiências do que acontece a volta e dentro deles. – tradução nossa.

Com base no conceito hallidayano de gramática, a Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006, p. 3) ocupa-se primordialmente em definir duas questões de natureza social: *Que grupo é este? Quais são suas práticas?*

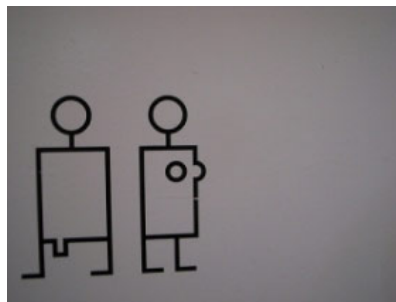
Ao definir seu grupo e práticas, ela busca descrever o campo do visual nos seus domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos, preservando seu caráter de semioticidade, suas propriedades específicas de constituir e construir seus significados, independente e diferentemente do paradigma linguístico. Para os seus idealizadores, o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.18). Segundo eles, os significados, expressos no modo verbal ou visual, atentam para suas especificidades e se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Esse conceito contribui com a noção de que a linguagem visual é “culturalmente definida” e, apesar da crença generalizada, não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

Assim, a forma como vemos e concebemos o mundo em sua porção ocidental guarda marcas históricas, sociais e culturais divergentes daquelas de sua porção oriental. As representações visuais a seguir ilustram esse fato ao representar imagetivamente a distinção feita para identificação entre os sanitários femininos e masculinos no mundo oriental e no ocidental – aqui, respectivamente representados por Irã e Suíça:



Fonte: SERRANO, 2008.

Imagem 3 – No Irã



Fonte: SERRANO, 2008.

Imagem 4 – Na Suíça

Essa noção se aplica a inúmeras situações cotidianas inerentes às diversas culturas ao redor do mundo. O que é dado a ser visto em uma cultura, pode ser da ordem do irretratável em outra.

Com base nesse paradigma, considerando o universo dos livros didáticos de inglês e alemão, podemos estabelecer o seguinte paralelo: as imagens 5 e 6, abaixo, representam o corpo humano nos livros de alemão *Themen aktuell 1* (AUFDERSTRASSE et al., 2003), e inglês, *New English file pre-intermediate* (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2005). Ainda que se trate de duas culturas ocidentais, a escolha de uma ilustração pelos autores alemães contrasta visivelmente com a obra de arte do gênero pintura no livro de inglês, *La Coiffure*, de Hilaire-Germain-Edgar Degas. Além disso, o que mais salta aos olhos é a forma como estão representadas as pessoas (sem x com vestes), quem elas são (uma mulher e um homem x duas mulheres), onde se encontram (ao ar livre x em um ambiente fechado) e a forma de interação com o leitor-observador (contato com o leitor x não contato com o leitor).

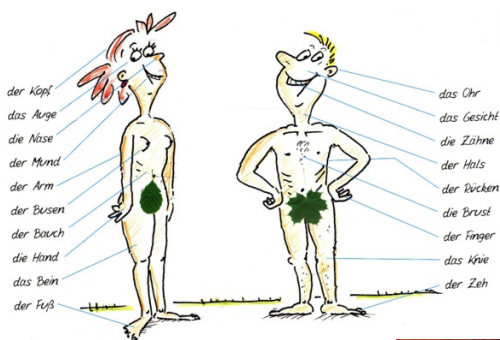


Imagem 5

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 70

Imagem 6
Fonte: *New English file pre-intermediate*, p. 146



A linguagem visual, comumente negligenciada ou tratada com base no paradigma da escrita em sala de aula, requer do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal. Na concepção hallidayana, ela reclama a sua gramática enquanto modalidade de leitura.

A esse respeito, os autores Kress e van Leeuwen (2006), no capítulo de introdução da obra *Reading Images*, declaram que a maioria dos estudos acerca da semiótica visual tem se concentrado em elementos que poderiam ser tomados como o equivalente a “palavras” ou ao “léxico”, em uma perspectiva linguística, e, desta forma, restringe-se ao denotativo e conotativo dos elementos contidos nas imagens, e não na própria gramática, na imanência da sua sintaxe e na forma como seus elementos se combinam em todos significativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1).

Comparativamente, os teóricos em questão propõem uma abordagem de textos visuais a exemplo do que ocorre com textos verbais: descrever a maneira como os elementos composicionais da imagem combinam o seu todo significativo a partir da sua própria gramática, tal como as unidades verbais são descritas em textos obedecendo a sua ordem sintática.

Sendo assim, o meio para representar algo, quer seja visual ou linguisticamente, afeta o significado. Na comunicação verbal, por exemplo, a expressão resulta da seleção de diferentes classes de palavras ou estruturas frasais, enquanto na comunicação visual o conteúdo pode ser expresso pela utilização de diferentes elementos composicionais, como cores, ângulo ou estruturação, para citar alguns (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Portanto, cada modo semiótico – verbal ou visual – realiza significados conforme suas especificidades resultantes da cultura e do momento histórico à qual pertence, podendo se manifestar:

- (a) concomitantemente em ambos os modos – verbal e visual;
- (b) por vezes, pode ser mais bem realizada em um modo do que no outro;
- (c) ou, ainda, só pode mesmo ser realizada em um e não no outro modo, a depender, sobretudo, da cultura que o molda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 19).

3 As metafunções sob a ótica do visual: Kress e van Leeuwen

Como justificativa para consolidação da Gramática Visual, Kress e van Leeuwen (2006) destacam os seguintes fatores: o incremento do papel da comunicação visual em materiais didáticos, o avanço das novas tecnologias – como os softwares, cada vez mais acessíveis a indivíduos não especialistas no manuseio e na manipulação de imagens – e o fenômeno da globalização, pois, ao mesmo tempo em que constrói representações semióticas, conforme uma complexa rede de especificidades atribuídas a um povo, demanda um entendimento generalizado acerca de seus efeitos semióticos devido à rápida veiculação e consumo dessas representações em todo o mundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a gramática do design visual irá se ocupar de “textos-objeto” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 15), cujo espectro inclui obras de arte, mapas, cartazes, páginas de diferentes espécies – de livros a websites –, entre outros do gênero.

O acesso a tais textos-objeto pela gramática do design visual se dará pela sua inter-relação com o modelo hallidayano de gramática, a LSF.

Ao imprimir esse modelo na concepção visual, eles adotam a seguinte terminologia: metafunção representacional (ideacional), interativa (interpessoal) e composicional (textual) (apud JEWITT; OYAMA, 2001).

Visando a uma apreciação mais global desses sistemas, o diagrama seguinte ilustra o cruzamento dos modos semióticos linguístico e visual e suas representações, como proposto por seus autores:

Quadro 1 – Quadro comparativo da LSF *vs.* GV, adaptado conforme esquema de Almeida (2006)

Linguística Sistemico Funcional x Gramática Visual	
(LSF, Halliday, 1978) x (GV, Kress; van Leeuwen, 2006)	
Metafunções	Ideacional – representações de mundo Representacional
	Interpessoal – relações entre participantes Interacional
	Textual – organização dos elementos do texto Composicional

Aplicadas ao sistema visual, essas metafunções realizam suas representações dentro desses esquemas específicos.

A metafunção representacional, a exemplo da sua correspondente linguística, considera a representação dos participantes (incluindo os ditos “abstratos”) em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos de ação, conhecidos como “doing” (ação) e “happening” (acontecimento) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 73).

Portanto, os *participantes*, ao lado de outros elementos composicionais e estruturantes como os *processos* e as *circunstâncias*, exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõem. Com base nessa concepção, os autores apontam para dois tipos de padrões em termos de estruturas visuais: narrativas e conceituais.

As narrativas caracterizam-se pela dinamicidade, pois se inserem na experiência material de mundo (fazer e acontecer). Seus participantes estabelecem, assim, uma relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações. Na imagem 7, o participante eleva o braço em direção ao quadro. Essa atitude configura uma estrutura narrativa em que o dedo em riste apontando para o quadro traça um “vetor”, uma “tensão” ou uma “força gravitacional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 49) que pode ser traduzida na experiência material de mundo como o homem (participante) faz algo (processo) em relação ao quadro (circunstância).



Fonte: *New English file elementary*, p. 11.

Imagem 7 – Exemplo de estrutura narrativa

As estruturas conceituais, por sua vez, são estáticas, desprovidas de relações vetoriais, cujos participantes são representados como sendo ou significando algo de forma atributiva, a que ou a quem podemos atribuir valores. Situam-se na experiência relacional de mundo (ser, existir) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59), como “apenas sendo”, e não “fazendo” algo, como no exemplo seguinte:



Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 66.

Imagem 8 – Estrutura conceitual

A metafunção interacional instancia relações entre produtor, produto e observador, podendo ocorrer na forma escritor/texto/leitor ou falante/fala/ouvinte, extensivo a todas as formas alusivas à produção e recepção de texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114). No desempenho de suas funções, essa tríade – o produtor constrói a representação a ser interpretada pelo observador – segue inaugurando possíveis sentidos ventilados pelas imagens, conforme os contextos sociais em que se encontram.

Assim, esse sistema constrói relações através de realizações visuais, como o contato (oferta ou demanda), a distância social (close-up, plano médio e plano aberto), a perspectiva (frontal, oblíquo e vertical) e modalidade ou valor de realidade (naturalista e sensorial) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A última das três metafunções, a composicional, combina estruturas visuais de significados representacionais e interativos,

resultando no todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os elementos integrados resultantes dessa combinação criam sua hierarquia e equilíbrio em textos espacialmente integrados coerentes com seus modos específicos para significar seus sentidos.

É relevante lembrar, contudo, que o todo significativo se dá em uma relação interna, com seus elementos estruturantes, e externa, ao fazer a ponte com o leitor. O sistema composicional integra em sua estrutura três significados básicos: a) valor de informação; b) saliência; e c) estruturação/enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O *valor de informação* de uma representação visual é aferido através da disposição de seus elementos composicionais em um dado espaço, ou seja, é a maneira como seus elementos assumem posições entre si dentro desse espaço em termos de esquerda/direita, topo/base, centro/margem, o que lhes confere significado. Relevante lembrar que esses são valores agregados à cultura ocidental, em que a leitura é feita no eixo horizontal da esquerda para a direita.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), as polaridades *esquerda/direita* contêm, respectivamente, a informação *dada* e *nova*. A mensagem dada é aquela já conhecida, familiar, sobre a qual o leitor tem conhecimento, enquanto a *nova* é a informação inaugural, não conhecida. A posição esquerda abriga, normalmente, o lugar-comum e óbvio, e a direita, o problemático e contestável.

A relação *topo/base*, situada no eixo vertical, remete, nessa ordem, ao que é concebido como *ideal* e *real*. Essa polaridade é comum em campanhas publicitárias veiculadas em revistas, em que a informação contida na zona superior de uma estrutura visual, o topo, expressa uma situação idealizada, uma promessa, uma quimera, algo como o “sonho de consumo”, posicionada acima do acessível e praticável instanciado pela base, o nível do real e concreto. Em materiais didáticos, a parte superior é dedicada à informação abstrata, mais conceitual, em oposição à informação mais concreta e observável situada na parte inferior da página (UNSWORTH, 2001, p. 106).

As posições *centro/margem* realizam suas significações em termos de informação nuclear, essencial, em torno da qual pairam informações marginais ou periféricas.

É válido notar, como apontam Kress e van Leeuwen (2006), que essa polaridade tem ocorrido com menos frequência em

composições na atual cultura ocidental, justificada talvez pelo fato de não ser esta a configuração mais condizente com o fenômeno de fragmentação sociopolítica pela qual vem passando a sociedade contemporânea ocidental. Diante dessa realidade, as produções gráficas modernas “diluem” a posição central em uma zona intermediária localizada entre os polos esquerda/direita e/ou topo/base em uma estrutura conhecida como *tríptico horizontal* e *tríptico vertical*. No centro da composição, essa área central pode dividir com os outros polos a informação como zona *mediadora*, favorecendo um diálogo entre as partes, constituindo os trípticos (*esquerda/mediador/direita* e *topo/mediador/base*), ou permanecer como seu núcleo, corroborando a forma rígida centro/margem, em que os elementos periféricos encontram-se submetidos a um núcleo.

A *saliência* é o recurso utilizado para elevar o participante à categoria de máxima visibilidade em uma estrutura visual. Kress e van Leeuwen (2006, p. 202) a definem como o “peso” de um elemento no contexto visual: quanto maior seu peso, maior a saliência.

O *valor de informação* resultante das polaridades acima descritas é uma das possibilidades de definir o participante a ser salientado. Além deste, o peso de um elemento em detrimento de outros pode ser atribuído a diferentes aspectos igualmente relevantes, como o *tamanho* (grande/pequeno), a *definição* (alta/baixa), *contrastes tonais* (preto/branco), *cores* (fortes/suaves), *perspectiva* (primeiro plano/plano de fundo) e, ainda, *elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural* (por exemplo, o Big Ben ou os Beatles na “cultura britânica”, e a cerveja ou Hitler, na “cultura alemã”).

A *estruturação* refere-se ao recurso de enquadramento utilizado em uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar seus elementos composicionais. Quanto mais agrupados estiverem os elementos em um espaço composicional, mais forte é o sentido de conexão entre eles, como membros pertencentes a uma mesma unidade de informação. Quanto menos articulados se encontram os elementos, mais são representados como uma unidade separada de informação. Como recursos na conexão de elementos contam: a presença de vetores, a continuidade de cores, a repetição de formas e elementos contextuais ou outros que causem no leitor o sentido de fluxo ao interligá-los, como se fossem “rimas” visuais (KRESS; VAN

LEEuwEN, 2006, p. 204). A desconexão de elementos se realiza na presença de linhas demarcatórias, do contraste de cores, do espaço em branco existente entre eles, bem como na descontinuidade de elementos contextuais.

O contexto assume papel importante na percepção do sentido de conexão ou desconexão dos elementos composicionais, na medida em que pode dar a ideia de continuidade e descontinuidade ao todo composicional. Por exemplo, em uma lição de um livro didático que ilustrasse o tema “móvel” poderia se esperar imagens de um sofá, uma poltrona, uma cama ou uma mesa, mas não a representação de uma motocicleta.

Portanto, quanto maior for a fragmentação do espaço composicional, maior é a sua estruturação e o sentido de separação, o que é designado como uma *forte* estruturação. Por outro lado, quanto menor a presença de quadros nesse espaço, mais *fraca* será a estruturação.

A ausência de enquadramento reforça o sentido de integração e identificação de um elemento com o grupo do qual faz parte e a presença de enquadramento lhe confere o sentido do individual, do diferencial. Se pensarmos em uma foto de família ou de um grupo de amigos, teremos uma fraca estruturação, ao passo que se tivermos diversas fotos 3x4 ou 5x7 postas uma ao lado da outra em um mesmo espaço composicional, teremos o sentido do individual, portanto, uma forte estruturação.

Assim, o sentido do contínuo, do agrupamento, do coletivo, constitui-se na ausência total ou parcial de estruturação em oposição ao descontínuo, segregado e individual marcado por uma forte fragmentação através do recurso da estruturação.

Para melhor apreciação, o quadro seguinte integra a metafunção composicional em suas realizações de significado:

Quadro 2 – Quadro da metafunção composicional adaptado de Almeida (2006)

Metafunção Composicional e suas realizações de significados	
<i>Valor de Informação</i>	esquerda/direita (dado/novo); topo/base (ideal/real); centro/margem
<i>Saliência</i>	tamanho ou dimensão (grande ou pequeno); definição/grau de modalidade (alta ou baixa); contrastes tonais (preto ou branco); cores (fortes ou suaves); perspectiva (primeiro plano ou plano de fundo); elementos culturais (mais ou menos densos, simbólicos)
<i>Estruturação</i>	forte (sentido de desconexão); fraca (sentido de conexão)

4 Integrando os três sistemas: uma abordagem ilustrativa



Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 49

Imagem 9

Em uma breve análise ilustrativa dos sistemas metafuncionais ora descritos, a imagem 9 poderá ser abordada:

- (i) em termos representacionais como uma relação transacional, de natureza narrativa, entre a autoridade, o fumante e o aviso proibitivo de “não fumar” (participante, processo, circunstância);
- (ii) sob a perspectiva interacional, ao privilegiar a relação do leitor em contato com os participantes representados (a autoridade em um plano médio mais próximo que o fumante e o aviso em um plano de fundo, todos captados através de um ângulo oblíquo);
- (iii) e, com relação ao sistema composicional, a forma como esses elementos visuais são integrados para significar o todo: posição dos elementos (esquerda/direita, alto/baixo, centro/margem), os elementos mais salientes, que saltam aos olhos através das cores, foco, ângulo e a presença ou não de linhas verticais ou horizontais, que delimitam fronteiras entre elementos da composição, constituindo quadros conectadores ou desconectadores desses mesmos elementos.

Assim, numa descrição rudimentar, ao integrarmos os três sistemas, teríamos de levar em conta pelo menos os seguintes elementos composicionais: a *autoridade* à esquerda como o elemento dado em um ângulo oblíquo mais próximo do leitor, significando a lei; o *fumante* à direita como o elemento novo em um ângulo médio mais distante, significando o que está em oposição à autoridade e ao *aviso proibitivo*; o *aviso* no centro, entre os dois, e as linhas formadas pelas linhas verticais e horizontais das janelas do veículo, emoldurando cada um em um quadro, situando cada um dentro de sua função social.

Diante desse breve exercício, tem-se uma amostragem das possíveis leituras de imagens que podem ser geradas uma vez acessada a via que conduz ao processo de letramento visual.

Considerações finais

Como sujeitos falantes pertencentes às culturas as quais vivenciam, os produtores de materiais didáticos compõem seus repertórios de práticas em consonância com sua paisagem social, histórica e semiótica,

ou seja, pensam e (re)produzem através de esquemas específicos de cultura resultantes de valores, crenças e costumes aos quais pertencem (HEDGE; WHITNEY, 1996).

Nesses termos, sendo as imagens textos “investidos” política e ideologicamente (FROW, 1985 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) por seus produtores, faz-se necessário garantir-lhes um lugar dentro do espaço educacional, pela contribuição que podem dar ao leitor em termos de compreensão dos valores, das crenças, das práticas sociais (WEIDENMANN, 1989), das culturas representadas visualmente, tanto no ensino de línguas estrangeiras como em outras áreas.

É o que defendem os autores da Gramática Visual (GV) Kress e van Leeuwen (2006), apoiados na noção de multimodalidade - a combinação de diversos códigos semióticos em interação para a realização de significados – no sentido de habilitar leitores, conferindo-lhes instrumentos sistemáticos que os capacitem à leitura do visual.

É, sobretudo, por entender o texto visual como um construto feito pelo homem em sua busca de significar o mundo que este trabalho vem reclamar sua gramática, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006).

Portanto, trata-se de reconhecer o texto imagético como visível e, assim, valorizar a experiência de construir sentidos diante de uma imagem como “ver e proceder com olhos e atitudes semelhantes: jamais totalmente iguais, mas jamais totalmente diferentes” (CORACINI, 1999, p. 22).

Referências

ACOSTA, R. Gêneros midiáticos multimodais: uma discussão sobre letramento visual, ensino e práticas sociais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão (SC). *Anais...* Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/index1.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

ALMEIDA, D.B.L. Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística*

Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Systemic Functional Linguistics (SFL) and Visual Grammar (VG) as tools for linguistic investigation. In: _____. *Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements*. 2006. Tese (Doutorado em Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006. p. 75-104.

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen aktuell 1*. Kursbuch. Ismaning: Max Hueber, 2003.

CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

DONDIS, D.A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GOODMAN, S. Visual English. In: _____.; GRADDOL, D. (Orgs.). *Redesigning English: new texts, new identities*. London: Routledge, 1996. p. 38-105.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

HALLYDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

_____.; MATHIESSEN, C.M.I.M. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HEDGE, T.; WHITNEY, N. *Power, pedagogy & practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001. p. 134-155.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MACAIRE, D.; HOSCH, W. *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1996.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *New English file elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____; _____. *New English file pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

RODRIGUES CRISAFULLI, R. Análise e tematização da imagem fotográfica. *Ciência da informação*, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/1006>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

SERRANO, G. *Pictogramas – os banheiros pelo mundo*. 21 jan. 2008. Disponível em: <http://www.andafter.org/publicacoes/pictogramas-os-banheiros-pelo-mundo_236.html>. Acesso em: 7 ago. 2009.

SOUSA, D.M. Gestos de censura. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p. 57-64.

UNSWORTH, L. Describing visual literacies. In: _____. (Org.) *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001. p. 71-112.

WEIDENMANN, B. Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1989*. München: Iudicium, 1990. p. 132-149.