

**MULTIMODALIDADE
UMA ANÁLISE CRÍTICA CONTRASTIVA
ENTRE OS DISCURSOS DO PROFESSOR E DO ALUNO**

Adriana Baptista de Souza
adribaptsouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É evidente a crescente invasão das imagens na sociedade atualmente, principalmente em meio ao mundo textual. No entanto, essas imagens nem sempre apresentam uma relação claramente estabelecida com as palavras. Isso pode causar no leitor falta de compreensão parcial ou total da mensagem. Tendo em vista a relação complexa entre imagem e palavra e, além disso, uma crescente exploração desse fenômeno nos livros didáticos atuais, interessei-me por investigar esse tema mais a fundo, principalmente no que concerne ao material didático para ensino de inglês como língua estrangeira, meu objeto de trabalho. Esse tema tem sido alvo de muitos estudos acadêmicos atualmente, o que demonstra um grande interesse por parte dos pesquisadores em analisar, descrever, explicar a complexa relação entre os modos verbal e visual e a importância dessa interação para a construção dos significados.

Antes de iniciar esse estudo (analisar a multimodalidade no livro de inglês), decidi investigar o que alunos e professores de inglês pensam sobre o assunto (objetivo deste trabalho) e, consequentemente, como eles agem em sala de aula diante da multimodalidade presente tanto no material didático quanto nos outros recursos aos quais se tem acesso, de forma a perceber como isso tem contribuído para o aprendizado de inglês como LE e para a formação de alunos mais críticos. Sendo assim, este trabalho tem por fim apresentar uma análise crítica do discurso de alunos e professores com relação à multimodalidade no livro de inglês que utilizam.

De forma a conduzir esta análise, utilizei conceitos da Análise Crítica do Discurso, presentes em Meurer (2005) e Fairclough (2001); conceitos de ideologia e hegemonia em Thompson (2002); e, dada a relação entre a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Linguística Sistemico-Funcional (LSF), categorias analíticas utilizadas

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

na recontextualização da LSF (Halliday, 1991) na ACD, proposta por Fairclough (1992, 2003) e descrita em Resende & Ramalho (2006).

As análises em geral apontam para um discurso dominante do professor, que influencia, mesmo que indireta e inconscientemente, o discurso do aluno. Isso será evidenciado nas amostras selecionadas para a apresentação deste trabalho junto com outros resultados decorrentes das análises.

1. Metodologia de pesquisa

Para delimitar as redações dos alunos e professores de inglês pesquisados, de forma a obter elementos para o presente estudo que também fossem mais relevantes para a minha pesquisa posterior (análise da multimodalidade em livros didáticos de inglês como LE), elaborei algumas questões para que eles usassem como base para escrever seus textos.

Abaixo seguem as questões elaboradas para que os professores escrevessem sobre como trabalham os textos multimodais presentes no livro didático que utilizam e sobre a importância da relação entre texto e imagem para o aprendizado.

- 1- Você costuma trabalhar as ilustrações ou imagens que acompanham os textos em livros didáticos com seus alunos?
- 2- Que tipo de trabalho você faz sobre as imagens:
 - chama atenção para aspectos culturais;
 - chama atenção para a forma como texto e imagem se complementam;
 - chama atenção para a forma como a imagem reforça os sentidos do texto?
- 3- Qual a percepção que você tem da importância de mostrar para os alunos as relações entre imagem e texto?
- 4- Que tipos de gêneros com imagens você analisa em sua sala de aula: quadrinhos? Charges políticas? Capas de livros?

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Como é esse trabalho com textos que têm um suporte visual? De que forma a imagem auxilia na construção do significado?

5- Como os alunos reagem à presença de imagens integradas a textos?

Além dessas, elaborei questões similares (relacionadas abaixo) para que os alunos também pudessem escrever sobre o assunto.

1- Seu professor sempre utiliza as imagens que acompanham os textos no livro didático? Quando utiliza, para quê o faz?

2- Você acha proveitoso quando seu professor analisa essas imagens? Por quê?

3- Qual você acha que é a função dessas imagens quando aparecem junto a um texto:

- tornar o texto mais divertido;
- reforçar aquilo que o texto apresenta;
- introduzir o assunto do texto;
- ajudar no entendimento do texto;
- apresentar aspectos culturais;
- outras funções... Quais?

Dada a limitação de tempo, os questionários foram enviados por meio eletrônico para cerca de 100 alunos e 50 professores de diversas instituições de ensino, incluindo cursos de idiomas e escolas, para que eles respondessem em forma de redação no prazo de uma semana. Somente 5 alunos e 10 professores retornaram os questionários com seus textos desenvolvidos dentro do prazo estabelecido, que foi estipulado de forma a viabilizar as análises e produção deste trabalho. Apesar de ser uma amostra muito pequena, que impossibilita generalizações, as análises foram muito úteis para gerar questionamentos e para o levantamento de hipóteses que serão alvo de novas investigações com um corpus mais representativo e, consequentemente, mais significativo.

Obtive redações de professores de inglês que trabalham desde o segundo segmento do Ensino Fundamental até o último ano do En-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

sino Médio em escolas públicas e particulares, bem como de profissionais que atuam em cursos de idiomas, com diferentes níveis e faixas etárias. Apresentarei neste artigo dois textos de professores (aqui denominados discursos A e B), cuja seleção foi decorrente de uma análise mais criteriosa de todos os textos obtidos. Tal análise, previamente realizada, revelou que esses textos apresentam características similares às presentes nos outros discursos, o que me levou a caracterizá-los como representativos do todo coletado. Além disso, o discurso A é de uma professora que atua em escola particular e o discurso B é de um professor de curso de inglês, o que também contribui para a generalização proposta (no nível da amostra coletada, que ainda não é suficiente para uma generalização de maiores proporções). Para finalizar os discursos de professores, selecionei ainda o aqui denominado discurso C, por suas características muito particulares e por ser aquele que se destacou dos demais em sua forma e conteúdo.

Quanto às redações dos alunos, obtive textos de adolescentes de escolas públicas e particulares que também estudam ou não em cursos de idiomas. Seguindo os mesmos critérios adotados na seleção de textos dos professores, selecionei a redação de apenas uma aluna por apresentar a maioria das características presentes nos outros textos produzidos por alunos, com o acréscimo de alguns traços bem particulares, que também serão analisados. Essa aluna está no último ano do Ensino Médio e também estuda em um curso de inglês.

Em seguida apresento as análises realizadas com as amostras das redações selecionadas para este fim. Vale ressaltar que a única instrução dada aos sujeitos pesquisados foi a de pensar no uso de imagens no material didático de inglês com o qual trabalham ou estudam e escrever um texto com suas percepções sobre o assunto, utilizando o questionário como base. Eles tinham conhecimento de que seus textos seriam utilizados por mim para uma pesquisa de mestrado sobre multimodalidade, e que eu gostaria de investigar as percepções de alunos e professores sobre o tema.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

2. A manifestação da ideologia nos discursos

Ao analisar o discurso de uma docente (como pode ser visto abaixo), aqui denominado discurso A, confirmamos a afirmação de Kress (1989 *apud* MEURER, 2005), quando ele diz que “cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais que acontecem em lugares específicos, em agrupamentos socioculturais específicos” e que “cada grupamento social é controlado por um conjunto de instituições que tem suas práticas, seus valores próprios, seus significados, suas demandas, suas proibições e suas permissões”.

Discurso A:

Sempre que existe um texto a ser trabalhado e ele está acompanhado de uma imagem, eu começo explorando esta imagem através de perguntas que têm o objetivo de tentar prever o assunto do texto ou ativar o repertório conhecido do aluno, ou seja, procuro descobrir o que o aluno já sabe a respeito de tal assunto e a partir daí chegar ao objetivo do texto. Depois da primeira exploração da imagem, parto para comparações com situações reais vividas por eles, ou irreais, ou suposições a respeito dela. Chamo atenção para a forma como a imagem reforça o texto. Acho importante mostrar as relações entre imagem e texto a fim de mostrar ao aluno que antes de ele ler o texto, ele pode inferir várias coisas a respeito do mesmo ao olhar atentamente para a imagem. No livro *English File* usamos fotos, desenhos, charges, *comics*, *anecdotes*, *post-cards* a fim de dar um suporte visual para os textos. Tais ferramentas são um pontapé para o texto em si na medida em que elas ajudam ao aluno a entender o texto. Acredito que a presença de imagens integradas a textos ajudam ao aluno a melhor compreensão do texto e o motivam a ler o mesmo.

A autora do texto acima, como qualquer outro indivíduo, é uma agente social (professora de inglês como LE), inserida em uma rede de relações sociais que acontece no curso de idiomas onde trabalha e cujo agrupamento sociocultural do qual ela faz parte compreende outros professores de idiomas. Cada um deles possui suas próprias crenças e valores, mas também compartilham valores em comum que, conseqüentemente, determinam práticas e discursos em comum. Além disso, eles são controlados pela instituição na qual estão inseridos, que também tem suas práticas, seus valores próprios, seus significados, suas demandas, suas proibições e suas permissões. A maioria dos textos escritos pelos professores reflete um discurso típico de professor de língua estrangeira, com evidências que serão

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

explicitadas em seguida, a partir da análise da redação acima, considerando que ela possui características também presentes nas outras redações obtidas.

Quando a professora acima menciona, por exemplo, que começa “explorando a imagem através de perguntas que têm o objetivo de tentar prever o assunto do texto ou ativar o repertório conhecido do aluno” e complementa dizendo que depois da primeira exploração da imagem, parte para “comparações com situações reais vividas por eles, ou irreais, ou suposições a respeito dela”, na realidade, ela está repetindo um discurso de abordagem instrumental de ensino de idiomas muito difundido atualmente e que pode ser observado com bastante clareza na redação de outro professor, intitulado discurso B. Ao dizer que chama a atenção para “a forma como a imagem reforça o texto”, a professora pressupõe que em todos os textos essa relação texto-imagem vai se estabelecer, o que não é verdade. Sabe-se que a imagem pode se relacionar com o texto de várias formas: complementando, reforçando, somente ilustrando ou até mesmo não apresentar nenhuma ligação com o texto ao qual está relacionada. Isso revela ausência de olhar crítico por parte da professora em relação à multimodalidade e é confirmado quando ela diz que “o aluno pode inferir várias coisas sobre o texto ao olhar atentamente para a imagem”. Além disso, a imagem é vista muito mais como forma de entretenimento, já que, segundo a professora, elas motivam os alunos a lerem o texto e ajudam sua compreensão. E, por fim, vale ressaltar que a imagem é vista pelos professores simplesmente como o ponto de partida, mas nunca como o ponto de chegada: “tais ferramentas são um pontapé para o texto em si na medida em que elas ajudam ao aluno a entender o texto”.

Abaixo segue mais uma redação de professor somente para ilustrar o discurso bem evidente da abordagem instrumental de ensino de idiomas que já mencionei anteriormente:

Discurso B:

Todos os textos propostos no livro apresentam imagens acompanhadas, em alguns são criados até mesmo um layout envolvendo o texto grafado. Estas imagens são utilizadas por mim com a técnica de “brainstorming” durante a primeira leitura do texto (skimming), levando o aluno a refletir, e de certa

forma tentar adivinhar, sobre o que ele vai encontrar no texto. Esse primeiro momento geralmente é acompanhado de perguntas dedutivas preparadas com antecedência. Seguindo ao segundo passo da leitura, o scanning, passo então a comparar, através de uma leitura superficial de identificação do texto, o que se achava com as idéias realmente inseridas no texto. Essa relação imagem-texto é selada com o último passo da leitura, o intensive reading, quando o aluno faz a leitura detalhada da idéias mais escondidas no texto, separando o que ele achava do que realmente está no texto. Com alguns exercícios o aluno já deve ser capaz de explorar o recurso das imagens, de forma a reforçar a compreensão das mensagens contidas no texto, evitando possíveis distorções de compreensão. Por esse motivo mesmo com outros materiais, sempre utilizo imagens, pois, de acordo a teoria das inteligências múltiplas, serão atendidos os alunos com inteligências linguística e visual.

A utilização da terminologia *skimming*, *scanning*, *intensive reading*, característica mais marcante observada no discurso desse professor, evidencia o tratamento instrumental que o professor dá aos textos multimodais. Por restrições de tempo e espaço, não vou me estender na análise detalhada dessa redação, já que ela apresenta características semelhantes ao discurso A, porém com uma marca forte de influência pelo discurso da abordagem instrumental de ensino de idiomas, que julguei necessário apresentar.

As análises apontam para muitas semelhanças entre os discursos dos professores, pelo menos no que diz respeito às imagens na sala de aula e à sua relação com os textos verbais no livro didático com o qual trabalham. A visão apresentada no discurso A (confirmada pela leitura do discurso B, do qual não pude me estender na análise) parece refletir a visão de todo o grupo. Os docentes analisados parecem ter sido influenciados direta ou indiretamente pelos valores da instituição ou impostos a ela. Consequentemente, todos os indivíduos que fazem parte desse agrupamento social (professores de inglês como LE) devem estar influenciados da mesma maneira e apresentar discursos muito semelhantes, o que se confirmou com minha amostra coletada.

Partirei agora para a discussão de como a ideologia se manifesta no discurso A segundo modelo proposto por Thompson (2002), com base nas estratégias de legitimação, unificação e reificação. Primeiramente, gostaria de atentar para a estratégia de racionalização que a professora utiliza para legitimar sua idéia de que é importante mostrar as relações entre imagem e texto. Utilizando os conceitos de Thompson (2002), podemos dizer que, de forma a defender essa i-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

déia, a professora encadeia uma série de ações atribuídas a ela mesma (exploração da imagem através de perguntas que têm o objetivo de tentar prever o assunto do texto ou ativar o repertório conhecido do aluno, comparações com situações reais vividas por eles, ou irreais, ou suposições a respeito da imagem, atenção para a forma como a imagem reforça o texto), construindo, assim, um raciocínio lógico, que leva à persuasão do leitor de que isso é digno de apoio.

Com base na análise do mesmo trecho da redação da professora mencionado acima, identificamos ainda um discurso padronizado (pré-existente e repetido pelos membros do grupo em geral), estratégia utilizada para a unificação de uma idéia. É muito comum observar comportamentos de professores em sala de aula que refletem exatamente os passos descritos pela professora no discurso A. Isso porque são comportamentos pré-determinados que pressupõem a realização das etapas propostas pela instituição e que, conseqüentemente, influenciam o discurso do professor. Alguns exemplos são: utilização da imagem como suporte para ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto proposto, partindo então para o texto propriamente dito e finalmente para situações reais de vida dos alunos. Apesar de não ser evidente, principalmente porque ela faz seu discurso em primeira pessoa (atribuindo a ela mesma as características de seu discurso), nós, professores, pertencentes ao mesmo grupamento social que ela, percebemos que o fundamento por ela utilizado é uma criação aceitável por todos do mesmo grupo, já que reflete idéias, valores e práticas que o grupo como um todo compartilha.

Em oposição à estratégia de nominalização/passivização, como forma de reificar uma idéia, volto a mencionar o discurso em primeira pessoa que a professora traz em seu texto. Isso não deixa de ser uma forma de naturalizar um discurso pré-existente em dado contexto sócio-histórico. Esse contexto é apagado, como uma estratégia de naturalização para reificar sua idéia. Em vez de ditar as técnicas que fundamentam sua prática, passivizando-as, a professora opta por descrevê-la naturalmente, como se, por trás desse discurso, não houvesse fundamentos previamente estabelecidos e repetidos pelos membros do mesmo grupo.

Segundo Kress (1989 *apud* MEURER, 2005), “todo discurso é investido de ideologias, i.e. maneiras específicas de conceber a rea-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

lidade”, e também pudemos observar isso através da análise do discurso da professora em questão. Além disso, “todo discurso é também reflexo de certa hegemonia, i.e. exercício de poder e domínio de uns sobre os outros” (KRESS, 1989 *apud* MEURER, 2005). Podemos perceber a questão da hegemonia ao analisarmos os discursos dos alunos, representados neste trabalho pela redação de uma aluna (discurso C), já que, assim como a redação da professora, apresenta características muito semelhantes às outras redações de alunos obtidas e analisadas. A aluna argumenta, assim como a professora, que uma das principais funções da linguagem visual, quando integrada à linguagem verbal, é facilitar o entendimento do texto e que a imagem ajuda a desvendar o assunto abordado em um texto sem precisar ler uma palavra sequer:

Discurso C:

As imagens nos textos dos livros de inglês são muito importantes para a compreensão dos alunos sobre determinado assunto. É absolutamente proveitoso quando os professores analisam as imagens em questão, que têm, entre outras funções, facilitar o entendimento do texto. A grande maioria dos textos se torna muito mais fáceis quando podemos assimilar o mesmo a uma ilustração. Através delas podemos fazer comentários e desenvolver novas idéias sobre o assunto, além de tornar o texto mais divertido. Esse tipo de recurso didático é capaz, até mesmo, de modificar o pensamento de uma pessoa em relação a um texto. Além disso, com uma ilustração é possível, em alguns casos, desvendar o assunto abordado em um texto sem mesmo ler uma palavra sequer. Com isso pode-se concluir que as imagens são um tipo de elemento textual que detém o poder de reter a atenção dos alunos, podemos assimilar um texto sem imagens como uma teoria sem a prática.

Apesar de utilizar expressões do tipo "entre outras funções", "a grande maioria dos textos" e "em alguns casos" em sua redação, a aluna destaca exatamente aquilo que foi percebido no discurso A: a imagem como um pontapé inicial para o entendimento do texto e algo que motiva a leitura, pois torna o texto "mais divertido" e "mais fácil", segundo suas próprias palavras. Em sala de aula é muito comum o aluno questionar a clareza e a objetividade das imagens, assim como sua relação com o texto. Sendo assim, o discurso dessa aluna parece já ter sido influenciado pelo discurso de outro grupo, o dos professores, o discurso hegemônico, aquele que exerce domínio sobre os outros. No entanto, esse discurso influenciado não é perce-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

bido pela sociedade, nem mesmo pelo sujeito que o utiliza, pois já foi naturalizado. Ainda assim, o discurso dessa aluna em particular (vale ressaltar que as redações dos outros alunos não apresentam esta característica) revela um indivíduo muito mais crítico do que o faz o discurso da professora analisado. A aluna, ao contrário da professora, faz uso de expressões que mostram que ela admite, por exemplo, haver outras funções para a imagem em relação ao texto e que não é todo texto que se torna mais fácil com a utilização de uma imagem, como no trecho: “...as imagens em questão, que têm, *entre outras funções*, facilitar o entendimento do texto.” e “*A grande maioria* dos textos se tornam muito mais fáceis quando podemos assimilar o mesmo a uma ilustração”. A aluna, inconscientemente, demonstra conhecer a variedade de funções que uma imagem possa ter quando relacionada a um texto. No entanto, é o discurso dominante que sobressai, aquele já influenciado pelo discurso hegemônico do professor.

Em suma, o discurso da professora parece representar o discurso do grupo como um todo, investido de ideologias, representadas pelos valores e práticas em comum entre os indivíduos pertencentes a ele. Ele tem características de um discurso hegemônico, dada sua influência no discurso dos alunos, além de sugerir que a imagem, assim como outros recursos extralinguísticos, é usada de forma a ativar o conhecimento prévio do aluno, facilitando o processo de leitura.

Vale a pena apresentar ainda uma redação escrita por outro professor (discurso D), sob as mesmas circunstâncias, com base no mesmo questionário, que destoa totalmente do que foi discutido até então. Este texto é uma exceção diante dos outros discursos e análises apresentados aqui e das pré-análises feitas por mim para selecionar os textos deste trabalho, podendo ser alvo de novas pesquisas futuramente, dada suas características muito peculiares.

Discurso D:

Devotado à questão da COGNIÇÃO, Piaget, em última análise, lança bases fundamentais relativamente ao ato de ler. Para tanto, o teórico nos mostra que, contrariando as perspectivas empiristas, bem como as inatistas, o conhecimento não é um dado materializado em dados da experiência, nem tampouco um fenômeno endógeno ao sujeito. Sugere-o, ao contrário, como uma espécie de elo mediador entre essas duas instâncias, quer seja, a do texto e a da percepção (ou leitura). A partir de então, testou-se a validade dessa formula-

ção, tomando-se por base um grupo do ensino fundamental, especificamente o de 6o. ano. Estrategicamente, buscou-se, sem mediação da “voz de autoridade”, avaliar a relação entre a produção verbal com suporte na apresentação de uma imagem, constatando-se que a prática verbal, longe de orientar-se por um “cabresto” professoral, constitui um dado do conhecimento, tal como formulado pela premissa supracitada. A preferência pelas imagens se norteou por 2 motivos: a) é um tipo de material com o qual o grupo de tal segmento, em regra, encontra-se familiarizado, b) era uma forma de privilegiar a imagem como objeto de aprendizado, já que a leitura, de uma perspectiva tradicional, ainda relaciona-se com o verbal. A partir de então, os trabalhos seguintes passaram a se apoiar na imagem como elemento complementar da constituição verbal do texto e, com isso, os textos televisivos, fílmicos, gestuais, enfim, um sem-número de conhecimentos passou a integrar a abordagem de sala de aula. Em vez de focar o ensino na memorização de regras_ legado da pedagogia tradicional! – buscou-se familiarizar o aluno com manifestação vária dos aspectos linguísticos outrora estudados pontualmente.

Considerando o distanciamento entre esse discurso e os outros apresentados, proponho-me a analisar esse texto, segundo suas características mais marcantes, utilizando os significados propostos por Fairclough ao recontextualizar a LSF na ACD. Convém, portanto, descrever brevemente as macrofunções da linguagem propostas por Halliday em sua gramática funcional. São elas: funções ideacional (de representação do mundo, em que a linguagem serve para expressar conteúdo), interpessoal (através da qual estabelecem-se e negociam-se papéis na interação social) e a função textual (instrumental às duas primeiras funções e relacionada à organização do texto).

A recontextualização da LSF proposta por Fairclough passa por dois momentos: no primeiro momento, Fairclough (1992) sugere as funções identitária e relacional (relacionadas às identidades sociais no discurso e às relações entre os participantes respectivamente) como correspondentes à função interpessoal de Halliday, e mantém as funções ideacional e textual da linguagem. O segundo momento ocorre com uma proposta de Fairclough (2003) de relacionar um tipo de significado a cada função da linguagem, a saber: significado acional (gêneros, modos de agir) para as funções relacional e textual (sugerindo uma correspondência entre ação e gêneros); significado identificacional (estilos, modos de identificar) para a função identitária (correspondência entre identificação e estilo); e, por fim, significado representacional (discurso, modos de representar) para a função ideacional (sugerindo a correspondência entre representação e discurso).

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Começarei, então, pelo significado acional, que pode ser analisado, dentre outras “categorias analíticas relacionadas a maneiras de agir discursivamente em práticas sociais” (RESENDE & RAMALHO, 2006), pela intertextualidade: “combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas” (RESENDE & RAMALHO, 2006).

Ao analisar o discurso D (de um professor) constata-se, imediatamente, a presença de outras vozes em seu discurso, mais evidentemente a de Piaget. O professor, logo no início de seu texto, utiliza o discurso indireto, i.e., ele parafraseia o que Piaget diz sem ser fiel às palavras dele e sem marcas de citação (caso contrário, seria uma citação, discurso direto). Além disso, ao dizer, por exemplo: “o teórico nos mostra que”, ele demarca o limite entre as vozes (a sua própria e a de Piaget). Essa dialogicidade entre textos não está sempre evidente no discurso do professor, como podemos observar nos seguintes trechos de seu texto: “testou-se a validade dessa formulação”, “buscou-se, sem mediação da voz ‘de autoridade’, avaliar”, “buscou-se familiarizar o aluno”. Nesses exemplos, “representações oriundas de outras vozes são referidas sem serem relatadas, outras vozes são trazidas ao texto de uma forma que abstrai o que realmente foi dito” (FAIRCLOUGH, 2003) e por quem foi dito. Ao retirar a agência das ações, o professor utiliza a estratégia de passivação e, ao mesmo tempo, de universalização proposta por Thompson (2002) em seus modos de dominação da ideologia, confirmando que a “representação do discurso é um processo ideológico” (RESENDE & RAMALHO, 2006). Considerando que a base para que o professor escrevesse seu texto foi um questionário formado por perguntas pessoais (apresentados no início deste artigo) em que eu visava a investigar como ele (assim como os outros professores) trabalha com as imagens integradas a textos e saber as opiniões a respeito da importância dessa relação no aprendizado de inglês como língua estrangeira, podemos perceber, claramente, após as análises das estratégias utilizadas, um discurso altamente ideológico. Vale acrescentar ainda a estratégia de narrativização utilizada, que vem confirmar essas questões de ideologia e dominação que acabamos de discutir: o professor utiliza eventos passados de forma cronológica para perpetuar uma idéia dominante e o faz o tempo todo para responder a perguntas que visavam a respostas pessoais, com maior presença de sua própria voz

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

e menor presença de outras vozes. Isso nos leva a crer que sua opinião sobre o tema proposto reflete toda a teoria apresentada, como se ele houvesse anunciado antes de começar seu discurso: “Esta é minha opinião” e prosseguisse (como o faz) somente com outras vozes como se fossem a sua própria.

Tudo isso está relacionado a questões ideológicas implicadas na legitimação de representações particulares, que nos remete ao significado representacional, ligado ao “conceito de discurso como modo de representação de aspectos de mundo” (RESENDE & RAMALHO, 2006).

3. Conclusão

Através das análises apresentadas neste trabalho percebemos que os discursos dos professores estão impregnados ideologicamente de valores, significados e práticas do seu próprio agrupamento socio-cultural. E essa ideologia se manifesta através de estratégias de construção simbólica (como a racionalização, padronização e naturalização) segundo modelo proposto por Thompson (2002), em que ele apresenta os modos de operação da ideologia, que, neste trabalho, se limitou à legitimação, unificação e reificação, e ainda pela intertextualidade, conforme observado no discurso D. Concluímos ainda que esse discurso influencia outros discursos, como o dos alunos, por exemplo, tornando-se, assim, um discurso hegemônico, cujas características podem ser encontradas nos discursos dominados, como o da aluna (discurso C), também apresentado neste trabalho.

É com base neste estudo que pretendo dar continuidade à minha pesquisa sobre a multimodalidade no material didático de inglês como LE e mostrar a importância da análise crítica das imagens como forma de contribuição ao ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira. Espero que este trabalho contribua para a conscientização dos professores em geral no que diz respeito à formação crítica de seus alunos, atentando para a importância da leitura crítica de textos multimodais em sala de aula.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, BONINI & MOTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- RESENDE, V & RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 2002.