

AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA FRANCESA: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL¹

Jaciara Maria Caetano Neves ²
Antônia Dilamar Araújo ³

RESUMO

O uso das imagens integrados aos textos verbais têm se tornado frequente no contexto escolar, principalmente nos livros didáticos de língua estrangeira. Devido à proliferação de textos multimodais nas práticas sociais com o intuito de informar e comunicar, diversos autores, como Jewitt (2008) e Callow (2012), vêm investigando os sentidos veiculados pelos textos imagéticos. Este trabalho tem como objetivo principal identificar as funções das imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes e seu papel como ferramenta de auxílio na compreensão de sentidos das composições multimodais. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, cujo os resultados foram coletados a partir da análise das imagens presentes nas seis primeiras lições de compreensão oral do livro *Écho A1* de nível iniciante em língua francesa. Os dados foram analisados à luz dos estudos das funções das imagens em livros didáticos realizados por Levin (1981), e reflexões em torno do uso de atividades de compreensão oral em livros didáticos segundo Carney e Levin (2002). Os resultados revelaram que as imagens podem ser ferramentas para a compreensão oral de alunos iniciantes, devido suas relações com os textos escritos e orais, e podem oferecer graus de impacto na aprendizagem diferentes em suas composições. A conclusão desse estudo aponta para a necessidade de docentes desenvolverem práticas de letramento visual para nortear seu ensino por meio de imagens, além de contribuir para a Linguística Aplicada e para os estudos da multimodalidade e aprendizagem da compreensão oral em língua francesa.

Palavras-chave: Multimodalidade, Função das imagens, Compreensão oral.

INTRODUÇÃO

A importância da multimodalidade nos textos que circulam na sociedade é enfatizada por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e Kress (2011) que afirmam que a “paisagem semiótica” tem mudado de formas variadas nos últimos 40 anos. Ao

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa realizada como conclusão de mestrado em linguística aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

² Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - CE, jaciara.caetano@yahoo.com;

³ Doutora em Letras e docente de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará-CE, dilamar@gmail.com.

observarmos o modo como as pessoas estão se comunicando atualmente, é possível perceber que a linguagem escrita está menos central como meio de comunicação, porque os textos estão cada vez mais multimodais. Com a proliferação de textos multimodais, consideramos a necessidade de se entender os significados expressos pela linguagem não verbal, não só devido aos diversos gêneros textuais, como também pelas composições multimodais utilizadas nos livros didáticos para se ensinar língua estrangeira.

Com o surgimento nos anos 50 da metodologia SGAV (*Structuro – globale audiovisuelle*), a utilização de imagens como parte do método de aprendizagem começou a ser adotada na Europa, dando surgimento mais tarde da abordagem comunicativa nos anos 70 que trouxe novas perspectivas para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, o crescimento do uso de imagens no contexto ensino de língua francesa intensificou-se somente a partir dos anos 80 (CRISTÓVÃO, 2015), como recurso que pode vir a auxiliar a compreensão de um novo mundo de informações e novos conhecimentos. No decorrer do século XX, diversos livros didáticos passaram a usar imagens para introduzir, exemplificar, ilustrar os assuntos abordados, ensinar vocabulário ou para complementar alguma informação em seus conteúdos.

Uma das grandes dificuldades de alunos iniciantes que tem pouco contato com a língua alvo, percebidas em sala de aula, é o momento de resoluções de atividades de compreensão oral. Isso pode ocorrer em atividades simples propostas pelos livros adotados em cada instituição de ensino ou em exames de proficiência que são costumeiramente usados para determinar o nível de conhecimento em determinada língua. Em exercícios propostos nas seções de compreensão oral geralmente é necessário que os alunos ouçam diálogos simulando uma situação real de comunicação com o objetivo de desenvolver aspectos de pronúncia e entonação, além de promover situações em que o aprendiz se sinta imerso na língua alvo.

Durante os anos em sala de aula como professora de língua francesa, percebi que a maioria dos aprendizes não consegue entender com facilidade o que está sendo dito nas atividades, então para suprir a inquietude que sentem por não conseguirem compreender, recorrem às imagens que se encontram situadas frequentemente ao lado do enunciado da questão. Pensando em situações como essa, surgiu o interesse desta pesquisadora em investigar quais as funções das imagens em atividades de compreensão oral dos livros didáticos de francês, na tentativa de compreender como as imagens facilitam a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente para alunos iniciantes.

Levando em consideração essa constatação de que as imagens podem desempenhar funções didáticas nos materiais de ensino, procuramos apoio nas teorias de Carney e Levin (2002) sobre o uso de imagens em atividades de livros didáticos, e a taxonomia de Levin (1981) para a classificação das funções que as imagens podem desempenhar no ensino:

Tabela 1 – Taxonomia das funções das imagens

Função	Descrição
Decorativa	Decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito.
Reiteracional	As imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto.
Representacional	Exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal
Organizacional	Promovem uma estrutura útil para compreensão do conteúdo do texto verbal, gerando uma visualização de modo sistemático do que está escrito.
Interpretativa	Ajudam a clarear um texto que possa parecer difícil de compreender.
Transformacional	Incluem sistema mnemônico, componentes designados para melhorar a retomada da informação do texto.

Fonte: Adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Utilizamos como objeto de pesquisa as imagens presentes nas atividades de compreensão oral presentes nas seis primeiras lições, que correspondem ao nível iniciante, do livro *Écho A1 A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), e as funções exercidas pelas mesmas na compreensão de diálogos, porém neste artigo iremos analisar apenas três atividades.

Entendemos que esse estudo preenche uma lacuna ao investigar as funções das imagens nas atividades de produção oral de um livro didático adotado em cursos de idiomas, considerando que após uma busca minuciosa, encontramos poucos estudos com foco na relação das imagens presentes em atividades de compreensão oral.

METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a base metodológica que decorreu a pesquisa, na qual descreveremos cada um dos seus componentes como: a natureza da pesquisa, construção do *corpus* e procedimentos de análise.

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois buscou-se descrever as imagens e interpretar os dados levantados acerca de determinado fenômeno. A padronização de técnica de coleta de dados através de observações sistemáticas (GIL, 2002), é uma característica importante sobre a pesquisa descritiva, por esse motivo consideramos que nossa pesquisa esteja dentro desta categoria; pois descrevemos as imagens encontradas após observações para compreender suas funções nas atividades analisadas.

Corpus da pesquisa

O corpus de nossa pesquisa consistiu de 6 atividades de compreensão oral do livro didático *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), presentes nas primeiras seis lições que trabalham a compreensão oral e que possuem imagens na sua composição. A razão da escolha está relacionada com o fato desse material ser utilizado em diversos cursos livres de idiomas em Fortaleza.

O livro didático utilizado aborda competências relacionadas com o nível A1 de aprendizagem, seguindo as indicações do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). A indicação para esse nível aponta que o aluno deverá ao fim dessa etapa poder utilizar e compreender expressões cotidianas, se apresentar, fazer e responder perguntas simples envolvendo informações pessoais e também se comunicar com falante nativo, se este se expressar mais lentamente.

Focando em adolescentes e adultos, o material privilegia a troca de aprendizagem entre alunos em suas atividades com construção de projetos e atividades de simulação da vida real. Atualmente existem duas edições, a primeira de 2010 e a segunda de 2014, esta última foi a versão utilizada para análise na presente pesquisa.

A abordagem adotada pelos autores do livro escolhido é conhecida como perspectiva acional, almejando que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira através de atividades próximas das situações reais entre jovens adultos. O conceito de uma perspectiva de ensino acional é adotado pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) e objetiva focar na realização de ações e no aluno como ator da interação.

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que

têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 29)

Baseado no conceito formulado pelo Conselho Europeu, o livro *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), procura instigar a troca de informações, experiências e opiniões através de interações que trabalham vocabulário, gramática e pronúncia, juntamente com o trabalho de estratégias de compreensão e produção.

A estrutura do livro que adotamos para a pesquisa apresenta em cada lição os seguintes conteúdos: gramática, vocabulário, situações orais, fonética, compreensão de textos, escrita e civilização. O livro possui três unidades que compreendem quatro lições em cada, totalizando doze lições.

Todas as unidades comportam as seguintes seções para trabalhar as quatro competências: “*Interactions*”, “*Ressources*”, “*Simulations*”, “*Écrits*” e “*Civilisation*”. Ao final de cada unidade traz o “*Bilan*” para que o aluno possa verificar o seu progresso e “*Projets*” onde são sugeridas atividades fora do contexto sala de aula, mas que abordem a temática da unidade. As atividades de compreensão oral composta por imagens que foram analisadas quanto às funções das imagens foram retiradas da seção “*Simulations*”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise se inicia com a seção das atividades de compreensão oral, cujo livro didático escolhido apresenta quatro diálogos que os autores chamam de situações, as quais são apresentadas através de uma mistura de imagens e textos orais e escritos que geralmente se complementam ao longo da lição. Algumas atividades mesclam entre diálogos completos para que o aluno acompanhe junto ao texto oral inserido e outras situações trazem propostas que exigem um pouco mais da habilidade de compreensão oral em língua francesa por sugerirem que o aluno complete a transcrição do texto verbal de acordo com o texto em áudio.

As atividades costumam estar acompanhadas de imagens, mais especificadamente desenhos em sua maioria, sempre coloridas e de tamanhos variados. As imagens possuem

um papel a cumprir, seja com a intenção de atrair a atenção do aluno ou para que ele possa de alguma maneira usar como ferramenta de aprendizado. Por essa razão decidimos analisar qual o papel que as imagens estão desempenhando nessas atividades de compreensão oral, categorizar de acordo com a taxonomia da função das imagens proposta por Levin (1981) e aprofundada por Carney e Levin (2002), para também analisarmos que impacto elas podem trazer no processo de aprendizagem de um aluno iniciante.

Para melhor visualização da classificação das imagens presentes nas atividades, apresentamos na Tabela 2 os resultados obtidos com a análise:

Tabela 2– Número de ocorrências das funções

Função	Número de ocorrências
Decorativa	09
Representacional	26
Reiteracional	01
Organizacional	0
Interpretativa	0
Transformacional	0
Total de imagens analisadas	33

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 1 mostra que as seis primeiras unidades do *Écho AI* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), apresentam em seu total trinta e três imagens nas seções de compreensão oral. Posterior à análise das imagens contidas nas atividades, contabilizamos a ocorrência de imagens que podem ser categorizadas segundo a taxonomia utilizada por Carney e Levin (2002).

Encontramos a maior ocorrência, total de vinte e seis, imagens do tipo representacional (exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal), nove ocorrências de imagens com função decorativa (simplesmente decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito), e apenas uma ocorrência de imagem com função reiteracional (as imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto). Categorias como organizacional, interpretativa e transformacional não apresentaram ocorrências nas unidades e atividades analisadas.

De acordo com as definições de Levin (1981), as funções exercidas pelas imagens em livros didáticos estão divididas em graus de impacto no aprendizado de um aluno:

Tabela 3 – Grau de impacto das funções

Função	Grau de impacto
Decorativa	Nenhum impacto
Reiteracional	Pouco ou nenhum impacto
Representacional	Moderado ou substancial
Organizacional	Moderado ou substancial
Interpretativa	Moderado ou substancial
Transformacional	Moderado ou substancial

Fonte: Adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Segundo Carney e Levin (2002), imagens com função representacional é o tipo mais utilizado em livros didáticos e, conseqüentemente, o tipo mais encontrado no manual que analisamos. Consideramos que a escolha de usar esse tipo de imagem, mesmo que não seja considerado de grande impacto, reflete a natureza da imagem representacional em proporcionar informações sobre o conteúdo abordado para o aluno.

Possivelmente os autores do livro que analisamos imaginaram que a imagem dentro dessa categoria ao trazer o conteúdo do texto oral e texto escrito, mesmo que não detalhadamente, mostra mais informações para o aluno, mas não ao ponto que todas as informações contidas no diálogo estejam exibidas, possivelmente para que o aprendiz seja estimulado a ter atenção nos textos escrito e oral, para assim compreender o que se passa na situação.

Para exemplificar como funciona essa função no material didático, escolhemos três imagens representacionais para discussão por serem o tipo função mais encontrado no livro analisado. Optamos por acrescentar as traduções dos diálogos para possibilitar uma melhor visualização da relação das imagens com o texto escrito. Em relação às figuras presentes nesse artigo, as versões originais foram substituídas por adaptações a partir das ilustrações presentes no *Écho A1*(GIRARDET; PEDHEUR, 2014).

Figura 1 – Imagem 01, atividade 01, situação 02



Fonte: *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 18, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

2. Au café, après le travail.

Lucas: (il chante)

“ À Paris comme à Bombay. Je ne suis pas un étranger.

J’habite où on m’aime. En Chine, en Bohème...”

(à MéliSSa) Tu aimes?

MéliSSa: *J’aime beaucoup. Qu’est-ce que c’est?*

Lucas: *Une chanson de Lucas Marti.*

MéliSSa: *Mais, Lucas Marti, c’est toi! Tu écris des chansons?*

Lucas: *Juste la musique.*

MéliSSa: *Tu es musicien professionnel?*

Lucas: *Non, je travaille dans une pizzeria... Et toi?*

MéliSSa: *Oh, moi, je suis professeur dans une école de danse...*

mais j’écris des textes de chansons.

Lucas: *Je voudrais bien lire tes textes.*

MéliSSa: *Et moi, je voudrais bien écouter tes musiques.*

2. No café, depois do trabalho.

Lucas: (ele canta)

“ Em Paris como em Bombai. Eu não sou um estrangeiro.

Moro onde me amem. Na China, na Boémia...”

(dirigindo-se à Melissa) Você gosta ?

MéliSSa: Gosto muito. O que é isso ?

Lucas: Uma música de Lucas Marti..

MéliSSa: Mas, Lucas Marti, é você ! Você escreve canções?

Lucas: Apenas a música.

MéliSSa: Você é músico profissional ?

Lucas: Não, eu trabalho em uma pizzeria... E você?

MéliSSa: Oh, eu, sou professora numa escola de dança....

Mas eu escrevo os textos das canções..

Lucas: Eu gostaria de ler seus textos..

MéliSSa: E eu, gostaria muito de ouvir suas músicas.

(Tradução realizada pela pesquisadora)

A Fig.1, presente na lição 02, pode ser considerada uma imagem com função representacional, pois o diálogo mostra um personagem, participante representado, cantando e conversando com outro participante representado na imagem.

No diálogo, o personagem Lucas está cantando e MéliSSa comenta que gostou. A personagem pergunta se ele é músico e os dois começam a conversar sobre profissão e ao final eles expressam mutuamente que gostariam de ver os trabalhos realizados por ambos.

O áudio pode ajudar na compreensão dessa situação por conter os acordes do violão o qual o personagem está tocando e barulhos referentes à presença de mais pessoas. Ao olharmos para o texto escrito podemos ver a explicação sobre o momento em que Lucas começa a cantar e acrescenta a letra da canção.

Mesmo que a figura não possua alguns elementos que estão presentes no diálogo, é possível perceber uma pequena parte do que está presente no texto oral e escrito. Como por exemplo, os amigos em volta de uma mesa e um personagem segurando um instrumento musical (na versão original Lucas está segurando um violão, mas por razões de direitos autorais, optamos por colocar uma guitarra na ilustração). Além de podermos observar os olhares dos personagens lado a lado e suas expressões faciais.

Ao observarmos esses detalhes junto com a transcrição do diálogo, podemos perceber que a imagem proporciona uma compreensão do local e um pouco da situação retratada no mesmo. Também podemos perceber a presença de alguns detalhes que não estão presentes no texto escrito e oral, mas que complementam a representação do que está acontecendo.

No entanto, ao não apresentar mais detalhes que fazem parte do diálogo em sua forma escrita e oral, a figura corrobora com a afirmação de Carney e Levin (2002) sobre o pouco impacto atribuído pelas imagens representacionais. Ainda assim, o aluno pode usufruir da figura para compreender a situação em que se passa o diálogo, mesmo que não tenha conhecimento do vocabulário utilizado.

Figura 2 – Atividade 03, situação 03



Fonte: *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 26, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

3. Le 14 juillet, dans la discothèque

“La Locomotive”.

Noémie: *Eh bien, Florent, tu ne dances pas?*

Florent: *Je n'ai pas envie.*

Noémie: *Toi, Florent, tu as “de la misère”!*

Florent: *Qu'est-ce que tu dis?*

Noémie: *C'est une expression du Québec.*

Ça veut dire: “Tu as un problème”.

Florent: *Je n'ai pas de problème, Noémie.*

Mais je suis fatigué et j'ai envie de partir.

Noémie: *Je peux venir avec toi?*

Florent: *Bien sûr!*

3. 14 de Julho, na discoteca “A Locomotiva”

Noémie: Eh bom, Florent, você não dança ?

Florent: Eu não tenho vontade.

Noémie: Você, Florent, tem “a miséria”!

Florent: O que você está dizendo ?

Noémie: É uma expressão do Québec.

Quer dizer: “Você tem um problema”.

Florent: Eu não tenho problema, Noémie.

Mas estou cansado e tenho vontade de ir embora.

Noémie: Posso ir com você?

Florent: Claro !

(Tradução realizada pela pesquisadora)

Na Fig. 2, podemos visualizar que os personagens estão em uma discoteca e o semblante um pouco mais sério do rapaz, em comparação com o da moça, nos faz crer que ele não aparenta gostar de estar no local. Diferente da moça em pé ao seu lado que parece convidá-lo a dançar ao tocar seu braço e apontar para o fundo onde estão algumas pessoas em pé dançando, o personagem está sentado segurando uma bebida.

Ao compararmos com o texto escrito, encontramos conexão entre os dois tipos de texto verbal e visual, pois na legenda da explicação da situação, *le 14 juillet, dans la discothèque*, indica que os personagens estão em uma discoteca chamada “La locomotive”

e a personagem Noémie pergunta ao Florent se ele sabe dançar e depois comenta que ele está com um ar triste como se estivesse com algum problema, ele recusa dizendo que está cansado e gostaria de ir embora.

Podemos observar que o diálogo além de trazer as informações sobre o personagem Florent não estar à vontade em permanecer na discoteca, percebemos que Noémie comenta a aparência do amigo ao falar que ele está com um problema após o mesmo recusar o convite para dançar. Ao observarmos a imagem, percebemos que a expressão facial do personagem demonstra algum tipo de descontentamento, possibilitando a relação com a fala de Noémie.

Com a percepção da conexão entre imagem e texto, concluímos que a figura 2 possui função representacional. A imagem consegue mostrar informações sobre o que se passa no diálogo e traz alguns detalhes que não estão presentes no texto escrito, como a representação da discoteca com o público e outros objetos, além de mostrar o semblante dos personagens. Por esses elementos estarem presentes na imagem podem facilitar, a compreensão do diálogo tanto em sua forma escrita como oral.

A Fig.3 mostra o casal Bertrand e Fanny em uma sala com panfletos de viagens e suas expressões e gestos indicam estarem em meio a uma discussão sobre algo:

Figura 3 - Atividade 05, situação 02



Fonte: *Écho* A1 (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 50, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

2. Plus tard.

Bertrand: *Fanny, on ne peut pas aller à Arcachon!*

Fanny: *Et pourquoi?*

Bertrand: *Parce qu'ils ne prennent pas les chiens.*

Fanny: *C'est pas un problème. Laissons Choucroute à tes parentes!*

Bertrand: *Mon père n'aime pas les chiens.*

Porquoi pas à ta mère? Elle adore les animaux!

Fanny: *Ma mère a son chat, ses oiseaux et son mari. Ça fait beaucoup!*

Bertrand: *Écoute, Fanny! Choucroute, c'est ton chien.*

Arcachon, c'est ton idée.

Alors tout ça, c'est ton problème!

Fanny: *J'ai compris. On ne va pas à Arcachon.*

2. Mais tarde

Bertrand: Fanny, não podemos ir para Arcachon !

Fanny: E por quê ?

Bertrand: Porque eles não aceitam cachorros..

Fanny: Isso não é um problema. Deixemos Choucroute com teus pais!

Bertrand: Meu pai não gosta de cachorros. Por que não com a tua mãe? Ela ama os animais!

Fanny: Minha mãe tem um gato, pássaros e um marido. É muito!

Bertrand: Escute, Fanny ! Choucroute é teu cachorro. Arcachon, é tua ideia. Então tudo isso, é problema teu!

Fanny: Entendi. Não vamos para Arcachon.

(Tradução realizada pela pesquisadora)

Na transcrição do diálogo da Atividade 05, podemos observar que o casal está decidindo entre ir ou não para *Arcachon* e discutem sobre com quem deixar o animal de estimação enquanto viajam. No momento em que a personagem Fanny sugere deixar o animal com os pais de Bertrand, começa o desentendimento entre o casal. Ao perceberem que existem empecilhos em deixar o cachorro com os pais de ambas as partes, ocorre uma mudança de tom no diálogo. O personagem Bertrand implica que a decisão deve ser tomada pela companheira, pois a ideia da viagem e o cachorro pertencem à personagem Fanny.

A expressão facial e gestual dos personagens contribui para a compreensão da situação retratada no diálogo. A imagem apresenta o ambiente no qual os protagonistas estão localizados e conduz o observador a imaginar que algo não agradável está acontecendo.

Levando em conta a relação do texto escrito e oral com a imagem, podemos constatar que a Fig.3 tem a função representacional. Alguns elementos estão presentes ou fazem referência ao diálogo tanto em sua forma escrita como oral como os personagens, papéis de viagem e a representação do descontentamento de Bertrand e Fanny contribuindo para a construção de significados.

Levin (1981), ao elaborar sua taxonomia, identificou as funções em graus de impacto que as imagens poderiam ter no aprendizado do aluno. De acordo com o autor, imagens com função representacional possuem impacto moderado no processo de

aprendizado. Entretanto, as 3 figuras que utilizamos para exemplificar a presente pesquisa possuem função representacional, mas podemos considerá-las com impacto devido ao conteúdo que apresentam e a relação que possuem com o texto escrito e oral auxiliando os alunos na construção de significados dos textos estudados.

A Fig.1, por exemplo, possui um grau menor dentro da classificação de imagens com pouco impacto apresentada por Levin (1981). Os elementos exibidos têm relação com o diálogo, mas não revelam muitas informações que fazem parte do texto escrito e oral. Ainda assim, tais elementos podem oferecer indícios para a compreensão do que está ocorrendo e sinalizar para o aprendiz sobre o que ele poderá encontrar no diálogo.

Ao analisarmos a Figura 2, com os personagens em uma discoteca, denominamos como função representacional com um grau maior dentro das definições de impacto. Talvez por oferecer um pouco mais de detalhes se compararmos com a fig.1, acreditamos que devido à relação dos elementos encontrados na imagem com o texto escrito e oral, o aluno pode perceber o ambiente em que os personagens se encontram e cogitar que um dos protagonistas não está contente em estar na discoteca. Por essa razão, supomos que a Figura 2 tem um grau maior de impacto na compreensão do diálogo e, conseqüentemente, no aprendizado.

Em relação à fig. 3, com o casal aparentemente em casa e segurando alguns panfletos na mão, a relação dos elementos encontrados na imagem com o texto escrito e oral não parece ser muito forte. O aprendiz pode encontrar conexão com o que é retratado no diálogo e presumir que os protagonistas estão discutindo sobre algo, mas não aborda mais detalhes que são apresentados na conversa. Por essa razão, concluímos que a Figura 3 possui um grau menor de impacto na aprendizagem, no entanto, ainda assim a figura pode auxiliar o aluno a compreender a situação abordada no diálogo.

Após as análises, percebemos que mesmo que as imagens com função representacional sejam consideradas de pouco ou moderado impacto para o aprendizado, como afirma Levin (1981), esse grau pode diferenciar. Não serão todas as imagens que apresentarão o mesmo nível de pouco impacto, sempre poderá haver uma imagem que apresente um pouco mais de detalhes e relação com o conteúdo do texto escrito e oral do que outra imagem com a mesma função. Não podemos generalizar que todas as imagens dentro de uma função apresentarão sempre nenhum impacto, pouco impacto ou grande impacto na aprendizagem, mas podemos analisar qual nível de impacto elas oferecem.

Independente do grau de impacto que as imagens ofereçam, se o professor levar o aluno a observar a composição da imagem apresentada, a posição dos personagens e

elementos, para depois tentarem fazer suposições, essa prática pode gerar impacto no aprendiz pois estará levando o aprendiz a compreender os sentidos do texto através da imagem (CALLOW, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como inspiração os estudos da Semiótica Social e Letramento Visual ao investigarmos a relação das imagens com os textos escritos e orais. Uma vez que as imagens estão sendo utilizadas com maior frequência em livros didáticos, acreditamos ser importante analisar quais relações possíveis podem haver entre textos imagéticos e textos verbais (escritos e orais).

Com o foco na aprendizagem da língua francesa de nível iniciante, desenvolvemos uma pesquisa no qual o objetivo foi investigar as funções das imagens no livro didático de língua francesa e o impacto que as imagens podem ter no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral com base nos estudos de Carney e Levin (2002). Neste artigo, selecionamos apenas três imagens contidas nas seis primeiras atividades de compreensão oral do livro *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), para exemplificar sua função nas atividades analisadas.

As análises revelaram que imagens com função representacional são as mais utilizadas nos exercícios de compreensão oral do livro didático *Écho A1*. Constatamos também que embora as imagens sejam categorizadas como de moderado impacto, elas possuem diferentes níveis, como pudemos ver nas figuras utilizadas no presente artigo. Uma imagem pode apresentar um nível um pouco maior de impacto que outra e ainda assim estarem no grau moderado. Desse modo, consideramos importante analisar o nível o qual cada imagem pertence dentro do grau de impacto que podem apresentar. Pois assim, a sua funcionalidade pode ser melhor aproveitada e pode vir a ser uma aliada no processo de compreensão de uma atividade de compreensão oral em língua estrangeira.

Concluimos que como as imagens estão cada vez mais presentes em livros didáticos de francês desde a década de 80 (CRISTÓVÃO, 2015) e, provavelmente, esse uso pode aumentar com a modernização dos meios de comunicação, é importante observar a importância que essas imagens podem oferecer aos aprendizes. Elas possuem determinadas composições e funções que auxiliam o aluno a perceber a relação com o texto verbal, seja escrito e oral, e podem oferecer uma melhor compreensão da atividade da qual fazem parte. Vale reforçar que as imagens contidas nas atividades analisadas em


nossa pesquisa podem nortear o aprendiz ao conteúdo abordado no diálogo, no entanto, é importante haver ao menos um pouco de letramento visual para que possa ser feita a relação das imagens com os textos presentes.

Acreditamos que os professores também devem desenvolver habilidades de leitura crítica de imagens para pudermos nortear seus alunos a observarem uma imagem e a utilizarem como ferramenta de aprendizado, corroborando assim, com a afirmação de Callow (2008) sobre a importância de um letramento visual para ser explorado em contexto educacional. É necessário que os professores estejam familiarizados com o uso de imagens em materiais didáticos e que saibam usufruir das mesmas da melhor forma possível, possibilitando melhor aprendizado por parte dos alunos.

Diante do que expomos, acreditamos que as análises iluminem as práticas pedagógicas dos docentes no que concerne ao ensino de línguas e que suscitem reflexões em torno de novas possibilidades sobre o impacto que a Multimodalidade e o Letramento Visual podem influenciar na aprendizagem de alunos iniciantes de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, Newark, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008.
- CALLOW, J. The rules of visual engagement – Images as tools for learning. **Screen Education**. Saint Kilda, n. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/UkZytY>>. Acesso em: 12 maio. 2017.
- CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 5-26, mar. 2002.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)**. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 18 set. 2017.
- CRISTOVÃO, M. L. C. **A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades**. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06102015-144619/>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIRARDET, J; PECHEUR J. **Écho A1 – Méthode de français**. 2 ed. Paris: Clé International, 2014.
- JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research and Education**, v. 32, p. 241-267, 2008.



KRESS, G. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research**, v. 11, n. 3, p. 239-260, 2011.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnould publishers, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LEVIN, J. R. On functions of pictures in prose. In: PIROZZOLO, F. J; WITTROCK, M. C. (Orgs.). **Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading**. New York: Academic Press, 1981. p. 203–228.