

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS**



**A REPRESENTAÇÃO DO “OUTRO” NOS MANUAIS
ESCOLARES – UMA ABORDAGEM MULTIMODAL**

MARIA DO ROSÁRIO RODRIGUES DE SOUSA

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA
(Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda - PLE/PL2)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**A REPRESENTAÇÃO DO “OUTRO” NOS MANUAIS
ESCOLARES – UMA ABORDAGEM MULTIMODAL**

MARIA DO ROSÁRIO RODRIGUES DE SOUSA

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

(Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda - PLE/PL2)

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda – PLE/PL2 – apresentada pela licenciada Maria do Rosário Rodrigues de Sousa, sob a orientação do Professor Doutor António Avelar.

2012

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo estudar o manual escolar, instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, a partir de uma perspetiva da representação da alteridade. O estudo procura dar conta das soluções encontradas, a nível dos manuais escolares, para as alterações registadas nas escolas portuguesas, na última década, que se prendem com o substancial contingente de jovens estrangeiros. A integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento é um processo complexo e multifacetado e a tutela tem vindo a elaborar legislação a fim de promover um quadro legal favorável à integração dos jovens estrangeiros no nosso sistema educativo. Para dar cumprimento a tal objetivo, é fundamental uma postura metodológica. Assim sendo, servimo-nos de pesquisas bibliográficas e documentos de referência quer para fundamentar a perspetiva de alteridade e as dinâmicas sociais migratórias, quer para nos dotarmos de ferramentas que nos permitem uma abordagem de grande amplitude.

Interessou-nos pesquisar a representação do “Outro”, a nível da linguagem verbal, a nível da linguagem visual e do significado multimodal resultante do concurso das duas modalidades no documento.

Para os procedimentos analíticos, adotamos o trabalho de Kress & van Leeuwen, designadamente “*Reading Images*” por considerarmos as suas propostas as mais adequadas. Foi constituído um *corpus* de nove manuais de Língua Portuguesa, adotados pelas escolas portuguesas em 2011, ano anterior ao nosso estudo, que foi confrontado com oito outros documentos de produção anterior.

Foi possível verificar que a discriminação é um traço ausente na representação da alteridade mas que, apesar da alteração legislativa e programática, não se constata mudanças relevantes na atualização dos manuais.

Palavras-chave: alteridade, literacia visual, manual escolar, gramática do design visual, multimodalidade.

Abstract

This thesis aims to study the textbook, an important tool in the teaching-learning process, from a perspective of representation of otherness. The study seeks to give an account of the solutions found, regarding the changes registered at textbooks in Portuguese schools in the last decade, which relate to the substantial contingent of young foreigners. The integration of immigrants into the host society is a complex and multifaceted process and guardianship has been preparing appropriate legislation to promote a favorable legal framework for the integration of young foreigners in our educational system. To fulfill this goal, it is critical to adopt a methodological attitude. Therefore, we used bibliographic research and reference documents either to substantiate the perspective of otherness and social dynamics of migration, or to provide ourselves with tools that enable us a large-scale approach.

We were interested in researching the representation of the "Other," at verbal and visual language levels and multimodal meaning resulting from the concurrence of the two modalities in the document.

For analytical procedures, we adopted the Kress & van Leeuwen work, namely "Reading Images" since we considered their proposals the most appropriate. A corpus of nine Portuguese Language textbooks, adopted by Portuguese schools in 2011, an year prior to our study, was comprised and compared to eight other documents of previous production.

We could verify that discrimination is an absent trait in the representation of otherness but still, despite legislative and programmatic changes, there are no significant changes in the manuals update.

Keywords: otherness, visual literacy, textbook, grammar of visual design, multimodality.

Agradecimentos

Aqui deixo os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou outra, me incentivaram e ajudaram a levar a cabo este meu projeto.

Ao Doutor António Avelar, pelo apoio, empenho e disponibilidade na orientação desta dissertação, um obrigada muito especial e sentido.

Índice de quadros

	Página
Quadro 1	44
Quadro 2	45
Quadro 3	52

Índice de figuras

	Página
Figura1	29
Figura 2	29
Figura 3	29
Figura 4	30
Figura 5	31
Figura 6	32
Figura 7	33
Figura 8	33
Figura 9	33
Figura 10	34
Figura 11	35
Figura 12	36
Figura 13	37
Figura 14	53
Figura15	54
Figura 16	55
Figura 17	57
Figura 18	58
Figura 19	58
Figura 20	59
Figura 21	61
Figura 22	62
Figura 23	63
Figura 24	63
Figura 25	63
Figura 26	64
Figura 27	64
Figura 28	65
Figura 29	66
Figura 30	66
Figura 31	66
Figura 32	66
Figura 33	67

Figura 34	.....	69
Figura 35	.....	69
Figura 36	.....	69
Figura 37	.....	69
Figura 38	.....	69
Figura 39	.....	69
Figura 40	.....	70
Figura 41	.....	70
Figura 42	.....	71
Figura 43	.....	75
Figura 44	.....	75
Figura 45	.....	76
Figura 46	.....	77
Figura 47	.....	77
Figura 48	.....	78
Figura 49	.....	79
Figura 50	.....	80
Figura 51	.....	81
Figura 52	.....	82
Figura 53	.....	82
Figura 54	.....	83
Figura 55	.....	84
Figura 56	.....	84
Figura 57	.....	85

ÍNDICE GERAL

Resumo	iii
Agradecimentos	v
Índice de quadros	vi
Índice de figuras	vii
Introdução	3
Capítulo I - Contextualização	
1. Quem é o “Outro”?.....	5
1.1. A diferença e o “Outro”	6
1.2. A imigração em Portugal.....	9
1.3. O contexto escolar.....	12
1.3.1. A importância dos manuais.....	14
Capítulo II - Fundamentação teórica	
2. Conhecimento visual e linguagem verbal.....	17
2.1. A literacia visual ou as multiliteracias.....	18
2.2. A importância da imagem.....	21
2.2.1. A imagem nos manuais escolares.....	22
2.3. Gramática do Design Visual.....	22
2.3.1. A gramática do visual e a semiótica social.....	23
2.3.2.1. Significado representacional.....	28
2.3.2.2. Significado interativo.....	31
2.3.2.3. Significado composicional.....	36
Capítulo III - Metodologia de investigação	
3.1. Questões metodológicas gerais.....	41
3.1.1. Recolha e caracterização do <i>corpus</i>	42
3.2. Procedimentos de recolha – estratégia metodológica.....	42
3.2.1. Caracterização do <i>corpus</i>	43

Capítulo IV - Análise e tratamento do <i>corpus</i>	
4.1. Análise comparativa – programa antigo/programa novo.....	43
4.1.1 Análise quantitativa.....	44
4.1.1.1. A imagem.....	44
4.1.1.2. Os textos.....	46
4.2. A Imagem: análise multimodal.....	46
4.2.1. Definição de conceitos: imagem e ilustração.....	46
4.2.2. Descrição do <i>corpus</i> restrito – manuais em vigor.....	48
4.3. Categorização das imagens.....	52
4.3.1. Análise do grupo 1 - imagens em capas e separadores temáticos.....	53
4.3.2. Análise do grupo 2 - imagens que acompanham textos narrativos.....	60
4.3.3. Análise do grupo 3 - imagens que acompanham textos dramáticos.....	70
4.3.4. Análise do grupo 4 - imagens que acompanham textos líricos.....	75
4.3.5. Análise do grupo 5 - documentos reais: reportagens, entrevistas, anúncios.....	78
4.4. Análise da exploração didática das imagens.....	84
Considerações finais.....	86
Referências bibliográficas.....	88
Apêndice A	93
Apêndice B.....	94

Introdução

Na sociedade moderna, o sistema escolar português tem recebido um número crescente de crianças originárias das diversas partes do mundo. O ensino do português como língua não materna, a um tempo, sede natural, aberta e frágil do diálogo com o “Outro”, constitui-se em *loca* onde se jogam criticamente dinâmicas contraditórias desta relação dialógica. Autores de manuais, professores e agentes de ensino em geral procuram fomentar, modelizar e estabelecer as condições para que este diálogo seja efetivo; porém, é consensual que estamos longe de ter produzido investigação suficiente que informe as práticas de ensino, designadamente, as letivas. Foi a partir da constatação da necessidade de valorização desta área e de conseqüente formação dos professores e, de mim própria, que surgiu a motivação para a realização desta dissertação. As várias reflexões realizadas ao longo do ciclo de estudos, nomeadamente nos seminários de Gramática e Comunicação, conduziram-nos à presente dissertação.

Reconhecemos a necessidade de os professores poderem proporcionar atividades de ensino e formação facilitadoras de compreensão da importância da diversidade e da integração dos alunos e sentimos o apelo para o aprofundamento da consciencialização de como esta integração se processa dentro da sala de aula. Tem o manual escolar (português língua não materna) como principal objetivo tornar eficaz o ensino da língua e da sua cultura, propondo as tarefas adequadas para o desenvolvimento de competências e capacidades, para a realização da autonomia do aprendente; porém, estas e outras características, só adquirem sentido pleno se realizadas através da criação de ambientes dialógicos favoráveis, onde a imagem desempenha um papel central.

A imagem da sociedade representada nos manuais escolares corresponde a múltiplas motivações, dependendo do local e da época em que foram produzidas, e são, em regra, mais a apresentação pretendida pelos autores do que a sociedade tal qual é. A dissertação que agora se apresenta aponta o manual escolar como objeto de estudo e tem como objetivo analisar o conhecimento sociocultural numa perspectiva intercultural integradora.

Como objetivos para este estudo, a partir de uma articulação entre a Semiótica Social, a Multimodalidade e a Linguística Sistémico-Funcional, identificaremos o modo como a construção social do “Outro” é representada através de diferentes modos semióticos e discursos nos textos multimodais (visuais e escritos). Assumindo uma noção

de texto que inclui a multimodalidade como sendo fundamental para a produção de sentido amplo e multidisciplinar, descreveremos categorias para análise das imagens e da linguagem verbal presente nos manuais, analisando os modos semióticos de participantes representados pelas “diferenças”.

Em suma, pretendemos com este estudo determinar o que revelam as escolhas semióticas e como se processam os valores, as relações e a imagem do “Outro”.

Na prossecução destes objetivos estruturamos a presente dissertação em quatro capítulos. Primeiramente, apresentamos a problemática através da qual se desenvolve este trabalho. De forma a contextualizar a temática, tornou-se importante a definição do “Outro”, a realização da caracterização da sociedade portuguesa, da diversidade linguística e cultural do sistema educativo e do suporte legislativo que enquadra o português língua não materna. Assim como averiguar, a pertinência do nosso objeto de estudo que são os manuais escolares.

Seguidamente, no capítulo II, fazemos o enquadramento teórico que nos leva à análise do *corpus*, procurando clarificar os conceitos que fundamentam a nossa dissertação.

Segue-se um capítulo referente à metodologia, capítulo III, que permite esclarecer o objetivo do alargamento da escolha do *corpus* de análise dos nove manuais propostos para adoção aquando da implementação do novo programa educativo de 2011 da totalidade para dezassete, oito do programa anterior.

No capítulo IV, procedemos à categorização dos textos visuais e respetiva análise segundo a abordagem proposta, as imagens do “Outro” a partir da nova gramática do design visual.

No final, tecemos as considerações que a realização deste trabalho nos ofereceu, nomeadamente as suas limitações e implicações didáticas.

Capítulo I - Contextualização

1. Quem é o “Outro”?

É importante definir conceitos nesta temática mas a tarefa torna-se complicada devido à complexidade do fenómeno migratório, que por não ser um acontecimento estático exige uma reflexão continuada.

A taxonomia apresentada pelo Instituto Nacional de Estatística possui alguma rigidez não sendo capaz de responder ao facto do fenómeno migratório evoluir no tempo e também no próprio espaço: falta o dinamismo que se adquire em cientificidade e precisão. Aquela instituição nacional apresenta o conceito de “migração” enquanto mera deslocação de uma pessoa através de um determinado espaço social com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente, interna (no interior de um país) ou externa (fora do seu país de origem).

O conceito de movimento de população de um território para outro está na base de algumas teorias sobre emigração (Jackson, 1986:5, Pailhé, 2002:74) que contemplam apenas a dimensão espacial. Há, porém, outras dimensões relativas a este fenómeno que têm em conta motivações sociológicas e económicas, uma resposta ao estímulo do local para o qual se mudam os indivíduos (Halfacree e Boyle, 1993:334).

A emigração é, pois, o ato relativamente espontâneo de deixar o local de residência para se estabelecer noutra território. Regra geral, este fenómeno dá-se quando as pessoas procuram melhores condições de vida. Nesse novo local de residência, segundo Maalouf, somos levados a questionar-nos sobre as nossas pertenças, as suas origens, as relações com os outros e o lugar ao sol ou à sombra que estas nos permitem ocupar (Maalouf, 1998:23). Toda a humanidade resulta de casos particulares gerados pelas diferenças, o que, conseqüentemente, nunca reproduz resultados semelhantes, visto que a identidade constrói-se e vai-se transformando ao longo da existência. E são os outros que nos fazem sentir as inumeráveis diferenças que delineiam os contornos de cada personalidade (ibidem, 1998:33-35).

E em todo o mundo, a partir da década de sessenta, constatou-se a “emergência de afirmações identitárias provenientes de grupos extremamente diversificados” (Wieviorka, 1999:19).

1.1. A diferença e o “Outro”

“ (...) tendo sido transportados através do mundo (...), são homens traduzidos (...)”

Rushdie, 1991

Consideremos a posição de Salman Rushdie. Este considera-se um “homem traduzido” e a sua escrita, uma escrita migrante, um tipo de escrita que se move por entre culturas e línguas. Através da figura do migrante, Rushdie explora a complexidade da noção de identidade. Rushdie elege o migrante como uma figura central nas suas obras, dotando de voz essa personagem com a qual o autor se pode facilmente identificar. O interesse do escritor em discutir esse tema pode ser compreendido quando consideramos a sua vida, a sua escrita e a figura do duplo nas suas histórias. O migrante é aquele que é, ao mesmo tempo, um *insider* e um *outsider* numa sociedade, aquele que, em virtude da sua condição, pode oferecer uma visão menos ingénuas dos factos, que pode oferecer o ponto de vista do “outro”. Enquanto em Inglaterra Rushdie era, positivamente, considerado muito diferente e exótico, aquando do seu regresso à Índia, foi ridicularizado pelo seu perfeito sotaque britânico e acusado de se ter deixado corromper pelo ocidente. No Paquistão, era considerado, ao mesmo tempo, e ainda é um infiel e um blasfemo.

O oriente permanece fechado à diferença e à introdução da modernidade. A diversidade só passou a ser socialmente valorizada e cultivada no ocidente, sendo que o Canadá foi o primeiro país a adotar oficialmente uma política multiculturalista que foi ganhando terreno no estudo das ciências sociais.

Na idade moderna, começou a falar-se em culturas híbridas em que as pessoas que a elas pertencem são obrigadas a ser traduzidas na medida em que há uma renúncia ao desejo de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural perdida ou de absolutismo étnico. Produtos resultantes das novas diásporas, consideram-se integrar duas identidades, e falar duas linguagens culturais diferentes.

Na obra de Rushdie “Oriente, Ocidente”, oriente e ocidente são apresentados de forma a minar quaisquer relações hierárquicas: nas duas primeiras partes, podemos visualizar cada um dos mundos, e, na parte final, ambos estão juntos, numa tensão permanente. A escolha da vírgula no título, ao invés de, por exemplo, “Oriente e Ocidente” ou “Oriente — Ocidente”, possibilidades que foram por si consideradas, reforça que em “Oriente, Ocidente” esses dois mundos são colocados no mesmo nível, lado a lado, uma

escolha que pretende desfazer qualquer oposição, com a vírgula indicando a compreensão de mundos distintos, mas interligados; talvez inseparáveis, mas que permitem a figura do sujeito *inbetween* como o próprio autor. Referiu que, quando pensava no título, a parte mais importante dele era a vírgula: “Porque eu sinto que eu sou aquela vírgula — ou, pelo menos, que eu habito aquela vírgula” (Goonetilleke, 1998:131).

Julia Kristeva, refletindo sobre a alteridade, diz que o estrangeiro é uma figura que “começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros” (Kristeva, 1994:9).

Segundo Hall, “As identidades não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada - como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa” (Hall, 1999:48). A identidade surge de uma falta interior que é “preenchida” a partir do exterior pelas formas das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros. A identidade forma-se ao longo dos tempos por processos inconscientes e não de forma inata, estando sempre a ser formada, sempre em processo, de forma inacabada, propondo que em vez de identidade se deva falar em “identificação”, pois “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais nos podemos identificar, constroem identidades” (Ibidem, 1999:51).

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2006:12-13).

A identidade é, pois, definida, não biologicamente, mas historicamente. Segundo o autor supra citado, o sujeito reveste-se de diferentes identidades em momentos diferentes.

“em vez de pensarmos a identidade como um facto consumado [...] devemos pensar [...] que a identidade é uma ‘produção’, que nunca está concluída, sempre em construção, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação”. (Hall, 1990: 222)

As transformações que foram tendo lugar e que deram origem a uma mudança estrutural, já no final do século XX, além de mudarem as nossas identidades sociais, modificaram também a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados, constituindo deslocação ou descentração. Devido à coerência e à estabilidade darem lugar

à dúvida e à incerteza, essa deslocação dos sujeitos, quer do seu mundo social, quer cultural, origina uma crise de identidade.

Desta forma, a identidade é um *posicionamento* face à história, à cultura e à sociedade (*idem*: 225/6). Jerkins complementa esta ideia referindo que a identificação social é um produto da imaginação humana mas não é imaginária, i. e., não é uma ilusão, na medida em que se reproduz sistematicamente no quotidiano social (Jenkins, 2002:118).

“...a cultura é agora o meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar e sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual todos podem respirar, falar e produzir; ela tem de ser, assim, a mesma cultura”. (Gellner, 1983:37)

Porém, argumenta Hall, as nações são produtos de culturas diferentes que foram unificadas através de um processo longo, são compostas por diferentes classes sociais, assim como de grupos étnicos e de género e as nações ocidentais modernas também foram centros de impérios que exerceram uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados. “As nações modernas são todas híbridos culturais” e não se consegue, através da raça, unificar a identidade cultural. Esta constitui uma categoria organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e de práticas sociais baseada num conjunto pouco consistente de diferenças em termos de características físicas como marcas simbólicas – pele, cabelo, etc. Estando a identidade envolvida no processo de representação, os sistemas de representação têm efeitos sobre a forma como as identidades são contextualizadas e representadas. Atualmente, existem fluxos culturais que promovem possibilidades de “identidades partilhadas”. Mas, apesar da homogeneização cultural, as identidades culturais representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Aquilo que se opõe à homogeneização cultural é o fascínio pela diferença através da mercantilização da etnia e da “alteridade”. A globalização também é distribuída de forma muito desigual entre as várias regiões do mundo e mesmo entre os diferentes estratos de uma região. A direção do fluxo é também ela desequilibrada, continuando a existir relações desiguais entre o ocidente e o resto do mundo, sendo disso exemplo o fenómeno da migração (Hall, 1999:62).

1.2. A imigração em Portugal

A conversão de Portugal em país de imigração, após décadas marcadas pela emigração, constitui um dos fenómenos mais relevantes da atualidade. A recente entrada massiva de estrangeiros revelou novas geografias, expressas na dispersão dos imigrantes no território nacional e na diversificação dos países de origem. Os impactos são profundos e transcendem as suas dimensões mais visíveis, como o rejuvenescimento demográfico ou a multiculturalização do país. As dinâmicas migratórias atravessam o próprio sistema científico e tecnológico já que a economia portuguesa tem sido grande utilizadora de mão de obra, principalmente na construção civil. Esta fixação prende-se com a relativa facilidade de legalização e de obtenção de trabalho, que contraria com os impedimentos encontrados nos outros países da Europa. Essa facilidade veio com o novo regime legal das autorizações de permanência que entrou em vigor em 2001 e que veio também modificar a proveniência da imigração, desenvolvendo os fluxos imigratórios de Leste, com um reforço em 2004 das estruturas familiares.

Tratou-se, portanto, de uma transformação do estatuto do país em relação aos fenómenos migratórios através da passagem da sua condição de país de emigrantes para país de imigração, decorrente da circunstância de Portugal, não deixando de continuar a registar saídas da sua população para o estrangeiro, passar a ser – também – um destino com crescente relevância em relação aos fluxos migratórios, tal como outros países do contexto europeu começou a fazer-se sentir na sociedade portuguesa a partir da década de noventa.

Em primeira instância, esta transformação assume um significado que é, quantitativo, dada a inversão de sentido dos saldos migratórios observados até então; é, igualmente, um significado qualitativo que se associa à nova perceção e realidade, na qual Portugal passou a ser igualmente um ponto de chegada na rede das migrações à escala global.

Depois do regresso massivo de cidadãos das ex-colónias, na sequência da revolução de abril de 1974, e do afluxo continuado de imigrantes provenientes dos novos países de língua oficial portuguesa, sobretudo africanos, é a entrada significativa de cidadãos brasileiros e de imigrantes de países de Leste que marca qualitativamente o novo estatuto de Portugal no quadro das migrações.

A partir de 2002 torna-se mais notória a presença até aí bastante insignificante de estrangeiros com residência legalizada, oriundos da Europa de Leste. Segundo dados do

SEF, em 1999, a Ucrânia possuía apenas 123 indivíduos com residência legalizada, a Moldávia 3 e a Roménia 224, em 2004 esses países subiram os números de efetivos para 1360, 1124, 917, 1144 indivíduos respetivamente. Os números são praticamente referentes a efetivos masculinos, já que a imigração começou por ser basicamente masculina, nos anos mais recentes teve um aumento gradual dos efetivos femininos. Os números oficiais não correspondem à realidade já que muitas pessoas se encontravam no nosso país em situação ilegal, sem atestado de residência e sujeitos às mais variadas situações de trabalho.

No último relatório do SEF (2009), a Ucrânia mantém-se como a segunda comunidade estrangeira mais representativa em Portugal. Com um quantitativo de 52.293 cidadãos, a Ucrânia representa 12% do universo de residentes, embora registando uma sensível descida face ao ano transato (52.494 em 2008). Em sétimo lugar, entre as comunidades mais representativas, encontra-se a Moldávia, com um total de 20.773 residentes (21.147 em 2008), representando 5% dos estrangeiros em Portugal.

Hoje, o Português é a língua oficial de oito países: Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Falado em todo o mundo, o Português apresenta uma riqueza de variações mas apenas foi formalmente reconhecida como língua oficial no início do século XXI, com a quinta revisão da Constituição da República Portuguesa, de 1976, em 2001 e é a única norma legal do tipo aprovada entre 1974 e 2004.

Apesar dos fluxos migratórios serem uma constante por toda a Europa a partir da Segunda Guerra Mundial, Portugal foi, até à última década do século XX, um país reconhecidamente de emigrantes.

Tendo em conta apenas os números oficiais, a imigração em Portugal contabiliza indivíduos de 170 países, num total superior a 450.000 imigrantes, falantes de 230 línguas, facto para o qual não tem havido uma resposta adequada da política linguística educativa. De há uma década a esta parte, a diversidade linguística sofreu uma mudança significativa sobretudo pelo aumento de uma percentagem de línguas eslavas até então praticamente inexistente. Ao ucraniano, que se destacou, e ao russo, juntaram-se o romeno e o búlgaro. E, apesar de as línguas minoritárias mais faladas continuarem a ser as africanas, foi neste novo contexto que se instituiu o ensino do português como língua não materna, principalmente a nível da educação de adultos. No âmbito da política de integração social, foi lançado o programa “Portugal Acolhe”, curso gratuito mas sem grande adesão, desde meados de 2001.

São de ressaltar os factos de, também, a Constituição de 1982 já ter reconhecido o direito dos filhos dos emigrantes à aprendizagem da língua aos emigrantes e, ainda quatro anos antes, em 1978, o país ter participado num pacto internacional a fim de se reconhecer o direito das suas línguas às minorias, assim como duas convenções para garantir o ensino da língua materna aos filhos dos trabalhadores e ao uso das suas línguas. Não há registo, porém, de qualquer articulação com os planos curriculares do ensino oficial, o que leva à conclusão de um grande hiato entre as intenções manifestadas e a sua aplicação no terreno. Não há, pois, uma integração dos cidadãos imigrantes mas sim uma assimilação forçada, uma realidade extremamente longínqua dos eloquentes discursos políticos.

Na verdade, de uma forma mais abrangente, fazendo parte integrante da comunidade europeia, temos de dar respostas. Como defende a respetiva comissão,

"(...) há que coligir num quadro global de aprendizagem ao longo da vida a educação e a formação, bem como elementos importantes de processos adotados a nível europeu, de estratégias e planos no âmbito das políticas de emprego, integração social, juventude e investigação." (CCE, 2001:3)

Proclama esta comissão a ideia de que os cidadãos/grupos mais alienados da aprendizagem, cujas necessidades e interesses são variáveis, poderão precisar de medidas específicas em função das carências (CCE, 2001:14). No mesmo documento, reforça a ideia que existe uma necessidade premente de adaptar a formação dos docentes, formadores e outros mediadores da aprendizagem a fim de adquirirem novos métodos didáticos e pedagógicos desafiadores dos papéis e responsabilidades tradicionais (CCE, 2001:29).

Realce-se que a aprendizagem ao longo da vida deve ser realizada em qualquer momento e " com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego".

O leque de atividades de aprendizagem deve ser o mais amplo possível: aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal.

1.3. O contexto escolar

No plano nacional, apesar dos problemas dos imigrantes serem muitos e de uma complexidade a que a escola não consegue dar resposta isoladamente, pois envolve a vertente social, histórica, cultural, familiar e afetiva, deve usar todos os meios para promover a integração dos jovens, relativamente à aprendizagem da Língua Portuguesa. Um jovem só pode ter uma boa integração social se adquirir essa ferramenta.

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens (...). Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.”

Ministério da Educação – DGIDC
Português Língua Não Materna no Currículo Nacional

Relativamente ao acolhimento em contexto escolar, ao português língua não materna aplicado nas escolas portuguesas, constata-se, na prática, um grande nível de desigualdade. Na generalidade dos casos, estes alunos têm grandes dificuldades de expressão e comunicação no período da sua integração em Portugal. Nos outros grupos, sociais e afectivos, comunicam apenas fazendo uso da sua língua materna e sentem-se bastante desfasados do grupo comunidade escolar e do grupo restrito da turma.

A legislação última, alteração ao Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro, que regulamentava o ensino do português língua não materna (PLNM) no ensino básico, obriga a que os alunos que se encontram no nível de iniciação ou nível intermédio frequentem o PLNM, o qual, por força da alteração, passa a ser equivalente à disciplina de língua portuguesa, com a mesma carga horária desta disciplina. Só que cada grupo de nível de proficiência deve ser constituído, no mínimo, por dez alunos, podendo agrupar-se, para este efeito, alunos dos níveis de iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse mínimo. O que se verifica é que na maioria das escolas, em que os alunos não atingem este número e estão em significativa minoria, são integrados em contexto formal regular e deparam-se com todas as dificuldades inerentes à situação, dificuldade de integração, dificuldade de compreensão não só da nova língua como, conseqüentemente, de todos os conteúdos disciplinares das onze ou doze áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

A alteração com o sentido de dar novas condições ao ensino básico foi aplicada igualmente ao ensino secundário, onde ocorre ainda outro tipo de situação. Por exemplo,

no ensino secundário pelo Despacho Normativo 30/2007 tem vindo a verificar-se uma desigualdade muito pronunciada entre os alunos dos Cursos do Ensino Regular e os do Ensino Profissional continuando a ocorrer no que diz respeito à legislação mais recente, o Despacho Normativo 10529/11. Se posicionados nos níveis de proficiência A1/A2 ou B1/B2, os alunos podiam ser extraídos do contexto turma da disciplina curricular de Português e ter aulas individuais, no caso de serem casos isolados, ou em grupos de proficiência com o docente a quem foi atribuída a lecionação do Português Língua Não Materna. No entanto, o jovem teria que acompanhar o currículo nacional e utilizar os manuais adotados pelas escolas.

Se acaso o aluno optar por um Curso Profissional, será mergulhado num contexto de imersão e terá de ultrapassar e vencer as suas dificuldades apenas com apoio num bloco de noventa minutos e concretizar o elenco modular, tal como os seus colegas que são nativos e se encontram num contexto escolar que já leva anos de familiarização.

Os jovens imigrantes que ingressarem no ensino regular, quer no nível básico, quer no nível secundário, segundo o novo quadro legal, são organizados por níveis de proficiência linguística e não por ciclo ou nível de ensino, devendo os materiais didáticos a utilizar ser adequados à faixa etária dos alunos, devendo cada grupo de nível de proficiência linguística ser constituído, no mínimo, por dez alunos. No entanto, caso tal não seja possível, podem ser agrupados os níveis (iniciação e intermédio), de modo a respeitar esse mínimo. Acontece, porém, que por uma questão organizacional as escolas têm muita dificuldade na elaboração de horários que se adaptem a tais necessidades. Por outro lado, as escolas que não têm o mínimo de dez alunos estrangeiros veem-se obrigadas a mantê-los dentro da sala de aula, seguindo o currículo nacional.

Neste contexto, os documentos de ensino usados desempenham um papel fulcral na integração da diferença e na atenuação das dificuldades naturais. Interessa, pois, verificar até que ponto os manuais escolares têm em conta esta situação e são facilitadores ou não na integração da diferença e de uma abordagem intercultural. Interessa perceber se a seleção de imagens apresentadas contribui para a construção de um novo significado integrado.

Relativamente àquilo que preside à conceção dos manuais, não se deve descurar a atuação do docente já que este é determinante na dinâmica da metodologia. Ser capaz de ser simultaneamente ensinante e aprendente tanto da sua própria língua e cultura como daquelas que sejam objeto da sua prática docente é algo muito importante e imprescindível a fim de compreender que a consciencialização linguística se entrecruza com a

consciencialização cultural e especificar lugares de intercompreensão nos materiais de que dispõe e, sobretudo, no manual. Pode um manual ser concebido no sentido de que temos vindo a referir; porém, os objetivos e as finalidades dificilmente se cumprirão se não se verificar uma transformação significativa na ação dos ensinantes a favor de uma pedagogia do intercultural em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas representadas na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, não confundindo, nem misturando, já que os alunos devem aprender a categorizar.

“Il est à noter ici que tout apprentissage, par définition acquisition de culture, s’opère selon ce processus: apprendre c’est acquérir de nouvelles capacités de distinction (...) les compétences de classement constituent l’objectif scolaire primordial. Savoir distinguer c’est savoir classer.” (Abdallah-Preteceill, 1996:14)

Assim, ao estabelecer categorias, os alunos estão a distinguir as diferenças e a compreender melhor a sua cultura e a dos outros já que a escola, trabalhando em turmas multiculturais (sob o ponto de vista racial, étnico, linguístico, sexual ou outro), para ser uma instância de educação intercultural, precisa de proporcionar conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.

O conhecimento do significado semiótico construído pelas imagens presentes no manual, a capacidade de as ler para e com os alunos é matéria essencial na formação de um professor atual.

1.3.1. A importância dos manuais

O manual tem sido defendido por uns e criticado por outros. Se, por um lado, permite uma uniformização no processo ensino-aprendizagem, por outro lado, limita a criatividade do docente e as práticas pedagógicas correm o risco de cair numa rotina sequencial. Outros autores há, porém, que discordam desta ideia, opondo que o recurso ao manual pode ser um ponto de partida, correndo, o professor, menos riscos de se dispersar e, assim, atingir mais facilmente os objetivos. O que é consensual é que as opções têm de visar o público-alvo, ou seja, se o público-alvo reagir melhor à sensação de trabalhar com rede, o manual é um instrumento que permite uma maior sensação de

segurança; se, por outro lado, sentir o uso do manual como uma rotina desmotivante, compete ao professor adaptar-se a uma situação de produção dos seus próprios materiais, tendo em vista as expectativas e a motivação dos seus alunos.

Nas escolas portuguesas, adota-se um manual por ano de escolaridade, sendo que esta prática tem sofrido alterações relativamente aos períodos de vigência dos mesmos. A legislação em vigor obriga a que o período de utilização de um manual seja de seis anos. Assim, o manual pode ser sentido por alguns docentes como uma imposição mas mesmo quando o manual lhe é imposto, o professor pode e deve exercer o seu livre-arbítrio (Chopin, 1992:23).

Os manuais que estão a ser adotados para os próximos seis anos letivos pelas escolas portuguesas são os de sétimo e décimos primeiros anos de escolaridade, no ano lectivo 2011-2012, e os de oitavos e décimos segundos, no ano lectivo 2012-2013. O processo de adoção coincidiu com algum clima de perplexidade pelas medidas de implementação da Nova Terminologia Linguística e, atualmente, do Novo Acordo Ortográfico, o que vem acrescentar alguns ingredientes relacionados com a insegurança junto dos agentes de ensino.

Nesta proposta de estudo, interessa-nos ver como os manuais da disciplina de língua portuguesa de sétimo ano, apresentados pelas editoras portuguesas olham o “Outro”. Ou seja, se os jovens que, como foi dito, se tentam inserir num novo contexto, podem ou não reconhecer e/ou identificar-se com os manuais que, regra geral, usam diária e obrigatoriamente nas aulas.

Tendo em consideração que cada cultura se faz de múltiplas pertenças, dever-se-á ter em conta os repertórios linguísticos, comunicativos e afetivos dos aprendentes e as diferentes comunidades que interagem ou podem interagir numa sala de aula, tendo como pano de fundo o “Outro” e sendo mediadora de estratégias identitárias que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Uma área transdisciplinar como é o ensino da língua de acolhimento é ideal para suavizar o choque das várias representações e educar para a cidadania, tendo em conta o que liga as diferentes comunidades e o que as diferencia. Do mesmo modo, a diferença entre o coletivo e o individual dentro da mesma comunidade, o campo social de representações que aí se joga está (deve estar) presente no ensino de uma língua de acolhimento.

Para Chopin, há uma tipologia de imagens: as fotografias, os desenhos e os esquemas. As primeiras, reproduções do referente, carregam mais realismo e são também as mais atrativas, não constituindo, no entanto, o testemunho mais objetivo. As diversas

técnicas como o enquadramento, a escolha do campo de visão, o ângulo, a luz podem manipular a realidade e reproduzi-la de uma forma não imediatamente acessível. Os segundos podem parecer mais fiéis, na medida em que excluem alguns detalhes e realçam os elementos mais pertinentes, sublinhando o geral e proporcionando uma leitura mais clara. Os terceiros, não pertinentes para o nosso estudo e, por isso, excluídos, modificam a realidade para a tornar mais concreta e acessível, visando a universalidade (Chopin, 1992:157-161).

Na leitura da imagem, o sentido que se lhe dá resulta do itinerário de leitura que se apoia no rastreio e na associação de sinais visuais difusos ou descontínuos.

Mas, ao surgir num manual, a imagem constitui um documento e deve ter uma função pedagógica. A mesma imagem assume funções diferentes no seu contexto original ou integrando um manual. Independente do conteúdo do texto que a acompanha, a leitura de uma imagem depende também da sua organização interna. Segundo o autor supracitado, uma imagem não deixa de ser um meio de comunicação e, como tal, pressupõe um destinador e um destinatário que possuem um mínimo de referências comuns alertando que é necessário diferenciá-las em duas categorias, assim como os textos. Há as imagens conhecidas cujo destinatário é um público escolar, ensinante ou aprendente, que limitam as possíveis leituras, reduzindo as confusões e simplificando o processo. Há ainda as imagens que não foram concebidas pelos autores dos manuais e que, originalmente, não têm o público escolar como alvo, sendo que a sua leitura deve ter em conta a escolha do autor do manual assim como a colocação que o operador gráfico optou por lhe atribuir na página.

Neste processo de construção de significado semiótico, é necessário ter em conta os diversos procedimentos na colocação, quer do texto quer da imagem nos manuais, desde a ancoragem do texto como do título, as legendas, a escolha de uma imagem a preto e branco ou uma fotografia a cores, assim como outras variáveis como a escala, o tamanho, as cores ou contrastes. Todos os elementos resultam, portanto, indissociáveis sendo, em última análise, crucial a articulação dos signos linguísticos e dos não linguísticos. Acresce que a função da imagem no manual não é, em regra, explicitada pelo seu autor, estando dependente dos objetivos do utilizador mas já influenciado pela formatação inicial. Pode assumir uma função de motivação, quando as imagens são atrativas e atraem o olhar muito antes do texto; meramente decorativa, desvalorizando-se desde os anos setenta; informativa, assumindo uma grande autonomia relativamente ao texto; e reflexiva, se acompanhada de uma legenda interrogativa ou de um questionário e,

muitas vezes, precedendo o texto; quando a imagem não tem um papel meramente decorativo, tem a função de exemplo, parafraseando o texto e servindo de referente cultural.

Capítulo II - Fundamentação teórica

2. Conhecimento visual e linguagem verbal

Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais, capacidade de nos lembrarmos de um caminho que nos leva a um determinado destino, e seguimos mentalmente uma rota que vai de um lugar a outro, verificando as pistas, recusando o que não nos parece certo, voltando atrás. Na realidade fazemos tudo isso antes mesmo de iniciar o caminho. Temos também a capacidade de criarmos a visão de uma coisa nunca anteriormente vista por nós. Essa visão, ou pré-visualização, encontra-se estreitamente vinculada à criatividade e à síndrome de *eureka*, enquanto meios fundamentais para a solução de problemas. E é exatamente esse processo de dar voltas através de imagens mentais na nossa imaginação que muitas vezes nos leva a soluções e descobertas inesperadas (Dondis, 2000).

Somos cada vez mais submetidos à informação visual, havendo cada vez mais meios, cada vez mais poderosos. Em qualquer lugar do planeta, é possível obter essas informações fornecidas pelo homem. No entanto, a comunicação não parece ter amadurecido. Dondis afirma que

“O consumidor da maior parte da produção dos meios de comunicação educacionais não seria capaz de identificar (para recorrermos a uma analogia com o alfabetismo verbal) um erro de grafia, uma frase incorretamente estruturada ou um tema mal formulado.” (Dondis, 1999)

O mundo representado virtualmente nos “novo media” é um mundo construído de forma diferente daquele que era representado nas páginas densamente impressas há trinta ou quarenta anos (Kress & van Leeuwen, 2006:31). O lugar da comunicação visual em determinada sociedade compreende-se como um conjunto de formas ou modos de comunicação pública disponível nessa sociedade assim como os seus usos e valências.

As novas realidades da “paisagem semiótica” foram introduzidas por fatores sociais, culturais e económicos (multiculturalismo, meios de comunicação eletrónica e tecnologias de transporte e desenvolvimento económico global).

2.1. A literacia visual ou as multiliteracias

O termo multiliteracia surgiu em 1996 com a publicação de um artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, na revista *Harvard Educational Review*, por um grupo chamado “The New London Group”, formado por dez académicos americanos, ingleses e australianos. O argumento usado pelo grupo é o de que nossa vida pessoal, pública e profissional se encontra sistematicamente em mudança e que essa mudança, conseqüentemente, transforma a nossa cultura e o nosso modo de comunicação de forma que o modo de entender e explicar a literacia também deve mudar e sofrer alterações.

Segundo Cope e Kalantzis (2001) - precursores, entre outros, deste grupo – o termo *multiliteracia* enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira é o crescimento da importância dada à diversidade linguística e cultural; isto é, num mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias. A segunda é a influência da linguagem das novas tecnologias. O significado emerge de modos variados (multimodais) – escrita, imagens, movimento, *áudio* - o que requer um conceito de literacia novo e multimodal, principalmente na literacia visual em que a importância social da imagem tem aumentado de forma considerável. Juntamente com Harvey, para uma aprendizagem eficaz, defendem o surgimento de uma nova base e a conseqüente necessidade de competências mais amplas e diversificadas do que anteriormente. Há cada vez mais a necessidade de trabalhar com a mudança e a diversidade a fim de se ser autónomo e colaborativo nas abordagens. De facto, o conhecimento mais amplo, a flexibilidade e a capacidade de resolução dos problemas de aprendentes com sucesso não podem ser medidos por avaliações através de técnicas estandardizadas e universais. Uma ampla gama de estratégias de avaliação, com foco no desenvolvimento de tarefas, na realização de projetos e na apresentação de portfolios seria a melhor maneira de refletir essas aprendizagens exigidas (Cope, Harvey, Kalantzis, 2003:11).

Unsworth afirma que, no sentido de tornar os participantes efetivos no emergir das multiliteracias, os alunos devem desenvolver competências linguísticas, visuais e digitais já que a forma como o conhecimento é apresentado requer uma metalinguagem. Defende que os textos sempre foram multimodais, mas no caso dos manuais escolares, por exemplo, a mudança foi muita desde a segunda metade do século XX, com a proliferação das imagens. A maior parte do espaço é atribuída às imagens que têm um significativo papel na transmissão dos tópicos essenciais. Defende o reconhecimento de que os textos devem ser lidos tendo por base a multimodalidade. É necessário compreender como as

diferentes dimensões do significado constroem separada e interativamente essas diferentes multimodalidades. Nessas dimensões, incluem-se a ideacional que diz respeito às pessoas, animais, objetos, acontecimentos e circunstâncias envolvidos; a interpessoal que inclui as questões como o poder, a atitude (julgamento e apropriação); e a textual, relativa à organização e ao canal de comunicação para além da ênfase e do valor informativo do que se comunica. Como tal, torna-se necessário o conhecimento de uma gramática verbal e visual (Unsworth, 2001:10).

A predominância das imagens na sociedade atual tem influenciado e desenvolvido um novo conceito de literacia que alarga as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, fazendo-os desenvolver a reflexão sobre a construção ideológica a partir da composição de estruturas semióticas visuais. Os meios de entretenimento sem significado ideológico transformados numa percepção generalizada das imagens constituem a literacia visual.

Para Archer, a compreensão usual e autónoma do termo literacia diz respeito à leitura e à escrita, tendo efeitos cognitivos nos contextos em que existe e é usada. Este entendimento do termo é muitas vezes usado em argumentos conservadores acerca da crise da literacia, do empobrecido estado do sistema educativo e do declínio da língua.

Ser literato não significa, simplesmente, ter adquirido as competências técnicas de codificar e decodificar, mas dominar um conjunto de práticas sociais relacionadas com um conjunto de signos que são, inevitavelmente, plurais e diversos. Está claro que o poder económico, social e político está associado ao acesso ao conhecimento de certas literacias. Resumem-se a três as questões a serem levantadas sobre o termo "alfabetização": a ligação com o modo verbal, a ligação com a prática social, e a ligação com noções de competência (Archer, 2006:450).

Jewitt afirma que o uso de recursos modais pode ser mediado pela sobreposição de contextos sociais. O trabalho interpretativo dos alunos é realizado através do envolvimento com uma série de modos; imagem, animação, hipertexto, e textos multimodais em camadas. Os alunos precisam aprender a reconhecer o que é mais saliente e importante num texto multimodal complexo, como ler através dos elementos modais num livro, como transferir significados a partir da representação de um fenómeno de uma animação para uma imagem estática ou parágrafo de escrita, e ainda como navegar através dos múltiplos significados de um texto. Estas tarefas complexas são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento multimodal, tal como na linguagem, que produz normas e regras gramaticais que possam, mais tarde, ser criticadas se o foco pedagógico na diversidade e

pluralidade se realizar (Jewitt, 2008:259). Segundo ele, o trabalho de Kress e van Leeuwen sobre a comunicação visual abriu as portas à multimodalidade e preparou terreno para desenvolver e adaptar toda uma gama de informação oriunda da semiótica social (Jewitt, 2009:29).

Existe a necessidade de afastamento de uma visão monocultural e monomodal de alfabetização. Multimodalidade e multiliteracias podem apoiar a tarefa pedagógica de desenvolver a compreensão explícita dos alunos de um amplo sistema multimodal. No modelo New London Group (1996), e em grande parte do Reino Unido, África do Sul, a multimodalidade tem sido associada a uma agenda para a justiça social, equidade e acesso para todos mas pode negar, sem querer, a realidade de que todos os modos concretizam as relações de poder e as ideologias (Jewitt, 2008:262). A multimodalidade pode funcionar como a lente analítica que nos foca noutras áreas de emergência dos significados, para além da linguagem. Aquilo que facilita a nossa construção do significado é uma associação de significados de um contexto mais amplo. Além do mais, é a estrutura teórica geral atribuída à multimodalidade que pode melhorar ou limitar as possibilidades interpretativas qualquer que seja o método adotado (Diamantopoulou, 2008).

Nos estudos multimodais assume-se que todos os modos semióticos foram moldados através dos seus usos cultural, histórico e ideológico para realizar funções sociais (Vicentini et al, 2010:66). A semiótica social percebe a linguagem visual como dotada de uma sintaxe própria, na qual os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicarem/produzirem um todo coerente (Ibidem:67).

De acordo com o psicólogo Aric Sigman, e tendo em conta a imagem digital computadorizada, a fonte que escolhemos no computador é também ela bastante reveladora da personalidade. A escolha do Courier News revela uma personalidade um pouco antiquada, já quem opte pela fonte Georgia tem *flaire*, a Hevética denuncia uma pessoa moderna, a Universal apela ao anonimato, a Times New Roman estabelece confiança, a Comic Sans procura atrair a atenção e a Verdana é profissional. Tendo em vista a representação visual através da moda, a roupa desportiva, que usamos para a prática de uma determinada atividade, possui um estilo social que marca o tipo de modalidade e, apesar da relativa uniformidade, dá espaço para a individualidade, afirma o estilo pessoal. A escolha do vestuário para a prática profissional é diferente, compõe-se de conotação. Uma camisa branca cara, com um bom corte, está conotada com elegância, um toque de formalidade; umas calças com padrão camuflagem conotam-se com espírito de aventura,

resistência, espírito de comando, etc.; e uns sapatos desportivos têm conotações de afinidade com vida saudável, exercício e desporto (van Leeuwen, 2005:147).

Assim sendo, somos estimulados a retirar significações nos mais variados contextos. Cada escolha que fazemos, emite um determinado significado, não havendo iniquidade nas nossas opções.

2.2. A importância da imagem

Quando se escreve um texto, fazem-se opções com o intuito de atingir os objetivos comunicativos, atingindo o leitor. Da mesma forma se procede relativamente aos textos não-verbais, textos multimodais, em que é importante a combinação dos modos semióticos (*layout* (estruturação da página), cores, tipografia, etc.), relevante no processo de leitura e interpretação de um dado contexto por lhes conferirem significados específicos.

“As imagens antecedem as palavras. A criança sabe observar e reconhecer antes de aprender a falar. Mas há outro motivo pelo qual a visão vem antes da fala. São as imagens que estabelecem o nosso lugar no mundo. Nós explicamo-lo por meio de palavras, mas estas jamais poderão desfazer o facto de que vivemos cercados por imagens. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca será estabelecida.” (Berger, 1972:7)

Tendo a noção que a tendência futura é cada vez mais multimodal, sente-se a necessidade de uma leitura adequada não minimizando o trabalho com os textos verbais mas preparando os jovens para uma vivência comunicativa em que as formas semióticas se usam cada vez mais. Utilizar a imagem como linguagem é importante na medida em que marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio. Importa pois avaliar a utilidade de uma imagem no manual, da informação que transmite a nível das representações da cultura alvo e de como o jovem a vê representada.

Tal como as palavras, as imagens devem ser consideradas nos jogos de sentido, fazendo comunicação com o que as rodeia, daí que nos manuais escolares devem fazer sentido se relacionadas com os textos ou com qualquer que seja o tema a explorar. Como diz Christian Metz, a semiologia das imagens não se fará fora de uma semiologia geral (Metz, 1973:162-168).

2.2.1. A imagem nos manuais escolares

A imagem constitui uma representação atualizada do mundo, quer na perspetiva pedagógica, quer didática. Em muitas disciplinas, nomeadamente na área das “ciências” constitui o objeto científico. Segundo Justino Magalhães,

“A imagem atualiza de forma inédita uma representação ou representações, configurações do mundo, que pelo seu ineditismo e criativismo podem ser passíveis de divergência ou hostilização com os valores e a racionalidade. Com efeito, constituindo as imagens uma representação e uma discursividade que caminham paralelas às perceções e aos conceitos, distinguem-se, todavia, por uma automatização e por uma ambiguidade que as torna alvo de uma relativa suspeição por parte designadamente da filosofia e da pedagogia, para não referirmos pela ciência em geral.”

Por outro lado, a subjetividade das imagens assenta no conhecimento a partir do sentido imanente dos signos. A atuação a nível do sensorial, seja intelecto, abstrato ou estético integram o ser humano como ser racional.

Pouco ou muito atractivas, mas tentando dar respostas aos objetivos dos conteúdos programados, as imagens dos manuais utilizados contribuem atualmente para o desenvolvimento da competência comunicativa e também da competência sociocultural. As imagens nos manuais podem funcionar como estratégia e ter uma função promotora de uma Educação para a Cidadania, para a mudança de atitudes discriminatórias. Aprender modelos fundados na igualdade de género, no respeito pelo outro, sem discriminação de etnia, sexo, credo, e cultura ou origem social é função da escola, dos educadores, e reflete-se na qualidade dos manuais didáticos, das imagens e das suas respetivas ocorrências.

2.3. Gramática do Design Visual

A obra *Reading images* de Kress e van Leeuwen, publicada inicialmente em 1996, com uma segunda edição em 2006, é a que nos serve de base à presente dissertação. Neste estudo, os autores distanciam-se, logo no início, de Barthes que defende que o significado das imagens está sempre relacionado e, em certo sentido, dependente do texto verbal. Este autor concebe as imagens como polissémicas, demasiado abertas a uma

possível variedade de significados, o que implica que para se chegar a um significado definitivo, este deve ser resgatado pela língua. Kress e van Leeuwen sustentam que, na visão barthesiana, os significados visuais são demasiado indefinidos, uma cadeia indefinida de significados, sendo que a língua é o recurso apropriado para fixar o significado. Na mesma linha analítica, distingue entre a relação de uma imagem-texto onde o texto completa o sentido da imagem e vice-versa como, por exemplo, os balões na banda desenhada.

Kress e van Leeuwen (2006) baseiam-se na *prática* e na noção de *uso* de uma variedade de recursos semióticos para a produção de signos em contextos sociais concretos. Os signos são formados a partir de significantes tais como *cores*, *perspetivas* e *linhas*, usados para a representação material dos significados. Divergem os autores, no entanto, das propostas da semiologia tradicional, inspirados na abordagem bakhtiniana, os signos são para estes uma conjunção motivada de significantes (formas) e significados (sentidos), relacionada ao ato composicional; ou seja, a existência de uma relação intrínseca socialmente condicionada e mediada. Não se trata, pois, de um signo arbitrário. Para além da articulação entre *forma* e *significado*, os autores propõem que a linguagem se constitua a partir de múltiplas articulações entre diversos estratos. Colocam em jogo, então, para sua composição, o que denominam de discurso, design, produção e distribuição.

2.3.1. A gramática do visual e a semiótica social

Os princípios da Gramática Visual têm fundamentos nas propostas de Halliday que encara a língua como semiótica social. A língua é, de resto, modelo, fonte de pensamento acerca dos processos semióticos gerais e sociais. Consideram que a comunicação deve ser abordada de um ponto de vista social na medida em que todas as formas de expressão são, em primeira e última instância, de significado social. Numa composição multimodal, o texto pode carregar um significado e a imagem, outro.

As estruturas visuais nunca são meramente formais, são ideológicas pois produzem dimensões semânticas, sendo que quer a comunicação visual, quer textual têm quase as mesmas relações semânticas, apesar de possuírem meios próprios de realização. Uma relação transacional pode ser expressa por elementos chamados vetores em substituição das palavras classificadas como “verbos de ação”. As preposições locativas realizam-se no

contraste criado entre o primeiro plano e o pano de fundo, numa possibilidade de realizações com o objetivo de passar a mensagem.

Machin interroga-se se há uma gramática do visual e, após questionar os observadores sobre se usam volumes e vetores como gramática visual de leitura de imagens, refere os seguintes problemas:

1. É difícil ver que as imagens possam ser naturalmente divididas em componentes individuais.
2. Qualquer parte de uma imagem pode desencadear uma série de regras semióticas de uma só vez ou não, e num todo.
3. Podemos verbalizar o que acontece numa imagem, mas este é um processo arbitrário. As imagens não são, portanto, necessariamente realizações gramaticais do que representam.
4. Numa comunicação visual, os códigos não funcionam na primeira camada de significado como na linguagem. (Machin, 2007:176)

Barthes faz distinção entre as duas camadas de significado em imagens. Denotação é o significado literal, a primeira camada de significado ou o que mostram os documentos de imagem de forma imediata. Conotação é o significado "escondido", a segunda camada de significado, as ideias e valores que associamos à imagem (Barthes, 2007:27).

Para van Leeuwen (2005:30) a essência da metáfora é a transferência, na medida em que há uma transferência de um domínio para o outro devido a certas associações apercebidas. O autor encontra reforço para a sua teoria no facto de, originalmente, o termo grego de metáfora significar transferência (van Leeuwen 2005:30).

De acordo com Lakoff e Johnson, as metáforas são capazes de realçar aspetos diferentes da experiência mas também são capazes de conciliar outros. É a diferença entre "o amor é um campo de batalha" e "o amor é uma viagem". O primeiro enfatiza a luta, o conflito e as dificuldades que uma relação pode trazer, o segundo realça a longevidade, distância e experiências partilhadas (Lakoff e Johnson, 1980).

Ao utilizarmos a associação metafórica em diferentes modos semióticos, a fim de dar sentido às coisas, fazemos transporte de um domínio para outro domínio. Mas tais metáforas tendem a dar ênfase a algumas características do domínio e ocultar outras. Na linguagem, podemos usar uma metáfora como "o amor é uma viagem". Através de gestos,

a mão fazendo um gesto pode sugerir um confronto de ideias. Na música, uma melodia ascendente está associada a energia positiva. Tipograficamente, uma fonte de espessura pode sugerir durabilidade por associação ao uso de uma maior espessura do que a normal, remetendo para as coisas mais fortes no mundo cotidiano. As cores vibrantes estão, por sua vez, associadas a intensidade emocional.

No simbolismo iconográfico, os elementos visuais podem significar ou vir a representar ideias ou conceitos particulares. Não necessariamente através de metáforas, mas através de convenções. O estudo de representação visual de Panofsky (1970) envolveu a identificação de símbolos, traçando a forma como estes se estabeleceram. Por exemplo, na cultura ocidental a cruz passou a simbolizar o cristianismo, a máscara pode simbolizar a falta de sinceridade, a cor azul pode simbolizar realeza, etc. No entanto, a abstração não precisa de ter nenhuma relação com a criação de símbolos quando os símbolos têm significado apenas porque este lhes é imposto. A redução de tudo aquilo que vemos aos elementos visuais básicos também é um processo de abstração, que, na verdade, é muito mais importante para o entendimento e a estruturação das mensagens visuais. Quanto mais representacional for a informação visual, mais específica será a sua referência; quanto mais abstrata, mais geral e abrangente. Em termos visuais, a abstração é uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado. A percepção humana elimina os detalhes superficiais, reagindo à necessidade de estabelecer o equilíbrio e outras racionalizações visuais (Dondis, 1999:57).

A Gramática Visual de Kress e van Leeuwen apresenta parâmetros para observação dos elementos que compõem as imagens, considerando-os não como “figuras” mas como sintagmas visuais potencialmente correspondentes aos que existem na linguagem escrita. A língua e a comunicação visual podem, ambas, produzir o mesmo sistema de significados que constituem as nossas culturas mas de diferente forma e independentemente (2006:19). Dar uma maior importância ao modo verbal, ao visual ou ao gestual em detrimento de algum pode levar à obtenção de perdas ou de ganhos pois cada um tem as suas potencialidades ou limitações (ibidem:31). Um texto oral nunca é apenas verbal, combina expressões faciais, posturas e outras formas de apresentação. Um texto escrito também envolve muito mais do que apenas a língua, o material no qual se escreve, o material com o qual se escreve, a escolha dos tipos de fontes, influenciadas por questões estéticas, psicológicas ou pragmáticas, assim como o *layout* imposto pelo material no qual se escreve ou o contexto a ser utilizado: educacional, linguístico ou geral (2006:41).

Halliday acrescentou uma dimensão importante ao estudo e conhecimento da modalidade. Apercebeu-se de que não há só a possibilidade de escolher graus de verdade mas também espécies de verdade. Uma delas é representada numa escala que vai do “Sim, é verdade” ao “Não, é falso”. Quanto maior é a probabilidade do que se tenha afirmado realmente, do que tenha ocorrido ou que venha a ocorrer, maior a probabilidade da assertividade. Outra espécie de verdade é a modalidade de frequência, que vai de uma escala do “Sim, sempre” e “Não, nunca” ao “Sim, todos” ou “Não, ninguém”. Quanto maior for o número de vezes que aconteça aquilo que se afirma ou mais pessoas o pensem e digam ou o façam, maior é a probabilidade de asserção (Halliday, 1985).

Relativamente à verdade, Halliday também distingue entre modalidade subjetiva e modalidade objetiva. No primeiro caso, o critério de verdade é que quanto mais forte e maior a convicção interior acerca da verdade, maior a modalidade de asserção. No segundo caso, da modalidade objetiva, a verdade objetiva é expressa explicitamente o que não quer dizer que a asserção seja objetivamente verdade, mas que está expressa como tal (Halliday apud van Leeuwen, 2005:163).

Os mesmos autores, partindo do pressuposto de que os elementos internos de uma imagem são interligados entre si para comunicar um todo coerente, sustentam que as imagens têm estruturas gramaticais que nos permitem descodificar interpretações da realidade e relações interativas a nível social. Os significados socioculturais são atingidos a partir da análise de uma imagem, que ultrapassa o nível micro contextual para atingir o macro contextual.

A análise visual proposta por Kress e van Leeuwen parte do princípio de que as imagens reproduzem algo mais do que estruturas da realidade, indo além do seu próprio “léxico” pelo que são ideológicas, já que interagem com os interesses das entidades ou instituições que as produzem e divulgam, através do significado potencial das estruturas sintáticas que produzem códigos de significação.

Unsworth defende que a nossa compreensão e representação do espaço pode ser diretamente relacionada com a ação social, o modo como usamos o espaço na nossa atuação social (Unsworth, 2001:18).

A Linguística Sistémico Funcional (LSF) propõe que as funções de significado do sistema semiótico podem ser agrupadas em três categorias principais ou multifunções – *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Partindo de Halliday e da descrição proposta por Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, as funções da linguagem podem ser caracterizadas da seguinte forma:

1. Usamos a linguagem para codificar a nossa vivência e experiência do mundo. Com ela conseguimos obter imagens da realidade. A linguagem tem uma função representacional pois ajuda-nos a obter significados da realidade física e mental – função ideacional.
2. Usamos a linguagem igualmente para estabelecer interação, fazendo uso de códigos de atitudes, interação e relações sociais – função interpessoal.
3. Usamos a linguagem a fim de organizarmos os nossos significados, codificando-os e organizando-os fazendo uso da retórica – função textual (Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000:39).

Essas três espécies de metafunções de significação estão relacionadas com as três variáveis situacionais correspondentes que operam em todos os contextos situacionais correspondentes: Campo, relações e modo. Qualquer contexto comunicativo pode ser descrito nessas três variáveis.

O Campo relaciona-se com a atividade social, “variável de registo relativa à codificação da experiência, àquilo de que se fala, ao assunto do texto e determina grandemente os significados ideacionais que são expressos”; “a variável relações, codificadora de aspetos linguísticos relativos às pessoas envolvidas na comunicação e à relação existente entre elas, determina grandemente os significados interpessoais” (GOUVEIA, 2009), as relações são a natureza da relação entre as pessoas envolvidas na comunicação; o modo é o meio ou canal de comunicação.

A frase exemplificativa utilizada por Unsworth, “ A minha filha vem a casa este fim de semana”, apresenta, do ponto de vista ideacional, o envolvimento num acontecimento, um participante e circunstâncias de tempo e lugar associados; do ponto de vista interpessoal constrói o enunciador como um fornecedor da informação e o leitor/ouvinte como recetor; do ponto de vista textual situa “a minha filha” como o tema ou ponto de partida para a interação e, simultaneamente, sugere que é informação *dada* e que a informação nova é a que vem a seguir “este fim de semana” (Unsworth, 2001:2).

A LSF de Halliday (1985-2004) oferece ferramentas para analisarmos o texto, o contexto, a forma e a organização de textos. A LSF trata a organização linguística da frase não só em relação à forma como a gramática se organiza estruturalmente na frase para produzir significado, mas também na forma como essa organização estrutural, de acordo com uma perspetiva funcional, produz significados sociais. A análise gramatical torna-se

funcional “na forma que é realizada para descrever como a linguagem é utilizada” (Halliday, 1994:xvii).

Inspirando-se nas propostas da LSF, Kress e van Leeuwen (1996) propõem que as imagens, como a linguagem, também realizam três espécies de significado. A construção das imagens não só são representações da “realidade material” mas também interação da realidade social (tais como as relações entre observadores e o observado), (Unsworth, 2001:3).

Kress e van Leeuwen também utilizam três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual, denominando-as por representacional, interativa e composicional, respetivamente. Cada uma dessas metafunções lida com diferentes camadas no que concerne aos componentes alvos deste trabalho: a componente verbal e não-verbal.

No seguinte quadro, apresenta-se a equivalência de termos utilizados pelos autores:

Para Halliday (1994)	Para Kress e van Leeuwen (1996)
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interativa
Textual	Composicional

Os elementos de uma imagem e a respetiva inserção fazem parte dos componentes inerentes à meta função textual, denominada por Kress e van Leeuwen de meta função composicional, pois permite distinguir a organização sistemática dos componentes verbais e não-verbais dentro da imagem como um todo significativo.

2.3.2.1. Significado representacional

Aos elementos representados numa imagem dá-se o nome de participantes, havendo dois tipos: os interativos e os representados. Os primeiro são os que falam ou agem no ato de comunicação; os segundos, o assunto da comunicação (pessoas, lugares ou coisas representados) (Kress e van Leeuwen, 2006:48). No caso de diagramas, muito utilizados em manuais escolares ou livros científicos, as caixas representam os participantes e as setas, o processo que estabelece as relações. Numa correspondência com a linguagem verbal, as caixas correspondem aos nomes e as setas aos verbos. Em imagens naturalísticas, chama-se aos participantes “volumes ou massas” (reconhecemos formas e agrupamo-las) e os processos são os “vetores”, “tensões” ou “forças dinâmicas”.

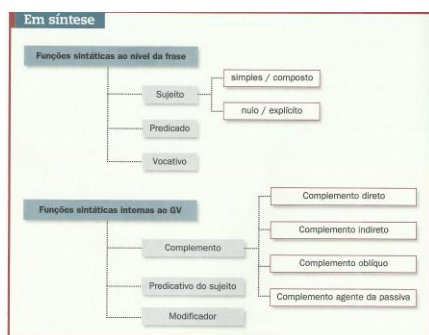


Figura1 – Diagrama (M9: 270)

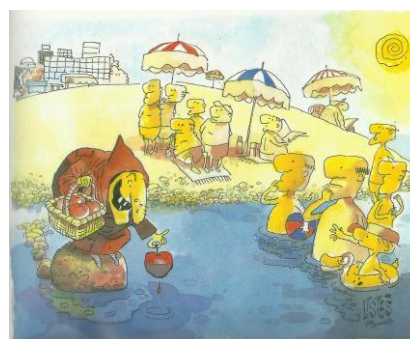


Figura 2 - Imagem naturalística (M9: 225)

Doravante os manuais são identificados pelo respectivo código (cf. Apêndice A), seguido do número de página.

Outra forma de identificar participantes, a partir das funções semânticas, segundo a teoria da semiótica funcional de Halliday, é utilizando os termos “ator”, “meta” e “recipiente” em vez de “volume ou massas”, tratando-se da análise do significado representacional. E “ator, meta e transação” em termos de linguística funcional. Kress e van Leeuwen usam a correspondência entre a língua e o visual porque de formas diferentes podem significar a mesma coisa. O participante representado com maior saliência, o ator é o participante a partir do qual surge o vetor. Quando apenas existe um participante na imagem, este corresponde ao ator, e resulta numa estrutura não transacional visto não possuir meta, tal como nas estruturas linguísticas cujos verbos são intransitivos. Numa estrutura narrativa visual existem dois participantes, o ator e a meta.

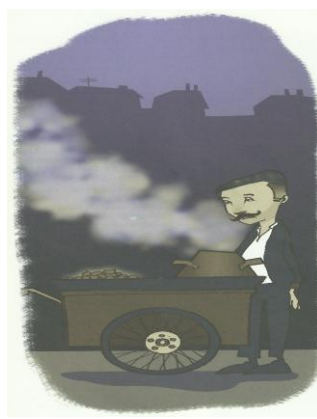


Figura 3 - Imagem com um participante /ator (M9:86)

O *significado representacional*, pelo qual os participantes são descritos, subdivide-se em *estruturas narrativas* e *estruturas conceptuais*. As primeiras descrevem ações, acontecimentos ou processos em que se verifica mudança, cuja ação é representada por um vetor. O vetor é uma linha que liga os participantes e, segundo o número de

participantes envolvidos e o número de vetores, podemos distinguir processos narrativos, ação, relacional, mental e verbal. As segundas, as estruturas conceituais, representam os participantes: classe, estrutura ou significado. Podem ser ainda subdivididas em estruturas de classificação: *analíticas* e *simbólicas*.

A *estrutura analítica* organiza pessoas, lugares e coisas numa imagem a fim de estabelecer a classe a que pertencem, reconhecendo-lhes semelhanças. A estrutura analítica envolve duas espécies de participantes, um “portador” (o conjunto) e os “atributos possessivos” (as partes), servindo para identificar o portador e descortinar os seus atributos possessivos, não existindo qualquer processo narrativo pela ausência de vetor. Neste caso, visto os participantes não estarem a agir, assumem os papéis de “portador” e “atributo”, relacionando-se com a forma como pertencem e se encaixam num conjunto mais alargado, como no caso da imagem de um mapa e as partes que o constituem. Por vezes, há a ausência do próprio portador, verificando-se apenas, a presença dos seus atributos possessivos como nos manuais de estudos sociais em que uma imagem serve para seduzir o observador e a outra para dar uma análise mais objetiva do portador. As fotos de moda, de pose, por exemplo, também podem ser analíticas.



Figura 4 - Exemplo de portador (M9:278)

A *estrutura simbólica* estabelece uma relação entre os participantes da “parte” pelo “todo”, sendo necessários, pelo menos, dois participantes pois um será o portador (o todo) e o outro, o atributo possessivo (a parte). A estrutura simbólica define, por sua vez, a identidade dos participantes por meio de atributos (como tamanho, posição, cor, iluminação), dividindo-se ainda em *atributivos* ou *sugestivos*. Os participantes humanos em processos simbólicos atributivos posam para o observador, não se encontrando envolvidos em qualquer ação. Estão presentes com o objetivo de serem vistos e não servem qualquer processo narrativo. Os processos simbólicos sugestivos apresentam apenas o portador e,

neste tipo de imagem, utilizam-se efeitos com o intuito de imbuir o portador de significados simbólicos.

As estruturas conceptuais têm o seu paralelismo na língua com o que Halliday denomina de processo *relacional* e processo *existencial* (1985:112). No primeiro grupo, reconhece duas categorias: o processo atributivo e o identificador. No processo existencial, também há apenas um participante.

2.3.2.2. Significado interativo

Por seu lado, o *significado interativo* representa a relação de interação estabelecida entre o participante da imagem e os leitores, ou seja, define as relações criadas entre a imagem e o observador. O contacto, a distância social e o ponto de vista são os três fatores que permitem a realização desse significado.

Se o vetor é formado pelo olhar pode falar-se não em “ator” mas em “reator” e em “fenómeno” no lugar de “meta”. Neste caso, os participantes são humanos ou humanos - animais com possibilidade de utilizar o olhar e as reações podem ser ou não transacionais.

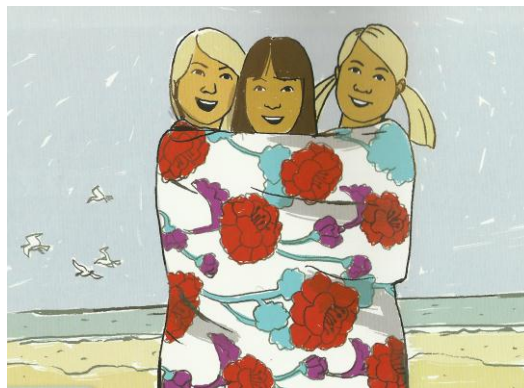


Figura 5 - Relação interativa entre participante e observador (M8:120)

No caso das imagens narrativas, poderá ainda haver participantes secundários, relacionados com os principais por meio de vetores ou outros, aos quais se chamam “circunstâncias”, quer na LSF, quer na GDV. Em *Reading Images*, Kress e van Leeuwen identificam apenas três tipos de circunstâncias em imagens: lugar, meio e companhia. Apresentam também o seguinte quadro comparativo, relativo ao processo narrativo nos dois casos, a fim de realçar a forma de representação quer no modo visual, quer linguístico (ibidem:78).

Processos narrativos visuais	Processos narrativos linguísticos
Ação não transacional	Um participante (ator) processo material (ação)
Ação transacional unidirecional	Processo material: dois participantes
Evento	Oração transacional passiva
Ação transacional bidirecional	---
Reação não transacional	Processo comportamental (campo do olhar)
Reação transacional	Processo mental: percepção (só visual)
Processo mental	Processo mental (conhecimento e afeto)
Processo verbal	Processo verbal (citação)
---	Processo verbal (afeto)
Conversão	---

Na imagem, a posição da pessoa relativamente ao observador é muito importante. Tal como na vida real, a pessoa representada pode olhar o observador a fim de estabelecer contacto simbólico, interagir diretamente ou não. No primeiro caso, o participante encontra-se em *demanda*, enquanto o outro tipo de contacto que pode ser estabelecido, quando a imagem não direciona o olhar para o observador, tem a forma de *oferta*. As imagens de demanda ocorrem com maior frequência nos anúncios publicitários ou em instruções visto haver uma maior necessidade de interagir com o recetor “tu” ou “você”.



Figura 6 - Posição de demanda (M9:2)

Estes conceitos de oferta e demanda relacionam-se com o ato de fala. Segundo a LSF, cada um dos atos de fala pode “oferecer informação”, “oferecer bens e serviços”, “pedir informação” ou “pedir bens e serviços” realizando-se através de traços linguísticos adicionais.

“A partir de uma observação distanciada e de conjunto, podemos dizer que dar e pedir são os dois tipos de papéis discursivos que categorizam a generalidade dos papéis mais particulares (...)

Mas as duas realidades, dar e pedir, não são categorias estanques e estão interligadas, isto é, estão relacionadas uma com a outra, porquanto um ato de discurso é naturalmente dialógico, uma negociação, uma relação biunívoca; enfim, é naturalmente interação.”

Gouveia (2009:34)

No caso do campo visual, numa imagem de demanda, um convite pode traduzir-se numa mão acenando ou numa expressão sorridente; uma convocatória, através de uma mão acenando e uma expressão séria; e um aviso, num indicador esticado e apontado ao observador associado a uma expressão consternada ou preocupada. No entanto, não há uma similitude absoluta entre a GDV (Gramática Design do Visual) e a LSF até por não haver imagens com correspondência em todos os atos de fala possíveis.

Na vida real, as pessoas podem manter a distância ou procurar a proximidade. Mantemos a distância de pessoas com as quais não queremos estar em contacto e encurtamo-la com as pessoas com as quais nos queremos relacionar e aumentar o grau de intimidade. Nas imagens, essa distância traduz-se através do plano apresentado, estabelecendo uma relação pessoal ou não entre a imagem e o observador: o plano fechado ou *close-up* (rosto até a altura dos ombros) permite criar uma sensação de intimidade, já que lhe vemos os rostos e as expressões faciais; o plano médio ou *medium shot* (aproximadamente até à cintura, podendo ir até à altura dos joelhos) desenvolve algum distanciamento e reduz a intimidade; e um plano aberto ou *long shot* (corpo inteiro) aumenta a distância e promove o anonimato.



Figura 7 - Plano fechado (M3:267)



Figura 8 - Plano médio (M6:246)



Figura 9 - Plano aberto (M6:04)

Quanto ao ponto de vista, a formação dos *ângulos* na fotografia de um anúncio, por exemplo, pode exercer influência no modo de expressão em que os participantes representados são vistos pelo observador. A direção do vetor do olhar entre o participante

e o observador pode ter um peso maior na decisão do observador no que concerne à obtenção de maiores informações sobre o produto e, até mesmo, uma possível compra do produto.

Se o ângulo for alto e o observador olhar os participantes de cima, isso sugere que o observador exerce poder sobre os participantes. O ângulo alto é o que representa “poder máximo”, faz com que o observador tenha uma visão da imagem através de uma perspectiva divina, como se fosse Deus.



Figura 10 - Ângulo alto (M3:287)

Por outro lado, se o ângulo for baixo e o observador olhar para os participantes de uma perspectiva inferior, então são os participantes que exercem poder sobre o observador. As imagens podem ser representadas a partir de um ângulo frontal, em que o plano frontal do fotógrafo é o mesmo dos participantes representados, ou a partir de um ângulo oblíquo, em que os planos frontais não coincidem. A obliquidade é, entretanto, uma questão de gradação, e a escolha por um ângulo mais ou menos oblíquo determina uma relação de afastamento ou envolvimento dos produtores da imagem - e, conseqüentemente, dos observadores - em relação aos participantes representados. A partir de um ângulo frontal ou oblíquo, estes são retratados como pertencendo ou não ao "nosso mundo".

Os ângulos permitem representar o nível de envolvimento. Um ângulo horizontal permite a frontalidade numa relação de igualdade, uma relação de pares. O ângulo vertical permite várias perspectivas. Pode olhar-se para as pessoas de cima para baixo ou de baixo para cima, conforme já se disse, o que cria relações absolutamente opostas.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), a perspectiva, o ângulo ou ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados indicam uma atitude mais ou menos subjetiva. As imagens subjetivas são aquelas que são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto tanto aos participantes representados quanto aos observadores. Por outro lado, as imagens objetivas são produzidas a partir ângulos de visão privilegiados, do ângulo frontal ou do ângulo perpendicular superior, que neutralizam a perspectiva, as distorções resultantes de sua exploração e a atitude subjetiva

que ela envolve. Segundo os autores, esses ângulos, apresentam diferenças quanto à objetividade que codificam: enquanto o ângulo frontal se relaciona com a ação, o ângulo superior relaciona-se com o conhecimento.



Figura 11 - Ângulo baixo (M6:209)

Os autores acrescentam o corte transversal e a visão de raio X como recursos que produzem representações objetivas. Desse modo, observa-se que as imagens objetivas mostram o participante representado da forma como ele é, enquanto as imagens subjetivas mostram-no como ele é visto a partir de determinado ponto de vista. As imagens subjetivas também codificam diferentes significados conforme a utilização de um ângulo mais ou menos frontal ou mais ou menos superior. A interação simbólica pode, obviamente, assumir diferentes formas como sedução, altivez, arrogância, simpatia, etc.

Geralmente, os *formatos* horizontais e verticais são os mais utilizados. A razão principal parece ser porque favorece a simplicidade da composição: parece lógico que uma paisagem se represente numa imagem de formato horizontal, do mesmo modo que um retrato de corpo inteiro se faça num formato vertical.

Relativamente à *direção*, também, segundo Dondis (1999), a horizontal e a vertical constituem a referência primária do homem, e o seu significado básico tem a ver com a estabilidade em todas as questões visuais. O desenho e a construção, tal como o homem, têm necessidade de equilíbrio. A direção diagonal é a formulação oposta, a força direcional mais instável e provocadora de formulações visuais. As forças direcionais curvas têm, por exemplo, significados associados à abrangência e à repetição.

2.3.2.3. Significado composicional

O significado composicional que pode ser utilizado tanto em recursos visuais como para a produção de textos escritos, diz respeito ao modo como os elementos estão organizados de forma a constituir um todo significativo. Possui outros recursos como o valor informativo, o enquadramento, a saliência e a modalidade.

O lugar dos elementos na composição da imagem ou do texto verbal é dado pelo valor informativo. A ideia é que a partir da localização (esquerda, direita, centro ou margem) de determinados elementos, eles terão uma determinada função. A divisão do eixo horizontal que define a esquerda e a direita serve para definir igualmente a relação dado / novo. A informação conhecida, familiar ao leitor é dada pelo que se situa à esquerda – DADO - e constitui o ponto de partida da mensagem. O NOVO (as informações novas para o leitor) é dado pelos elementos que se situam à direita.

O eixo vertical potencia outra possibilidade de análise. Relaciona-se com a parte inferior / parte superior. A parte inferior diz respeito ao REAL, autêntico, enquanto a parte superior diz respeito ao IDEAL, perfeito, sendo a mais saliente, a parte principal da informação.



Figura 12 - Eixo horizontal e vertical (M6:205)

O elemento colocado no centro como o núcleo da informação tem a ver com a centralidade. Os restantes elementos, distribuídos pelas margens, por exemplo, estão subordinados ao elemento central.

O enquadramento representa o grau de ligação e/ou falta dela (desconexão) dos elementos que fazem parte da composição imagética. Enquanto a ligação ou conexão se estabelece através da rima de cores ou formas, vetores que ligam os elementos, e também pela ausência de espaços vazios, a desconexão é constituída por linhas, finas ou grossas, de enquadramento, dos contrastes das cores ou espaços vazios, por exemplo.

A saliência diz respeito aos modos de destaque de determinados elementos na composição seja pelo tamanho, pelas cores contrastivas ou qualquer outro elemento que sobressaia na composição.

Por seu turno, a modalidade tem a ver com as formas de representação da realidade nas representações visuais que se subdividem em dois principais modos de se desenvolver: a modalidade naturalística e a modalidade científica. A primeira apresenta uma maior coerência entre o modelo real e a imagem, utilizando por exemplo cores diversas e saturadas e fazem uso do pano de fundo; a segunda não dá importância à similitude, o real é apresentado de forma técnica, sem cores nem iluminação e qualquer pano de fundo.

Nas formas de representação dos outros, as pessoas podem ser descritas como indivíduos ou como um grupo, podendo ser, neste caso, homogeneizadas, não sendo possível diferenciá-los entre si, como fazendo parte de um todo.

As pessoas podem ser categorizadas, sendo representadas com atributos que conotam características estereotipadas, sejam culturais ou biológicas – as roupas tradicionais de uma determinada cultura ou os traços fisionómicos de uma determinada raça.



Figura 13 - Modalidade naturalística (M6:86)

Tanto as características individuais quanto as do grupo podem ser estilizadas ou caricaturadas o que leva a uma gradação desde os estereótipos mais fixos a uma seleção impenetrável de traços verdadeiramente individuais dentro de um grupo a ser representado. Se, por um lado, argumentamos sobre a necessidade de categorias para nos organizarmos e, por isso, o recurso aos estereótipos, por outro lado, se eles transportam conotações negativas, tornam-se estereótipos racistas. E dá-se o caso de determinada categoria de pessoas não estar nem sequer representada em situações ou locais dos quais fazem, naturalmente, parte (Machin, 2007:122-123).

“No texto, a distância e a proximidade é uma categoria de modalidade visual, também ocorre no grau em que certos significados da expressão visual são usados no texto, tais como a cor e a acuidade.” (van Leeuwen, 2005 apud Ormundo, 2007:80)

A cor é um elemento crucial na composição de imagens, porque a mistura e a colocação das diferentes áreas de cor no interior de uma imagem podem afetar o êxito do resultado obtido. As cores têm inúmeros significados associativos e simbólicos, sendo, também, uma experiência sensorial. Segundo Dondis (1999), as cores estão impregnadas de informação, constituindo, portanto, uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais. Por seu lado, e referindo o mesmo autor, vemos o que é escuro porque está próximo ou se sobrepõe ao claro, e vice-versa. Não só filósofos como Hegel e Barthes mas também artistas modernos, a partir do século XX, enaltecem os efeitos da cor. A mesma cor pode ter significados diferentes e o mesmo significado pode ser expresso por muitas cores diferentes (van Leeuwen, 2011:16). Na China, as noivas vestem-se de vermelho, na Europa e América do Norte de branco e, no nosso país, as noivas do Minho vestem-se, tradicionalmente, de preto. Na Idade Média, o vermelho tanto era a cor dos vestidos principescos como das vestes dos executores ou das prostitutas. Parece não haver uma única linguagem da cor. Há sim uma multiplicidade de códigos, associações convencionais e usos da cor, muitos com contextos de aplicação e domínios semânticos limitados. A relação entre o significante e o significado, neste caso entre a cor e os seu significado, tem sido uma questão-chave na semiótica. Como explicavam os medievais no seu tempo e como explicamos nós atualmente? A cor começou a ser gradualmente discutida e os autores começaram a concordar com alguns significados tal como o branco significar pureza; o preto, abstinência, pena e sofrimento; e o vermelho, paixão, martírio, sacrifício e amor divino. O vermelho, o preto e o branco parecem ser as

cores fundamentais e mais reguladas, não resultando tão consensual para outras cores. E para sua defesa, muitos autores citam autoridades clássicas, como Aristóteles, assim como autoridades mais recentes (ibidem: 2011:18).

Kress e van Leeuwen (2002) interrogam-se se podemos usar uma gramática para a cor já que o termo “gramática” tem uma sobreposição de vários significados dos quais há um conjunto relacionado com a ideia de codificação, o que significa um código de práticas linguísticas de um grupo de falantes de uma língua. Propõem que a tarefa seja descobrir as regularidades do recurso da cor em grupos específicos para compreender os princípios gerais da semiose e da semiose específica da cor a fim de providenciar uma compreensão baseada no uso da cor em todos os domínios sociais e culturais (Kress e van Leeuwen, 2011:346).

A transitividade cria os significados ideacionais estabelecendo relações específicas entre os “participantes”, representados por pessoas, coisas, lugares e ideias, tendo sempre uma construção social e cultural. Os autores explicam o facto de não terem enveredado por uma análise neste sentido, relativamente à cor, por terem verificado que esta não se enquadrava unicamente numa das metafunções descritas por Halliday, a interpessoal. Consideram que a própria cor é metafuncional. Pode denotar pessoas, lugares ou objetos específicos a nível ideacional. Através da cor pode denotar-se a individualidade ou especificidade, numa bandeira, nas diferenças, por exemplo, na indústria automóvel (o azul da marca BMW difere do da Ford, o verde na marca Jaguar está patenteado e é inimitável), na leitura dos mapas ou nos uniformes.

A simbologia da cor tem, porém, sofrido alterações ao longo dos tempos e das sociedades. Se, na Idade Média, o preto significava peste, o branco, inocência e pureza e o vermelho, o Pentecostes; no século XX, por exemplo, o preto está relacionado com a visão económica, o vermelho com a revolução e o branco com a ação.

Mas também pode ser usada com significação interpessoal pois, tal como temos atos de fala, também realizamos “atos de cor”, quer para impressionar, quer para intimidar, tanto através do vestuário como da escrita. Um documento a que se adicione cor pode aumentar a atenção do leitor mais de oitenta por cento, assim como a vontade de comprar pode crescer em trinta por cento.

A nível textual, a cor tem também a sua função. Nos manuais, por exemplo, utiliza-se muitas vezes a cor, quer nos títulos dos cabeçalhos, quer nas diferentes unidades, constituindo um código para as diferenciar.

Apesar de defender que a cor apresenta as três metafunções, podem não o fazer com simultaneidade, aquela só existe, contrariamente a outros modos semióticos mais independentes, como a linguagem, a imagem ou a música, num envolvimento ou contexto multimodal, pois é um modo característico da época da multimodalidade.

Mas o sistema semiótico da cor tem deixado de ser visto como um catálogo de pigmentos, como em tempos mais recuados, e passou a ser considerado uma espécie de “fonologia” em que as cinco cores primárias podem ser misturadas e produzem um sistema inovador baseado no tom. Todos os sistemas criados até à atualidade distinguem um número limitado de fonemas da cor, “coloremas”, apesar de poderem proporcionar um número ilimitado de combinações, gerado por um sistema gramatical.

A cor pode ter um efeito sobre as pessoas, excitar, inspirar sentimentos, perturbar, apaziguar, sendo muitas vezes utilizada em testes de personalidade. No artigo relativo à cor como um modo semiótico, os autores apresentam, por exemplo, o facto de a cor ser determinada por vários fatores. Relativamente à cor amarela, Gothe considerava-a serena, alegre e ligeiramente excitante, ao passo que Kandisky achava-a reveladora de um caráter agressivo, denunciando uma influência perturbadora, associando-a à loucura violenta. Wierzbicka, por sua vez, considera-a quente e soalheira. A cor azul tanto pode ser calma, depressiva, calma, séria e nostálgica, como ser vista como símbolo da masculinidade, forte e espiritual.

A mesma cor pode ter conotações antitéticas em períodos diferentes. Kress e van Leeuwen atribuem à cor um valor direto, já que pode ter um efeito físico, e um valor associativo, relativo à simbologia ou valor conotativo e colocam-se ao lado de Kandinsky para distinguirem duas fontes de significados da cor. Primeiro, associação ou proveniência (de onde vem a cor em termos históricos e culturais); segundo, não tanto pelo efeito físico mas sim pelos traços distintivos da cor que indicam a fonologia (muito mais visual do que acústica).

À cor, como os teóricos indicam, estão associados o valor, a saturação, a pureza, a transparência, a luminosidade, a luminescência, o lustro, a modulação e a diferenciação. O tom é um dos mais fortes e importantes indicadores da dimensão, e muito usado para criar uma ilusão convincente da realidade. Enquanto o tom (ou a luz) está diretamente relacionado a questões de sobrevivência, como enxergar, a cor tem mais afinidade com as emoções. Como cada uma das cores tem inúmeros significados associativos e simbólicos, a cor oferece um vocabulário enorme e de grande utilidade para o alfabetismo visual e a “existência de uma coisa contra outra” proporciona o efeito de

contraste. Por exemplo, para dar a impressão de que a imagem está sobre uma folha de papel, e não pertence ao livro, o efeito de sombra é utilizado, pois uma sombra só existe se os objetos forem distintos um do outro, como a folha de papel do livro e a folha onde estão escritos os textos que se querem destacar (Dondis, 2000:119).

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Neste momento importa apresentar e descrever a metodologia utilizada na presente investigação.

Em primeira instância, organizámos reflexões teórico-metodológicas que abrangem a ligação da linguística aplicada ao estudo em contexto real e à pesquisa quantitativa e qualitativa, sendo dada principal relevância à metodologia do estudo do *corpus* à triangulação de dados. Em segunda instância, descreve-se sumariamente o grupo no qual se baseia a análise, ou seja, os manuais escolares e a sua especificação, os novos manuais de língua portuguesa para o sétimo ano de escolaridade. De seguida, dá-se conta da recolha do *corpus* e da justificação da sua escolha, um *corpus* alargado de dezassete manuais, a fim de verificar se há ou não diferenças substantivas entre o novo programa agora implementado e o anterior. Caracteriza-se a natureza de cada corpus a analisar, seguindo-se a sua descrição e, por fim, a análise multimodal segundo a teoria exposta no capítulo anterior. A análise recai sobre todas as imagens recolhidas nos nove manuais editados sob as diretrizes do novo programa educativo.

3.1. Questões metodológicas gerais

Importa analisar como os manuais estão organizados e perceber de que forma podem atingir os jovens nesta nova sociedade para que se sintam aceites e integrados e aprendam a respetiva cultura, sem deixar de respeitar a sua, nem se sentirem envergonhados na sua diferença, não só pela seleção de textos mas, principalmente, pela utilização da imagem. A fim de um melhor aprofundamento da análise das representações em presença, desenvolvemos uma pesquisa tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa.

3.1.1. Recolha e caracterização do *corpus*

Numa investigação, as técnicas utilizadas encontram-se, por um lado, na pesquisa documental, isto é, recolher a bibliografia relevante e específica sobre o tema, nomeadamente de teses, arquivos de bibliotecas, consulta de artigos, bem como o suporte informático (Internet), inserindo-se no âmbito da primeira parte. Foi selecionado um *corpus* que, de entre as opções disponíveis, pareceu melhor servir o objeto do estudo.

3.2. Procedimentos de recolha – estratégia metodológica

A nossa proposta consiste num *corpus* de nove manuais de língua portuguesa, alargado posteriormente a outros oito, com o objetivo que adiante será explicado, que constituem um meio auxiliar para uma análise mais transparente do objeto de estudo.

Nesta recolha, considerámos importante uma definição clara do nosso objetivo. O principal objetivo neste trabalho é indagarmos como é que a representação sociocultural do nosso objeto de estudo é difundida por este instrumento didático. Conforme definido na primeira parte desta dissertação, a alteridade é representada pela diferença. Desta forma, não poderíamos deixar de parte qualquer imagem que a representasse. A diferença mais óbvia é a etnia, notória pelos traços físicos como a cor da pele, as características do cabelo, o formato dos olhos ou do nariz. Apesar disso, algumas questões se levantaram, i.e., em imagens mais estilizadas que usam o tom negro para preenchimento da figura humana. Outro processo de identificação da diferença foi através da contextualização dos participantes nas imagens, não descurando os valores e tradições e os textos que acompanham ou dos que se fazem acompanhar. Ou seja, através da cor utilizada na imagem pode ser difícil a apreensão da mestiçagem, porém, se a imagem acompanha, i.e., um poema de Vinicius de Moraes sobre o poeta aprendiz “que amava Leonor, menina de cor” as nossas certezas confirmam-se ou as nossas dúvidas diluem-se.

Num segundo momento, interessou-nos perceber se havia alguma mudança proporcionada pelo novo programa curricular que entrou em vigor no ano letivo 2011/2012 no ano inicial do terceiro ciclo, sétimo ano de escolaridade. Mudança relativa ao programa anterior e aos manuais respetivos do sétimo ano de escolaridade da disciplina de Língua Portuguesa. A escolha inicial do *corpus* constituído por nove manuais – os mais adotados pelas escolas de entre os catorze editados – foi, nesta segunda fase, alargado a mais oito

manuais que acompanharam o anterior programa com o objetivo de se estabelecer a comparação e acompanhar a referida mudança.

Na nossa análise do *corpus*, primeiramente são levados em conta o número de ocorrências em que a representação do “Outro” nos parece evidente quer dos manuais atuais, quer dos manuais do anterior programa escolar. O *corpus* é constituído pelas representações de alteridade que integram os dezassete manuais. A análise comparativa dos manuais de ambos os programas tem em conta tanto o modo verbal, como o modo visual. A análise com base na multimodalidade recai apenas nos manuais mais recentes pelas limitações inerentes a este tipo de trabalho.

3.2.1. Caracterização do *corpus*

O objeto do nosso estudo centra-se unicamente no manual destinado ao aluno. Todos os anexos (guião do professor, caderno do aluno/caderno de atividades, guião de leitura, cd-rom, etc.) não foram tidos em conta. Para a recolha de dados, houve a necessidade de elaborar uma grelha do levantamento de ocorrências. Na ficha sinalética incluem-se: o código de identificação, o título, a editora, os textos selecionados relativos a autores de outros países e as imagens relacionadas com outros países, raças ou culturas.

Para uma análise mais objetiva, contabilizaram-se todas as imagens dos manuais constituintes do *corpus*, filtrando-se as que são representações de seres humanos para, de entre estas, se verificar qual a representação numérica do “Outro”.

Considerámos figura humana o que na imagem, total ou parcialmente, representasse um ser humano, fosse apenas uma cabeça, umas pernas ou uma mão. Desta forma, foi-nos permitido distinguir representações de biótipos de raça.

Com o capítulo que agora se encerra, visámos expor os procedimentos metodológicos que presidiram à recolha e características do *corpus*, enquadrando-os teoricamente.

Capítulo IV – Análise e tratamento do *corpus*

Conforme exposto, contabilizadas as imagens presentes em cada um dos manuais, apuraram-se aquelas que representam a figura humana.

4.1. Análise comparativa – programa antigo / novo programa

Passamos à comparação dos oito manuais do programa antigo e dos nove manuais editados a partir do novo programa.

4.1.1 Análise quantitativa

A fim de verificar a importância atribuída à alteridade, propomo-nos fazer o levantamento das representações existentes quer nos manuais atuais, quer nos anteriores.

4.1.1.1. A imagem

Constatamos que nos oito manuais analisados relativos ao programa antigo há uns manuais que dão mais importância à imagem. Destacamos M08 que apresenta um total de 278 imagens com representações do ser humano 78,4% (218 imagens) das quais 11,5% integram o “outro”, o que significa a utilização de 25 imagens no corpo do manual. Relativamente a este último aspeto, segue-se-lhe M07 com uma percentagem de 11,3% mas o número total de imagens humanas é bastante inferior, correspondendo a 49% (106) da totalidade.

Os manuais com menor número de imagens não correspondem à menor percentagem do assunto que estudamos. Veja-se o caso do M06 que, apesar de fazer uso de apenas 113 imagens, apresenta uma percentagem de 4,6, o que duplica o número percentual apresentado pelo M01 e o M04. Enquanto estes integram unicamente 2, aquele apresenta 3 imagens.

O caso verificado de maior pobreza é o de M04 que não integra qualquer imagem.

Na totalidade dos manuais analisados, apurou-se a percentagem de 6,4% (53) que aponta a diferença de entre os 62,3% (820) da totalidade (1317).

Manuais anteriores a 2011	M01	M02	M03	M04	M05	M06	M07	M08	Total
Número de imagens	197	130	109	138	136	113	216	278	1317
Figuras humanas ¹	108	74	70	78	101	65	106	218	820
	58,8%	57%	64%	56,5%	74,5%	57,5%	49 %	78,4%	62,3%
Representação do “outro” ²	2	3	0	2	5	3	12	25	53
	1,9%	4,1%	0	1,5 %	5%	4,6%	11,3%	11,4%	6,4%

Quadro 1 – Ocorrências de imagens marcadas pela alteridade nos manuais do antigo programa

- 1- Considera-se figura humana qualquer representação do ser humano completa ou parcial, que permita reconhecer processos atributivos
- 2- Não foram consideradas as fotografias de autores de textos (no caso, Manuel Bandeira, Mia Couto e Pepetela)

Relativamente aos números apurados nos novos manuais, Quadro 2, não se verifica discrepância no que conta à representação da diferença. E, apesar de uma sociedade mais evoluída, mais atenta e aberta às questões da multiculturalidade e interculturalidade, verificamos um decréscimo na totalidade dos números.

Tal como no quadro anterior, continua a haver um manual sem qualquer representatividade (M2), constando-se, no entanto, não haver qualquer correspondência de editora. A única imagem no manual em questão suscitou-nos muitas dúvidas. A rapariga representada com traços asiáticos terá sido incluída como uma representação de outra cultura? Os traços fisionómicos só por si não são indicadores desse tipo de representatividade, sobretudo quando não apresentam qualquer ligação com texto verbal. Por esta dúvida não ser significativa para os resultados totais, optámos por não a excluir do *corpus*.

Manuais adotados em 2011	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	Total
Número de imagens	210	157	190	117	188	161	161	200	231	1615
Figuras humanas ¹	70	97	134	63	150	104	91	115	170	994
	33,3 %	61,8 %	70,5 %	53,8 %	79,8 %	64,6 %	56,5 %	57,5 %	73,6 %	61,5 %
Representação do "outro" ²	10	1	6	5	4	5	9	5	7	52
	14,3 %	1,03 %	3,2 %	7,9 %	2,7 %	4,8 %	9,9 %	4,3 %	4,1 %	5,2 %

Quadro 2 – Ocorrências de imagens marcadas pela alteridade nos manuais do novo programa

- 1- Considera-se figura humana qualquer representação do ser humano completa ou parcial, que permita reconhecer processos atributivos
- 2- Não foram consideradas as fotografias de autores de textos (no caso, Ondjaki, Mia Couto, Aguinaldo Fonseca, Vinicius de Moraes, Fernando Sabino, Drummond de Andrade, Mauro de Vasconcelos e Cecília Meireles)

Este estudo comparativo permite-nos concluir que a alteração programática não teve consequências significativas a nível dos manuais.

4.1.1.2. Os textos

No âmbito dos textos verbais, foi feito o levantamento dos textos que acompanham os textos visuais de entre os autores nacionais e internacionais. Constatámos que existe uma maioria percentual de textos de autores da lusofonia, países de língua e expressão portuguesa de entre os textos de autores estrangeiros, não oriundos de Portugal. Os manuais construídos segundo o programa antigo privilegiavam os textos da autoria de Manuel da Bandeira, Mia Couto e Pepetela. Os manuais segundo o novo programa promovem e divulgam as obras de Ondjaki, Mia Couto, Aguinaldo Fonseca, Vinicius de Moraes, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, José Mauro de Vasconcelos e Cecília Meireles.

Por constatarmos que a não coincidência se verifica pela alteração do programa curricular da disciplina de língua portuguesa consideramos que, para o estudo em questão, não é pertinente a apresentação de números exatos.

4.2. A imagem – análise multimodal

Os textos verbais dos manuais escolares são acompanhados por textos visuais de tipologias diferentes. A seguir procuramos esclarecer o porquê da denominação utilizada nesta dissertação.

4.2.1. Definição de conceitos: Imagem e ilustração

Já apresentámos a tipologia de imagem segundo Chopin. Achamos importante definir desde este momento o termo “ilustração”. Na infopedia, encontramos a seguinte definição:

nome feminino

- 1. imagem (desenho, gravura, fotografia, esquema, etc.) que complementa texto*
- 2. arte ou técnica de criação e/ou atividade de imagens para complemento de texto*
- 3. breve narrativa ou exemplo que ajuda a compreender ou a esclarecer algo*
- 4. soma de conhecimentos; instrução; sabedoria*
- 5. pessoa célebre ou ilustre*
- 6. renome; celebridade*

(Do latim illustratiōne-, «ativ de esclarecer»)

in <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/ilustra%C3%A7%C3%A3o>

A diferença entre ilustração e pintura, segundo Antunes, é que a segunda “não necessita de um propósito específico, é algo interpretativo”, na ilustração é o contrário, existe uma mensagem clara e definida, que precisa ser comunicada e recebida conforme o ilustrador a concebeu” (Antunes, 2007:4).

A ilustração é, pois, uma forma de expressão artística que existe para comunicar uma mensagem pré-estabelecida. Serve um propósito, uma solicitação ou um cliente que pretende comunicar uma ideia através de uma linguagem não-verbal.

Há quem defina ilustração como a imagem que acompanha um texto, definição que remete para a negação de ilustração enquanto texto, isto é, não tem significado só por si. Desta forma, a ilustração é vista como apenas um complemento da palavra, destituída de uma força específica de significado. Naturalmente, entendemos que a ilustração pertence ao código visual, constituindo diálogo com outras linguagens.

Nos livros infantis, com um objetivo mais imediatista, ajuda as crianças a interagir com a palavra, predominando, o género figurativo, muitas vezes reproduzindo a natureza e também figuras do imaginário. Este reconhecimento rápido permite estabelecer ligações com o mundo e produzir redes interpretativas.

A utilização de ilustrações/imagens desde que começaram a ser utilizadas (século XV), tinha como objetivo enfeitar ou esclarecer, para educar ou criar e promover o deleite estético. Foi, com efeito, a revolução industrial do século XIX que marcou o desenvolvimento da qualidade gráfica nesta área (Ramos, 2004).

Concluimos que, embora o termo seja usado frequentemente para se referir a desenhos, pinturas ou colagens, uma fotografia também é uma imagem, logo também é uma ilustração. Para evitar confusões, na linguagem corrente, convencionou-se chamar “fotografia” às imagens naturalísticas, e “ilustração” aos desenhos, independentemente da técnica utilizada. Por uma questão prática, optámos por esta terminologia, designando imagem de forma generalizada.

Pretendendo-se um trabalho atual, a análise passará, a partir deste capítulo, a incidir sobre os últimos manuais a serem adotados pelas escolas portuguesas e que servem o novo programa escolar.

4.2.2. Descrição do *corpus* restrito – manuais em vigor

A descrição basear-se-á nas imagens e textos que dizem respeito ao “Outro” e que consistem no objeto do nosso estudo.

Apesar do que se disse no início, relativamente ao novo quadro migratório dos últimos anos, verificamos que nos manuais propostos para o novo programa apenas se encontra referência aos imigrantes de leste em M8. Os autores incluem um texto de um blogue que relata a experiência de um jovem desde que deixou a Ucrânia, e a sua passagem pela Hungria, num processo emigratório e de novas pertenças culturais. Os demais manuais apenas apresentam outras culturas referentes a países de expressão portuguesa como o Brasil, Angola, Moçambique e Cabo Verde. A seleção de textos recai em autores como Fernando Sabino, José Mauro de Vasconcelos, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes (Brasil) e Onjdaki, Aguinaldo Fonseca e Mia Couto dos países africanos referidos.

Os aprendentes provenientes destes países poderão ver reconhecida a importância da sua cultura a par da dos seus colegas. Há, porém, manuais como M2 que em toda a sua organização apenas encontramos um texto de origem africana, narrativa de S. Tomé e Príncipe e, a nível das imagens, a representação da estudante asiática que praticamente passa despercebida e sobre a qual já expusemos as nossas dúvidas.

A função representativa (função referencial) da imagem reforça as informações mais importantes de uma mensagem verbal. O papel principal da função representativa é concretizar os conteúdos da informação verbal (oral ou escrita). Quanto às imagens utilizadas, relativamente à representação das outras raças, fizemos o seguinte levantamento: o M2 apenas apresenta a imagem referida acima; o M5, quatro imagens; o M3, o M4, M6 e o M8, cinco imagens; o M9 sete imagens; e o M1 e o M7 (dois volumes), nove/dez imagens. De notar que M1 e M7 são produções da mesma editora, parecendo notar-se por parte desta uma maior preocupação nesse sentido. Por outro lado, os asiáticos apenas se encontram representados em M2 e em M9 (ilustração de um grupo heterogéneo que inclui um negro e um asiático no separador da unidade 0, a representação de uma mulher indiana na página 23 e a foto de um indiano, Kailash Satyarth, a ilustrar a entrevista da página 216).

Em M3, encontramos representações culturais de alteridade, por exemplo, no poema da página 66, “Eu quero escrever coisas verdes”, usa referentes angolanos “Angola, Angolê, Angolema”, “ a cobra esguia que me surpreendeu naquela cubata”; no

texto de Salman Rushdie “Harun e o Mar das Histórias”, página 76, envolvemo-nos no fantástico mundo árabe, assim como na “História da Princesa Nurenahan”, página 79, das “Histórias das Mil e uma Noites”. O texto da página 106, “A rapariga que era curiosa” *in* Contos Africanos, ilustrado por uma mulher negra tribal, sentada em cima de uma esfera, remete-nos para uma realidade em que as mulheres são valorizadas pelo cumprimento obediente das suas funções domésticas. O texto é enquadrado na unidade como ponto de partida para saber argumentar, expor e justificar pontos de vista relativamente a se as tarefas domésticas devem ser partilhadas pelos homens e pelas mulheres. Os poemas de Aguinaldo Fonseca, “Mãe Negra”, e de Marcelino dos Santos, “Sonho de Mãe Negra”, são a promoção da maternidade na representação da mulher negra, quer nos textos verbais, quer nas ilustrações. O primeiro é um poema triste em que “a mãe negra não tem casa/Nem carinho de ninguém.../ A mãe negra é triste, triste/ E tem um filho nos braços.../Mas olha o céu estrelado/ E de repente sorri” pois no céu “Não há branco, não há preto/Não há vermelho e amarelo. / Todos são anjos e santos guardados por mãos divinas”. No segundo, a mãe também embala o filho e esquece tristezas “esquece/Que o milho já a terra secou/ Que o amendoim de ontem acabou”... “esquece/os seus irmãos construindo vilas e cidades/ Cimentando-as com o seu sangue” enquanto isso “ele sonha mundos maravilhosos.../onde o seu filho poderá viver.” O excerto da narrativa “Parabéns” de Anabela Monteiro, intitulado “Preconceito”, página 262, é ilustrado com um jovem negro solitário nos corredores de uma escola, retrata bem esse sentimento de se sentir a diferença e de essa diferença ser limitativa e castradora. Por outro lado, a entrevista intitulada “De órfão do Tarrafal a escritor premiado” é a promoção social do escritor Mário Lúcio Sousa, testemunho de um património cultural de adversidades com um reconhecido merecimento.

M4 incorpora, por sua vez, três páginas dedicadas ao crioulo da ilha de Cabo Verde com correspondência dos termos em português promovendo uma pequena aventura naquela ilha (Kaubedi) através de um guia de conversação para ajuda na construção de algumas frases, uma atividade que promove o intercâmbio entre os aprendentes. A exploração do crioulo passa pela aproximação do português como a sílaba mais comum ter uma consoante e uma vogal, sendo raras as sílabas que não começam por consoante, a marca do plural –s ser utilizada apenas uma vez em cada grupo nominal e os verbos não apresentarem flexão em pessoa e número. Ainda no sistema verbal, a forma isolada do verbo referir-se, quase sempre, a uma situação passada, à exceção do verbo *ter* (tem) e *ser* (e), a indicação do presente poder ser

transmitida através da partícula *ta* (estar) e a forma negativa dos verbos ser obtida pela aplicação do *ka*.

Em M5, as ilustrações ao excerto de Ondjaki representam um grupo de crianças sensíveis integradas num contexto social e geográfico adequado e representativo do excerto da narrativa do escritor angolano “Nós choramos o cão tinhoso”. Os alunos podem identificar-se com o léxico “estiga”, “moka” e “bondar” mas ao longo do manual não têm quaisquer sugestões ou propostas para reconhecer o “Outro”.

M6, por outro lado, apenas apresenta um excerto de “Os da minha rua” de Ondjaki, autor escolhido por todos os manuais selecionados, à exceção do M2 e M7. A ilustração é representativa do Bruno, rapaz de raça negra, alusivamente apaixonado através da simbologia que o sugere, nomeadamente a carta com um coração vermelho que tem na mão. A temática é geral – a descoberta da paixão na adolescência – não remetendo para qualquer especificidade de país ou continente. Quer a entrevista a Nelson Évora, quer a foto de Nuno Delgado promovem o género masculino no desporto, algo comum a toda a sociedade. Já no excerto de “As três cidras do amor” de Yvette Centeno, a protagonista, linda e boazinha, interage com “uma preta muito feia que vem buscar água à fonte...” e “A menina desce, convencida que a preta lhe quer bem”. O uso deste tipo de estereótipos pode levar à crença na inferioridade nata dos membros de determinados grupos étnicos. Os racistas acreditam que a inteligência, o engenho, a moralidade e outros traços valorizados são determinados biologicamente e que, portanto, não podem ser mudados. O racismo leva ao pensamento ou/ou: ou você é um de nós ou é um deles. Há um discurso subliminar acerca da beleza na sociedade contemporânea, cuja característica corporal é rotulada a partir de um padrão estabelecido. De acordo com Tonini (2002) há uma imposição e valorização de um modelo branco estético, ideal de beleza pautado na predominância de imagens de pessoas de pele branca, seja nos livros didático, nas revistas ou, principalmente, na televisão. Assim, “o modelo branco é a projeção de uma estética perfeita, por estar associado a uma cor padrão da economia de mercado” (2002:105).

Sendo a identidade construída no processo das interações sociais, quando se trata das interações entre brancos e negros, entra em jogo nesta relação a questão das representações que cada um tem de si e do outro e tende a tornar-se conflituosa. Estas representações transmitem imagens de identidades que se processam num campo simbólico através da atribuição de papéis de reconhecimento social. Segundo Berger e Luckman (1987), estes papéis sociais corporificam a ordem social e são absorvidos pela

auto consciência dos indivíduos, podendo levá-los a auto-identificar-se com as tipificações que lhes são socialmente atribuídas. Como se sentirá um jovem estrangeiro e desenraizado, em minoria, numa sala de aula relativamente a este tipo de representação? "(...) a escola é importantíssima na afirmação do racismo, é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a perceção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida como algo nebuloso, agora torna-se clara, mas com toda a carga negativa do significado da diferença racial, do significado de ser negro nessa sociedade" (2001: 58).

Trata-se de mais um caso, entre tantos existentes na nossa sociedade, de uma visão estereotipada do negro e do branco que pode induzir num baixo sentimento de autoestima e, conseqüentemente, de rejeição.

Encontramos em M7 a ilustração do poema "O poeta aprendiz" do poeta Vinicius de Moraes que representa um casal de adolescentes de etnia negra, composto por rapaz de "corpo moreno" e Leonor "menina de cor", numa simbiose perfeita entre palavras e imagem, num resultado muito positivo.

Para o final da descrição analítica ficou propositadamente M1 por pertencer à mesma editora de M9 e haver aspetos que são comuns aos dois manuais. A começar pela análise da capa, em ambos os manuais nota-se uma preocupação pela representação multicultural. As ilustrações das capas destes manuais são apelativas para os jovens que se veem representados em situações do quotidiano, de comunicação e de partilha. A capa de M1 remete para o fundo da fantasia proporcionado pelo livro, com personagens simbólicas das narrativas populares de tradição oral ou literárias, trespassando mundos montados num ser imaginário formado por uma pilha de livros e que transborda de personagens fantásticas, remetendo para um imaginário universal com a representação do D.Quixote, um mandarim, um soldado, um duende, fantasmas, óvnis ou fadas. M9 promove um mundo mais juvenil baseado nas novas situações de comunicação, quer através do diálogo direto mais entusiasmado, através do telemóvel por *sms*, através do *chat* ou através da leitura.

Ambos são os que mais apresentam imagens representativas da multiculturalidade e interculturalidade disponibilizando, assim, maior diversidade nas tipologias.

Inclusive, em M1, existe uma família inter-racial incluída num contexto muito positivo, uma visita a uma exposição de arte. Os referidos manuais também ilustram cenas da vida em África, "terra natal" de muitos dos nossos estudantes e outras bastante positivas e promotoras de integração.

4.3. Categorização das imagens

Relativamente ao tipo de imagens utilizadas na representação da alteridade, conforme se pode constatar na figura 3, a ilustração é usada de forma preferencial em todos os manuais, à exceção do já referido M2 e do M8, que do total de cinco imagens, três correspondem a fotografias e duas ao que convencionámos denominar por ilustrações.

Manuais adotados em 2011	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	Total
Imagens da representação do outro	9/10	1	5/6	5	4	5	9	5	4	52
Nº de ilustrações	6	0	4	5	4	3	7	2	3	34
Nº de fotografias	3/4	1	1/2	0	0	2	2	3	2	16

Quadro 3 – Números de imagens nos novos manuais de 7º ano de escolaridade

Deste *corpus* selecionado, decidimo-nos por uma análise integrando as imagens em cinco grupos diferentes.

Análise do grupo 1 – imagens em capas e separadores temáticos

Análise do grupo 2 – imagens que acompanham textos narrativos

Análise do grupo 3 – imagens que acompanham textos dramáticos

Análise do grupo 4 – imagens que acompanham textos líricos

Análise do grupo 5 – documentos reais: reportagens, entrevistas, anúncios.

Optámos por esta categorização em virtude de reconhecermos algumas características comuns e sentirmos necessidade de isolarmos alguns casos, nomeadamente as ilustrações que acompanham os textos narrativos e os textos dramáticos, géneros que possuem em comum tempo, espaço, ação e personagens. Também nos interessa ver se, como afirmam Kress & van Leeuwen (2006:20), num texto multimodal o texto verbal pode carregar um significado e o visual outro. Move-nos a curiosidade de analisar se existem duas formas de controlo social sobre o significado como os autores afirmam (ibidem, 2006:28).

4.3.1. Análise do grupo 1 – imagens em capas e separadores temáticos

Neste grupo, encontram-se seis imagens: três capas (M1, M4 e M9) e três separadores temáticos (M1(2) e M4(1)).

A elaborada composição da primeira imagem é muito diferente de todas as outras e tem um significado complexo. Numa primeira leitura, o observador vai encontrando nos inúmeros participantes, referências no seu imaginário. Da direita para esquerda, encontra o extraterrestre, os animais que povoam as fábulas (a águia, o melro), o soldado romano, o destemido D.Quixote, o chinês tradicional, o lobo e o Pedro, o captador de imagens, o Capuchinho Vermelho, o carteiro, o fantasma, a fada e o feiticeiro.



Figura 14 – Capa do manual M1

Estes participantes, em posição de oferta, integram uma imagem geral que são os livros que se “amontoam” de forma estudada e deliberada. A composição elaborada, tendo por suporte os livros, resulta num busto humano com um rosto de extrema expressividade: os olhos são desenhados a partir da lombada de um livro, assim como o nariz a partir da inclinação de um outro. A postura napoleónica é conseguida pela rima visual, dois livros verdes, um colocado na horizontal e outro colocado acima e obliquamente relativamente ao primeiro. O vetor que aponta para o canto superior direito da capa e que convida a folhear o livro, por sua vez, produz rima de cor verde. Esse triângulo verde destaca o número 7 que rima por sua vez com Língua Portuguesa permitindo a leitura – Língua

Portuguesa 7 e as letras a preto – (Para) Textos 7º ano. Esta imagem foi selecionada por apresentar um elemento asiático, o chinês, mas o contexto em que se insere é completamente distinto dos participantes da segunda capa.

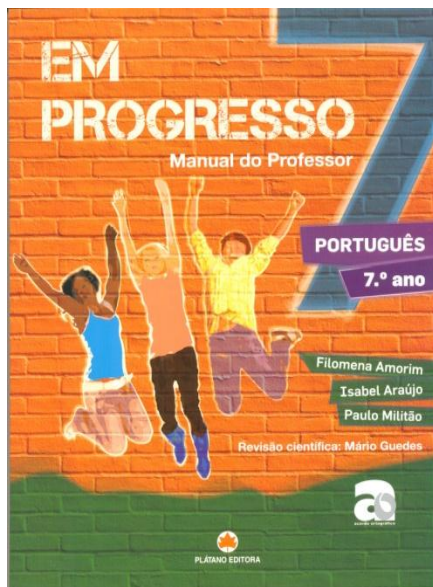


Figura 15 - Capa do manual M4

Na capa de M4, apresenta-se um trio multirracial. Não temos a certeza de a figura central constituir representação do “Outro”, sendo que aqui poderia ser uma rapariga eslava, mas não há dúvidas quanto à representação do biótipo da participante da esquerda, a rapariga de raça negra. Os três jovens representados a saltar, em sinal de alegria e são convívio, traduzem e promovem uma escola sem discriminação e de fácil integração.

A capa encontra-se dividida em três partes. No plano do real, rodapé, destaca-se o nome da editora, letras brancas em fundo verde que rima com os nomes das autoras, mais acima, com letras brancas etiquetadas de verde. Como o símbolo do plátano (nome da editora) é em cor de laranja, o muro de fundo, símbolo da construção do conhecimento e cujo topo os alunos têm de se esforçar para alcançar, é por isso também em cor laranja e ocupa a parte central e superior. O plano superior, do sonho, é ocupado com o nome do manual “Em Progresso” e o vetor de ligação é o número 7, o ano de escolaridade, que se encontra do lado direito, constituindo o Novo, e que ocupa mais de metade da capa em altura, conseguindo o grau de saliência pela cor azul, que se destaca do resto. O nome da disciplina e o ano de escolaridade são reforçados pelas etiquetas de tons beringela que se sobrepõem à parte de baixo do número sete.

Na terceira capa, de M9, o texto visual articula com o nome escolhido para o projeto, Diálogos. Todos os participantes estão em posição de oferta e, de uma forma ou outra, representam várias formas de comunicação, desde a leitura de um livro à comunicação com o recurso das novas tecnologias, telemóvel, internet, etc. Neste contexto, temos, em minoria, um representante da raça negra mas, ainda assim, sem a presença de qualquer traço de discriminação já que o participante se encontra perfeitamente integrado e é alvo de manifestação de afeto por parte da colega que o acompanha e lhe coloca o braço por cima dos ombros.

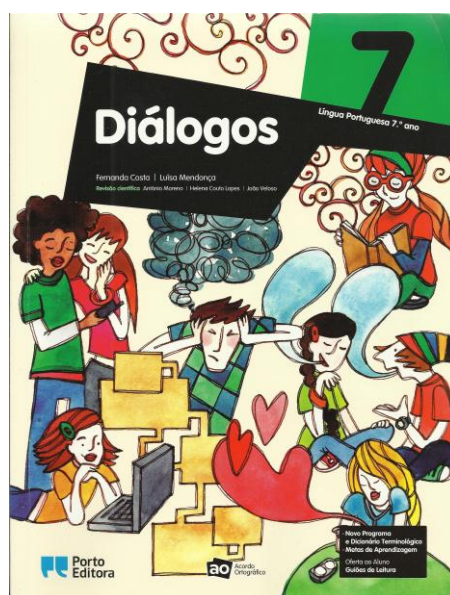


Figura 16 – Capa do manual M9

Também nesta imagem constatamos a rima da cor, do verde, do rosa avermelhado, do azul, do amarelo alaranjado e do preto, resultando numa composição muito harmoniosa. O número 7, tal como nas outras capas, surge no canto superior direito, a preto sobre fundo verde, a partir de um vetor constituído por uma forma geométrica irregular preta onde se destaca o nome do manual em letras brancas. O processo verbal impera através do uso dos balões que formam vetores com os emissores. Os denominados “balões” são utilizados segundo o tipo de comunicação, os tradicionais para o diálogo em presença, os retângulos sugerem uma comunicação virtual mas interativa e com vários recetores, os cor-de-rosa e em forma de coração remetem para uma carga simbólica de significação romântica, quer pela cor, quer pela forma. O processo mental representado através do vetor do balão de pensamento obtém saliência pela centralidade na página. A tonalidade cinzenta e a profusão de traços do desenho do balão aliadas à

posição de desespero do *Experienciador* (participante a partir do qual emana o vetor) que tapa os ouvidos, e à sua expressão de infelicidade pelo experimentado, *Fenómeno*, traduzem ruído na comunicação.

Em suma, realça-se que os dois primeiros são os que incluem mais representações (14,3% e 7,9%), o terceiro apenas 4,1%. M1 apresenta uma opção diferente já que apresenta um representante da cultura oriental. Por sua vez, M4 e M9 optam por representar grupos multiculturais, porém, diferenciam as etnias apenas pelos traços fisiológicos estereotipados, apresentando os jovens completamente assimilados pela cultura ocidental.

Com a distinção da composição em parte superior e parte inferior, nota-se que é característico destes textos multimodais o título do manual vir na parte superior da página, escrito em letras destacadas pelas cores.

O posicionamento na parte superior designa o ideal na matéria e o destaque das letras do título pode ser considerado como uma forma de saliência, já que as letras e a cor, colocadas no topo do texto, podem dar maior proeminência ao que é expresso, chamando a atenção do leitor.

Estes três manuais, além de integrarem representações de alteridade na capa, também o fazem nos separadores internos.

Constata-se que o estilo das imagens é semelhante ao que se encontra nas suas capas.

M1 utiliza imagens bastante elaboradas, com muito participantes, cores e vetores. No separador 1, que se intitula “Partida... largada... fugida!”, os participantes estão ligados por vetores, participam fazendo alguma coisa a outros, atuando junto dos outros. Apresentam um padrão narrativo vectorial, pois a direcionalidade dos vetores realiza uma representação narrativa. Neste caso, temos vários “atores”, participantes a partir do qual partem os vetores, em vários processos transacionais já que todos possuem uma meta. O ator, nestes processos transacionais, não é só o que atua mas também o que promove a ação, o que em linguagem verbal corresponderá a um processo transitivo, por exemplo “os rapazes trocam cromos” ou “a menina empresta o livro”. Encontramos nesta imagem quer processos transacionais unidirecionais quer bidirecionais, como demonstram as setas que formam os vetores. Nesta imagem, representam-se as inúmeras atividades que os alunos podem desenvolver num determinado espaço, o recreio escolar, “circunstâncias”: jogar à bola, corrida, saltar à corda, jogar à macaca, ao berlinde, trocar cromos ou ler e conversar. O “Outro”, naturalmente em minoria, não é alvo de discriminação, mas de integração.

Observam-se também processos reacionais, quando o vetor é formado pelo olhar, em que o *reator* é o participante que olha a linha do vetor do olhar.



Figura 17 – Processos e circunstâncias (M1:Separador 1)

O processo verbal é evidente através do balão de fala. Os três rapazes reagem à *Verbiagem* “Partida, largada, fugida!” através do processo comportamental diretamente relacionado.

No separador 2, os vetores direcionam-se todos para as paredes onde se encontram as obras de arte, constituindo processos transacionais unilaterais. Aqui o vetor do olhar assume toda a importância. A família multirracial representada encontra-se tão interessada quanto qualquer outro visitante do museu. É uma família que se promove a nível cultural.

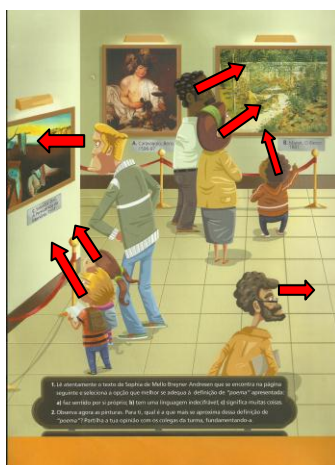


Figura 18 - Definição dos vetores (M1:Separador 2)

Em M4, o separador que introduz a unidade 2 apresenta um grupo heterogêneo do ponto de vista étnico. O separador faz rima com a capa do manual dando continuidade à imagem do muro e na utilização do mesmo tipo de número. A imagem ocupa a página esquerda do manual (dado), sendo que a página direita é ocupada pelo traço inferior do número 2 e apresenta o conteúdo da unidade em texto verbal (novo). Os participantes aqui representados apresentam-se em ângulo frontal e olhando diretamente para o observador, em posição de demanda.



Figura 19 - Definição dos vetores (M4:Separador)

O círculo que se estabelece na imagem, segundo Dondis, (1974:44) significa infinito, calor, proteção. Círculos e curvas são formas que fazem parte do mundo orgânico e natural em oposição a outras formas geométricas como o quadrado que não se encontra na natureza. A angulosidade remete para o inorgânico, para o mundo cristalino e tecnológico (Kress e van Leeuwen, 2006:55). A imagem em questão, associando a circularidade à posição de demanda, apresenta-se com um significado de círculo perfeito, de integração, reforçado pelos signos visuais emitidos pelas expressões faciais que apresentam sorrisos abertos. A composição circular é dominante e o processo analítico está implícito. As cinco crianças estão cclassificadas e cada uma delas pode ser analisada em termos de atributos possessivos. As crianças pertencem à mesma categoria apesar das diferenças de gênero e de etnicidade mas são, obviamente, diferentes. Esta é uma imagem algo semelhante àquela que autores apresentam na página 26 da versão de 2006. Se bem que aqui, a noção de igualdade seja bastante mais forte.

Em M9, o separador considerado é o da unidade 0, intitulada “Para começar”, na página par, do lado direito, do manual. Em primeira instância, o são convívio é aquilo que

se representa nesta imagem. Não se pode afirmar o número de etnias representadas. Constatamos que uma das participantes de raça negra está representada pelos traços biótipos da cor da pele, cabelos crespos e lábios grossos. A figura esguia de cabelo negro e liso que surge à direita sugere a representação de uma asiática. Também nesta imagem se observam processos transacionais unilaterais e bilaterais. Observamos, neste caso, que a transação unilateral está relacionada com os representantes mencionados.



Figura 20 - Processos transacionais (M9:Separador)

O jovem negro que surge à esquerda dirige o vetor do olhar para o livro que tem nas mãos numa atitude de isolamento relativamente ao resto da comunidade. As jovens que parecem caminhar lado a lado fazem-no anonimamente, não existindo reator na linha do seu olhar. Nesta imagem, não se consegue estabelecer uma mensagem de integração. Há, aliás, uma mensagem de assimilação pelos códigos de vestuário. Todos são representados da mesma forma, sugerindo o sentido de que “para seres um de nós tens de ser como nós”.

Em conclusão, se observarmos a partir da categoria da centralidade, percebemos que a maior parte das imagens retrata os participantes como o elemento central nos textos multimodais, ou seja, eles são o núcleo da informação e os demais elementos são subordinados a eles. A modalidade enfatizada nessas representações é a modalidade naturalista, já que na maior parte delas se observa o emprego de uma luminosidade que incide sobre os participantes, destacando-os do plano de fundo.

4.3.2. Análise do grupo 2 - imagens que acompanham textos narrativos

No grupo 2, optámos por incluir todas as imagens que acompanham os contos, na sua grande maioria de autores lusófonos. Apresentam-se como exceções os textos multimodais do M1 (1 imagem), M3 (1 imagem), M4 (1 imagem) cujos textos verbais pertencem respetivamente a Isabel Allende, Salman Rushdie e Michel Tournier. Relativamente ao primeiro texto que nos fala da selva, a imagem associa-se-lhe apenas porque representa dois pequenos indígenas. Nenhum dos atributos presentes no texto está representado na imagem. Não existe nenhuma correspondência entre os atores do texto verbal e os participantes do texto visual. No primeiro, refere cinco soldados, um guia e um assistente como participantes indígenas. Na imagem, duas crianças sorridentes carregadas de processos atributivos. Em termos de *design* da gramática do visual, a imagem não se encontra integrada no texto. Está destacada, em caixa, posicionada no plano do ideal, sem qualquer associação ao texto verbal, além da etnia representada. Apenas é solicitado aos alunos que estabeleçam uma relação entre o título e a fotografia, numa perspetiva de motivação para o texto verbal.

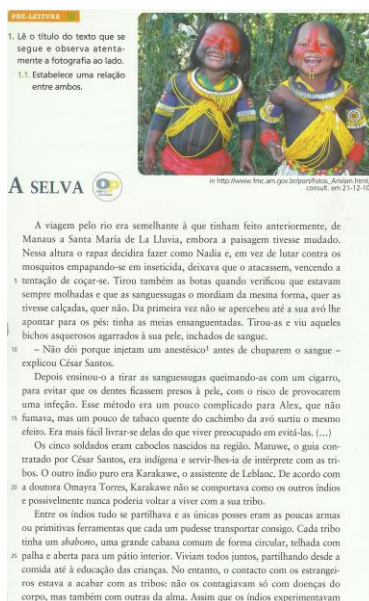


Figura 21 - Atributos em processos relacionais (M1: 167)

O texto de Salman Rushdie, “O homem que sabia contar histórias”, excerto de *Harun e o Mar de Histórias*, refere uma outra dimensão cultural, a do Médio Oriente, e remete-nos para as fantásticas histórias e para o imaginário de *As Mil e uma Noites*. Permite aos alunos, guiados ou não pelo professor, uma aproximação ao tema da literatura

oral suscetível de os motivar: as histórias contadas por um contador e que brotam de um reservatório que é a tradição e a memória coletiva. Há, neste texto, uma aproximação entre o verbal e o visual com o predomínio dos processos materiais e uma correspondência de significantes.

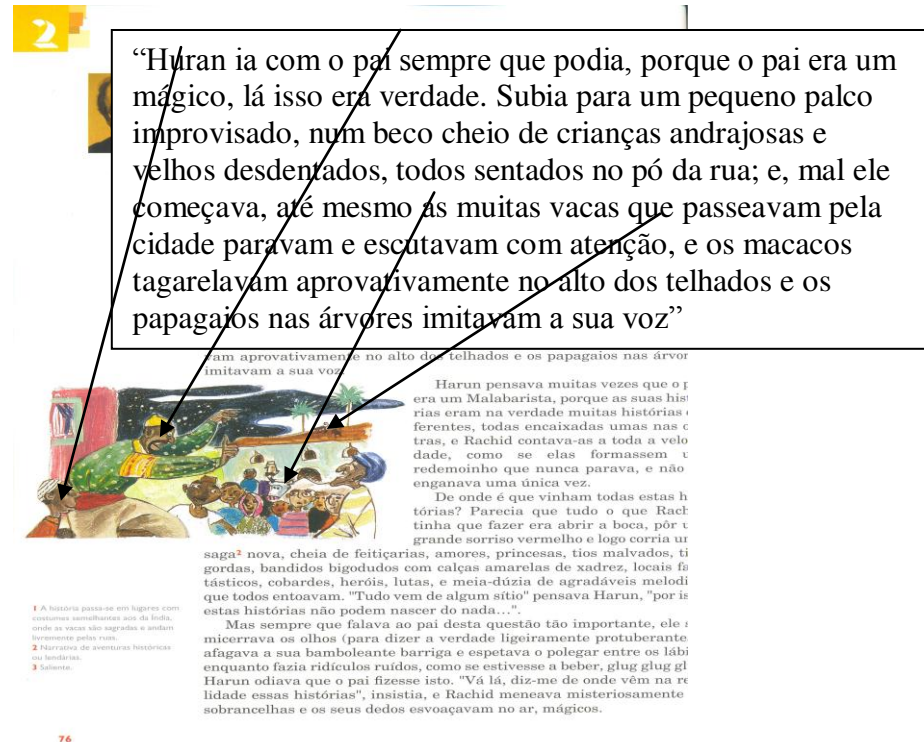


Figura 22 - Dimensão cultural (M3:76)

O excerto do conto de Michel Tournier, *Sexta-feira e a Vida Selvagem*, apresenta os participantes em *ação*. O processo material representado por Robison utiliza uma das *regras gramaticais* da banda desenhada, a utilização de linhas curvas com significado de *ação*. Realce-se também o processo verbal produzido pelo papagaio e representado pela simbologia da banda desenhada, estrelas e caveiras, cuja significação traduz o descontentamento e a consequência do processo material. Outros significantes de sons são as ondas que emanam da boca de Robison, constituindo-o não só participante de um processo material (ator) mas também de um processo verbal (dizente/emissor).

Em termos de processos, o texto multimodal M4-2, as imagens mais pequenas que acompanham o texto verbal de Michel Tournier, apresenta processos verbais através da simbologia da linguagem gestual, visto haver uma associação direta, denotativa, entre o significante e o significado. Constituem um código de significação entre o código verbal e o gestual, estando, neste caso, implícito o visual.



Figura 23 - Processo material e verbal (M4:20)

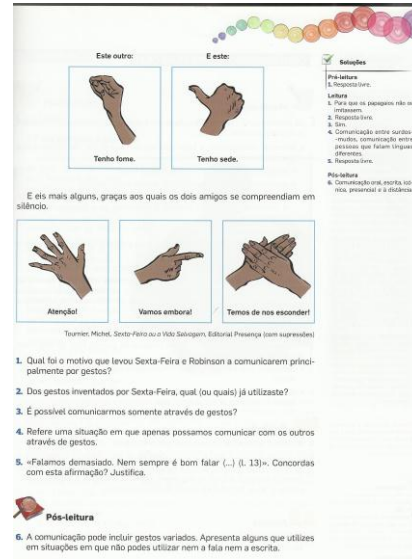


Figura 24 - Processo material e verbal (M4:21)

Na imagem 2 do M1, o “outro”, indivíduo masculino que espreita pela janela, apresenta correspondência de processo com o texto verbal “ele espreitou pela janela e viu o enorme hipopótamo mastigando a máquina da costura” que faz parte das *Estórias Abensonhadas* de Mia Couto. As imagens que se projetam da esquerda para a direita ganham saliência, não pelo recurso ao uso da moldura mas por contornarem a mancha verbal e terem continuidade de cima para baixo simulando a destruição deixada pela invasão do ator/participante no Centro de Alfabetização e de Corte e Costura do bairro da Munhava, circunstâncias de lugar. Os objetos estão colocados de forma a representarem o caos mas de uma forma harmoniosa conseguida pelas formas e cores suaves adequadas ao público-alvo, infantojuvenil.



Figura 25 - Imagem do texto “O Hipópotamo” in *As Estórias Abensonhadas* de Mia Couto (M1:171)

O texto verbal “Os óculos amarelos de Charlita”, conto de Ondjaki integrado em “Os da minha rua”, surge em M1 e M4. Em cada uma das imagens dos dois manuais, Charlita é identificada por ser o portador dos óculos, se bem que o elemento cor só é utilizado em M1-3 como processo atributivo e fator de saliência. Charlita é apresentada no grupo de amigos que costumavam conversar junto ao muro “A conversa no muro aquecia. Dois ou três ficavam a estigar, os outros riam só. ...” e destaca-se dos seus pares, apresentada à sua esquerda mas num plano de maior proximidade relativamente ao observador.

Em M4, Charlita é apresentada em contexto familiar. Numa família seduzida pelo écran televisivo em horário de telenovela, os participantes encontram-se todos de costas para o observador, dirigindo o olhar para o pequeno écran. Charlita assume a centralidade da imagem e, virando-se para trás, permite o reconhecimento pelo elemento atributivo, os óculos, “Todas as filhas do sr.Tuales viam muito mal. Mas a Charlita – que tinha os óculos grossos, amarelos e feios – ria de ser a única da casa que conseguia ver bem as telenovelas e os sorrisos nas bocas nítidas de todas as personagens.”



Figura 26 - (M1:183)

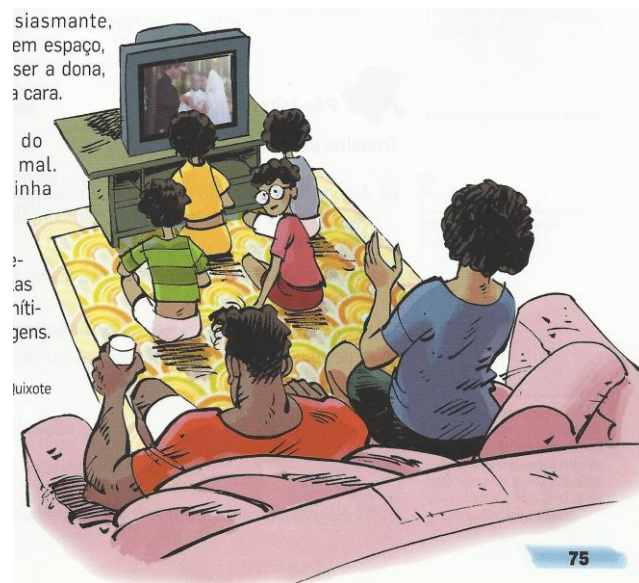


Figura 27 - (M4:75)

Imagens que acompanham o texto “Os óculos amarelos de Charlita” de Ondjaki

O M1 utiliza uma montagem numa película fotográfica a fim de retratar as memórias de África. Recorre à composição de um tríptico constituído com fotografias de autor onde apresenta a alegria e garridice das raparigas africanas e os seus atributos característicos, os lenços coloridos e a carga à cabeça; a alegria dos rapazes simples e despretensiosos em saudável convívio montados numa mota velha, mas rara por aquelas paragens; e, junto à cubata, uma típica família numerosa em pose fotográfica ao redor da matriarca. Este

documento tem como objetivo motivar para a leitura do texto de Ondjaki e promover associações a partir dos seguintes exercícios:

- Comenta a seguinte afirmação de Ondjaki, o autor da obra:

“Convoco memórias distorcidas para inventar estórias, exerço o direito de atribuir falas aos sonhos” (Ondjaki, Há Prendisajens com o Xão, 2ª ed. Ed.Caminho, 2004).

- Observa as imagens seguintes e atribui-lhes legendas expressivas.



Figura 28 - Imagens utilizadas para motivação da leitura de um texto de Ondjaki (M1:182)

Essa convocação de memórias encontra-se também em M3 a partir de outro conto de Ondjaki, desta vez “Um pingo de chuva”. A imagem é bastante elaborada e assenta num processo mental. A imagem de grande plano de um jovem africano confere coerência e unidade de significação relativamente ao texto verbal através do grau de saliência do olhar, que se encontra destacado pelo contraste do branco em fundo negro de uma fita cinematográfica ou fotográfica. As memórias são absorvidas pelo olhar. As imagens produzidas como se de um filme se tratasse “entram” na memória pelo olhar e articulam com o texto verbal: “como num filme, sempre me acontecia isso: eu olhava as coisas e imaginava uma música triste; depois quase conseguia ver os espaços vazios encherem-se de pessoas que fizeram parte da minha infância”.

Os símbolos aqui representados têm a ver com o sentido da visão mas o texto remete para outros sentidos, o olfato “na minha cabeça, eu sempre escondia este pensamento: as despedidas têm cheiro. E não é cheiro bom tipo chá-de-caxinde, ou as plantas a darem ares duma primeira respiração na frescura da manhã, entre silêncios e cacimbas molhadas. Não. Despedida tem cheiro de amizade cinzenta...”. Mas, como defendem Kress e van Leeuwen, as modalidades podem complementar-se ou desenvolverem graus de significação diferentes.



Figura 29 - Imagem para ilustrar o conto de Ondjaki “Um pingo de chuva” (M3:189)

Em mais um conto de *Os da minha rua* de Ondjaki, desta vez “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, três imagens o ilustram (M5: 90,92,95). Duas correspondem à narrativa dentro da narrativa, a história do cão tinhoso que de tão triste provoca uma responsabilidade e uma tensão desmesurada. Tensão essa provocada pelas emoções e retratada na imagem (M5: 92) pelos traços pretos que imprimem uma concentração em redor da leitura do aluno e representam contágio a toda a sala. As posturas rígidas e as expressões faciais denunciam esse envolvimento contido pelo aviso de Olavo “quem chorar é maricas, então!”. O participante aluno ocupa o eixo central da sala de aula, assumindo protagonismo relativamente aos outros participantes, mas em segundo plano relativamente à professora. Esta procura distanciar-se dos outros e volta-se para o observador. Mas foge-lhe com o olhar para não lhe oferecer intimidade. A proximidade estabelece-se apenas com um plano médio - a revelação de uma lágrima, sinónimo de emoção.



Figura 30 - (M5:90)



Figura 31 – (M5:92)

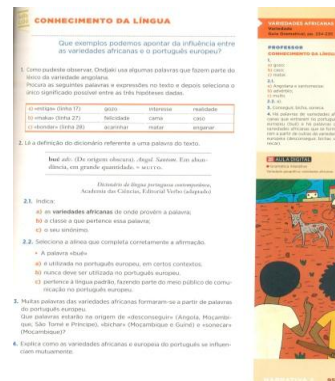


Figura 32 – (M5:95)

Imagens que ilustram o conto “Nós chorámos pelo cão tinhoso” de Ondjaki

Em M6, na imagem da página 46, existe um processo relacional identificativo, o Identificado é o Bruno, participante-chave deste processo, definido por um valor ou identidade – o Identificador – e, por isso, representado de maneira igual ou equivalente à entidade que o caracteriza “a antiga blusa vermelha tinha sido substituída por uma camisa de manga curta esverdeada e flores brancas tipo Havai. Mas o mais espantoso era o Bruno não trazer os calções dele verdes justos com duas barras brancas de lado.”

As estrelinhas de contorno azul claro que sobrevoam a sua cabeça e se encontram junto à biqueira dos seus sapatos numa clara associação a água e processo de higiene, limpeza e brilho traduzem as seguintes descrições verbais: “A pele cheirava a sabonete azul limpo... o cabelo lavado e cheio de gel”, “...a procura de um bom perfume, o gel no cabelo, os sapatos limpos e brilhantes, a camisa de botões”. Por outro lado, não há fidelidade relativamente “Até os óculos estavam limpos. Tortos mas limpos” já que o Bruno não se apresenta como portador desse atributo.

A carta empunhada pelo Bruno é uma carta de amor, identificada pelo coração cor-de-rosa “Era uma das cartas de amor mais bonitas que ia ler na minha vida...”.



Figura 33 - Imagem que acompanha o texto “Os calções verdes do Bruno” (M6:46)

M7 apresenta um conto africano ilustrado com seis imagens, cinco das quais representam autóctones. Estas ilustrações apresentam momentos da ação:

A imagem 1 - a apresentação dos filhos nascidos da fecundação de uma cobra ao feiticeiro “Quando chegou a altura dos rapazes irem para longe tratar da vida e trabalhar, a mãe levou-os ao feiticeiro”.

A imagem 2 - o rapaz alimenta uma velha que encontra “E matou uma galinha, foi buscar farinha de mapira, cozeu-a e deu-a à velha”.

A imagem 3 – verificação do estado de saúde do irmão a partir da rega da planta “...o rapaz rega a planta que o irmão lhe deixou e logo no terceiro dia da sua partida verificou que ela estava a murchar levemente”.

A imagem 4 – percurso do rapaz pela opção mais difícil, segundo o conselho inicial do feiticeiro que nunca devia escolher o caminho mais fácil. A velha disse:” Vai e não temas, atravessa o rio e verás dois caminhos, um cheio de flores, outro cheio de fezes, escolhe o que te convier”.

A imagem 5 – apresentação do rapaz, após a morte do gigante das sete cabeças, ao rei da prova e conseqüente casamento com a sua filha. “E Chicote despejou o saco. Apareceram as sete caveiras do gigante e a roupa ensanguentada”.

Constatámos que as imagens procuram ser uma ilustração bastante fiel do texto verbal. Salientamos as imagens 4 e 6 pelo uso de tipos de significantes que remetem para as sensações visuais, o olfato e a visão.

Na imagem 4, os pontos negros que parecem esvoaçar no ar, aliados à postura do participante que coloca a mão do nariz, tapando-o enquanto atravessa o campo de fezes, sugerem mau cheiro e, simultaneamente, uma sensação de movimento rápido, reforçada obviamente pela abertura de pernas dos participantes e o seu lançamento no ar. Consegue-se a visualização do cheiro através dos riscos que “emanam” dos montículos castanhos e que se deslocam todos na mesma direção, sugerindo a deslocação do vento contrário à corrida dos participantes.

Na imagem 6, os três traços verticais que emanam do saco, habitualmente, são significantes cujos significados são o brilho e o esplendor. Neste caso, sendo o conteúdo do saco caveiras do gigante e roupa ensanguentada, o significado é um sublinhado já que é a única prova verdadeira de entre todas as outras apresentadas por vários candidatos.

A imagem 6, em M8, diz ainda respeito a este conto da tradição oral africana mas usada como a motivação a uma atividade para desenvolvimento da competência da expressão escrita. Apresenta-se do lado direito de uma proposta de redação de um texto

que relata as aventuras várias do rapaz à sua mãe, fazendo uso do discurso direto, diversificando as suas estruturas e colocação na frase. O rapaz apresenta-se em cima de uma mesa cuja altura chega à anca da mãe, que possui o dobro da sua altura. A baixa estatura da criança que abre os braços em sinal de gesticulação e cujos lábios estão abertos motivam para o relato de aventuras fantásticas vividas por este pequeno ser. O facto de serem aventuras bem atribuladas realça-se pela desarrumação dos objetos dispostos em cima da mesa e em queda.



Figura 34 (M7:40) - 1 Fig 35 (M7:41) - 2 Figura 36 (M7:42) - 3 Fig 37 (M7:43) - 4 Figura 38 (M7:46) - 5 Fig 39 (M7:51) - 6

Imagens que acompanham o texto “A filha da Cobra Bom”, texto de tradição oral recolhido por Lourenço do Rosário

Em M8, a imagem 1 acompanha a conclusão do texto, após um dia de peripécias nas aulas, o protagonista é reconfortado com a segurança materna que se traduz na imagem num processo material, um beijo, cuja consequência é um processo mental traduzido num amplo sorriso e num olhar feliz do participante em posição de demanda, sinónimo da confiança sentida. A imagem 2 representa também um processo mental, através da posição dos braços sublinha-se o fechamento dos olhos e a tentativa infrutífera de desaparecer do lugar de onde se encontrava. Recolhe-se a um mundo só seu ou pelo menos abstraído dos colegas que o circundavam, após lhe devassarem a intimidade arrancando-lhe um bilhete por si escrito “cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali.”. A destinatária, presente, possuía “uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes”. Ele é representado no texto visual numa atitude tímida e envergonhada relativamente à reação posterior daqueles que presenciavam a leitura do seu segredo, mas “todos estavam parados como borboletas”.

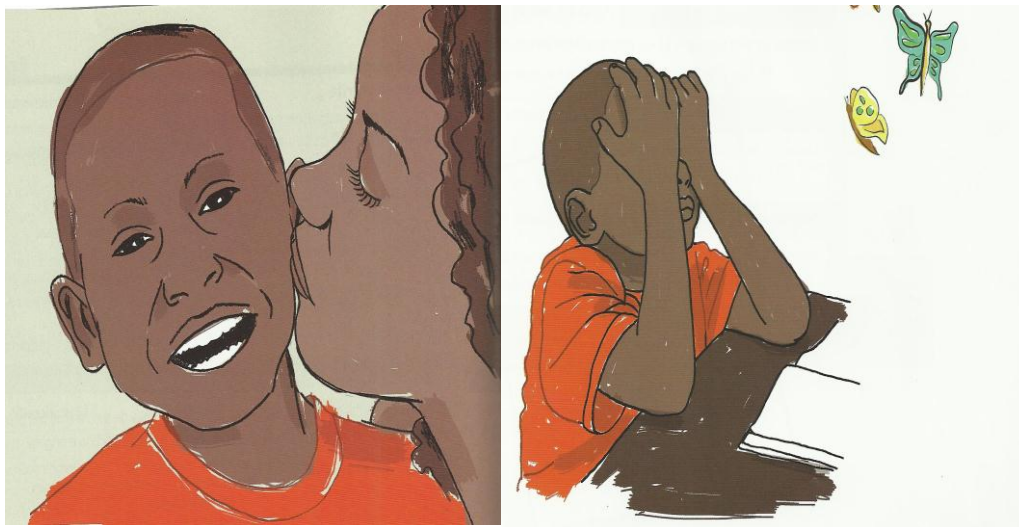


Figura 40 – (M8:52) -1

Figura 41 – (M8:55) - 2

Processos material e mental nas ilustrações de “Bilhete com foguetão” in “Os da minha Rua” de Ondjaki

A imagem de M9 é constituída por cinco participantes que representam a diversidade de “trinta pares de olhos de trança e calção”. Ilustra uma página de diário de “Na Água do Tempo” de Luísa Dacosta. Sob os vetores do olhar forma-se a palavra “palavra” com flores desenhadas em torno, em plena sintonia com o texto “soltei e dei o fio ao voo mágico das palavras (...) que se desfolhavam como flores”, “os olhos estavam, agora, todos em bicos dos pés na ânsia de apanhar aquelas palavras”. O texto verbal semi contorna o texto verbal iniciando esse contorno da lateral esquerda até ao fim da base inferior. As tonalidades do fundo são do amarelo ao laranja, onde realçam as letras do lexema referido num tom de laranja mais denso e escuro. A mancha gráfica irradia alegria em harmonia com os traços faciais desenhados e um pormenor que, no meio da composição, concentra o essencial da significação do texto multimodal: a palavra “rir” na parte superior de um símbolo de sorriso aberto cuja composição resulta num rosto sorridente e feliz. O texto visual com o grafismo que o integra reforça em pleno a mensagem de harmonia que a narradora descreve para “O primeiro dia”, título do excerto em questão.

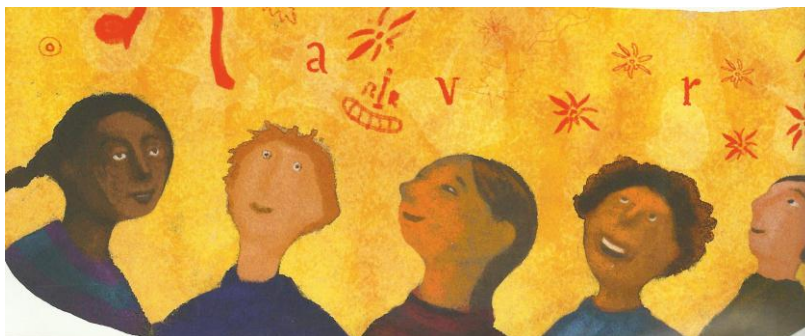


Figura 42 - Harmonia e alegria em mancha gráfica da ilustração do excerto de “Na Água do Tempo” de Luísa Dacosta (M9:22)

Concluindo, as três primeiras imagens constituem um subgrupo relativamente às outras. Quer os índios da foto M1:67, quer os indianos da M3: 76, quer o nativo da M4:20 não se incluem na categoria restrita do “Outro” que interessa ao nosso contexto, mas a uma categoria alargada que se impõe pela diferença, essencialmente cultural.

Com a função de acompanharem os textos verbais na mensagem que pretende ser veiculada, na maioria das imagens, os participantes estão lá só para serem vistos pelo observador. Apresentam uma função meramente decorativa e estética.

4.3.3. Análise do grupo 3 - imagens que acompanham textos dramáticos

Relativamente aos textos dramáticos de entre os nove manuais, apenas há dois que representam o “Outro” pelo biótipo.

Decidimos integrar as imagens de M6 que acompanham o texto verbal de Yvette Centeno, As três cidras do Amor, e que já referimos ser o único texto com conotação negativa relativamente à cor da pele. Consideramos, no entanto, que este texto tem singularidades e, como tal, merece uma abordagem diferente.

O texto dramático “As três cidras do Amor” baseia-se num conto popular infantil de tradição oral. As obras para a infância inscrevem-se no que hoje se designa por Literatura Infantil. Dentro deste conceito de literatura estão incluídas as obras que, pertencendo ao universo da literatura popular, têm vindo a ser escritas, reescritas ou adaptadas, mas que devido à sua ruralidade, à sua autoria anónima, continuam a alimentar a discussão em volta do conceito de literatura canonizada *versus* literatura não canonizada.

A literatura deve ser intercultural, transgressora, inovadora, criativa e provocar *estranhamento*. Renovando-se, vive e recria-se. O ser humano possui um potencial de criatividade que as versões se multiplicam e atenuam as fronteiras.

Garcia Sobrinho (2000:15) defende que o Romantismo, “no início do século XIX, com o seu olhar centrado no indivíduo e nos valores, recupera a criança como sujeito que sente e necessita de fantasia. Os contos populares foram a matéria de que se serviram os narradores literários para fazer transbordar toda a sua imaginação”.

Aguiar e Silva alega que a literatura *lato sensu* é muito heterogénea, motivo pelo qual alguns teóricos decidiram pela utilidade de distingui-la da outra, a literatura *stricto sensu*. Numa perspetiva romântico-tradicionista, ele entende que “literatura popular” significa a literatura que exprime o espírito nacional de um povo, na sua genuinidade profunda e de forma espontânea e natural, tal como aparece modelado na peculiaridade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico (Silva, Aguiar, 1994:116).

A multiplicidade de códigos semióticos (gestos, rosto, entoação da voz) que se estruturam na literatura oral estão ausentes no conto escrito ou literário, o que também concorre para a sua difícil classificação, dentro de um género literário. Esta preocupação de definir fronteiras literárias através de uma modelização parte do sistema educativo que continua ligado ao sistema literário infantil.

A “preta muito feia” que vai buscar água à fonte não representa o “Outro” no sentido que tem sido referido nesta dissertação. Neste caso, representa a vilã. Representa um estereótipo da bruxa das histórias infantis, introduzindo ambiguidades interpretativas. Os lexemas fada e bruxa ao serem verbalizados ativam o nosso *input* da fantasia e de imaginação. Nesse campo, a nossa competência enciclopédia produz de imediato estímulos que são imagens estereotipadas. Caso se tratasse de uma fotografia, a bruxa seria o negativo, o negro, e a fada corresponderia ao branco, ao positivo. Belo *versus* feio. Bem *versus* mal.

O texto apresenta-nos uma personagem manipuladora, com um discurso muito sedutor “Ooohhh! Mas que menina tão linda! Vem cá abaixo, vem para eu te poder ver melhor! Os teus olhos, o teu nariz, a tua boca... o teu lindo cabelo... o oiro do teu cabelo... e a tua pele branca...deves ser toda tão bonitinha, tão maneirinha, tão perfeitinha!”, “Desce, para eu te ver! Eu não te faço mal. Pelo contrário, arranjo-te o cabelo. Ficarás ainda mais linda”, “Mas não vês que é para o teu bem?”.

A imagem da preta não é a tradicional bruxa de nariz adunco, verruga na cara, chapéu de bico e que se desloca numa vassoura. A cor preta opõe-se à cor branca da princesa. A representação imagética é a de uma preta com alguma bonomia, imagem que associada à adulação do discurso consegue conquistar a confiança da princesa.

As fadas nos contos populares, segundo Consiglieri Pedroso, “são uma verdadeira providência para desgraçados e inocentes. Descobrem tesouros, dão riquezas, livram de perigos, casam as órfãos ou as abandonadas com príncipes milionários, salvam as crianças expostas, dão talismãs, etc. [...] A bruxa é uma entidade muito diversa. Ainda que por vezes, e nos próprios contos populares, ela se confunda com a fada, o seu caráter é essencialmente maléfico” (1988:99).

Kramer e Sprenger afirmam, com convicção religiosa, tendo por base as descrições de S. Isidoro e S. Agostinho e S. Lucas,

“[...] as bruxas são assim chamadas pela negrura de sua culpa, quer dizer, seus atos são mais malignos que os de quaisquer outros malfeitores [...] elas incitam e confundem os elementos com a ajuda do demónio, causando terríveis temporais de granizo e outras tempestades. Mais: enfeitiçam a mente dos homens, levando-os à loucura, ao ódio insano e à lascívia desregrada. E, [...] pela força terrível de suas palavras mágicas, como por um gol e de veneno, conseguem destruir a vida. [...] Havendo convocado demónios em seu auxílio, [...] chegando a destruir seus inimigos através de fórmulas mágicas. [...] a bruxa trabalha em íntima cooperação com o demónio.”
(Kramer e Sprenger, 2005:67-68)

O mal e o bem, o belo e o feio são pólos antitéticos que nunca se desenlaçam e no pacto apresentam-se como o branco e o preto. O branco é a pureza e a inocência. Como já se referiu, surge em cerimónias, como o batismo, a primeira comunhão ou o casamento, simbolizando pureza, virgindade e a dor. As deusas usam-nas nas suas vestes e usam-nas em rituais de iniciação. As noivas vestem de branco no ocidente; as crianças quando vão ser batizadas vestem desta cor assim como Jesus Cristo usava a cor da pureza.

É a cor de quem vai mudar a sua condição. Após essa morte simbólica, renasce um novo ser para enfrentar uma nova condição de vida. O negro remete-nos para a noite, o obscuro, o luto, a morte e para rituais conotados com a magia negra ou com heresias.

O negro continua a servir para através do vestuário se demonstrarem sentimentos de tristeza ou pesar, assim como também em situações de revolta ou demonstração de

desacordo com situações sociais. Nestas situações as pessoas ao vestirem negro, procuram traduzir um grito amordaçado.

O preto e o branco podem assumir, cada um, dois pólos: o negativo e o positivo.

No contexto da bruxaria, o preto assume o seu lado mais negativo e gélido.

Assim, “o negro absorve a luz e não a devolve. Evoca, acima de tudo, o caos, o nada, o céu noturno, as trevas terrestres da noite, o mal, a angústia, a tristeza, a inconsciência e a Morte” (Chevalier e Gheerbrant, 1997:543).

A simbologia de certos objetos, entidades, seres ou personagens é fundamental para a compreensão de uma história tradicional. No excerto apresentado destacamos os seguintes:

- a água como símbolo da vida, do conhecimento, meio de purificação e de regenerescência.
- a cidra como símbolo da fecundidade e do fruto proibido, tal como a maçã, relacionando-se com a virgindade (neste caso da menina) e com o pecado original.
- a fonte como o local de encontro e a pureza da relação.
- a preta como símbolo da impureza e a maldade. Relaciona-se com a noite, inimiga do sol.
- o príncipe como símbolo da promessa da realeza. Relaciona-se com o sol, a luz e o ouro.

A água é considerada como o princípio de todas as coisas. Em quase todas as culturas a água é vista como símbolo da força feminina e da emoção, associada à fertilidade e à vida. Na água encontramos o nosso primeiro lar aquático. É apontada como o princípio de todas as coisas, representando a purificação, a regeneração, a profundidade e o infinito.

Estão-lhe ligadas as fontes mágicas tão abundantes na tradição popular e na literatura infantil. Locais onde muitas vezes tem lugar a primeira prova do herói ou da heroína. Pela imersão, pode morrer-se e renascer de novo e purificado de todos os pecados tal como no ritual do batismo.

Negativamente, a água simboliza a destruição como, por exemplo, numa tempestade. Ou o abismo, a noite e o medo da profundidade numa ambivalência emocional e de género onde medo e fascínio se mesclam.

A preta “tem o ar andrajoso da velha, mãe do vento”, o ar ligado ao sopro da vida. Identifica-se com o invisível que se materializa ao transportar a luz, as cores, os cheiros. O

povo identifica algum tipo de movimento de ar, mais repentino, com entidades sobrenaturais malélicas ou benéficas. Diz-se “passou por aqui uma bruxa... mas ninguém a viu”. O ar é “tal como o fogo, um elemento ativo e masculino, ao passo que a terra e a água são consideradas como passivas e femininas (Chevalier e Gheebant, 1997:76)”.

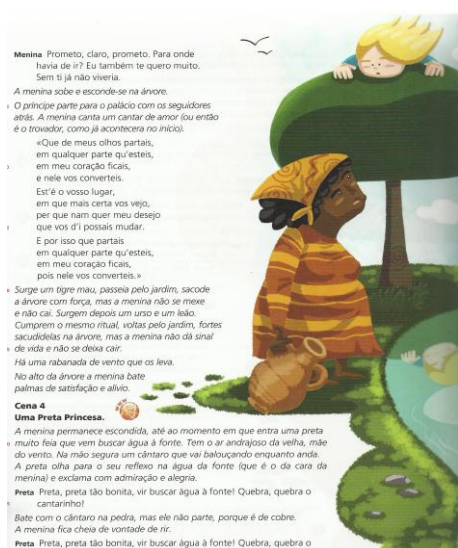


Figura 43 - (M6:169)



Figura 44 - (M6:170)

Imagens que acompanham o texto “As três cidras do amor” de Yvete Centeno

A segunda ilustração de texto dramático relaciona-se com a obra de António Gedeão, “Lição de Astronomia”, e os quatro participantes representam biótipos diferentes. O facto de serem quatro está diretamente relacionado com o texto verbal e com a simbologia do número quatro, as quatro fases da lua. Os quatro participantes assumem um papel de igual importância, como observadores dos astros e uma atitude muito ativa e motivada na respetiva lição. São apresentados em ângulo oblíquo, de baixo para cima, e envolvem o texto gradualmente da esquerda para a direita. A imagem sugere uma perfeita integração com o texto visto que, ao nível do significado da composição, possui uma conexão bastante elevada obtida pela ausência de linhas de moldura.



Figura 45 - Conexão elevada em imagem que acompanha o texto “Lição de astronomia” de António Gedeão (M9:155)

Em conclusão, neste grupo, verificamos só encontrar representações de participantes ligados a conceitos universais. No primeiro texto, a cor da pele associada à simbologia do bem e do mal, da beleza e da fealdade, da bondade e da maldade. No segundo texto, não existe qualquer alusão a multiculturalidade ou interculturalidade. A utilização dos diferentes biótipos está relacionada com a representação da universalidade, da diversidade em quadratura: as quatro fases da lua e os quatro cantos do mundo.

4.3.4. Análise do grupo 4 - imagens que acompanham textos líricos

A primeira imagem (M1:233) tem a função de ilustrar o poema “Canção dos rapazes da ilha” de Agualdo Fonseca. Constitui-se como uma imagem dupla de dois pares de crianças, um par masculino e um par feminino cuja saliência no fundo branco do papel é determinada pela moldura de cor laranja e a colocação obliquamente à esquerda. Quanto ao significado composicional, observa-se, a partir do conceito de valor informativo, que o valor do dado é atribuído ao texto verbal e o valor do novo, ao visual. Em relação ao significado interativo, esta é uma das poucas imagens que estabelece a demanda, ou seja, os participantes das imagens dirigem o olhar diretamente para o observador. A imagem está em plano fechado, que representa a intimidade com o leitor. Apresenta o ângulo frontal e coloca-se ao nível dos olhos do leitor, estabelecendo um compromisso e a igualdade entre eles. As raparigas já se apresentam num plano mais afastado e num grau de intimidade menor, distância reforçada pela oferta em substituição da demanda.

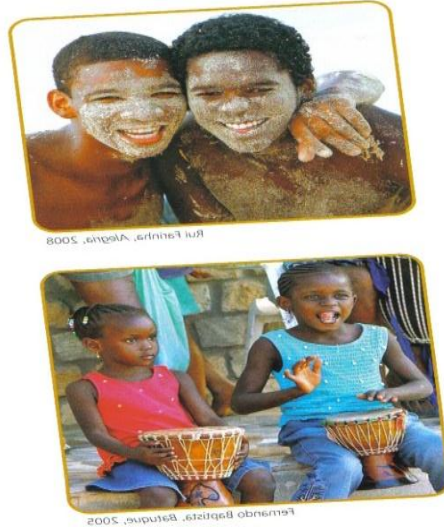


Figura 46 – Ângulo frontal, compromisso e igualdade na imagem de “Canção dos rapazes da ilha” de Aguinaldo Fonseca (M1:233)

A ilustração do poema “Mãe negra” de Aguinaldo Fonseca (M3:183) é uma imagem simbólica. Uma figura feminina que transporta um filho às costas e carga à cabeça. É uma figura que emerge de um mapa que representa o continente africano. O nível de modalidade é baixo, não existe um processo narrativo (ausência de vetor) e serve para identificar o *Portador*. Este é o único participante de um processo simbólico sugestivo que projeta uma essência generalista. A mulher africana é uma parte do todo.

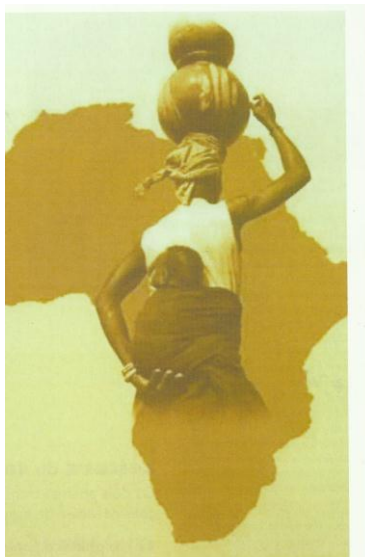


Figura 47 - Processo simbólico na imagem que acompanha o poema “Mãe Negra “ de Aguinaldo Fonseca (M3:183)

A segunda imagem do mesmo manual encontra-se associada ao poema “Sonho de mãe negra” de Marcelino dos Santos e poucas ligações se podem estabelecer entre os textos. É uma mulher negra que transporta o filho às costas, atividade típica na sua cultura, e apresenta os processos atributivos típicos.

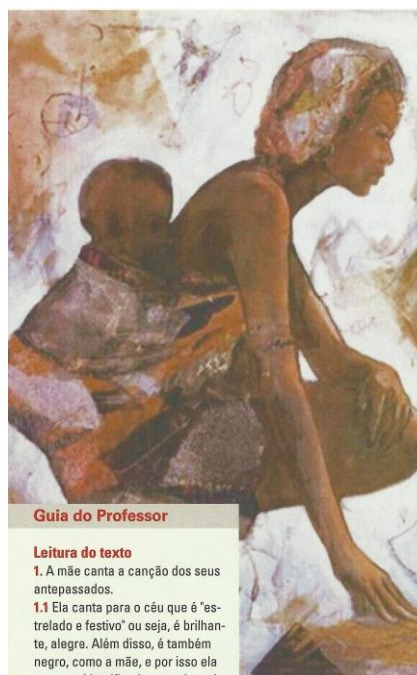


Figura 48 - Processos atributivos típicos na imagem que acompanha o poema “Sonho de mãe negra” de Marcelino dos Santos (M3:84)

Em M5, no poema de Vinicius de Moraes, “O poeta aprendiz”, ocorrem processos materiais, após o processo existencial “Ele era um menino”, enquanto na imagem os participantes se apresentam como mera figuração. Servem o objetivo de representarem os atores do texto. Relativamente aos atributos, a Leonor não é apresentada como o estereótipo da menina mulata, cabelos lisos em vez de carapinha, nariz longilíneo e uma tez clara que, se não fora o suporte textual, não se associaria a alguma miscigenação. No pequeno poeta, já se reconhecem algumas características nos traços faciais e na cor da pele, apesar de ser apresentado com tipo de cabelo liso.

projeta na imagem e a posição de oferta que, apesar do participante nos aparecer em primeiro plano, não estabelece com o observador um elevado grau de intimidade. O vetor do seu olhar parece dirigir-se para o entrevistador, promovendo com ele essa intimidade.



Figura 50 - Complexidade multimodal na imagem que acompanha a entrevista a Mário Lúcio Sousa (M3:204)

No género anúncio publicitário, o participante principal é Nuno Delgado, representante da comunidade cabo-verdiana e que muito orgulha os seus ascendentes, conforme sugere, a título de exemplo, uma palestra para que foi convidado pela Direção da Associação dos Antigos Alunos do Ensino Secundário de Cabo Verde sobre o tema: Campeões para a vida – um impulso para o sucesso na vida dos jovens de hoje.

Numa ligação com o texto verbal “Margarina, campeã em alimentação saudável”, a imagem apresenta quatro participantes em posição de demanda. Destaca-se como figura central e num plano mais aproximado que o plano geral em que se encontram os outros três, Nuno Delgado, campeão nacional de Judo e medalhado nas olimpíadas de Sydney. Neste caso, o cinturão preto, de joelhos, simulando uma postura judoca com o braço direito, estende o braço esquerdo num convite, oferecendo na palma da mão aberta para o observador uma fatia de pão barrada com margarina. O processo material desempenhado pelo participante articula com o texto verbal “Sabia que a Organização Mundial de Saúde recomenda o consumo de margarina e cremes vegetais...?”. O plano superior é destinado ao texto verbal, que ganha saliência, relativamente ao resto, pelo uso da cor verde projetando para maior grau de destaque o símbolo da margarina que ocupa o canto superior direito. A certificação, no plano do real, pelas entidades nacionais, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz e Fundação Portuguesa de Cardiologia, juntamente com a imagem saudável dos participantes, praticantes de desporto, e da

entidade mundial já referida, no plano do ideal, é coerentemente associada à cor verde, cor da vida e de um mundo biológico e saudável. A tonalidade amarela atribuída ao símbolo, folhas de uma planta, retira-lhe artificialidade, dá-lhe alguma perspetiva, um aspeto mais naturalístico e produz rima visual com o convite para visitar o sítio na internet.



Figura 51 - Coerência cromática no anúncio publicitário com Nuno Delgado, campeão de judo (M6:240)

A imagem do “Outro”, em M7, representa o continente africano. No contexto dos males que afligem o mundo, representa aquilo que é o seu lado mais negativo, a fome. Neste caso, os pés nus embranquecidos por pisarem terreno poeirento, árido e estéril, remetem para esse flagelo, um dos maiores da humanidade. A criança, elemento mais frágil e desprotegido, surge em posição de oferta em primeiro plano e em plano picado, ângulo oblíquo de cima para baixo. Este ângulo, associado ao olhar baixo do participante, sugere humildade. Os braços levantados com as mãos à altura do peito, agarrando um recipiente remetem para uma situação de expectativa, uma espera, uma centralização no objeto já que é para ele que se dirige o olhar do participante passivo, neste caso denominado Fenómeno, considerando, em fundo, a existência de um outro participante, cujo vetor do olhar se encontra implícito.



Figura 52 - Composição: imagens sobre flagelos mundiais (M7:103)

Neste grupo, M8 oferece-nos três imagens. A primeira surge no topo da página, no plano do ideal, em perfeita consonância com o texto verbal, cujo título é “A minha família ideal é...”. Realce-se que “família ideal” assume significado composicional de saliência relativamente ao resto do texto, destacada pela escolha da cor azul celeste, cor também ela associada ao sonho. Os quatro participantes representam uma família feliz, pelas expressões faciais e pelo vetor do olhar que a mãe dirige ao filho. Outros vetores partem da filha mais velha que envolve os pais colocando as mãos sobre os seus ombros, constituindo-a o *ator* principal. Os outros são os *iteratores*. Um retrato familiar construído a partir de um processo existencial. A fonte documental é a revista Única e o texto verbal lança o Tema, sendo que algumas crianças apresentam o Rema, como exercício de completamento.



Figura 53 - Imagem que visa representar uma família ideal (M8:72)

O manual em questão apresenta também o “Outro” num texto multimodal recolhido de um blogue “Dados Pessoais – O Direito das Pessoas”. A temática, a adoção, é social e a criança necessitada é uma criança negra que olha o observador diretamente e cuja postura corporal é indiciadora de carência afetiva. O *Ator* é uma figura feminina que lhe dá colo, que a envolve corporalmente e, através do vetor do olhar, torna a criança a *Meta* a alcançar. O texto remete para a legislação sobre quem pode praticar a adoção.

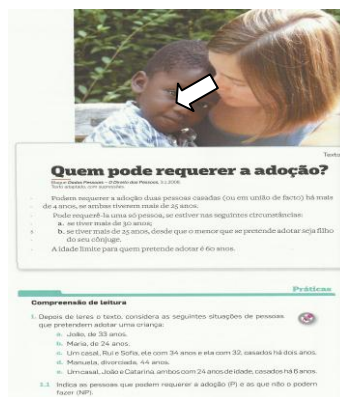


Figura 54 - Demanda e fragilidade: imagem retirada de um blogue “Dados Pessoais – O Direito das Pessoas” (M8:82)

Ainda no mesmo manual, encontramos um outro documento real, extraído do jornal Público. Desta vez, deparamo-nos com uma imagem de carência económica. A imagem parcial de sete participantes, neste caso da cintura para baixo, exibindo pernas e pés de pele seca pela aridez do solo, remete-nos para África e para a imagem de pobreza. Também pela cor da pele, pela indumentária dos jovens e pela cor avermelhada do solo. Na articulação das modalidades, um texto visual ligado a um texto verbal, associamos estes jovens ao Uganda: “donativos para um orfanato do Uganda” (no *lead*) ou “órfãos no longínquo Uganda” (no corpo da notícia). A técnica utilizada em termos de saliência é a moldura que faz o corte com o texto verbal e o sombreado que lhe promove autonomia relativamente ao texto, assim como a inclinação do enquadramento. A foto surge ao mesmo nível do título constituindo o NOVO do DADO apresentado, “Os novos alvos das redes sociais”.



Figura 55 - O novo e o dado: imagem inserida num documento da imprensa nacional (M8:123)

Em M9, apresenta-se o “Outro” em textos como a reportagem e a entrevista. Serve-se da reportagem que lançou para a ribalta um indivíduo de raça negra, após ter sido vítima de discriminação por parte de um casal que se recusou a ser casado por ele. Numa perspetiva otimista, o texto verbal anuncia uma sociedade multicolorida. O reforço é feito pelo título em posição de DADO e a fotografia do protagonista, Wouter Van Bellinghen, como NOVO, ambos em plano IDEAL, relativamente ao eixo vertical.



Fig. 56 - Imagem de um negro que acompanha uma reportagem (M9:213)

A alteridade ganha protagonismo no género entrevista, através de um indivíduo indiano, Kailash Satyarth, cuja ação social é positiva e reconhecida. Mais um alerta para uma temática importante como a do tráfico de crianças em países europeus.



Figura 57 - Imagem de um indiano e respetiva entrevista (M9:215)

Para concluir, sendo a análise de documentos relacionados com a vida do dia a dia uma atividade proposta pelos manuais para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais, não só no sétimo ano mas ao longo de toda a escolaridade, verificámos que a representação do “Outro” está presente em sete imagens e em apenas quatro manuais: M6, M7, M8 e M9, com duas, uma, três e duas imagens, respetivamente.

Os documentos são variados: entrevista (M6 e M9), anúncio publicitário (M9), artigos jornalísticos (M8), um texto de blogue (M8) e reportagem (M9). Apenas em M7 surge a imagem com ausência de qualquer texto verbal a fim de motivar um debate de ideias e promover o desenvolvimento da expressão oral.

Neste grupo, apenas se utilizam fotografias. Mas, tal como nas ilustrações, algumas não desenvolvem qualquer tipo de processos. Acompanham o texto verbal com uma função meramente identificadora e estética.

4.4. Análise da exploração didática das imagens

Interessou-nos verificar no *corpus* selecionado que imagens e que tipo de exploração didática se propõe a partir das mesmas. Verificámos que apenas duas imagens de um total de cinquenta e duas, numa percentagem de 3,8, são utilizadas como forma de exploração didática (M1:182 e M7:103).

A primeira motiva para a escrita, a segunda para a oralidade. A primeira assenta numa afirmação de autor, a segunda desafia a identificar um subtema sob a orientação de uma temática. Ambas condicionam o observador. Mas sabemos que, na faixa etária correspondente ao público-alvo dos manuais, é importante uma orientação, pistas no

sentido de desbravar caminhos, desenvolver a competência comunicativa, a capacidade de argumentação e promover o desenvolvimento pessoal e social.

Assim sendo, a primeira imagem serve de motor de arranque para uma legendagem expressiva. Optámos por considerar uma imagem, apesar de ser constituída por três pelo enquadramento da composição. As três formam uma, como se de uma película fotográfica se tratasse. Dentro da fotografia o próprio rolo. As imagens retidas da memória. Um apelo previamente lançado à criatividade com o comentário a uma afirmação sobre a memória, espoleta para novas histórias. Imagens, fragmentos de memórias passadas como ponto de partida para novas situações. Uma contextualização à narrativa que se segue, vivências de uma cultura que emerge na multimodalidade textual.

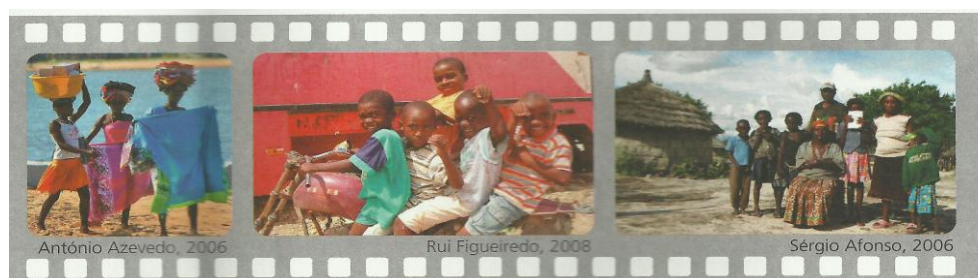


Fig. 28 - Composição imagética analisada também no ponto 5.3.2.

Em M4, a imagem do “Outro” encontra-se integrada num conjunto de quatro. O significado é-lhe atribuído pelo contexto. A imagem não apresenta uma criança subnutrida como as que nos chocam nas informações noticiosas ou nos apelos de organizações contra a fome, nem uma situação que apele ao racismo ou à xenofobia. A imagem apresenta uma neutralidade que se opõe às outras três, representantes de situações de leitura mais óbvia. Mas enquadra-se num determinado tema: “Os maiores problemas do século XXI”, logo o observador é induzido na sua leitura a relacionar a cor da pele com a temática sugerida.



Figura 52 - Composição imagética analisada também no ponto 5.3.5.

Considerações Finais

Após a elaboração da investigação, gostaríamos de tecer algumas considerações finais sobre o estudo.

A nossa investigação teve como objetivo recolher e analisar a presença do “Outro” nos manuais escolares, o seu conteúdo e a sua forma, tendo em vista as alterações promovidas pelo novo programa educativo. Este programa teve a sua implementação a nível nacional e definitivo no ano letivo de 2011-2012, pelo que as expectativas eram que operasse, juntamente com os consensos sociais e educativos entretanto realizados, alterações significativas na representação da alteridade.

A metodologia utilizada neste trabalho foi adequada porque possibilitou uma perspetiva alargada do papel do manual no domínio que nos propusemos estudar - a representação da alteridade em textos multimodais.

Foi possível verificar que, apesar da evolução e das políticas linguísticas e sociais que visam a promoção do multilinguismo e da multiculturalidade, pouco mudou com a alteração dos programas escolares. Se, no programa anterior, se elegiam textos de autores lusófonos que não portugueses, no programa novo apenas se destacam outros autores dos outros países de expressão portuguesa. O número e o tipo de representações visuais avaliadas não têm qualquer significação em termos de mudança.

Constituímos o *corpus* restrito, e sujeito a abordagem multimodal, em cinco grupos. As capas e os separadores, os três géneros literários, categorização do estudo dos nossos alunos em todos os manuais, e os documentos reais. De uma forma geral, os participantes servem a função de uma representação multicultural da escola, mas quando acompanham os textos verbais estão lá apenas para serem vistos pelo observador, servindo uma analogia com o texto e a função decorativa.

A abordagem utilizada permitiu-nos um olhar escudado em teorização coerente para produzir uma reflexão mais consciente sobre o modo como os nossos alunos, aqueles que chegam de novo a um contexto estranho, possivelmente, se veem representados.

A análise feita teve como objetivos descrever o essencial do significado produzido pelas imagens e, secundariamente, permitir pistas de exploração didática aos utilizadores dos respetivos manuais. Na verdade, pouquíssimas são as situações em que as imagens sejam propostas, claramente, para exploração didática. Predomina uma função anódina de ilustração passiva dos textos dos autores já referidos. Raras são as situações próximas da comunicação intercultural, tal como as do texto visual a interagir com o texto escrito.

A estilização das representações com ausência de fundo, outra constante verificada, reduz drasticamente as possibilidades interpretativas, indo pouco além de uma função meramente analógica com o texto verbal. Parece-nos que a utilização de imagens com maior profundidade seria mais profícua e permitiria a exploração intercultural por parte dos docentes.

Da forma como são apresentadas, apesar de se verificar uma preocupação de alguns manuais em representar etnias diferentes, constata-se um empobrecimento na utilização das respetivas características congeladas. Por outro lado, o repescar de mitos antigos, como é o caso do conto “As três cidras” e respetivas ilustrações, introduz ambiguidades interpretativas.

A ordem de limitações que temos vindo a apresentar no *corpus* recolhido prefigura, no fundo, a principal limitação deste trabalho. Com efeito, a riqueza da categorização realizada pela Gramática do Design Visual de Kress e van Leewen vai muito além do que é possível explorar nos manuais do sétimo ano de escolaridade no que diz respeito à representação do “Outro”. Trata-se de um quadro teórico flexível coerente e aplicável didaticamente que muito de positivo pode trazer à promoção da literacia visual nas nossas escolas. Quanto aos manuais, aos seus autores e sistemas de produção associados, ganhariam bastante em deixar-se penetrar por estudos que trazem cientificidade ao domínio em que operam.

Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILL, Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de (1994). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

ARCHER, A. (2006). *A multimodal approach to academic "literacies": problematising the visual/verbal divide*. *Language and Education* 20 (6), p. 449-62.

BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S. & YALLOP, C. (2000). *Using functional grammar: an explorer's guide*. 2a. ed. Sidney: National Centre for English Teaching and Research, Macquarie University.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1997). *Dicionário de símbolos*. Lisboa: Círculo de Leitores.

CHOPPIN, A. (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris : Hachette.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001). Tornar o espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PT:NOT>. Acesso em 11 de outubro de 2011.

COPE, Bill e KALANTZIS, Mary (2001). *Transformations in language and learning: perspectives on multiliteracies*, Common Ground Publishing Pty Ltd, Australia.

COPE, Bill, HARVEY, Andrew e KALANTZIS, Mary (2003). *Assessing Multiliteracies and the New Basics*, *Assessment in Education*, Vol. 10, No. 1, March 2003.

DIAMANTOPOULOU, S. (2008). "Engaging with children's graphic ensembles of an archaeological site: a multimodal social semiotic approach to learning". *Journal of Language and Communication Studies* 41, p. 81-105.

- DONDIS, Donis A. (1999). *Sintaxe da Linguagem Visual*, São Paulo: Martins Fontes.
- GARCÍA SOBRINHO, Javier (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- GELLNER, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- GOONETILLEKE, D.C.R.A. (1998). *Salman Rushdie* - Palgrave Modern Novelists.
- GOUVEIA, Carlos A. M. (2009). *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistémico-funcional*, Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.
- HALL, Stuart (1990). "Cultural identity and diaspora", in J. Rutherford (ed.), *Identity*, Londres, Lawrence & Wishart, pp. 222-237.
- HALL, Stuart (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*, 10ª edição, DP&A.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- INE (2003). "Estatísticas Demográficas 2002", Lisboa.
- JACKSON, John A. (1986). *Migration*, Longman, 1.ª edição, Dublin.
- JENKINS, R. (2002). "Imagined but not imaginary: ethnicity and nationalism in the modern world", in J. MacClancy (ed.), *Exotic no more*, Chicago e Londres, The University of Chicago Press, pp. [114]-128.
- JEWITT, Carey (2008). "Multimodality and Literacy in School Classrooms", *Review of Research in Education*, Vol 32, pp. 241-267.
- JEWITT, Carey (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- KRISTEVA, Julia (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco.

KRAMER, Heinrich & SPRENGER, James (2005). *O martelo das feiticeiras: malleus maleficarum*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication* 1 (3), p. 343-369.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.

MACHADO, Maria Eva da Cunha Machado, (2008). *Contributo para uma análise de contos de Alexandre Parafita: Deusas e Bruxas*. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9063/1/TESE%20%20Maria%20Eva%20Machado.pdf>. Acesso em março de 2012.

MACHIN, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Arnold.

MAALOUF, Amin (1998). *As Identidades Assassinas*, Difel

METZ, Cristian e alii (1973). *A análise das imagens*, Petrópolis: Vozes.

PAILHÉ, Joël (2002). "Migration, migrant, géographie de la population", *Espace, Populations, Societes*, número 1-2, Paris, pp. 73-82.

PEDROSO, Consiglieri (1988). *Contribuições para uma mitologia popular portuguesa e outros escritos etnográficos*. Lisboa: Dom Quixote.

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. "Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira". Disponível em:
http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf. Acesso em fevereiro de 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto y PANOZZO, Neiva Senaide Petry (2004). Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

RUSHDIE, Salman (1991). *Imaginary homelands. Essays and Criticism*, 1981-1992. London: Granta; New York: Penguin.

S.HALFACREE, Keith H.; BOYLE, Paul J. (1993). The challenge facing migration research: the case for a biographical approach, *Progress in Human Geography*, vol. 17, número 3, setembro, Reino Unido, pp. 333-348.

UNSWORTH, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.

VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London; New York: Routledge.

VAN LEEUWEN, T. (2011). *The Language of Colour*. New York: Routledge.

VINCENTINI, Sabrina Gabriela; CARMO, Cláudio Márcio do. “Um estudo da representação sociosemiótica do negro na revista Raça Brasil. Estudos Semióticos”. (on-line) Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 6, Número 1, São Paulo, junho de 2010, p. 65-77. Acesso em novembro de 2011.

WIEVIORKA, Michel (1999). “Será que o multiculturalismo é a resposta?” *in* Educação, Sociedade & Culturas nº12, 7-46. Disponível em:
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-1-wieviorka.pdf> . Acesso em abril de 2012.

Manuais de ensino referidos

AMORIM, Filomena; ARAÚJO, Isabel; MILITÃO, Paulo (2011). *Em Progresso 7*, Lisboa Editora.

COSTA, Fernanda; MENDONÇA Costa (2011). *Diálogos 7*, Porto Editora.

BASTO, Adriano; CUNHA, Manuela Salvador (2003). *Vozes em Língua Portuguesa*, O Livro.

FERREIRA, Ida Ferreira; LOPES, Maria de Fátima; MENDES, Roberto (2006). *Entre linhas*, Santilhana Constância.

FERREIRA, Ida Ferreira, DELGADO, Isabel, MENDES, Roberto (2011). *Projeto Desafios Língua Portuguesa 7.º Ano*, Santillana.

MARQUES, Carla; SILVA, Inês (2011). *Contos e Recontos*, Asa.

MELO, Sofia; MARTINS, Ana (2006). *Sentidos 7*, Porto Editora.

MOURA, Rafaela; Osório, M. Amélia (2006). *Leituras e companhia*, O Livro.

OLIVEIRA, Luísa; MOURA, Margarida Gírio (2011). *+ Português 7*, Didática Editora.

OLIVEIRA, Maria Luísa, MOUTA, Margarida, Gírio (2006). *Navegar na língua portuguesa*, Didática Editora.

PAIVA, Ana Miguel; ALMEIDA, Gabriela Barroso; JORGE, Noémia; JUNQUEIRA, Sónia Gonçalves (2011). *(Para)Textos 7º ano*, Porto Editora.

PINTO, Elisa Costa; BAPTISTA, Vera Saraiva (2011). *Plural 7*, Raiz Editora.

SANTIAGO, Ana; PAIXÃO, Sofia (2011). *P7*, Texto Editora.

SERPA, Ana Isabel; VERÍSSIMO, Artur: et al. (2006). *Ser em Português 7*, Areal Editores.

VILAS-BOAS, António; VILAR, Manuel (2011). *Entre Palavras 7*, Editora Leya.

Apêndice A – Código dos manuais analisados

- M1** PAIVA, Ana; ALMEIDA, Gabriela Barroso; JORGE, Noémia; JUNQUEIRA, Sónia Gonçalves (2011). *(Para)Textos 7º ano*, Porto Editora.
- M2** OLIVEIRA, Luísa; MOURA, Margarida Gírio (2011). *+ Português 7*, Didática Editora.
- M3** PINTO, Elisa Costa; BAPTISTA, Vera Saraiva (2011). *Plural 7*, Lisboa Editora.
- M4** AMORIM, Filomena; ARAÚJO, Isabel; MILITÃO, Paulo (2011). *Em Progresso 7*, Lisboa Editora.
- M5** SANTIAGO, Ana; PAIXÃO, Sofia (2011). *P7*, Texto Editora.
- M6** FERREIRA, Ida Ferreira, DELGADO, Isabel, MENDES, Roberto (2011). *Projeto Desafios Língua Portuguesa 7.º Ano*, Santillana.
- M7** MARQUES, Carla; SILVA, Inês (2011). *Contos e Recontos*, Asa.
- M8** VILAS-BOAS, António; VILAR, Manuel (2011). *Entre Palavras 7*, Editora Leya
- M9** COSTA, Fernanda; MENDONÇA, Luísa (2011). *Diálogos 7*, Porto Editora.
- M01** MOURA, Rafaela; Osório, M. Amélia (2006). *Leituras e companhia*, O Livro.
- M02** BASTO, Adriano; CUNHA, Manuela Salvador (2003). *Vozes em Língua Portuguesa*, O Livro.
- M03** SERPA, Ana Isabel; VERÍSSIMO, Artur; et al. (2006) *Viver em Português*, Areal Editores.
- M04** SERPA, Ana Isabel; VERÍSSIMO, Artur: et al. (2006) *Ser em Português 7*, Areal Editores.
- M05** FERREIRA, Ida Ferreira; LOPES, Maria de Fátima; MENDES, Roberto (2006). *Entre linhas*, Santilhana Constância.

M06 OLIVEIRA, Maria Luísa, MOUTA, Margarida, Gírio (2006). *Navegar na língua portuguesa*, Didática Editora.

M07 MELO, Sofia; MARTINS, Ana (2006). *Sentidos 7*, Porto Editora.

M08 COSTA, Fernanda; MENDONÇA, Luísa (2006). *Palavras a Fio*, Porto Editora.

Apêndice B – Dados em referência dos manuais do *corpus*

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M1	(Para)Textos 7	Porto Editora					grupo heterogéneo	10
							grupo heterogéneo	70
			Narrativa	A selva de Isabel Allende	167 - 168	Foto	2 crianças índias em plano médio	167
			Narrativo	O hipópotamo de Mia Couto	171 - 172	Ilustração	Rapaz negro a espreitar pela janela para dentro de casa	171
			Narrativa	Fernando Sabino	179			
			Narrativa	Ondjaki	183			
						Ilustração	Família multirracial	200
			Poema	Vinicius de Moraes	211			
			Poema	Olavo Bilac	222			
			Poema	Cecília Meireles	224			
			Poema	Canção dos Rapazes da Ilha de Agualdo Fonseca	233	Foto - 2	Crianças negras	233

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M2	+ Português 7	Didática Editora	Narrativa	“Companheira de escola” de Alda do Espírito Santo (S.Tomé e Príncipe)	17			

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M3	Plural 7	Lisboa Editora	Narrativa	O homem que sabia contar histórias	76,77	Ilustração	Encontro social entre muçulmanos	76
			Narrativa	História da princesa Nuranahar	79	Ilustração	Princesa árabe	79
			Poema	Mãe negra de Aguinaldo Fonseca	183	Ilustração	Maternidade: negra de costas transportando filho atrás e com pote à cabeça	183
			Poema	Sonho da mãe negra de Marcelino Santos	184	Ilustração	Maternidade: negra de cócoras com filho às costas	184
			Narrativa	Um pingo de chuva de Ondjaki	188-190	Ilustração	Rosto de menino negro sobre paisagem	189
			Testemunho oral	De órfão do Tarrafal a escritor premiado - O novíssimo testamento de Mário Lúcio Sousa	204	Foto	Imagem do escritor Mário Lúcio Sousa	204

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M4	Em Progresso 7	Plátano Editora					Sexta-feira vida selvagem	20
						Ilustração	um negro num grupo de 5 jovens	Unidade pg 40 (2)
			Narrativa	Fernando Sabino	42			
			Narrativa	Ondjaki	74		Família raça negra (pais e 4 filhos)	74
			Narrativa	O meu pé de laranja lima de José Mauro de Vasconcelos				
			Poema	Cecília Meireles	210			
			Poema	haikus – forma tradicional da poesia japonesa	213			
			Poema	Carlos Drummond de Andrade	214			
			Poema	Manuel da Bandeira	220			

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M5	P7	Texto Editora	Narrativa	Texto Ondjaki "Não chores pelo cãozinho"	90	Ilustrações - 3	para o texto de Ondjaki	91, 92, 95
			Narrativa	Fernando Sabino "O mistério do caso abandonado"	126			
			Poema	Vinicius de Moraes	166	Ilustração	poema de Vinicius	162, 163
			Poema	Manuel da Bandeira "Porquinho da Índia"	171			
			Poema	Cecilia Meireles "Rio na Sombra"	180			

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M6	Língua Portuguesa 7	Santillana	Narrativa	Os calções verdes do Bruno Ondjaki	46	Ilustração	texto de Ondjaki "menino negro"	47
						Ilustração	três cidras do amor – "preta muito feia" que tem o "ar andrajoso de velha, mãe do vento"	
			Entrevista	Pedro Maia a Nelson Évora, campeão olímpico	238	Foto	Nelson Évora	238
						Foto	Anúncio publicitário Imagem Nuno Delgado	

Código	Título	Editora	Textos			Imagens						
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.				
M7	Contos e recontos I	Asa	Narrativas	Proposta do conhecimento do continente africano através da tradição oral recolhida por Lourenço do Rosário “A filha da Cobra Bom”		Ilustrações - 7						
	Contos e recontos II		Narrativa	A donzela do elmo de madeira	35 36 37	Ilustração	homem asiático e duas mulheres	35				
							casal asiático	36				
							casal asiático	37				
	Contos e recontos II		Narrativa	Excerto de Os cavaleiros do conjuntivo de Irik Orsenna		Ilustração	um casal dançarino, mulher branca e homem negro, associado à música	46				
							Poema	Aguinaldo Fonseca “Mãe Negra”	100	Foto	mulher negra com criança às costas	100
											Reportagem	“O maior problema do séc XXI “		Ilustração	criança negra	103
anúncio		Museu da marioneta					114	foto	3 marionetas, uma asiática	114		

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M8	Entre palavras	Sebenta	Narrativa	Textos integrais de: Ondjaki, Sempé e Goscinny, Hans Christian Andersen, Arthur Conan Doyle				
			Narrativa	Bilhete com foguetão <i>in</i> Os da minha Rua	52	Ilustração	Mãe e filho	52
						Ilustração	Menino negro	53
			Anúncio	Tema adopção		Foto	Família multirracial	72
						Foto	mãe branca, criança negra	82
			Texto blog	Da Ucrânia para Portugal passando pela Hungria	114			
						Ilustração	Notícia do Público-sobre as redes sociais "Encontro e estímulo dos contactos no mundo real	123

Código	Título	Editora	Textos			Imagens		
			Tipo	Título/Tema	Pág.	Tipo	Representação	Pág.
M9	Diálogos 7	Porto Editora				Ilustração	Representação de um negro	Capa
							Representação de um grupo heterogéneo, incluindo um negro e uma asiática	Sep. unidade e 0
						Ilustração	Representação de uma mulher indiana	23
						Ilustração	Grupo de 4 jovens, um negro e 3 brancos	155/7
			Poemas - 3	Cecília Meireles	193			
			Poemas - 2	Manuel Bandeira	197			
			Poemas - 2	Vinicius de Moraes	200			
			Narrativo	Excerto do texto de José Mauro de Vasconcelos "Rosinha Minha Canoa"				
			Notícia	Mulher judia que frequentou a universidade	208			
			Reportagem	Toda a gente quer ser casada por Wouter Van Bellinghen	213	Foto	Wouter Van Bellinghen	213
			Entrevista	"Muitos europeus pensam que o tráfico de crianças é uma coisa do terceiro mundo" - engenheiro indiano que ajudou a libertar 67 mil crianças escravas e desenvolveu um modelo de educação e reabilitação de vítimas	216	Foto	Kailash Satyarthi	216