



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação –Campus XIV
Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e Literaturas.

Tanisia Ferreira Nascimento

REFLEXÕES ACERCA DA MULTIMODALIDADE EM *DESIGNS*
LINGUÍSTICO-IMAGÉTICOS DOS PÔSTERES VEICULADORES DE
MENSAGENS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: um estudo baseado
em corpus.

Conceição do Coité- BA

2017

Tanisia Ferreira Nascimento

REFLEXÕES ACERCA DA MULTIMODALIDADE EM *DESIGNS*
LINGUÍSTICO-IMAGÉTICOS DOS PÔSTERES VEICULADORES DE
MENSAGENS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: um estudo baseado
em *corpus*.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade
do Estado da Bahia-UNEB Campus XIV, como requisito para
à obtenção do grau de Licenciatura em Letras com
Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas.

Professora: Brisa Enéas

Orientadora: Professora Dra. Cristina Arcuri Eluf

Conceição do Coité- BA

2017

TANISIA FERREIRA NASCIMENTO

Reflexões acerca da multimodalidade em *designs* Linguístico- imagéticos dos pôsteres veiculadores de mensagens da Segunda Guerra Mundial: Um estudo baseado em *Corpus*.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual da Bahia, Campus XIV, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Arcuri Eluf(Orientador)

(Avaliadora)

(Avaliadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades. Aos meus pais Luiz Cassiano e Rita de Cássia por ter me apoiado em todos os momentos difíceis. Aos meus irmãos Luciana e Cassiano por ter me incentivado a fazer vestibular e por sempre me ajudar quando eu precisava. Ao meu esposo. Aos meus alunos do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela colaboração na minha pesquisa. E por último, mas sem ser menos importante a minha professora, orientadora e amiga Cristina Arcuri Eluf, agradeço a você Cristina por todo apoio, paciência, dedicação, pelas vezes que mesmo em momentos difíceis você nunca deixou de ler um e-mail meu, de corrigir cada linha que escrevi, te agradeço por todas as vezes que acreditou em mim, na minha capacidade e me disse que eu conseguiria. Dedico esse trabalho de conclusão de curso a todos aqui mencionados, mas, em especial a você Cristina.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é revisar teoricamente acontecimentos relativos à Segunda Guerra Mundial no que se refere ao idealismo norte americano em campanhas publicitárias durante a Segunda guerra. Como principais fundamentações teóricas para análise das campanhas das guerras seguiram postulados de Kress e Van Leeuwen (2006) sobre multimodalidade para uma releitura de textos linguístico-imagéticos nos pôsteres que influenciaram a população americana. Objetivamos principalmente analisar imagens pela ótica dos Multiletramentos críticos na formação do professor de LI em uma comunidade de prática Conceição do Coité Bahia como corpus de pesquisa compilamos pôsteres a partir de uma análise baseada na Linguística de corpus com a utilização do Corpus of Contemporary American English com a finalidade de se obter análises e construções textuais atuais sobre as mesmas. Formadas por collocations utilizadas em práxis em aulas de LI no EM. As atividades construídas a partir dos Multiletramentos e as narrativas dos alunos foram compiladas a partir dos princípios da Linguística de Corpus (LC). A LC é utilizada nesta pesquisa como aporte metodológico para análise semântico-interpretativa das narrativas, a partir de investigações do pesquisador e auxílio de ferramentas computacionais.

Palavras chave: Segunda Guerra Mundial, Multimodalidade e Linguística de Corpus.

ABSTRACT

The objective of this work is to theoretically review events related to World War II with regard to American idealism in advertising campaigns during World War II. The main theoretical foundations for the analysis of war campaigns were Kress and Van Leeuwen (2006) on multimodality for a re-reading of linguistic-imagery texts in the posters that influenced the American population. We aim mainly to analyze images from the perspective of Critical Multiliteracies in the formation of the LI teacher in a community of practice Conceição do Coite Bahia as a corpus of research we compile posters from an analysis based on Linguistics of corpus with the use of the Corpus of Contemporary American English with The purpose of obtaining current analyzes and textual constructions on them. Formed by collocations used in praxis in LI classes in MS. The activities built from the Multiliteracies and the students' narratives were compiled from the principles of Corpus Linguistics (LC). The LC is used in this research as a methodological contribution for the semantic-interpretative analysis of the narratives, based on investigations of the researcher and the aid of computational tools.

Key words: *Second World War, multimodality and Corpus Linguistics*

LISTA DE ABREVIACÕES

LE- Língua Estrangeira

LI- Língua Inglesa

LC- Linguistica de Corpus

DDL- Data Driven Learning

PIBID- Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 MUTILETRAMENTOS E TEXTOS MULTIMODAIS.....	19
2.2 A Segunda Guerra Mundial e o uso dos pôsteres como forma de comunicação	28
2.2.1 Causa na Europa	28
2.2.2 Causas na Ásia.....	29
2.2.3 Releitura de alguns pôsteres vinculados á propaganda durante a Segunda Guerra Mundial	33
3 COLLOCATIONS: O USO DIÁRIO DA LÍNGUA INGLESA BASEADOS NA LINGUÍSTICA DE CORPUS.....	36
3.1 Colocações adjetivas	38
3.2 Colocações nominais	38
3.3 Colocações Verbais	39
3.4 Colocações adverbiais	40
3.5 LINGUÍSTICA DE CORPUS: abordagens metodológicas de expressões.....	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
4.1-LOCAL DA PESQUISA.....	51
4.2-INSTRUMENTO DE COLETA.....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.	67
ANEXOS	71

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em situações cotidianas de ensino-aprendizagem, há professores que afirmam encontrar muitas dificuldades na preparação de suas aulas, uma vez que, geralmente, os textos são extensos e descontextualizados, alguns são apenas escritos, sem nenhuma imagem, o que pode torná-los desmotivadores para alguns alunos. Em virtude de tais dificuldades encontradas por professores de língua que o conceito de “modelo pronto” tais como apresentados em livros didáticos tem se tornado insatisfatório tanto pra alunos quanto para professores.

Nesta pesquisa foram analisados textos multimodais, pôsteres da Segunda Guerra Mundial dos Estados Unidos que contém imagens e expressões da Língua Inglesa (doravante LI) conhecida como *collocations*.

A partir dos conceitos de Kress (1996), pesquisador nas áreas de letramento, semiótica social, multimodalidade e teorias da aprendizagem, o interesse em textos contemporâneos diferentes nos modos de se comunicar, assim como a linguagem escrita, a língua e a fala, percebe-se uma necessidade cada vez mais frequente de textos imagéticos.

Diante dessa nova demanda social, que pressupõe novas práticas docentes, voltadas para a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens que possibilitam leituras não lineares, o fazer pedagógico precisa levar em consideração o caráter multimodal dos textos e a variedade de sua significação. A leitura de textos multimodais é uma ferramenta importante na sala de aula na formação de leitores críticos. O sujeito crítico deve compreender que textos não são neutros, já que esses transmitem valores e ideologias. Por isso, a escola precisa deixar de lado práticas tradicionais de leitura, voltadas apenas para os elementos verbais (ROJO, 2012).

Segundo Vieira (2007), a relação da leitura com a multimodalidade representa uma ligação essencial, pautada por várias características. A multimodalidade se materializa por meio da junção entre palavras, imagens, cores, formato das letras, disposição gráfica e ilustrações presentes na superfície textual e servem de elementos que viabilizam a materialidade do texto. Os textos multissemióticos possibilitam ao leitor ter disponível, além do texto verbal, recursos visuais que colaboram no processo de atribuição de sentido. A multimodalidade pode colaborar com os processos de significação da leitura e a formação de leitores críticos, pois a

referida Teoria parte do princípio de que uma rede de sentidos é estabelecida para se construir significados durante a leitura, interconectando diferentes modos da linguagem.

O termo multimodalidade refere-se aos textos linguísticos que contêm outros designs além do linguístico, tal como as imagens, som ou movimento. Acredita-se que utilizar-se de recursos multimodais pode contribuir para tornar práticas de leituras no ensino de línguas uma atividade mais atrativa e mais coerente com um mundo cada vez mais imagético.

Diante do que foi dito, questiono se a partir da nova conjuntura sócio educacional da pós-contemporaneidade, a utilização de imagens - num mundo cada vez mais imagético - e o ensino de expressões pré-fabricadas convencionalizadas (*chunks, collocations* etc.) na Língua Inglesa (LI) poderiam fornecer ao professor de LI novas alternativas e possibilidades de atividades; pedagógicas mais "coerentes" para as novas gerações de aprendizes?

Essa pesquisa teve como objetivo geral demonstrar a importância que a leitura imagética proporciona no ensino/aprendizagem de LI através de textos multimodais e inserir reflexões acerca da investigação linguística em corpora online objetivando maior autonomia do professor e do aprendiz de Língua Inglesa.

Como objetivos específicos procuramos refletir sobre as metodologias utilizadas em sala de aula de uma escola Estadual do município de Conceição do Coité, verificar como a inserção da LC no ensino aprendizagem de LI pode contribuir para aquisição de maior autonomia na investigação linguística e também procuramos inserir análises de *collocations* encontradas nos pôsteres da Segunda Guerra Mundial. A fim de demonstrar o poder de persuasão que a leitura imagética possui a exemplo dos pôsteres da Segunda Guerra Mundial.

Tivemos como justificativa deste trabalho a apresentação de uma alternativa para as práticas de leitura de textos multimodais com expressões convencionalizadas (*collocations*) além de promover atividades crítico-reflexivas, a partir dos Multiletramentos como alternativa para o ensino de LI no Ensino Médio.

O presente trabalho se divide em três capítulos: No primeiro capítulo abordamos sobre os Multiletramentos e textos multimodais, como surgiu e sua importância para o Ensino na contemporaneidade. No segundo capítulo, relatamos a história da Segunda Guerra Mundial e os pôsteres de propaganda política que foram utilizados como forma de comunicação durante a guerra. No terceiro e último

capítulo abordamos uma breve explicação sobre as “*collocations*” que são expressões da Língua Inglesa presente nos cartazes da Segunda Guerra Mundial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Foi no final da década de oitenta que os computadores passaram a fazer parte do ensino nas universidades brasileiras, (PAIVA, 2008). Entretanto, o que se tem discutido é como seu uso está sendo feito, com que propósito e fundamentos teóricos. As novas tecnologias estão presentes na vida, (na sala de aula, em locais de trabalho e lazer, dentre outros), gerando novas linguagens e construções de sentido. As escolas e universidades estão sendo desafiadas a construir práticas que dialoguem com essas demandas de uma sociedade em constante transformação. Ao promover o diálogo com os ‘novos letramentos’ (LANKSHEAR E KNOBEL; 2003 2006) buscam revisitar as ontologias e epistemologias de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade do posicionamento crítico, colaborativo e transformativo do cidadão complexo, pluralizado, heterogêneo e instável (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; OCEM-LE 2006).

Os avanços tecnológicos trouxeram mudanças significativas não só para as relações sociais e para as formas de interação entre as pessoas, mas também têm exigido novas práticas de letramento. Exigem o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e de escrita ampliando a noção de letramento para Multiletramentos. As pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética). Tais capacidades refletem a essência da perspectiva dos Multiletramentos (DIONÍSIO, 2006).

O acréscimo do prefixo “multi” ao termo letramento, segundo Rojo (2012), não se limita a questões referentes à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a sociedade atual: envolve a diversidade de linguagens, semioses e mídias responsáveis pela produção de textos multimodais e pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos. Os multiletramentos estão relacionados à diversidade de culturas e de linguagens incorporadas ao nosso cotidiano graças aos

avanços tecnológicos. O nosso meio social é eminentemente marcado pelo plurilinguismo e pela multisseiosose. Para uma abordagem pluralista da cultura e da linguagem, é necessário considerarmos os Multiletramentos e seus pressupostos. De acordo com Rojo (2012):¹

O conceito de Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

As experiências educacionais, conforme Cope e Kalantzis (2008), caracterizam-se por pelo menos três momentos epistemológicos, didático, autêntico e transformativo. Carteiras enfileiradas e fixas, quadro, giz, caderno, canetas e outros são elementos marcantes na chamada educação 'didática'. Tecnologias que parecem atender às expectativas de uma sociedade, cuja visão de conhecimento era fixa, estável e transferível. Ao utilizar materiais autênticos, os recursos utilizados em sala de aula seriam outros recursos tecnológicos como jogos, cartazes, cadernos, revistas e mapas colados na parede, depois viriam a ter cadeiras com mesas para que se possa trabalhar em grupo. Nessa perspectiva preza-se pelo desenvolvimento de atividades cognitivas com foco maior na interação e construção na aprendizagem dos conteúdos.

É desse modo que no conceito de educação 'transformativa', alunos interconectados fazem uso de múltiplas linguagens, logo, precisam desenvolver não apenas as habilidades escritas ou orais, mas também reconhecer os recursos multisseiosmóticos /multimodais, especialmente os promovidos pela nova mídia digital (KRESS, 2003). As redes sociais, por exemplo, possibilitam a problematização de questões de ordem política, econômica e social produzindo e distribuindo conhecimentos nas mais diversas linguagens. O mundo complexo, pluralizado e dinâmico (MENEZES DE SOUZA, 2011) convida alunos, professores e escolas a desenvolver a percepção crítica para a tomada de decisões com ética e

¹ O conceito de letramento abre espaço para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e aprendizado da leitura/escrita. (ROJO,2012).¹

responsabilidade. Assim, as novas formas de ensino-aprendizagem implicam não apenas no presente, mas projetam para o cenário para um futuro que ainda não conhecemos.

Segundo Soares (2004) letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Alfabetização está ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar.

Soares (2004) afirma que há um progressivo uso do conceito de letramento para denominar os processos que levam as pessoas a terem um domínio adequado da leitura e da escrita. Como exemplo, ela cita as matérias publicadas na mídia, nas quais se considera que ser alfabetizado é mais do que saber ler e escrever um simples bilhete, condição que até algum tempo tida como satisfatória para tirar uma pessoa da lista dos analfabetos.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado na sociedade, surge uma nova necessidade: a de incorporar e se apropriar das práticas de leitura e escrita, usá-las socialmente e responder adequadamente às demandas sociais de sua utilização.

Foi então que vieram à tona discussões sobre o letramento, a fim de tornar as aulas de línguas mais significativas para o aluno, ao aproximar a escola à vida, a língua à prática social (SOARES, 2000).

Nas práticas sociais pós-modernas, os cidadãos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D. É inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. Se, até meados do século XX, as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atendiam às demandas postas à educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, não mais. Rojo 2010 em “Multiletramentos na escola” afirma que:

“trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos) mas caracteriza-se como parte de um trabalho que parte da cultura de referência do alunado (popular, local e de massa) e de

gêneros, mídia e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático que envolva agências de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramento”.

Para Rojo, o conceito de Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessária se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e Multiletramentos. Rojo faz referência ao termo *multiliteracies*, publicado pelo *New London Group* em 1996.

Os Multiletramentos funcionam, de acordo com a autora, pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados.

O processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Ora, nada mais atual e relevante para a prática escolar, pois é necessário levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta, hoje, são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. Diante disso, o texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado; o texto agora pode ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter multi agora é hiper: hipertextos, hipermídias e afins. Conseqüentemente, a aprendizagem também muda: já não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu, podemos agora nos libertar interagindo com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados agora na perspectiva dos Multiletramentos são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços.

Nas últimas décadas, estudos de pesquisadores de vários ramos da linguística têm recomendado que o gênero discursivo, enquanto uma prática social deva orientar a ação pedagógica com a língua materna, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Além da palavra escrita, um enorme aparato semiótico tem desempenhado importante papel constitutivo nos textos pós-modernos, principalmente nos textos midiáticos como jornais, revistas, livros, cartazes publicitários, dentre outros.

Para Rojo (2012), as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a texto cada vez mais multissemióticos, resultantes dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação. A leitura e a produção de significados podem variar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos.

Além disso, é fundamental que os alunos entendam que os sentidos são produzidos numa conexão entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção da obra. A esse respeito os PCN (2010) acrescentam: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos [...]”. Para que o processo de leitura seja ampliado, o sujeito precisa ter competência para estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o texto, refletindo sobre as informações transmitidas. Um leitor crítico é capaz de atribuir valor as informações veiculadas, construindo assim, o seu posicionamento.

Dionísio (2006) chama a atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.” O conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre textos escritos, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento.

O conceito de multimodalidade foi investigado por alguns teóricos e pesquisadores do assunto. Foram publicados livros, como *Reading Images* por Kress e Leween (1996-2006), *Letramento Digital através de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa* por Paiva (2007), *Ensino de Línguas: passado,*

presente e futuro por Leffa (2008), tese de doutorado por Eluf (2011). E o artigo de Montemor Letras e letras que aborda uma pesquisa do termo “híbrido”.

Kress é Professor de Educação e Inglês no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Suas publicações mais recentes incluem *Reading Images* (1996) com Leeuwen; *Antes de escrever: Repensando os caminhos para a Alfabetização* (1997); *Discurso Multimodal* (2001) com Leeuwen; e *Alfabetização na New Media Age* (2002). Em *Reading Images*, Kress & van Leeuwen (1996) se preocupam com a tarefa de isolar e definir os diferentes métodos de construção utilizados na tomada de imagem.

A leitura de imagens fornece o primeiro registro sistemático e abrangente da gramática do design visual. Ao olhar para os elementos formais e estruturas de design - cor, perspectiva, enquadramento e composição, Kress e Leeuwen examinam as maneiras pelas quais as imagens comunicam significado.

Em suas pesquisas, os autores investigam as diferentes possibilidades de construção de sentido imagético a partir de uma enorme gama de exemplos - desenhos infantis, ilustrações de livros didáticos, fotojornalismo, imagens publicitárias e obras de arte, bem como as formas tridimensionais, como escultura e arquitetura, os autores:

“As estruturas pictóricas não se limitam a reproduzir as estruturas da ‘realidade.’ Ao contrário, elas produzem imagem da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas pictóricas nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica muito importante.” (Kress; Leeuwen, 1996).

Paiva (2007) em seu livro “Letramento Digital” através de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa retrata que o homem usa imagens desde o tempo das cavernas e, nesse novo século, vivemos na era da informação multimídia. Imagens e sons estão em todo lugar: na vida social e nos momentos de solidão. Fotografamos todos os eventos importantes de nossas vidas, assistimos TVs e DVDs, ouvimos música etc. No entanto, a escola não se apropriou adequadamente do imenso potencial desses poderosos recursos de significação.

Novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos variados para a construção de um mesmo significado estimula os

sentidos do leitor. Um elemento texto, imagem ou som amplia o significado do outro e juntos restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção. E de acordo com Gerard e Goltein (2005):

“As imagens são interfaces naturais para a comunicação”, ou seja, não precisa nos ensinar como absorver imagens; isso ocorre naturalmente. Em um dado período de tempo, muito mais informação pode ser comunicada através de imagens do que da fala ou do texto escrito“.

Nesse sentido, ao analisar as narrativas multimídia e também as interações na lista de discussões, temos acessos não só aos textos, mas também aos processos de suas construções. Alguns narradores usam seus próprios arquivos de fotografia e outros utilizam imagens disponíveis na web.

Leffa (2008a) em “Ensino de línguas presente, passado e futuro” descreve as tendências históricas envolvendo as mudanças no conceito de língua, na metodologia do ensino do papel do professor e as relações que se estabelecem entre esses três componentes. Em seu livro, o autor apresenta uma classificação e analisam esses três componentes: o primeiro é fazer um breve retrospecto do ensino de línguas no tempo e no espaço, mostrando o domínio do método, o segundo é descrever o domínio do ensino de línguas na atualidade caracterizado pela evolução do método ao pós-método; o terceiro objetivo é detectar as tendências que emergem dessa evolução.

A partir dessas considerações Leffa (2008) dividiu o texto em três partes. Na primeira parte, o “passado” caracterizado pela busca do método certo o que paradoxalmente levou a uma proliferação desenfreada de diferentes métodos que objetivam uma solução universal para ensino de línguas. Nesse sentido cada método deveria funcionar para todos, em todos os tempo e lugares independentes do professor que aplicasse.

Na segunda parte do livro, o “presente” se caracteriza pela inversão do que se pregava em relação ao método, que deixa de existir; agora é o professor e o contexto específico da aprendizagem que determinam o que acontece na sala de aula. Na terceira parte, Leffa (2008) especula sobre o futuro, principalmente ao papel do professor provavelmente ampliado pelo uso das tecnologias digitais.

O professor de línguas, segundo Leffa (2008), é um profissional em formação contínua; precisa sempre está se atualizando, não só para acompanhar o mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudança. Emancipação, autonomia do diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do ridículo, e formação integral.

Em publicação sobre o termo “híbrido”, Monte Mor (2010) descreve uma pesquisa feita em sites de buscas na internet o que gerou resultados curiosos. De veículos a cartões de créditos híbridos, passando por espécies de animais e vegetais, operadores de telemarketing, a gêneros literários híbridos.

O conceito de hibridismo no âmbito das questões de linguagem, culturas e identidades, não comportaria uma definição de consenso total quanto a sua definição. Como confirma o crítico pós-colonial Robert J.C Young não há uma formulação única ou definitiva do hibridismo, pois o termo muda á medida que esse sofre mudanças (YOUNG, 1995).

Ao definir “hibridismo”, Young (1995), em seu artigo “Cultura, língua e emergência dialógica”, Young (1995) questiona a suposta homogeneidade dos conceitos de cultura, nação e língua ao apontar-lhes o hibridismo consecutivo. Segundo Monte Mor (2006), o conceito do hibridismo á qual ele contrapõe a ideia de “emergência dialógica” pode descrever fenômenos culturais e linguísticos complexos, além de nos ajudar a compreender os conflitos e transformações sócios contemporâneos.

A noção de hibridismo assinala o caráter inacabado, parcial e processual de identidades, culturas e linguagens, sujeitas a constantes negociações e renegociações, sem que haja a possibilidade de síntese apaziguadora dos conflitos e das diferenças. Por isso, Bhabha (apud SOUZA, 2014), considera que o hibridismo não deve ser entendido como algo a ser encontrado por aí, na forma de identidades híbridas, por exemplo, mas como características inerentes ao próprio processo inquieto de eterna constituição e reconstituição de identidades, culturas e linguagens, processo que desafia fronteiras epistemológicas convencionais.

Monte Mor (2010) aborda o letramento crítico como meio de formação de cidadãos críticos, participativos e preparados para conviver com as diferenças culturais e linguísticas que nos cercam. Monte Mor (2010) sugere a relevância dos letramentos críticos e dos multiletramentos para o educador, em geral, e para o professor de línguas estrangeiras mais especificamente. Tal relevância se justifica,

segundo a autora, pela revolução na comunicação desencadeada por novas tecnologias, o que leva a apontar a necessidade de uma revisão curricular que reflita essas mudanças.

2.1 MULTILETRAMENTOS E TEXTOS MULTIMODAIS

Em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, renomados teóricos, sobretudo da Linguística e Educação, oriundos de três países - Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália - reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000). Esse grupo de teóricos tornou-se mundialmente famoso pela autodenominação de New London Group, ou Grupo de Nova Londres. Desse encontro, resultou um documento denominado de “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000), construído a dez mãos e cujos motes principais foram: a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias). Esses dois motes foram responsáveis pelo prefixo “multi”, da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Dizemos que uma pessoa é “letrada” quando ela vive na condição de quem sabe (ou aprende) ler e escrever em diferentes eventos e práticas sociais. Entende-se, com isso, que o letramento é múltiplo, pois, fazemos diferentes usos sociais da escrita. Além disso, o letramento implica que uma pessoa pode ser analfabeta, mas letrada. Nesse caso, ela não sabe ler nem escrever, mas, vive e participa de um ambiente no qual a leitura e a escrita estão presentes, por exemplo, ela dita cartas para outros escreverem, ela ouve textos que outros leem para ela (cf. SOARES, 1998).

Desse modo, o letramento indica a inserção e a participação do indivíduo no mundo da escrita como forma de participação na vida em sociedade e, portanto, corresponde a um “conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 1998).

Houve um tempo, talvez, em que podíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social. Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática'(PURVES, 1998 e BOLTER, 1998), em que documentos, imagens de notações verbais e textos escritos, propriamente ditos, são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados.

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE 1994a, 1998). Além disso, todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada.

É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático.

Segundo Cope e Kalantzis (2001), o conceito de Multiletramento focaliza duas mudanças importantes. Uma é o crescimento da relevância atribuída à diversidade linguística e cultural, isto é, num mundo globalizado faz-se necessário negociar diferenças todos os dias. A outra é a influência das novas tecnologias, o que provem de modos variados ou multimodais (escrita, imagens, áudio), requerendo, assim, um novo conceito de letramento, multimodal.

A ideia de novidade do uso do conceito de Multiletramento, na verdade, não se constitui algo tão novo. Certamente provém do conceito de letramento introduzido por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como a linguística (Kleiman, 1995) e a educação (Soares, 2004), em estudos voltados para o ensino de língua materna. Segundo essas autoras, há uma distinção entre ser alfabetizado e ser

letrado. O sujeito alfabetizado apenas decodifica as letras, enquanto que o letrado usa a leitura e a escrita para práticas sociais. Nos anos 60, Paulo Freire já fazia crítica à “alfabetização puramente mecânica e lutava por uma alfabetização realmente ligada à democratização da cultura.” (Freire, 1976,). O autor refere-se à maneira tradicional de se alfabetizar, em que o ensinar a ler e a escrever fundamenta-se em decodificação de palavras e frases descontextualizadas, sem conexão pedagógica que visa ao sujeito e à sociedade, desvinculando a aprendizagem da leitura de questões sociais, culturais e políticas.

Segundo Soares (2005), já naquela época, as ideias de Paulo Freire já disseminavam práticas que são consideradas precursoras do conceito de letramento hoje. Contudo, hoje, esse conceito já se expandiu, devido às mudanças sociais e de linguagem, para os diferentes tipos de letramento ou múltiplos letramentos.

O contexto atual do ensino, especificamente o de LI, apresenta uma crescente necessidade em ser desempenhado pelo professor um papel educacional condizente com a noção de cidadania hoje demandada pela sociedade, que por sinal está em constante construção e reconstrução. O indivíduo hoje, para ser considerado incluído, necessita desempenhar bem suas funções, e isso implica saber ler e escrever, atendendo bem as intensas demandas sociais, saber utilizar as novas tecnologias de modo relevante, ou seja, obter o conhecimento que pode ser de natureza multicultural, visual, midiática e informativa, exigido cada vez mais pela lei de mercado (Takaki, 2007).

O perfil do professor em serviço hoje apresenta uma realidade que não é satisfatória, tampouco que serviria de modelo para se atingir os ideais de educação da atualidade (desenvolvimento do senso crítico e político adequado ao conhecimento gerado por novas formas de comunicação). (Brasil, 2006).

Contudo, em contrapartida tem-se o perfil do professor demandado que é aquele desenhado e exigido pretensiosamente pelo poder público, através dos textos oficiais elaborados, publicados e distribuídos para as escolas (PCNEM, 1996; OCEM, 2008; etc.). Neste caso, presume-se que o professor deveria apresentar uma postura, um currículo bastante diferenciado, e muitas vezes tal exigência é totalmente contrária à própria formação que obteve.

O professor de LI, por sua vez, teria que, antes de tudo, compreender o novo contexto social em que está inserido e buscar reconstruir a sua concepção de língua e, por conseguinte, sob um ponto de vista mais crítico e participativo. O contexto

social em que este professor se insere refere ao da pós-modernidade e traz o cenário de construtos, em palavras derridianas como o da fragmentação, do descentramento, do porvir, da reconstrução, da não fixidez, do não estático (Derrida, 1976). Um cenário que, como mencionado anteriormente, mostra uma sociedade em que os conceitos estão sendo revistos e resinificados, repensados e refletidos numa constância permanente, em decorrência de uma mudança e de uma transformação aceleradas nas práticas sociais e de linguagem.

Novas formas de socialização levam os aprendizes e professores a ressignificar conhecimentos, projetos e pesquisas com outros aprendizes e professores em espaços de afinidade, em que os participantes interagem, muitas vezes, não por critérios concernentes à etnia, raça, sexualidade, classe social, mas por interesses em comum e gozam de maior flexibilidade ao “logar” ou “deslogar” (GEE, 2004). Essas práticas requerem compreensão, tradução cultural e interação discursiva com outras línguas e culturas.

Eis aí, a noção de novos letramentos na forma trans-, isto é, trans-letramentos (TAKAKI, 2014). Estes são aqueles que compreendem uma série de concepções sobre práticas sociais, culturais, linguísticas, multimodais (linguagem verbal, imagens, sons, animações, gestos, espaços), análises críticas, habilidades e estratégias para lidar com a simultaneidade, complexidade, velocidade em sociedade de mudanças.

Letramentos não podem ser entendidos como atos passivos. Compreender um texto impresso é um processo complexo e ativo de construção de significado que não difere tanto do processo de escrita do texto original (por exemplo, de editar e modificar um rascunho ou de reunir notas em um texto coerente). A leitura e a escrita são processos de construção de significados do mesmo tipo. Esses processos não são, de forma alguma, o ‘inverso’ um do outro (LEMKE, 1989a; HARRIS, 1995). Eles só diferem nas condições situacionais: os outros jogadores humanos ou inanimados com os quais interagimos para construir nossos significados – sejam eles parceiros de produção escrita ou marcas no papel.

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto à caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Pesquisadores e estudiosos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em

formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares.

Toda prática letrada de construção de significado estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página, da composição à encadernação, da edição à venda e distribuição (no caso das tecnologias impressas). Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LATOURET, 1993).

Segundo Kress (1998), as tecnologias contemporâneas de produção do texto tornam fácil a combinação de diferentes linguagens. Imagens podem se combinar com escrita e com som ou até se tornarem animadas. E, segundo Gomes (2011), “tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do design, da programação visual”. Nessa perspectiva, Coscarelli (2012,) parece ter esse mesmo ponto de vista:

“Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele”.

Ao fazer uso de diferentes linguagens, o produtor do texto deverá, segundo Kress (2004), conhecer suficientemente o potencial de cada linguagem na produção de sentido e saber em que medida aquela linguagem contribui com o seu objetivo de comunicação. Logo, conforme Kress (2004), o produtor deve saber lidar com essas linguagens e desenvolver técnicas de produção semiótica, e fazendo com que essas linguagens interajam de forma harmoniosa.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012) exigem multiletramentos. Para exemplificar textos multimodais ou multissemióticos, citamos os anúncios publicitários, os vídeos, os panfletos, entre outros, presentes, em quantidade, tanto em meios impressos quanto nos contextos digitais.

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como:

“O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Lemke (2002) acredita que há uma interação entre as diferentes linguagens, e, portanto, vai além da ideia de multimodalidade, propondo a concepção de hipermodalidade. O criador do texto multimodal não apenas atenta para a inserção de textos de múltiplas linguagens. Ele, além de buscar variação de linguagens, também deve se preocupar em criar relações coerentes entre elas. Não bastam conexões entre um texto escrito e outro texto escrito. O produtor tem o desafio de criar links entre um texto escrito e um texto sonoro, entre um texto visual e um texto oral, e vice versa.

O homem contemporâneo se vê inserido em um mundo cada vez mais inter-pluri-multi e transcultural. Esta é uma sociedade sem fronteiras ou divisões culturais, que vem se constituindo por meio de um agrupamento de “suportes interativos”, denominado “mídia”. Este nome é dado aos veículos de comunicação, que atingem ou interligam um grande contingente de pessoas, como por exemplo, a televisão, o rádio, o cinema, o jornal impresso, a revista, o outdoor, o celular e, mais recentemente, a internet. Lugares onde a tinta, o papel e a linguagem verbal não dão conta sozinhos, de veicular os vários sentidos produzidos ininterruptamente pela comunidade global, ou seja, “numa época em que a supremacia do texto, sobretudo escrito, desmorona face à penetração progressiva e inexorável dos meios de comunicação” (LÍMOLI; GIACHINI NETO, 2001).

Em tempos de mídias digitais interativas, em que há uma profusão de linguagens sendo criadas e desdobradas, vemos a necessidade premente de verificar como vem se dando esse processo de criação de signos, capaz de gerar novas significações. A semiótica é essencial nesse processo.

De acordo com Kress, e Van Leeuwen (2000) a paisagem semiótica² da comunicação tem passado por efetivas transformações. Essas mudanças têm produzido efeitos nas formas e características dos textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, nos quais coexistem mais de um modo semiótico (visual, sonoro, gestual, etc.). Devido a esse fator, os autores apontam para a impossibilidade de se interpretar textos focalizando exclusivamente a linguagem escrita, visto que esta consiste em apenas um dos modos dos elementos representativos de um texto, por sua vez, é sempre multimodal e, por isso, deve ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados.

Dionísio (2006, 2014) tem importantes trabalhos produzidos com o objetivo de mostrar como a multimodalidade está presente na linguagem, seja ela oral ou escrita. Segundo a autora, a multimodalidade é um elemento responsável pela constituição de textos orais e escritos.

Segundo Kress (2006), em alguns textos romances, por exemplo - o leitor é incentivado a imaginar, seguindo a ordem dada pelo texto, mas enchendo relativamente o vazio das palavras com significado do leitor. Nos textos contemporâneos tais como, páginas, web e as telas de CD ROM têm sido usadas a imagem como a organização textual, fazendo o leitor realizar um trabalho semiótico diferente. A multimodalidade oferece aos produtores e leitores dos textos o potencial de significação dos modos ou meios semióticos. O modelo de comunicação multimodal considera não só os produtores dos textos, mas se aplica também a interpretação. A comunicação acontece somente quando há articulação e interpretação.

De acordo com Leffa (1999) “a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro”. Compreender esta perspectiva significa reconhecer a leitura como uma prática social que remete inevitavelmente a outros textos e a outras leituras, apontando para a interação entre os sujeitos como o princípio fundador da linguagem, pois é na relação entre os sujeitos, ou seja, na produção e interpretação dos textos que se constrói o sentido do texto.

² A Semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos ou semiose, que ocorrem na natureza e na cultura. Segundo Nöth (2003), a palavra semiótica tem sua origem na expressão grega “sêmeion”, que quer dizer “signo”, e “sêma”, traduzido por “sinal” ou “signo”.

Segundo Kress (2006), as inter-relações entre diferentes “designs” de expressão e de construção do significado têm alterado as formas de leitura e de construção do conhecimento. O autor defende que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se construírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significado. Assim como a linguagem verbal, as imagens atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem.

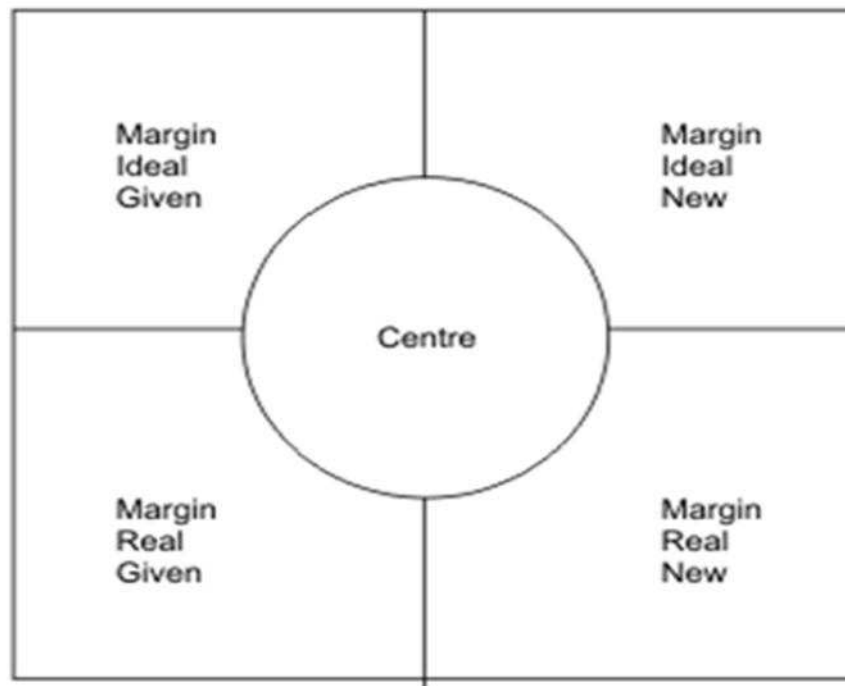
De uma perspectiva particularmente ocidental, Kress e Leween (1996) propõem que o “lado esquerdo” de uma imagem é o lado “Dado”, o lado já conhecido, o começo de uma ideia, como no título ou a abertura de parágrafos de um artigo de revista, por exemplo. O “lado direito” é o lado ‘New’, muitas vezes, uma fotografia, no caso das revistas.

Vale ressaltar que isso não se aplica em culturas orientais, pois signos e símbolos em diferentes sentidos (verticalmente ou em direção oposta daquela do ocidente – esquerda/direita) por exemplo nas escritas da língua chinesa, entre outras. (Para Kress e Van Leween (1996), 2006):

“Aspectos de imagens que são espacialmente organizadas na parte superior de imagens são consideradas “ideal”, “bom” ou “todo”, enquanto que os elementos que estão nas partes inferiores das imagens são consideradas ‘Real’ ‘base’ ou mais próximas da realidade.”

Os textos que envolvem as modalidades verbal e visual podem ser lidos de várias maneiras. Conforme Kress e Van Leeuwen (1996) chamam de leitura não linear, que se caracteriza por ser determinada pelo leitor, o qual pode iniciar a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, linha por linha. A leitura pode ser circular, diagonal ou em espiral. Com a composição multimodal, aumentaram-se as possibilidades aos receptores e, conforme Kress e van Leeuwen (1996), enquanto os textos lineares impõem uma estrutura sintagmática para o leitor – as imagens, mediante a sequência da conexão entre os elementos que podem ser vistos e apresentados de acordo com uma lógica paradigmática, a lógica do centro – margem, do dado – novo, deixam para o leitor a maneira sequencial de conectá-los.

Dessa forma, quem realiza a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e imagético é o leitor.



Esquema de um quadrante proposto por Kress e van Leeuwen (1996).

Segundo Eluf (2011) Multimodalidade se refere ao uso de mais de um modo de representação num gênero discursivo. Os gêneros escritos podem, portanto, fazer uso de outro modo de representação além da linguagem verbal, a linguagem visual. Os modos semióticos da linguagem e da imagem coexistem em gêneros discursivos escritos, porém podem ter funções independentes e específicas.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender as *affordances*³ da linguagem visual, ou seja, o que ela agrega, o mais profundamente possível, de modo que se possa explorar todo o seu potencial comunicativo.

³ Affordances segundo Vera Menezes, seria o apropiciamento, um termo que foi cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo afford que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para.

2.2 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O USO DOS PÔSTERES COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

A Segunda Guerra Mundial foi decorrente de um conjunto de fatores de uma profunda crise econômica e grandes tensões políticas e sociais em várias partes da Terra. Nesta conjuntura despontaram regimes totalitários, sobretudo na Alemanha, na Itália e no Japão. A ideologia expansionista principalmente destas potências levou-as a se apetrecharem militarmente. Nasceram, assim, Causas Subjacentes, como o nacionalismo, o tratado de Versalhes, a Primeira Guerra Mundial, *Habitat (Lebensraum)* dentre outras.

Uma das causas mais fortes teria sido o nacionalismo estudantil, fonte das agressões da Alemanha, Itália e Japão. Os regimes fascistas existentes à época, nestes países, foram sendo construídos com base num sentimento nacionalista. Adolf Hitler e o Partido Nazista usaram o sentimento nacionalista, na época bastante explícita na sociedade alemã, de maneira eficaz. Na Itália, a ideia da restauração de um Império Romano era atrativa para muitos habitantes deste país. No Japão, o nacionalismo, no sentido de dever e honra dedicado especialmente ao imperador, tinha já séculos de prevalência.

2.2.1 Causas na Europa

O tratado de Versalhes pode ser visto ou não como a causa indireta mais importante para o início da guerra. Culpando apenas a Alemanha e os seus Aliados pela Primeira Guerra Mundial, o tratado impôs, além de intensos pagamentos por parte da Alemanha aos Aliados, aplicando um forte golpe na economia do país e elevando a inflação a índices astronômicos, um irrecuperável sentimento de humilhação para os cidadãos alemães.

Primeira Guerra Mundial: Tida pelo então presidente Norte-Americano Woodrow Wilson como a guerra para acabar com todas as guerras, acabou não sendo bem assim principalmente para a Alemanha, que buscava meios de se vingar das humilhações sofridas pela derrota. Como disse Winston Churchill, a Segunda Guerra é, de fato, uma continuação da anterior.

A preocupação primária de Hitler foi com a necessidade alemã de *Lebensraum*, ou seja, de espaço vital. Se o país devia passar de nação de segunda categoria para grande potência mundial, necessitava de espaço para se expandir. Precisa-se comportar uma população em rápido crescimento e exigindo prosperidade, necessitava de terras para cultivo e matérias-primas para energia e indústria.

2.2.2 Causas na Ásia

As relações entre os Estados Unidos e o Japão andavam tensas há algum tempo, e o principal ponto de discórdia eram as tentativas japonesas de colocar a China sob o controle do império do sol nascente, por meios bélicos. A Segunda Guerra Sino-Japonesa começara em 1937, provocando protestos americanos, visto que os Estados Unidos tinham fortes interesses na China.

A recusa do Japão em dar ouvidos a esses protestos moveu o governo americano a declarar um embargo na exportação de certos produtos para o Japão, inclusive petróleo, o que gradualmente reforçou a disputa. Privados de uma importante fonte de combustível, os japoneses tinham duas alternativas: aceitar um acordo humilhante com uma América pretendendo a inviolabilidade da China; ou procurar petróleo em outro lugar, se necessário pela força.

Podemos considerar que a principal causa que originou a Segunda Guerra Mundial (1935-1945) foi à ideia de Hitler de expandir os domínios territoriais da Alemanha e ampliar, desta forma, a obtenção de poder e recursos materiais (principalmente matérias-primas). Estes objetivos seriam conquistados, de acordo com as intenções nazistas, através da guerra. Estes objetivos militaristas e expansionistas também se faziam presentes, no final da década de 1930, na Itália fascista de Mussolini e no Japão.

Como sabemos ideias de governos não são suficientes para causar uma guerra, ainda mais uma de grandes proporções como foi a Segunda Guerra Mundial. Em 1º de setembro de 1939, Hitler coloca em prática seu plano e invade a Polônia. Inglaterra e França declaram guerra contra Alemanha, dando início ao maior conflito bélico de todos os tempos.

Forte militarização da Alemanha e da Itália durante a década de 1930, o forte investimento na indústria bélica tinha como objetivo diminuir a alto nível de

desemprego, mas também colocar em prática os ideais expansionistas nazifascistas. O Japão também investiu na área militar, pois pretendia conquistar território na Ásia, através da guerra. O sentimento revanchista na Alemanha nazista com relação à derrota na Primeira Guerra Mundial. Hitler pretendia desrespeitar o Tratado de Versalhes e reconquistar território perdidos na Primeira Guerra.

A Segunda Guerra Mundial foi um acontecimento importante para a história. O marco inicial ocorreu no ano de 1939, quando o exército alemão invadiu a Polônia. De imediato, a França e a Inglaterra declararam guerra à Alemanha. De acordo com a política de alianças militares existentes na época, formaram-se dois grupos: Aliados (liderados por Inglaterra, URSS, França e Estados Unidos) e Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

A Grande depressão dos anos 1930 havia destruído a economia americana, a Segunda Guerra Mundial conseguiu recuperar a literatura americana. Os Estados Unidos tornaram-se a principal força no cenário mundial, e os americanos do pós-Segunda Guerra desfrutaram de prosperidade pessoal e liberdade individual sem precedentes. A expansão do ensino superior e a disseminação da televisão nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial possibilitaram que as pessoas comuns obtivessem informações por conta própria e se tornassem mais sofisticadas.

A ascensão do individualismo de massa deu mais poder a vozes antes emudecidas. Os escritores revelaram a sua natureza mais íntima, bem como experiências pessoais e a relevância da experiência individual indicava a importância do grupo ao qual estava ligada. Homossexuais, feministas e outras vozes marginalizadas exaltavam suas histórias. Escritores judeus e negros americanos encontraram grande poder público por causa de suas variações do sonho ou do pesadelo americano.

Segundo Karnal (2007), os americanos são patriotas e desde aquela época desenvolviam maneiras diferentes de demonstrar esse patriotismo, como juramento de fidelidade à nação, a prática de ficar em pé durante a execução do Hino Nacional e a comemoração do Dia da Bandeira. Um patriotismo imposto se desenvolveu, elogiando tradições que eles achavam importantes. O grupo WASPS era contemplado (*White-Anglo-saxon-protestants*).

Porém ao mesmo tempo em que eram patriotas os americanos queriam inserir os estrangeiros na sociedade, logo os estrangeiros se adequando aos costumes e crenças americanas. Todos estrangeiros que se conformassem com tais

exigências eram aceitos na vida profissional americana e não na vida social. O lema dos americanos era conforme Karnal (2007):

“Todos americanos são livres, possuem os mesmos direitos em busca da felicidade; do estilo de vida” sendo que todo imigrante era aceito, mas no seu gueto. Imigrantes eram bem vindos para trabalhar, mas não para integrarem na sociedade.”

A Segunda Guerra modificou drasticamente a articulação da comunicação política até então existente, especialmente no âmbito internacional. A ascensão dos Estados Unidos como potência mundial e os eventos ocorridos na época, como a Batalha da Inglaterra em 1940 e o deslocamento do eixo de batalha para o pacífico contra os japoneses, certamente influenciaram a forma como os designers pensaram e criaram os cartazes (pôsteres) na época.

Após a chegada do nazismo ao poder em 1933, Hitler estabeleceu o Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda, encabeçado por Joseph Goebbels. O objetivo do Ministério era garantir que a mensagem nazista fosse transmitida com sucesso através da arte, da música, do teatro, de filmes, livros, estações de rádio, materiais escolares e imprensa.

A propaganda utilizada pelo governo fez uso extenso da corajosa luta pela liberdade contra os horrores do nazismo e do militarismo japonês. Os pôsteres foram desenvolvidos para encorajar e para alertar os cidadãos americanos contra seus inimigos. A autoria de cada pôster é desconhecida, acredita-se que cada pôster tinha uma mensagem além da mensagem interpretada em uma primeira leitura, ou seja, um viés de ideologia era parte constituinte de cada pôster.

Segundo Dondis (2007), os seres humanos possuem percepções pessoais sobre a criação e apreensão de uma informação visual que variam de acordo com condicionamentos culturais, expectativas ambientais e estados psicológicos. Assim, apesar de existirem elementos visuais básicos comuns aos indivíduos, é fundamental o estudo do contexto social e político em que o mundo, e especialmente a Inglaterra, se encontravam nos anos em que antecederam e no decorrer da Segunda Guerra para uma apropriação mais profunda das mensagens veiculadas nos cartazes ingleses. A Primeira Guerra Mundial deu origem a uma nova forma de guerra, não apenas baseada na força militar, mas também na utilização da comunicação enquanto importante instrumento político.

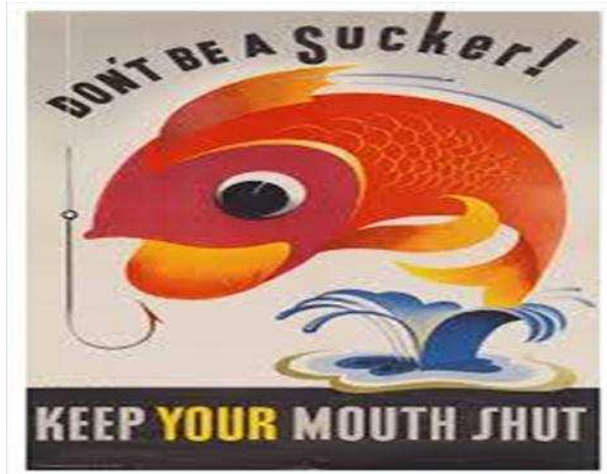
A propaganda política busca imbuir o povo, como um todo, com uma doutrina... “A propaganda para o público em geral funciona a partir do ponto de vista de uma ideia, e o prepara para quando da vitória daquela opinião”. Adolf Hitler escreveu tais palavras em 1926, em seu livro *Mein Kampf*, no qual defendia o uso de propaganda política para disseminar seu ideal de Nacional Socialismo que compreendia o racismo, o antissemitismo e o ante bolchevismo.

Para Hitler a propaganda exercia o papel de “Vencer psicologicamente o inimigo antes das forças armadas entrarem em ação” (MATTELARD, 2001). A propaganda assume o papel de, além de gestora da opinião das massas, um importante meio de pressão sobre dirigentes de governos estrangeiros. Os pôsteres ou cartazes utilizados na Segunda Guerra têm em comum, temáticas relacionadas à elevação da moral e ao encorajamento à produção e à economia de recursos pela população durante a guerra. Em muitos cartazes, percebe-se a intenção de comunicar aos trabalhadores civis da Inglaterra que seu trabalho era tão importante quanto o trabalho exercido pelos soldados que estavam em frente à batalha.

“O inimigo derrotou-nos na frente da propaganda de panfletos. Tomamos consciência de que, nesta luta de vida ou morte, era necessário utilizar os mesmos métodos do nosso inimigo. Mas não fomos capazes...O inimigo venceu-nos não em uma luta de corpo a corpo no campo de batalha, baioneta contra baioneta. Não! Textos ruins impressos precariamente em papel de má qualidade fizeram claudicar nossos braços”. (MATTELARD, 2001).

Ressalta-se que as frases utilizadas nos pôsteres da Segunda Guerra eram frases associadas à Língua Inglesa e eram de fácil memorização para que a informação transmitida fosse de fácil compreensão e que chamasse a atenção de todos.

2.2.3 RELEITURA DE ALGUNS PÔSTERES VINCULADOS À PROPAGANDA POLÍTICA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.



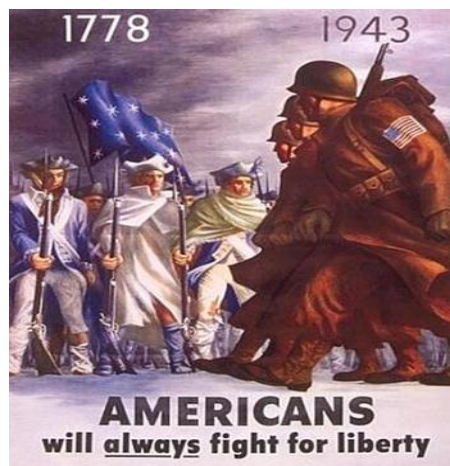
Pôster número 1 “*keep your mouth shut*” utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

Esse é o exemplo número 1 de um pôster que era veiculado na época da guerra. O peixe é algo real que morre ao ser pescado, o que de acordo com a nossa releitura o pôster quis dizer é que os cidadãos americanos não deviam fazer como os peixes e não soltar informações sobre a guerra, informações que poderiam custar à vida (e até mesmo a vida de seus entes queridos). O ideal expresso era não falar nada e manter a boca fechada. No exemplo acima, a expressão “*don’t be a sucker, keep your mouth shut*” (não seja um otário, mantenha sua boca fechada). Num ditado popular brasileiro bem conhecido temos “peixe morre pela boca”.



Pôster número 2: *We can do it!* Utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

Exemplo número 2 de pôster veiculado na Segunda Guerra Mundial: Nos Estados Unidos as mulheres eram preparadas para o lar. Entretanto, em épocas de guerra passavam a ocupar cargos outrora somente assumidos por homens, ou seja, o cuidado do marido, dos filhos e o desenvolvimento de habilidades e competências que estavam relacionadas à posição que ocupavam na família e na sociedade deveriam ficar para segundo plano. Mas o que imagem quer transmitir perante nossa releitura é um ideia totalmente diferente. A intenção desse pôster é atrair e incentivar a participação de mulheres na guerra, e para isso utilizam o braço forte, na tentativa de motivá-las a se igualar aos homens e mostrar que elas eram capazes “*We Can Do It*”. (Nós podemos fazer). Dessa forma, durante as guerras, a mão de obra feminina foi fundamental nas linhas de produção de aviões, motores, munição e trens. Ressalta-se aqui que a expressão “*We can*” mantém-se até os dias atuais uma expressão forte em campanhas políticas nos Estados Unidos, tal como as últimas campanhas do ex-presidente, Barack Obama que utilizou uma expressão similar em sua 1ª campanha à presidência: “*Yes, we can.*”



Pôster número 3: “*American will always fight for liberty*” utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

No número 3 há uma comparação entre datas, 1778 quando os americanos lutaram em uma guerra civil interna e 1943 quando lutaram na Segunda Guerra. Com isso incentivam os americanos a entrarem na luta, usando um texto que pode ser um texto informativo, mas também um convite, “*AMERICANS, Will always fight for liberty.*” Com o *Always* sublinhado para destacar que os americanos SEMPRE

lutaram e lutarão por seu país e por sua liberdade. Essa é uma hipótese de releitura baseada nos ensinamentos de Kress.



Pôster número 4: “*You can’t afford to miss Either! Buy bonds every payday*” utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

Exemplo número 4 sugerimos uma releitura em que os americanos procuram pessoas para “sustentar” a guerra, usando na parte superior do pôster letras em destaque “*YOU can’t afford to miss EITHER*”, (VOCÊ não pode dar ao luxo de perder QUALQUER UM) uma forma de chamar a atenção e também por esse destaque estar em *YOU* e *EITHER*, (no caso VOCÊ e QUALQUER UM) com possível interpretação de que caso o próprio cidadão americano não ajude, ele também poderá ser culpado do que possa acontecer com o país. Uma forma de compartilhar uma cumplicidade dos cidadãos parte das atitudes governamentais sobre a guerra. Na segunda parte do cartaz, onde eles fazem o convite para comprar títulos todas as vezes que recebessem seus salários, “*Buy bonds every payday*” (Compre títulos em cada pagamento).



Pôster número 5: *Stand firm!* Utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

Neste exemplo número 5, a mensagem é direta, “Stand Firm!” (Fique firme), ou seja, aguente até o fim, uma mensagem de liderança e força, não foi por acaso que usaram justamente a imagem de um leão nesse anúncio, o leão, é tido como o rei dos animais, forte, imponente, acostumado com grandes batalhas dentro do seu reino, aguenta firme para defender seu território, possivelmente a mensagem que os americanos queriam transmitir. Seja um leão, fique firme, defenda seu território, você é o maioral, não se deixe abater.

Esses foram alguns dos exemplos de pôsteres usados na campanha de propaganda política da Segunda Guerra Mundial.

3 O USO DA LÍNGUA INGLESA E AS *COLLOCATIONS* BASEADAS NA LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

Segundo explica Kjellmer (1991), “o léxico mental de qualquer falante nativo é formado não apenas por unidades de palavras simples, mas também por combinações de palavras ou colocações”. Para o autor, “o domínio dos dois tipos de estrutura constitui parte essencial do equipamento linguístico do falante (seja na produção oral, seja na produção escrita) e lhe permite mover se rapidamente, e com o mínimo de esforço, durante a sua exposição de uma estrutura pré- fabricada para outra” (KJELLMER, 1991).

Nesselhauf (2005) explica que pode ser de interesse por parte de muitos falantes não nativos e aprendizes de uma Língua Estrangeira reduzir o esforço de processamento de unidades fraseológicas mais complexas, de modo a desenvolver a fluência, já que naturalmente necessita reduzir este esforço, a fim de transmitir de modo mais claro sua mensagem. E, para isso, para desenvolver essa fluência, faz-se necessário ter controle de um grande repertório de unidades pré-fabricadas (WRAY, 2002).

Todas as línguas, de um modo geral, possuem frases e construções mais ou menos fixas, não necessariamente idiomáticas. Em inglês, essa constatação é particularmente verdadeira, talvez pelo fato de que a maioria das palavras abarca diversos significados, alguns bastante diferentes, outros, apenas tenuamente distintos. Na literatura, esses grupos de palavras ou coocorrências recebem variadas denominações, entre essas, *collocations*.

Segundo Wray (2002), as primeiras observações registradas, a respeito de um possível grau de constância entre palavras, remonta a meados do século XIX, quando John Hughlings Jackson (1835-1911), neurologista britânico, pesquisou pacientes afásicos e sua aparente capacidade para produzir segmentos linguísticos fixos, como textos religiosos, expressões de cumprimento e rimas, habilidade que não demonstravam na produção de unidades novas da fala.

O conceito de combinabilidade e o termo colocação foram introduzidos pelo linguista inglês John Rupert Firth (1890-1960), em seu trabalho *Modes of Meaning* de 1957, no qual defende que parte do significado de uma palavra está ligado a outras que a acompanham (apud Tagnin, 1999).

Entretanto, alguns aprendizes de LE acreditam que usar colocações (*collocations*) basta apenas combinar uma palavra com a outra de forma aleatória se esquecendo de que essas combinações de palavras são fixas da Língua Inglesa. Dessa forma encontram dificuldades quando forem se expressar porque utilizar as *collocations* pode não ser tão simples assim.

Hill (2000) trata dessa questão, ressaltando a importância de conscientizar os aprendizes da existência das colocações na língua, acrescentando a relevância de, ao propor atividades de conscientização, desenvolver também a autonomia no aprendizado das colocações, uma vez que seu processo de aprendizagem é bastante longo. Nesselhauf (2005) também aborda a não consciência (*unawareness*) dos aprendizes de notar a fixidez na combinabilidade dos elementos que formam

uma colocação, assim como sua falta de consciência em relação ao aspecto convencional da língua, ao citar, por parte de aprendizes alemães, o modo exagerado, repetitivo e, na maioria das vezes, inapropriado, do adjetivo *big*, por exemplo, *play a big role ou take biggest pleasure out of*.

O termo convencionalidade foi empregado por Fillmore (1979) para designar “o conjunto dos elementos linguísticos, cuja coocorrência não é explicada sintática ou semanticamente, mas, sim, pelo uso”. Fillmore (1979) também chama a atenção para o fato de a convencionalidade estar intimamente relacionada à fluência em uma língua, ou seja, o desconhecimento de unidades convencionais pode fazer com que o aprendiz não se comunique de maneira eficiente.

Segundo Tagnin (2005), no inglês, por exemplo, a palavra *shriff* praticamente só ocorre com o adjetivo *short*, na combinação *short shriff*, “tratamento frio”, *rude*; *bolt*, como advérbio, sobrevive apenas na expressão *bold upright*, “teso”; *breakneck* ocorre preferencialmente em *breakneck speed*, “velocidade generosa.”

Segundo Tagnin (2005), os dicionários em Língua Inglesa por vezes identificam esse tipo de expressão como os dizeres *in the phr(ase), only in, esp(ecially) in*. Para sabermos que uma combinação de palavras é uma colocação, temos que procurar as palavras em vários dicionários, em todos eles, ou na grande maioria apresentarão a mesma combinação. Entretanto, quando procurarmos *lucre*, por exemplo, aparecerão várias opções, mas sempre dentro do mesmo campo semântico, como *filthy lucre*, “lucro sujo”, ou então *foregone*, que geralmente é apresentado como *foregone conclusion*, “conclusão inevitável”, ou mesmo *extenuating*, que sempre aparece no exemplo *extenuating circumstances*, “circunstâncias atenuantes.” Vejamos a apresentação das várias categorias de colocações.

3.1 COLOCAÇÕES ADJETIVAS

Nesse grupo, que reúne estruturas do tipo Adj+ S, tanto o adjetivo quanto o substantivo podem ser convencionalizados. Um exemplo já apresentado é *Merry Christmas*, em que o elemento convencionalizado é o adjetivo *merry*, pois, comumente, não se diz *Happy christmas*, embora se diga *Happy New Year*. Já em português o adjetivo *Happy* ocorre tanto com Natal quanto com Ano novo. Feliz Natal e Feliz Ano Novo.

Ainda segundo Tagnin, há instâncias em que o elemento convencionalizado é o próprio substantivo. Para dizer interesse comum o inglês usa a expressão *common ground* (em vez de *interest*); para ataque epilético, *emprega epileptic fit* (em vez de *attack*). O “falante ingênuo” não teria conhecimento de nenhuma dessas colocações, como também não saberia que uma pessoa que tem um talento especial para jardinagem é chamada de *green thumb* em inglês e dedo verde em português. Em todo caso, cabe ao aprendiz de Línguas aprender suas colocações, pois, se escolher a palavra “que não se diz”, embora seu interlocutor não tenha dificuldade de entendê-lo, estará certamente denunciando sua condição de “falante ingênuo.”

3.2 COLOCAÇÕES ADJETIVAS

Neste grupo incluem-se as colocações que são formadas por dois substantivos, dos quais pelo menos um, o colocado é convencionalizado; por vezes os dois são. Neste caso, como foi mencionado, um “falante ingênuo” pode não conhecer nenhum dos dois elementos e dessa forma também não sabe que existem formas fixas para expressar determinados significados. A exemplo disso, temos *claim check*, o falante ingênuo não saberia do que se trata, se de um comprovante necessário para retirar o carro do estacionamento ou sobretudo da chapelaria. (TAGNIN, 2013). Vejamos mais alguns exemplos:

Colocações adjetivas

<i>firing squad</i>	pelotão de fuzilamento
<i>friction tape</i>	pita isolante
<i>village green</i>	praça pública
<i>gear wheel</i>	Roda de engrenagem

Podemos ver que a linguagem técnica vale-se muito desse tipo de colocação para denominar peças, ferramentas, máquinas ou processos. O vocabulário da culinária também se torna mais acessível ao leitor comum, trazendo as mesmas estruturas:

Colocações adjetivas presentes no vocabulário de culinária

<i>black pepper</i>	pimenta do reino
---------------------	------------------

<i>baking power</i>	fermento em pó
<i>bay leaf</i>	folha de louro
<i>bakin soda</i>	bicarbonato de sódio

O leitor terá observado que a colocação formada por sujeito + substantivo corresponde, em geral, uma estrutura, S+ Prep+ S em português: *computer science* “ciência da computação”, *credit card* “cartão de crédito”. Há casos, entretanto, em que o correspondente em português é uma forma composta, por exemplo: *Key question*, “questão-chave, *skinflint*, “dedo-duro.” Por outro lado, existem colocações que já em inglês assumem a forma S+ Prep+ (Art) S: *children of darkness* “filhos das trevas”, *justice of the peace* “juiz de paz.” Dessa forma, podemos observar que, na realidade as estruturas das colocações nominais são idênticas em inglês e em português. A única diferença reside no fato de, no caso da estrutura S+S, a ordem dos elementos em português ser inversa à do inglês. Entretanto, não estamos afirmando que haja sempre uma valência de estruturas entre as duas línguas, pois a estrutura inglesa S+S corresponde, na maioria das vezes, uma N+ Prep+ N em português. (TAGNIN, 2013).

3.3 COLOCAÇÕES VERBAIS

Existem substantivos que co-ocorrem naturalmente com determinados verbos, mas que podem diferir de uma língua para outra. Assim, embora em inglês usemos o verbo *make* tanto com *date*, *arrangements*, *impression*, *joke* e *trouble*, em português o equivalente de cada uma dessas combinações traz um verbo distinto: *make a date* “marcar um encontro”, *make a joke*, “fazer uma piada.” Da forma combina-se *ask* (ou *make*) com *question*, “fazer uma pergunta”. As colocações verbais ainda incluem verbos seguidos de adjetivos. Nesse caso temos exemplos em português aos quais não correspondem a mesma estrutura da Língua Inglesa, por exemplo: cair sentado “*to be taken aback*, suar frio “*to be in a cold sweat.*”

3.4 COLOCAÇÕES ADVERBIAIS

Dividem-se em dois grupos, aquelas em que o advérbio modifica o adjetivo, como em: *brutally murdered* “brutalmente assassinado”, *critically injured* “gravemente

ofendido.” E aquelas em que o advérbio modifica o verbo: *pay dearly* “pagar caro”, *lie outright* “mentir descaradamente.” Um aspecto que deve ser levado em consideração nas colocações adverbiais é a posição do advérbio, as vezes na frase o advérbio pode ocorrer depois do verbo, ou antes quando o verbo estiver no particípio passado.

Essa foi uma breve explicação da utilização das *collocations* no uso da Língua Inglesa. Ressaltando que as *collocations* foram utilizadas nos pôsteres da Segunda Guerra Mundial por serem frases de fácil memorização e que conseguissem chamar atenção do leitor em poucas palavras. Outros exemplos de *collocations* podem ser encontradas no COCA corpus (*Corpus of Contemporary American English*).

3.5 LINGUÍSTICA DE CORPUS: abordagens metodológicas de expressões

Linguística de Corpus é uma área de linguística aplicada que usa tecnologia e analisa grandes coleções de textos falados e escritos, ou *corpora*, que foram cuidadosamente designados para representar domínios específicos do uso da linguagem, tais como escrita acadêmica. Desde o início dos anos 90, os pesquisadores têm se tornado cada vez mais interessados na aplicação dos resultados de estudos baseados em corpus ao segundo e ao ensino de línguas estrangeiras. E alguns (por exemplo, Conrad, 2000) argumentaram que a linguística do corpus poderia revolucionar Ensino de línguas, mudando fundamentalmente a maneira como abordamos o projeto de desenvolvimento curricular.



Imagem The Corpus of Contemporary American English.

O corpus contém mais de 520 milhões de palavras de texto e é dividido entre a fala, ficção, revistas populares, jornais e textos acadêmicos. Inclui 20 milhões de palavras por ano de 1990 a 2015 e o corpus também é atualizado regularmente (os textos mais recentes são de dezembro de 2015). Por causa de seu design, é talvez o único corpus de inglês que é adequado para analisar as mudanças atuais e contínuas na linguagem.

O corpus também permite que você limite pesquisas por frequência e compare a frequência de palavras, frases e construções gramaticais, em pelo menos duas maneiras principais:

Por gênero: comparações entre ficção, ficção, revistas populares, jornais e acadêmicos, ou mesmo entre subgêneros (ou domínios), tais como roteiros de filmes, revistas esportivas, editorial de jornais ou revistas científicas.

Você também pode realizar consultas semânticas baseadas no corpus. Por exemplo, você pode contrastar e comparar os colóquios de duas palavras relacionadas (pequenos / pequenos, democratas / republicanos, homens / mulheres), para determinar a diferença de significado ou uso entre essas palavras. Você pode encontrar a frequência e distribuição de sinônimos por quase 60.000 palavras e também comparar sua frequência em diferentes gêneros, e também usar essas listas de palavras como parte de outras consultas. Finalmente, você pode facilmente criar suas próprias listas de palavras relacionadas á semântica, em seguida, usá-las como parte da consulta.

Com o objetivo de analisar as expressões encontradas nos pôsteres analisamos a frequência e a ocorrência das expressões no COCA a fim de investigar se o uso de tais expressões ocorre em diferentes momentos e em diferentes gêneros textuais do inglês norte- americano. Objetivamos assim, por meio dessa plataforma e de suas ferramentas de busca, verificar se as expressões estão associadas ás imagens veiculadas e por meio da análise de seus graus de ocorrência, verificar se estão associadas ao idealismo norte-americano nos pôsteres utilizados durante a Segunda Guerra Mundial.

No primeiro pôster do capítulo anterior que tem a frase: “*Don’t be a sucker*” ao procurarmos a palavra *sucker*, obtivemos os seguintes resultados:

Frequência:

- Spoken: 212
- Fiction: 486
- Magazine: 321
- Newspaper: 144
- Academica: 61
- All: 1224

Ano:

- 1990- 1994: 230
- 1995- 1999 :256
- 2000-2004: 237
- 2005-2009: 235
- 2010-2015: 266

The screenshot shows the COCA website interface. At the top, it displays 'CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH' and '520 MILLION WORDS, 1990-2015'. Below this is a navigation bar with options like 'DISPLAY', 'SEE CONTEXT', and 'COMPARE'. A table shows search results for the word 'SHUT' in the 'CONTEXT' section. The table has columns for 'ALL', 'SPOKEN', 'FICTION', 'MAGAZINE', 'NEWSPAPER', 'ACADEMIC', and years from 1990-1994 to 2010-2015. The 'FICTION' column is highlighted in blue, indicating it is the selected category. The 'ALL' column shows a total of 1224 occurrences, while 'FICTION' shows 486. Below the table, there is a sidebar with navigation options like 'LIST', 'CHART', 'KWIC', 'COMPARE', 'SEARCH STRING', 'WORD COULD', 'POS LIST', 'RANDOM', 'SECTION', 'SUG', 'SORTING AND FILTERS', and 'SORT'. The main content area shows an 'INTRODUCTION' section with text about the COCA corpus.

	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015
1	1224	212	486	321	144	61	230	256	237	235	266

Exemplo número 1 da frase: “Keep your mouth shut” pesquisada no *Coca Corpus*.

Ao analisarmos a frase “Keep your mouth shut” referente ao mesmo pôster, obtivemos um resultado menor, porém interessantes:

Frequência

- Spoken: 243
- Fiction ; 436
- Magazine: 324
- Newspaper: 544
- Academic: 62
- All: 1234

Ano:

- 1990- 1994: 28
- 1995- 1999: 25
- 2000- 2004: 24
- 2005-2009: 17
- 2010-2015: 17

The screenshot shows the COCA Corpus interface. At the top, it displays 'CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH' and '520 MILLION WORDS, 1990-2015'. Below this, there are navigation options like 'DISPLAY', 'SEE CONTEXT', and 'COMPARE'. A table shows search results for the phrase 'KEEP YOUR MOUTH SHUT'. The table has columns for 'CONTEXT', 'ALL', 'SPOKEN', 'FICTION', 'MAGAZINE', 'NEWSPAPER', 'ACADEMIC', and years from 1990-1994 to 2010-2015. The 'FICTION' column shows a count of 111. Below the table, there is a section for 'OVERVIEW: TANISIA FERREIRA' with fields for 'Personal information' (Institution, Country), 'Support' (Status), and 'Activity'.

CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015
1 KEEP YOUR MOUTH SHUT	111		111				28	25	24	17	17

Exemplo número 2 da frase pesquisada no *Coca Corpus*: “*We can do it*”. Presente nos pôsteres da Segunda Guerra.

No exemplo do pôster 2 com a frase: “*We can do it*” os seguintes dados foram adquiridos:

Frequência:

- Spoken: 0
- Fiction: 113
- Magazine: 0
- Newspaper: 0
- Academic: 0
- All: 113

Ano:

- 1990- 1994: 21
- 1995-1999: 24
- 2000-2005: 35
- 2005-2009: 20
- 2010-2015: 13

The screenshot shows the COCA interface with the following data table:

DISPLAY	SEE CONTEXT: CLICK ON WORD (ALL SECTIONS), NUMBER (ONE SECTION), OR [CONTEXT] (SELECT) [HELP...]	COMPARE	SIDE BY SIDE																								
<ul style="list-style-type: none"> LIST CHART KWIC COMPAR SEARCH STRING WORD COLLO POS LIST RANK SECTION SHC IGN SPO PRO MAG NEW ACA SORTIN AND LIMITS SORTI MINIM 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>CONTEXT</th> <th>ALL</th> <th>SPOKEN</th> <th>FICTION</th> <th>MAGAZINE</th> <th>NEWSPAPER</th> <th>ACADEMIC</th> <th>1990-1994</th> <th>1995-1999</th> <th>2000-2004</th> <th>2005-2009</th> <th>2010-2015</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 WE CAN DO IT</td> <td>113</td> <td></td> <td>113</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>21</td> <td>24</td> <td>35</td> <td>20</td> <td>13</td> </tr> </tbody> </table>	CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015	1 WE CAN DO IT	113		113				21	24	35	20	13		
CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015																
1 WE CAN DO IT	113		113				21	24	35	20	13																

Below the table, there is an 'OVERVIEW: TANISIA FERREIRA' section with a 'Help / information / contact' link. The 'Personal information' section includes fields for 'Institution' and 'Country'. The 'Support' section contains a message: 'It looks like you haven't yet donated to help support the BYU corpora. Please consider doing so now.'

Exemplo número 3 do resultado pesquisado no *Coca Corpus* da frase: “*Americans and Liberty.*”

Assim como todo corpus, poderá haver casos em que as palavras procuradas não estejam registradas no banco de dados, o que dará o resultado igual a zero, foi o caso das palavras “*americans and liberty*” que se encontram no pôster de número

3, quando procuradas em conjunto há um resultado de zero em todas as categorias, porém ao ser procuradas separadas dão o resultado, respectivamente:

Frequência:

- Spoken: 28.716/ 1.817
- Fiction: 2.795/ 1.817
- Magazine: 19.082/ 2.573
- Newspaper: 20.580/ 2.796
- Academic: 16.545/ 3.787
- All: 87.714/ 12.492

Ano:

- 1990-1994: 18.873/ 2.682
- 1995-1999: 15.872/ 2.391
- 2000-2005: 18.510/ 2.245
- 2005-2009: 16.767/ 2.285
- 2010-2015: 17.692/ 2.889

The screenshot shows the COCA website interface. At the top, it says "CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH" and "520 MILLION WORDS, 1990-2015". The search results table is as follows:

CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015
LIBERTY	12492	1817	1517	2573	2798	3787	2682	2391	2245	2285	2889

Below the table, there is a section titled "OVERVIEW: TANISIA FERREIRA" with a "Personal information" form. The "Status" field contains a yellow warning message: "It looks like you haven't yet donated to help support the BYU corpora. Please consider doing so now."

Resultado da busca pela palavra "liberty" no *Coca Corpus*.

The screenshot shows the COCA Corpus search results for the word "AMERICANS". The search results table is as follows:

CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015	
1	AMERICANS	87714	28716	2791	19082	20580	16545	18873	15872	18510	16767	17692

Below the search results, there is a section for "OVERVIEW: TANISTIA FERREIRA" with a "Help / information / contact" link. The "Personal information" section includes fields for Institution (University), Country, Support, Status, and Activity. A yellow highlight is present under the "Support" section with the text: "It looks like you haven't yet donated to help support the BYU corpus. Please consider doing so now."

Resultado de busca pela palavra “Americans” no *Coca Corpus*.

Na frase do pôster de número 4, há duas palavras em destaque (*you, either*) foram pesquisadas em conjunto, pois elas tinham maior destaque na apresentação do pôster diferentemente da pesquisa anterior houve um resultado significativo do *COCA Corpus*:

Frequência:

- Spoken: 390
- Fiction: 201
- Magazine: 195
- Newspaper: 177
- Academic: 39
- All: 1002

Ano:

- 1990-1994: 188
- 1995-1999: 212
- 2000-2004: 193
- 2005-2009: 209

- 2010-2015: 200

The screenshot shows the search results for the phrase "YOU EITHER" in the BYU Corpus of Contemporary American English. The results are displayed in a table with columns for different text categories and time periods. The '2010-2015' column shows a count of 200.

CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH		T FERREIRA										
MILLION WORDS, 1990-2015		[DOWNLOAD ALL 100,000 TEXTS]										
SEE CONTEXT: CLICK ON WORD (ALL SECTIONS), NUMBER (ONE SECTION), OR [CONTEXT] (SELECT)		[COMPARE] [HELP...]										
	CONTEXT	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015
1	YOU EITHER	1002	390	201	195	177	39	188	212	193	209	200

OVERVIEW: TANISIA FERREIRA

Personal Information

Institution: University [Update]

Country: [Update]

Support

Status: It looks like you haven't yet donated to [help support the BYU corpora](#). Please consider doing so now.

Activity

Resultado de busca pela frase: *Stand firm!*

No pôster de número 4 as duas palavras da frase “*Stand firm*” foram pesquisadas e conforme o resultado abaixo pode compreender a importância de um *Corpus* para maior compreensão na análise de frases e palavras, descobrindo assim seu uso e observar onde cada palavra ou frase foi mais usada.

Frequência:

- Spoken: 81
- Fiction: 28
- Magazine: 40
- Newspaper: 49
- Academic: 34
- All: 232

Ano:

- 1990-1995: 43

- 1995-1999: 54
- 2000-2004: 59
- 2005-2009: 33
- 2010-2015: 43

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento.

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas e os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são indiretamente transmitidos por ações.

A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. Geertz (1973) utiliza a expressão “descrição densa”, que tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para

designar o que pretende a etnografia. A cultura segundo Geertz, não é como um sistema de símbolos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem se inteligivelmente ou densamente descritos”.

Assim, ao se avaliar programas e projetos, visando a recomendação de soluções para os problemas e impasses identificados, deve-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica.

Quanto à modalidade de pesquisa foram apresentados resultados baseados nas análises de dados compilados por meio de questões submetidas a alunos do EM (Ensino Médio) de uma comunidade de prática do município de Conceição do Coité. Foi realizada uma observação participante, por meio de atividades que foram direcionadas aos alunos da escola participante dessa pesquisa. Visando demonstrar através de um corpus a introdução dos recursos multimodais nas aulas de língua inglesa, um estudo baseado em pôsteres da campanha dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, associando-se expressões a “*collocations*”, utilizamos, como parte integrante da compilação do *corpus* dessa pesquisa, o *Corpus of Contemporary American English (COCA) corpus*. Este estudo deu margem para a constituição de uma pesquisa qualitativa – quantitativa.

Pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. Conforme Creswell (2010) defende que “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Já a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza técnicas. E que geralmente implica a construção de inquéritos por questionário. Para Günther (2006) a pesquisa qualitativa é caracterizada por coletar analisar e transcrever dados, possibilitando obter resultados.

A Observação Participante é a parte da pesquisa realizada em contato direto, frequente e prolongada do investigador, com os atores sociais, sendo assim o próprio investigador o instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão e interações entre

sujeitos em observação. Para essa pesquisa o investigador terá que adquirir treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. A respeito disso, vejamos o que diz Spradley:

“Na observação participante, enquanto técnica utilizada há que realçar que os seus objetivos vão muito da pormenorizada descrições dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980)”.

Uma das estratégias utilizadas no nosso percurso metodológico foi a compilação de um corpus a ser transcrito em *Txt*, formato necessário para leitura e análise das ferramentas da Linguística de *Corpus* que foram utilizadas como aporte metodológico desta pesquisa. Utilizamos também a *Let's see try on* que é quando você faz uma pesquisa com *insiders*, é uma pesquisa híbrida devido aos Multiletramentos. Não é possível fazer Multiletramentos sem as tecnologias. Segundo Michele Knobel (2006), *Try on* é um tipo de pesquisa que encoraja a ter experimentos que façam interface com inovadas técnicas. Como o próprio nome já diz: *Try On* (*tente em*). E o *let's see* pesquisa que recorre a esta matriz de possibilidades podem incluir estudos realizados por sua própria causa, que tenham como principal objetivo a compreensão em profundidade de uma "nova" prática social e os letramentos associadas ou mobilizados dentro desta prática. Essa investigação não seria estabelecida com o objetivo explícito de desenvolvimento de aplicações de sala de aula de resultados do estudo. Em vez disso, ele adota um "vamos ver" atitude que incentiva o pesquisador a chegar tão perto quanto possível a visualização de uma nova prática da mentalidade de um "*insider*"⁴. As diferenças entre as duas mentalidades evidente entre partes compromissos educacionais devem alertar os pesquisadores a importância de assistir à forma como "*insiders*" se envolvem com novos letramentos em seus próprios termos (cf., Jenkins 2006): para assistir a sério o conteúdo como significativo, e maneiras de interagir, utilizando recursos expressivos e transmitir significados socialmente reconhecidos estão envolvidos, monitorados, realizados” ou pensados por aqueles que são totalmente *insiders* para a prática a ser estudadas.

⁴ *Insider* é uma expressão em inglês para uma pessoa que tem acesso à informações privilegiadas nas empresas, participando de operações importantes e obtendo informações que possam ser usadas de forma ilegal para obter vantagem financeira.

4.2 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, localizado na Rua Avenida Getúlio Vargas, no município de Conceição do Coité no interior da Bahia. Foi construída em convênio com a prefeitura municipal fundada no ano de 1984 pelo prefeito Hamilton Rios de Araújo. É um colégio da rede pública com espaço amplo, janelas, uma biblioteca e uma sala de vídeo, cada sala de aula possui uma televisão, as salas são superlotadas, no entanto, os alunos são muito prestativos e corresponde às expectativas dos professores. O corpo docente da escola é formado por dezenove professores, apenas um professor não tem ensino superior. A turma em que apliquei as atividades foram alunos do segundo ano do Ensino Médio. A turma é composta aproximadamente por 40 alunos, com idades em torno de 16 e 17 anos, é a mesma turma que ensino inglês por fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁵. contamos com aproximadamente cinquenta por cento dos alunos que serão voluntários dessa pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para análise e compilação, utilizamos a Linguística de *Corpus* (LC) A Linguística de *Corpus* pode ser melhor definida como área da linguística que se baseia no uso de coleções eletrônicas de ocorrência natural de textos" (Granger, 2002). Em outras palavras, é o estudo da língua com base em exemplos de uso da linguagem da vida real através de um corpus. Quanto ao conceito de *corpus*, Jonathan Lewis (2000) define como "um banco de dados

Exemplos de uso da linguagem da vida real através de um corpus. Quanto ao conceito de *corpus*, Jonathan Lewis (2000) define como "um banco de dados de textos autênticos detidos sob forma eletrônica em um computador ou na web, a fim de realizar atos de investigação linguística" (Lewis, J.).

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Leech (1992) define a LC como uma metodologia emergente para o estudo da linguagem, uma “nova empreitada de pesquisa e uma nova abordagem filosófica”. (Leech, 1992). Já McEnery e Wilson (1996), por exemplo, afirmam que a Linguística de *Corpus* é apenas uma metodologia. Leech (1992) a descreve como uma „base metodológica“. (Berber Sardinha, 2000, p. 355).

A LC pode representar uma “nova abordagem metodológica”, mas também uma alternativa para promoção de autonomia nos estudos de LI, tanto para o professor em formação, quanto para aprendizes.

- a) Questionário: Foram aplicados aos alunos voluntários, participantes desta pesquisa, com o objetivo de gerar mini narrativas: que retrataram:
- A experiência dos alunos com as novas ferramentas;
 - com os *Corpora* online (ex: COCA);
 - E também com as investigações sobre “*collocations*.”

b) Gravação: mini gravação (duração de 1 minuto) para cada aluno voluntário que fez comentários sobre a prática/intervenção didática partir de corpora e ferramentas online;

Tem sido frequentemente salientado que o advento de materiais de aprendizagem de tecnologia requer um repensar do quadro metodológico da aprendizagem de línguas. As novas tecnologias podem resolver um grande número de problemas práticos, especialmente na área de exploração de recursos autênticos. Afinal de contas, a autenticidade em conteúdo, tarefas, e interação em sala de aula é "uma questão crucial" na metodologia de aprendizagem de línguas. (Cf. van Lier, 1996).

Data-Driven-Learning (DDL) é uma abordagem inovadora originada por Johns, que sustenta que “cada aluno é um *Sherlock Holmes*” e “o aprendiz de língua também é, essencialmente, um trabalhador de pesquisa cujo aprendizado precisa ser impulsionado por acesso a dados linguísticos” (Johns, 1988). A abordagem DDL fornece aos alunos oportunidade de examinar exemplos de linguagem, a LI como é falada e escrita em jornais, revistas, entrevistas, no rádio e na televisão.

O uso de atividades baseadas em linhas de concordância pode ter uma influência notável sobre a aprendizagem dos alunos, incentivar a pesquisa dos alunos e permitir que os alunos trabalhem de forma autônoma em exemplos, o que resulta em autodescoberta e em aprendizagem mais eficaz.

O formato das linhas de concordância será demonstrado em imagens de telas do *Corpus* abaixo e podem ajudar os alunos a perceber diferentes formas, significados e usos das palavras e mantê-los em mente com mais facilidade. Além disso, estes materiais permitem que os alunos possam adivinhar o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto e eles também têm um efeito sobre a sua aprendizagem da gramática. Conseqüentemente, a utilização de atividades didáticas com base em texto, enquanto o ensino de vocabulário e gramática pode ser uma abordagem alternativa para os professores que estão em busca de práticas inovadoras na sala de aula.

Um dos benefícios da *DDL* é que esse tipo de “aprendizado” conduz o aprendiz a ter maior autonomia em suas investigações via plataformas em *corpora* online de autonomia do aluno na sala de aula, com menos dependência do professor. Tal está relacionado com a premissa de Johns, tornando o aluno como um investigador, um “Sherlock Holmes.” Esta autonomia, bem como o raciocínio indutivo e dedutivo dos métodos, dá oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e maior independência no processo de aprendizagem (Boulton, 2009b).

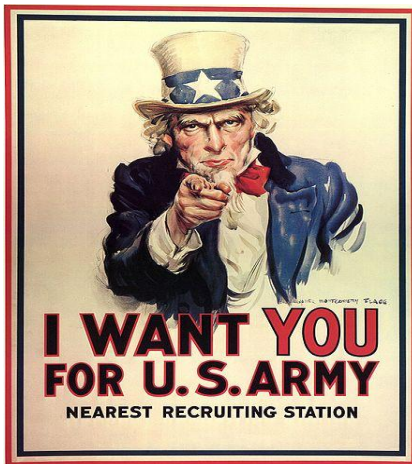
c) transcrição das narrativas em texto formato *txt* que a ferramenta *Anticonc* analisou as produções textuais dos alunos;

Programa “*AntConc*” pode ser considerado um “software” composto por ferramentas, vinculadas à LC e que serve diretamente para nossa pesquisa nas etapas de compilação de dados (questionários) e análises de dados léxico-semânticas (mini narrativas).

d) Aplicação de uma atividade *DDL* (*data driven learning*): objetivando a prática de “*collocations*” associada á referências imagéticas; (pôsteres da II Guerra Mundial).



Exemplo de pôster utilizado durante a Segunda Guerra com a expressão: “*We can do it!*”!



Exemplo de pôster utilizado durante a Segunda Guerra com a expressão: “*I want for you*”.

A atividade DDL foi construída, a partir de um conteúdo linguístico apresentado sugerido pelo professor regente, os alunos possam utilizar o *COCA Corpus* e as ferramentas apresentadas possamos documentar o livre exercício de pratica de LI a partir da Linguística de *Corpus* (LC), com uso de ferramentas computacionais, em ambientes digitais.

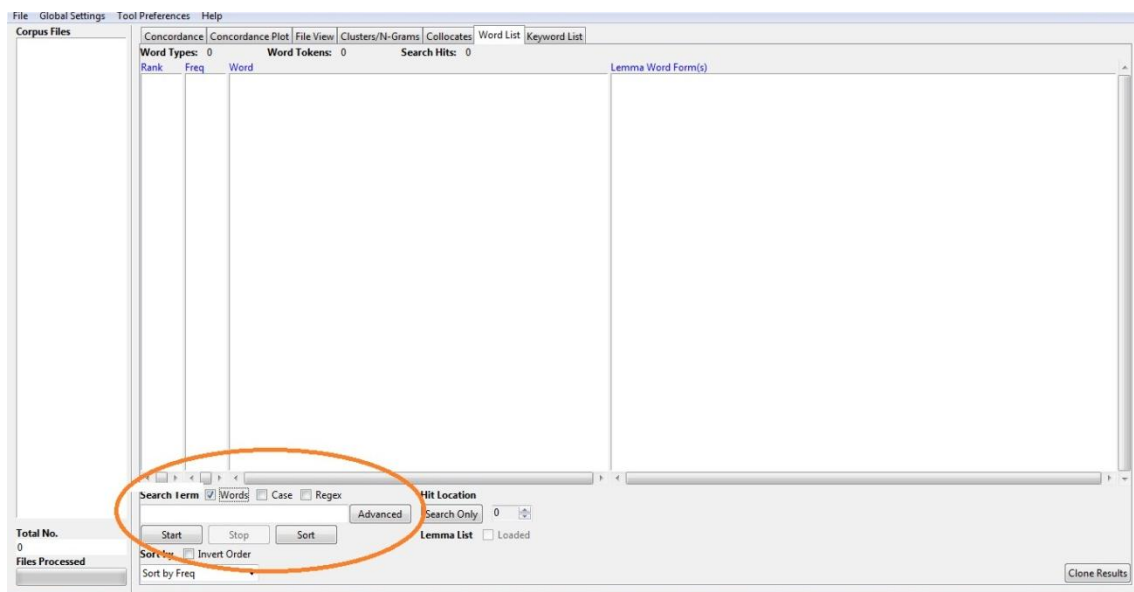
e) Uso da ferramenta *Antconc*:

AntConc: É uma ferramenta vinculada á linguística de *corpus* desenvolvida por Laurence Anthony. Esse programa dispõe de ferramentas gratuitas e que para

utilizá-las apenas baixar o programa para nossa pesquisa, utilizou-se a versão 3.4.4w cujas ferramentas do programa realizaram parte das análises dos textos que compõem o corpus: narrativas e questionários.

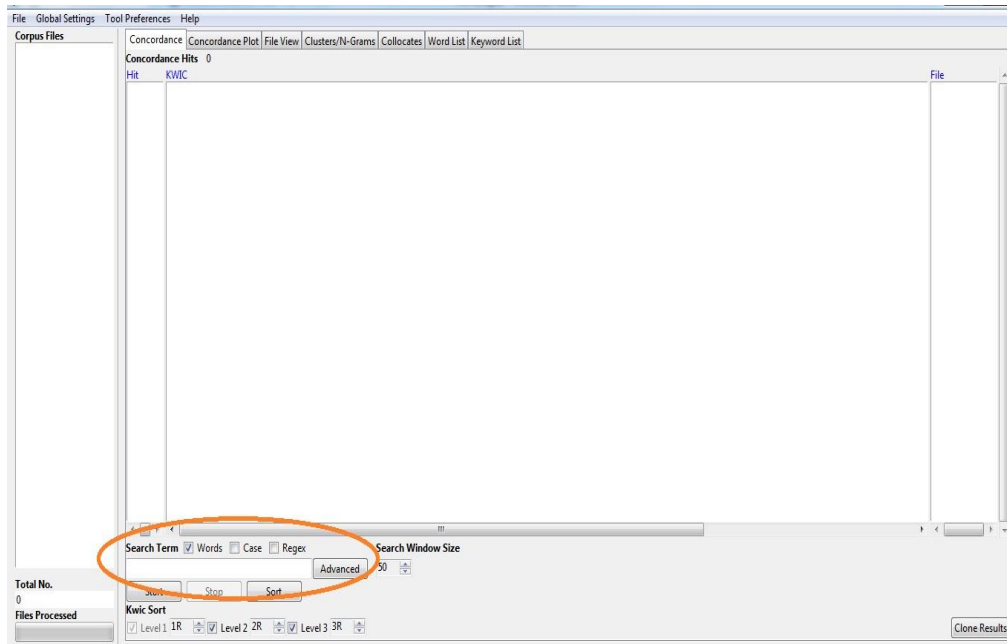
f) Análise dos dados via ferramentas: “*Word List, Concordance, Context*” ferramentas do *software Antconc*:

- *Word List*: Esta ferramenta conta todas as palavras do *corpus* e apresenta-as em uma lista ordenada. Isto lhe permite encontrar rapidamente quais foram as palavras mais recorrentes, mais utilizadas pelos alunos entrevistados.



Exemplo da ferramenta *Wordlist* do programa *antconc*.

- *Concordance*: É uma ferramenta que permite ao pesquisador identificar as palavras de busca de seu interesse, em todo o *corpus* compilado, de uma só vez, ou seja, o formato no qual as palavras de busca são alinhadas e apresentadas na tela do computador. Esse processo de “busca” de palavras escolhidas pelo pesquisador é feito pela ferramenta de uma só vez. A visualização das linhas de concordância geralmente refletem as relações morfológicas, sintáticas e até semânticas das palavras em contexto.



Exemplo da ferramenta *Concordance* do programa *antconc*.

g.) hospedagem dos dados no blog

O blog CEYBC (Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro) foi criado por mim e por amigos da universidade em prol de publicar todas as atividades realizadas com os alunos do Ensino Médio deste Colégio.



Amostra do Blog utilizado nesta pesquisa para compilação de atividades.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Procedendo aos trabalhos de campo com o intuito de coletarmos acerca do objeto investigado tivemos contato com uma grande quantidade de dados os quais necessitam ser lidos de modo profundo a fim de podermos chegar aos objetivos pleiteados nesse estudo.

A primeira atividade foi um questionário com perguntas relacionadas aos Multiletramentos e aos recursos multimodais utilizados nas aulas de Língua Inglesa. Foram apenas três questões:

1) De acordo com o que você aprendeu sobre multimodalidade, você concorda que a utilização das imagens é importante para se transmitir informação?

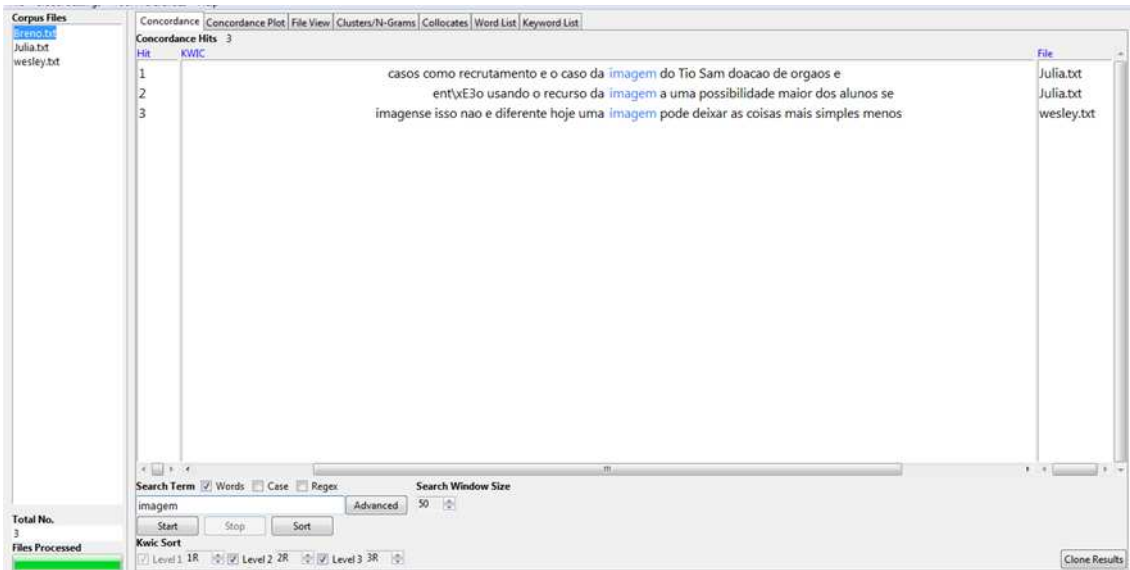
Alguns trechos das narrativas (respostas dos alunos voluntários da pesquisa) transcrevemos, abaixo, algumas respostas que merecem destaque:

“Sim são muito importantes. Muitas vezes não é possível entender algumas coisas só lendo, só observando. Mais importante ainda na Língua Inglesa aqui no Brasil. Dos exemplos em imagem sobre o que está escrito ajuda demais a identificar a tradução daquela atividade.”

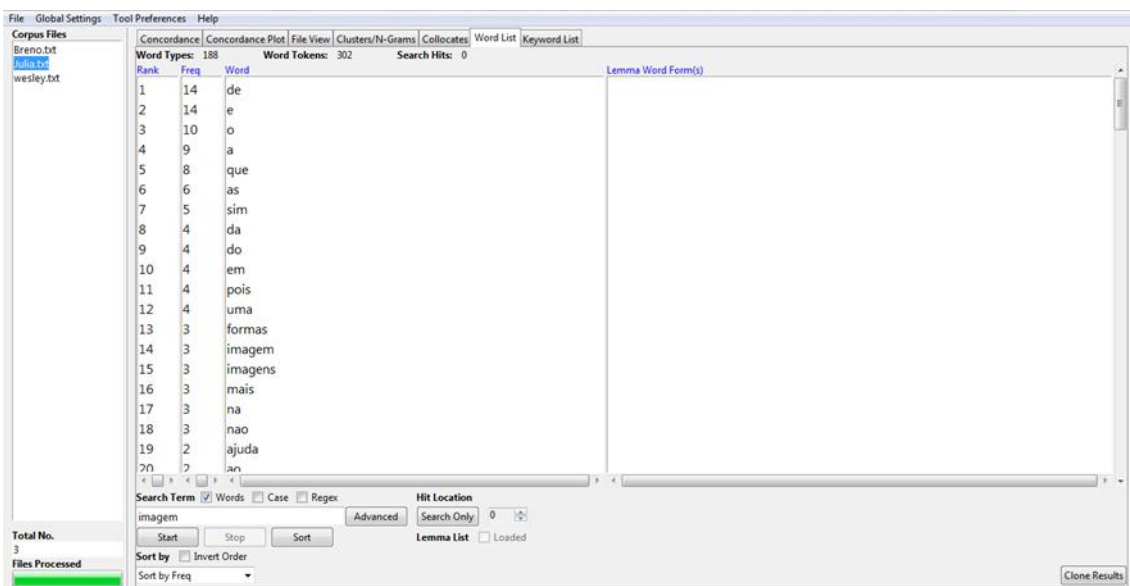
“Sim. Desde o pré nos comunicamos melhor com imagens e não é diferente hoje. Uma imagem pode deixar as coisas menos complexas e passar diversas informações sobre tal assunto.”

Para a análise das respostas utilizamos o programa *antconc* com as ferramentas: *Concordance*, *wordlist* e *keyword*.

A palavra relacionada à pergunta foi *imagem*, veremos quantas vezes à palavra *imagem* apareceu conforme as respostas dos três voluntários da pesquisa pela ferramenta *Concordance*:



Palavra de busca “Imagem” analisada pela ferramenta *Concordance*



Palavra de busca “Imagem” analisada pela ferramenta *Wordlist*.

A segunda pergunta do questionário foi a seguinte:

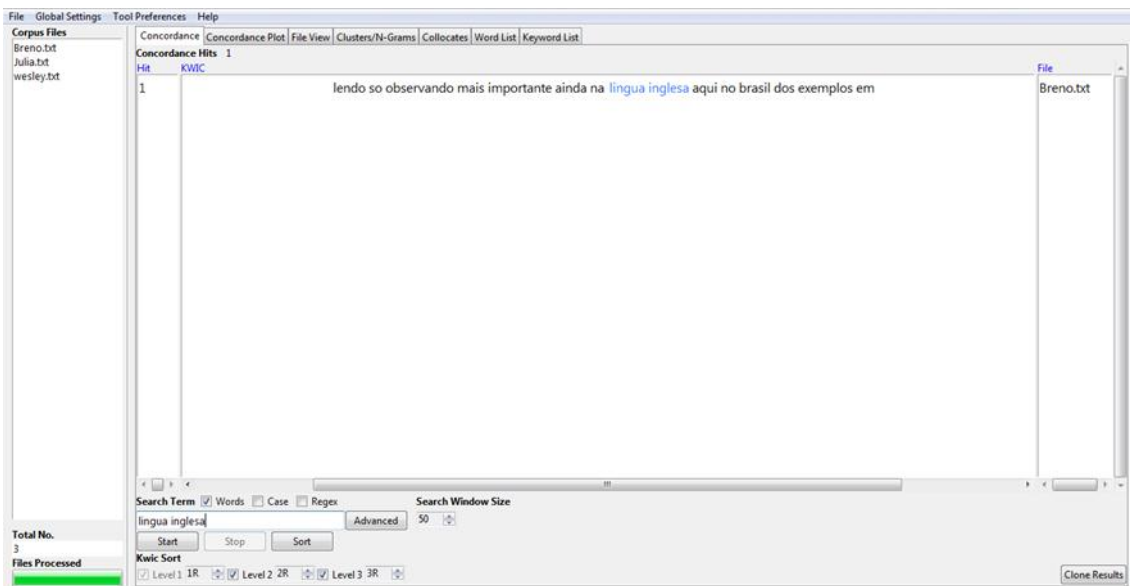
1) A utilização das imagens faz diferença no ensino das aulas de Língua Inglesa? Justifique.

Transcrevemos as respostas que merecem destaque:

“Sim. Auxilia bastante a entender e até a traduzir o que só uma frase não seria tão fácil de compreender.”

“Sim, pois podemos observar ao longo da história que imagens foram belas ferramentas de influência usada em casos como: recrutamento (é o caso da imagem do Tio Sam), doação de órgãos e campanhas políticas históricas.”

Veremos quais foram os resultados pelas ferramentas do programa *antconc* quando procurada pela palavra *Língua Inglesa* na ferramenta *Concordance*:



Transcrição da palavra *Língua Inglesa* referente a mine narrativas. Analisada pela ferramenta *Concordance*.

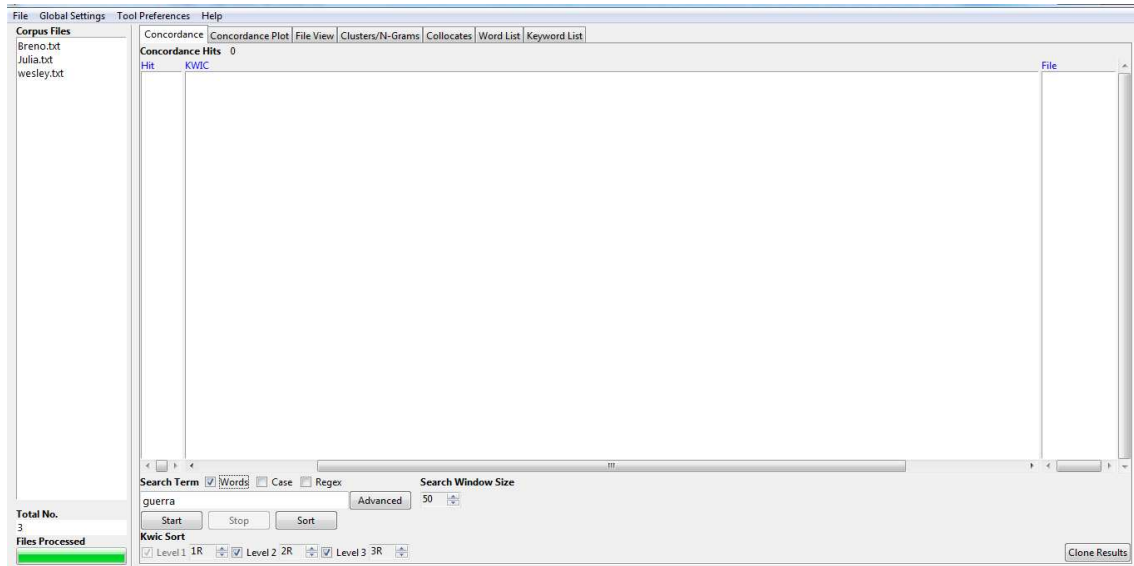
A terceira pergunta referente ao questionário foi a seguinte:

3) Durante a II Guerra Mundial uma forte campanha política foi firmada por Hitler que tinha como objetivo garantir que as mensagens nazistas fossem transmitidas através da arte. Um dos recursos utilizados para isso foi o uso de pôsteres com imagens associadas a frases da LI. Quais outros meios de comunicação você utilizaria caso surgisse uma III Guerra Mundial?

Transcrição da resposta de destaque:

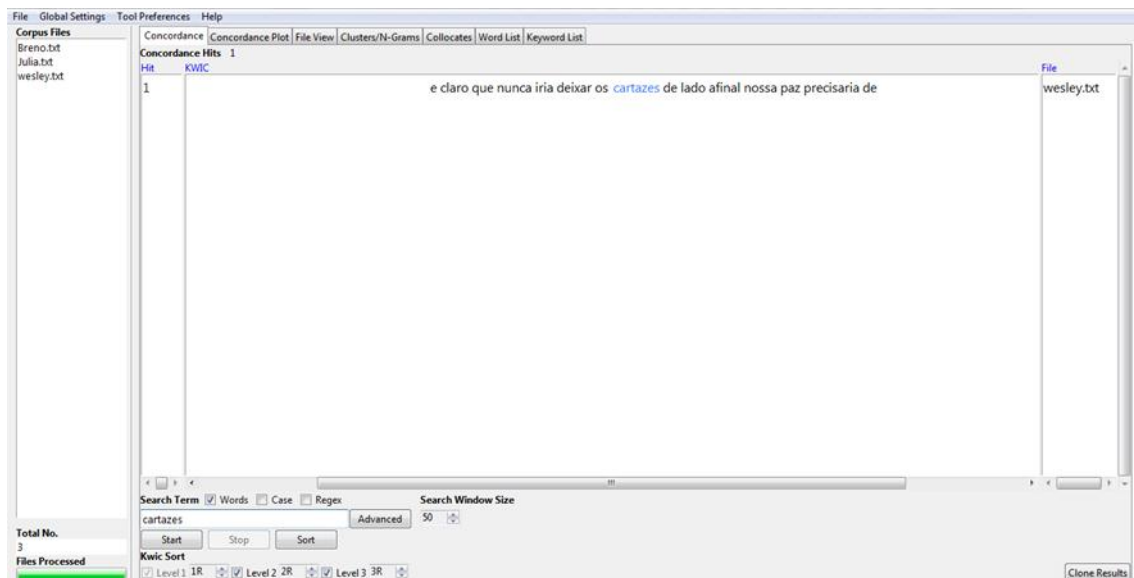
“O século XXI é o século da tecnologia. Iria me manter super conectado assim saberia exatamente o que fazer. É claro que nunca iria deixar os cartazes de lado, afinal nossa voz precisaria ser ouvida de todas as formas. Frases de motivação também seriam super válidas, pois precisaríamos de força num momento como este.”

Procuramos pela palavra *Guerra* na ferramenta *concordance* e nas outras ferramentas de acordo com as respostas dos três voluntários da nossa pesquisa e o resultado foi zero.



Transcrição da palavra de busca “Guerra” referente à resposta da mine narrativa. Analisada pela ferramenta *Concordance*.

Ao procurarmos pela palavra *pôsteres* não obtivemos resultado algum, porém ao procurar por sinônimos como a palavra “cartazes” obtivemos os seguintes resultados:



Palavra de busca “Cartazes” referente a resposta da mine narrativa. Analisada pela ferramenta *Concordance*.

Para uma segunda atividade de coleta de dados fizemos uma de gravação gerando mini narrativas com duração de três minutos, na qual os alunos voluntários responderiam perguntas relacionadas a uma possível Terceira Guerra Mundial e sobre como eles reagiriam e o que fariam com essa notícia.

Da mesma forma referente ao questionário para analisamos as respostas dos voluntários transcreveram as respostas em formato *txt* e fizemos as análises no programa *antconc*.

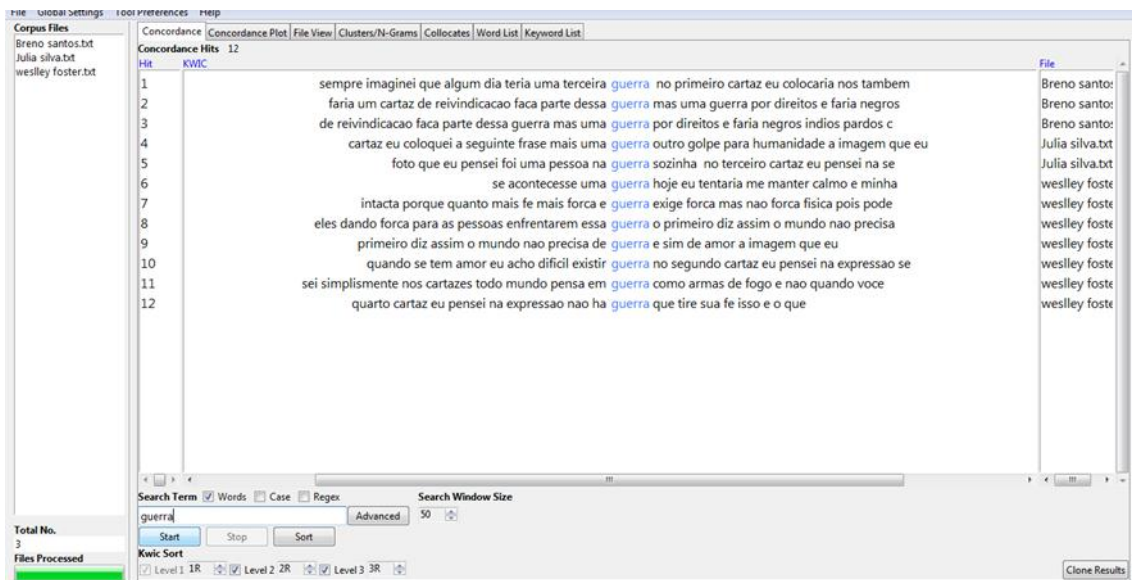
Pergunta número 1: Qual seria sua reação se hoje fosse decretada uma Terceira Guerra Mundial? E o que você faria como forma de incentivo ou de protesto com essa possível guerra?

Respostas em destaque:

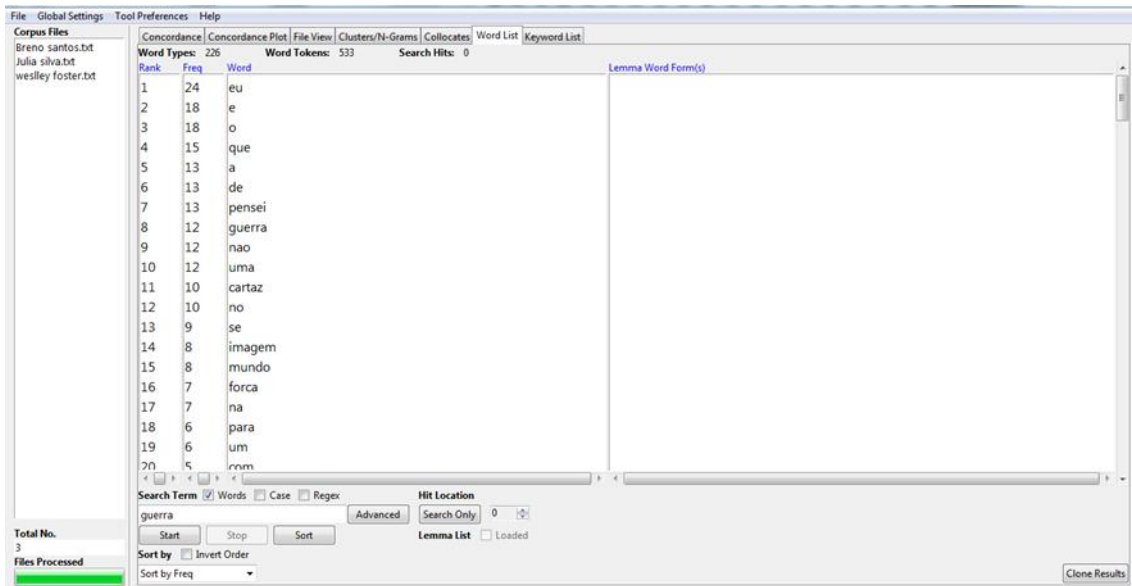
“Hoje em dia eu não vejo razão para duvidar disso. Não me surpreenderia. Eu sempre imaginei que poderia acontecer uma terceira guerra.”

“Eu acho que se acontecesse uma Terceira meu coração ficaria apertado, mas eu tentaria manter minha fé, pois quanto mais fé, mais força e guerra exige força.”

Ao procurarmos pela palavra *Guerra* obtivemos os seguintes resultados na ferramenta *concordance*:

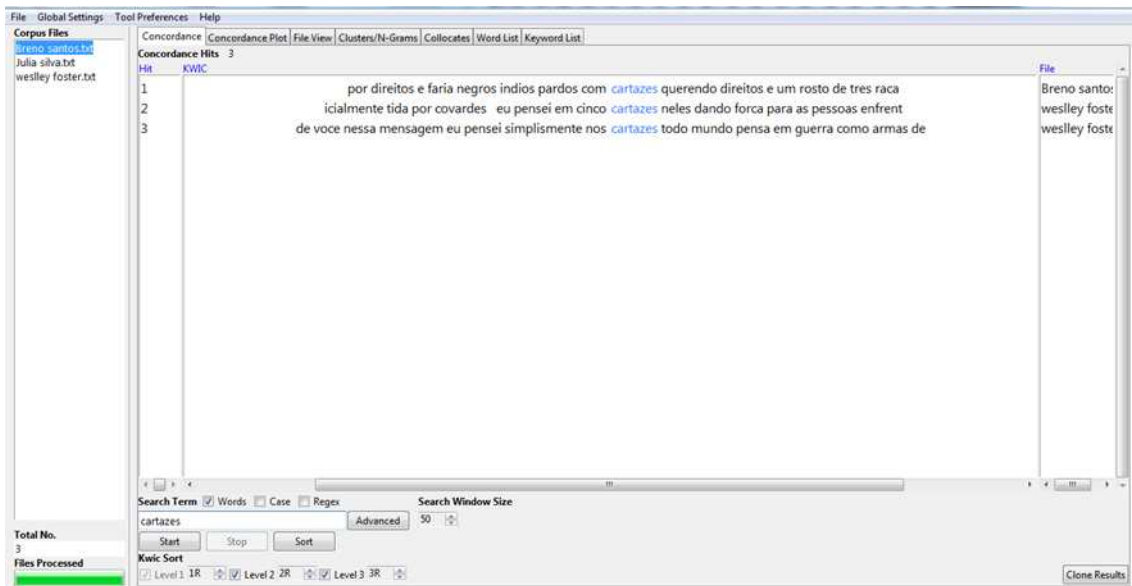


Palavra de busca “Guerra” referente á resposta da mine narrativa analisada pela ferramenta Concordance.



Palavra de busca “*Pôsteres*” referente a resposta da mine narrativa analisada pela ferramenta *Wordlist*.

Ao procurarmos pela palavra *Pôsteres* não obtivemos nenhum resultado. Mas, ao procurar por sinônimo como a palavra “*cartazes*” obtivemos os seguintes resultados na ferramenta *Concordance*:



Palavra de busca “*Cartazes*” referente à resposta da mine narrativa analisada pela ferramenta *Concordance*.

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	24	eu	
2	18	e	
3	18	o	
4	15	que	
5	13	a	
6	13	de	
7	13	pensei	
8	12	guerra	
9	12	nao	
10	12	uma	
11	10	cartaz	
12	10	no	
13	9	se	
14	8	imagem	
15	8	mundo	
16	7	forca	
17	7	na	
18	6	para	
19	6	um	
20	5	com	

Palavra de busca “Cartazes” referente a resposta da mine narrativa analisada pela ferramenta *Wordlist*.

Pergunta número 2: Durante a Segunda Guerra foram utilizados pôsteres com imagens e expressões de fácil memorização da Língua Inglesa (*collocations*). Quais imagens e frases você utilizaria se acontecesse uma Terceira Guerra?

Respostas em destaque:

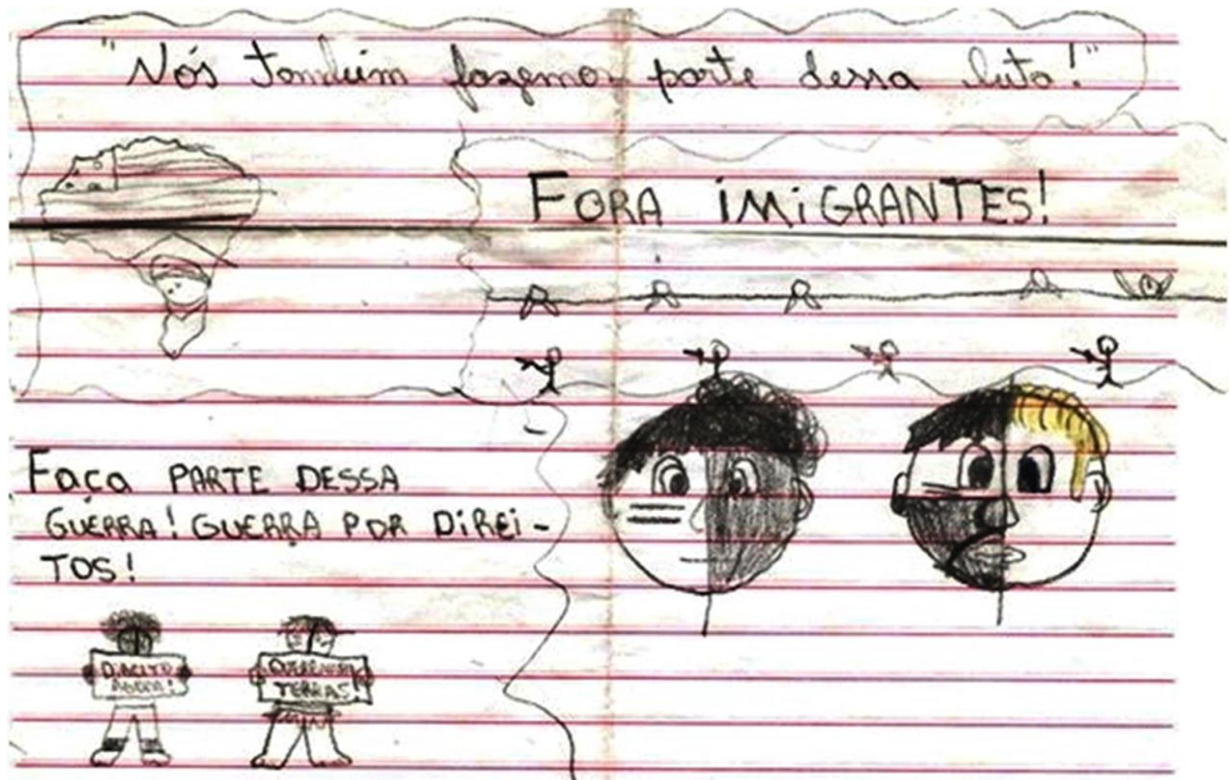
“No cartaz eu colocaria a seguinte frase: Nós também fazemos parte dessa luta. Como se o governo americano recrutasse o exército brasileiro. Então eu pensei numa imagem da bandeira brasileira com as duas bandeiras, a do Estados Unidos e do Brasil. ”

“A frase que eu pensei foi: Fora imigrantes! Dando uma força para os Estados Unidos como lá eles estão enfrentando uma guerra. Eu faria um cartaz com um muro e os imigrantes querendo passar e o exército apontando as armas para que eles se intimidassem e não passassem.”

“Faria um cartaz de reivindicação. Com a frase: Faça parte dessa guerra! Mas, uma guerra por direitos. Faria negros, índios, pardos, com cartazes querendo direitos e um rosto de três tipos de raças. Uma raça negra, uma raça indígena e a

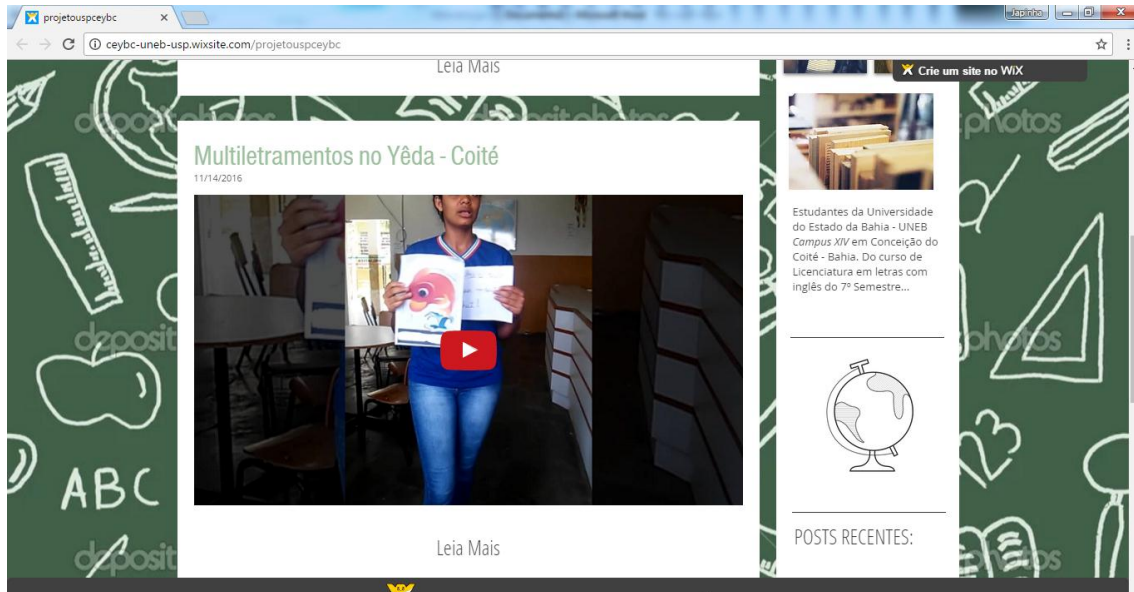
raça que tem mais poder: o branco, o mais rico, o burguês. E faria um gráfico de nível de direitos.

Para essas três respostas, temos imagens em *scanner*, desenhados por um dos voluntários dessa pesquisa de como seria um cartaz ou pôster de incentivo e/ou reivindicação a uma possível Terceira Guerra Mundial.

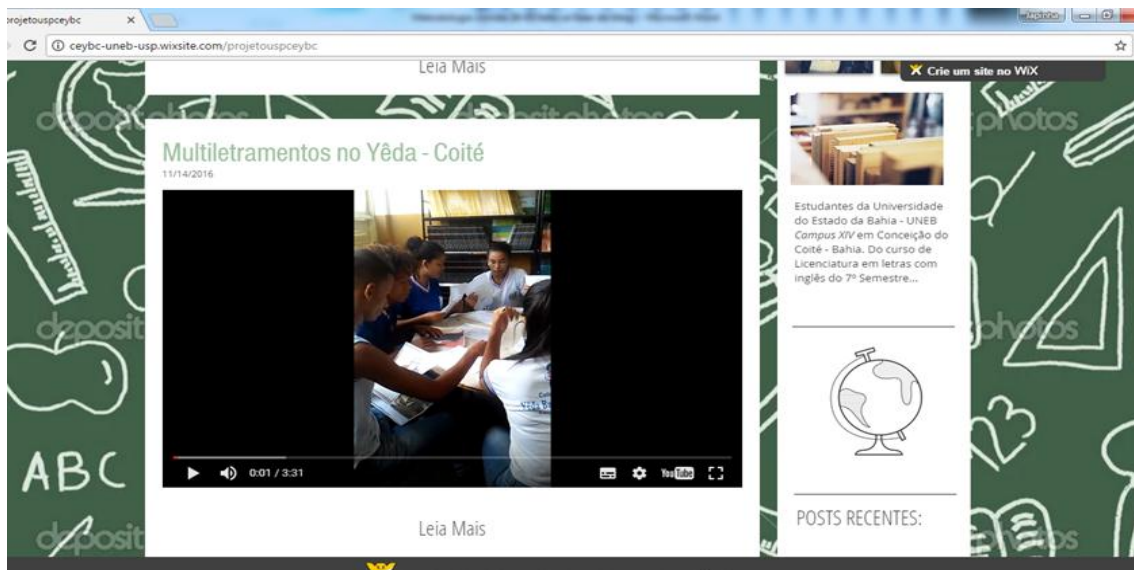


Criação de possíveis pôsteres que seriam utilizados caso surgisse uma Terceira Guerra Mundial desenhado por um dos sujeitos dessa pesquisa.

Para dar seguimento á nossa coleta de dados, elaboramos atividades de reflexão na construção do significado de seus textos, seguindo os ensinamentos do Letramento crítico baseados em Kress e Leween (2006). Na atividade proposta, os voluntários da pesquisa teriam que fazer o uso de uma leitura imagética dos pôsteres e teriam que identificar quais expressões da Língua Inglesa (*collocations*) pertenciam a cada pôster empregado na atividade. Para a compilação dos dados coletados usamos o nosso blog.



Amostra da atividade DDL letramento crítico compilada no blog.



Amostra concentração dos sujeitos desta pesquisa fazendo leitura imagética dos pôsteres utilizados durante a Segunda Guerra Mundial compilada no blog.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo investigar a forma pela qual os campos verbais e imagéticos interagem na construção de um significado e produção de sentidos em uma campanha publicitária a favor da guerra, especificamente na

Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa na teoria de multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996-2006). Apresentamos aqui algumas análises de pôsteres da Segunda Guerra Mundial, objetivando ilustrar nossas primeiras hipóteses de pesquisas que representavam uma inquietação quanto à construção de significado por representações imagéticas textuais a partir da teoria de Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996-2006).

A partir do nosso estudo foi possível observar que a imagem não se materializa apenas pelo plano verbal e o imagético, ou seja, que as imagens, no caso os pôsteres, podem ser entendidas a partir das diferentes visões que compõem um determinado discurso multimodal.

Acreditamos que a proposta acerca da multimodalidade em designs linguístico-imagéticos, seja uma porta acadêmica, com um caminho promissor de como analisar outros aspectos do discurso multimodal, visto que como Kress (2006) defende, é impossível compreendermos os textos, até mesmo suas partes linguísticas, sem ter uma ideia clara de como esses e outros elementos contribuem para o seu significado. Foi possível também avaliar várias formas de analisar o texto multimodal. A partir do conceito do *“design”* e de *“affordances”* apresentados por Kress e Van Leeuwen (2006), podemos notar que a imagem não somente completa o sentido verbal, mas ela também está conectada. Para ler imagens ou *“alfabetizar-se”* visualmente, é preciso desenvolver a observação de aspectos e de traços constitutivos presentes no interior da imagem.

Ressaltando como essa pesquisa foi importante para a formação do professor de LI sob a ótica dos Multiletramentos críticos, que por esse *“trajeto”*, sob esses pressupostos epistemológicos, como professora em formação, acredito que o uso de imagem, sob a perspectiva da multimodalidade (Kress), contribuiu muito na minha prática docente.

Durante o trabalho apresentado foi possível observar a importância de um Corpus para maior compreensão das palavras, com ele podemos ver quantas vezes uma palavra ou uma frase de impacto foi usada após o período em que foi criada ou em que foi *“moda”* e principalmente, obter uma análise linguística com teor de cientificidade e diminuição de subjetividade em análises e investigações. Ao interpretar os pôsteres da Segunda Guerra Mundial percebe-se que além de transmitir mensagens positivas, os Estados Unidos queriam também alertar seu povo contra o inimigo e, de certa forma, dizer o que fazer e o que evitar para que

não acabassem ajudando seus inimigos, e evitando assim, maiores perdas e mortes durante a guerra.

Em suma, a importância dos métodos linguístico-imagéticos é que eles podem ser utilizados em sala de aula de Língua Inglesa em atividades pedagógicas diversas, a partir dos conceitos de multimodalidade conforme nos ensinam os estudiosos do *New London Group* (NLG). Ressaltando a importância que a construção do *BLOG* nos proporcionou como parte de uma prática de “*Transformed Practice*”⁶ feita durante o percurso desse trabalho que hospedamos todas as atividades realizadas com os alunos do PIBID. Documentamos também, por meio das análises baseadas no *Corpus COCA* como expressões utilizadas no cotidiano podem sugerir diferentes cargas semânticas em campanhas publicitárias específicas, tais como as analisadas neste trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

⁶ A prática transformada (*Transformed practice*) são experiências de aprendizagem autênticas, nas quais os alunos são produtores e transmissores de alfabetização, onde há oportunidades de aplicar essa aprendizagem em várias situações, incluindo a reversão de papéis estudantes e professores, transformam a capacidade dos estudantes de desenvolver Multiletramentos. (Cazden et al, 1996).

Cazden, C. (1988) **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**, Portsmouth, N.H.: Heinemann.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

Corpus of Contemporary American English. Disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/old/>. Acesso às 14h:25m, 20-04.

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DERRIDA, J. (1976). **Of grammatology**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELUF, Cristina Arcuri. **Nova Interface Pedagógica: Linguística de Corpus + Multiletramentos**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GEERTZ, C. **The interpretations of cultures**. Nova York, Basic Books, 1973.

Gee, J. 2004. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. London: Routledge.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUNTHER R. Kress; LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Front Cover. Arnold, 2001.

GUNTHER R. Kress; LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 1996.

HARRIS, R. (1995). **Signs of writing**. London: Routledge.

HILL, J. **Revising priorities: from grammatical failure to collocational success.** In: LEWIS, M. (Ed.). **Teaching Collocation further developments in the lexical approach.** Croatia: Heinle, 2000.

JOHNS, T. **"Should you be persuaded": two samples of data-driven learning materials.** EnglishLanguageResearchJournal. 1991.

KJELLMER, G. **A mint of phrases.** In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B. **English corpus linguistics.** Studies in honor of Jan Svartvik. London: Longman.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: Changing knowledge and classroom learning.** Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies.Changing Knowledge and classroom learning.**UK: Open University, 2005.

LATOUR, B. (1987). **Science in action.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
_____. (1993). **We have never been modern.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Leech, G. (1998), **Learner corpora: what they are and what can be done with them,** in S. Granger (ed.) (1998b), **Learner English on Computer.** , London & New York: Addison Wesley Longman. xiv-xx.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista Estudos Linguísticos. v. 20, n. 2, jul./dez., 2012. p. 389-411.

L.M.T Menezes de Souza. **Cultura, língua e emergência dialógica.** Letras e letras. v 6, n 2, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha.** São Paulo: Boitempo, 2004.

LEMKE, Jay L. **Travels in hypermodality.** *Visual Communication*, out. 2002.

LÍMOLI, L.; GIACHINI, N. **Semiolinguística e leitura do texto literário.** Boletim do CCH, Londrina, n. 41, 2001

MONTE MÓR, Walkyria Maria. **Mutimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras.** Letras & Letras. v. 26, n. 2, jul./dez. 2010.

MATTELART, Armand. **Comunicação-mundo: história das ideias e das estratégias**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NESSSELHAUF, N. **Collocations in a Learner Corpus**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Dos letramentos ao multiletramentos: Contribuições á formação de professores (as) com vistas á questão identitária**. Disponível em: <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=dos+letramentos+e+multiletramentos>. Acessado ás 15h45m, 12-05-16.

OLIVEIRA, Derli Machado; **Gêneros multimodais e multiletramentos: Novas práticas de leitura na sala de aula**. Anais do IV fórum de identidades e alteridades e II Congresso nacional educação e diversidade.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa**. CROP. n. 12, 2007. p. 1-20. PURVES, A. (1998). **Flies in the web of hypertext**. In: Reinking, D. et al. (ed.).

Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, (Estratégias de ensino).

RUSCHOFF, Bernd. **Data-Driven Learning (DDL)**. Disponível em: http://archive.ecml.at/projects/voll/rationale_and_help/booklets/resources/menu_booklet_ddl.htm. Acessado ás 15h20m, 13-10-16.

SHAW, Erin. M. **Teaching vocabulary trough Data Driven Learning** Copyright © 2011 Erin M. Shaw

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Nova York, Prentice Hall, (1979).

TAGNIN, Stella E. O. “**A multilingual learner corpus in Brazil.**” **Language and Computers**, n. 56, 2006, 195–202.

TAGNIN, Ortweiler Esther Stella. **Os Corpora: Instrumentos de Auto-Ajuda para o Tradutor**. Caderno de Tradução, v. 1, n. 9, p.191 -219. 2002.
WRAY, A. **Formulaic language and the lexicon** . Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz: Combinações consagradas em inglês e português/** Stella E. O. Tagnin. – Barueri, SP: DISAL, 2013.

TAKAKI, NraHiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

TAKAKI, N. H. **Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação**. Revista Crop – **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlm/inglês/ 2007.

WRAY, Alison. **Formulaic language and the lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

ANEXOS

UNEB_Campus XIV_Conceição do Coité/Departamento de Educação



Ao Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro

Voluntários dessa pesquisa: Alunos do terceiro ano do ensino médio da rede pública.

Questionário

- 1) De acordo com o que você aprendeu sobre multimodalidade, você concorda que a utilização das imagens é importante para se transmitir informação?

- 2) As utilizações das imagens fazem diferença no ensino das aulas de Língua Inglesa? Justifique.

- 3) Durante a II Guerra Mundial uma forte campanha política foi firmada por Hitler que tinha como objetivo garantir que as mensagens nazistas fossem transmitidas através da arte. Um dos recursos utilizados para isso foram o uso de pôsteres com imagens

associadas a frases da LI. Quais outros meios de comunicação você utilizaria caso surgisse uma III Guerra Mundial?

Transcrição das mini narrativas:

Pergunta número 1: Qual seria sua reação se hoje fosse decretada uma Terceira Guerra Mundial? E o que você faria como forma de incentivo ou de protesto com essa possível guerra?

Respostas em destaque:

“Hoje em dia eu não vejo razão para duvidar disso. Não me surpreenderia. Eu sempre imaginei que poderia acontecer uma terceira guerra.”

“Eu acho que se acontecesse uma Terceira meu coração ficaria apertado, mas eu tentaria manter minha fé, pois quanto mais fé, mais força e guerra exige força.”

Pergunta número 2: Durante a Segunda Guerra foram utilizados pôsteres com imagens e expressões de fácil memorização da Língua Inglesa (*collocations*). Quais imagens e frases você utilizaria se acontecesse uma Terceira Guerra?

Respostas em destaque:

“No cartaz eu colocaria a seguinte frase: Nós também fazemos parte dessa luta. Como se o governo americano recrutasse o exército brasileiro. Então eu pensei numa imagem da bandeira brasileira com as duas bandeiras, a do Estados Unidos e do Brasil.”

“A frase que eu pensei foi: Fora imigrantes! Dando uma força para os Estados Unidos como lá eles estão enfrentando uma guerra. Eu faria um cartaz com um

muro e os imigrantes querendo passar e o exército apontando as armas para que eles se intimidassem e não passassem.”

“Faria um cartaz de reivindicação. Com a frase: Faça parte dessa guerra! Mas, uma guerra por direitos. Faria negros, índios, pardos, com cartazes querendo direitos e um rosto de três tipos de raças. Uma raça negra, uma raça indígena e a raça que tem mais poder: o branco, o mais rico, o burguês. E faria um gráfico de nível de direitos.

Atividade DDL baseada nos ensinamentos dos Multiletramentos críticos por Kress e Leween (2006):

