

O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS EM NARRATIVAS MULTIMÍDIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Marina Morena dos SANTOS E SILVA ¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa de caráter exploratório, que teve como objetivo geral compreender o papel das imagens nas narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa à luz da teoria da Semiótica Visual (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Para isso, foram selecionadas e analisadas as imagens de 10 narrativas, que integram o corpus do projeto AMFALE da Faculdade de Letras da UFMG e estão disponíveis no site do projeto. O trabalho analisa quais são as imagens mais recorrentes, qual a origem dessas imagens e o que elas representam em relação às histórias de aprendizagem e em relação ao contexto escolar e cultural. Os dados revelam que os alunos utilizam imagens relacionadas não apenas ao ambiente escolar, mas também ao ambiente familiar e a artefatos culturais - elementos que influenciaram no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Imagens. Narrativas de aprendizagem. Multimídia.

Introdução

A imagem visual ocupa atualmente um espaço de grande importância na nossa sociedade. Utilizada desde os tempos primitivos, a imagem tem o papel de comunicação e representa não apenas a realidade, mas também demonstra valores, preconceitos e posturas ideológicas de um grupo sócio-cultural. Segundo Kress e van Leeuwen (1996), a composição da imagem pode ser utilizada para atrair a atenção das pessoas e até mesmo para manipular interpretações, dando ênfase a determinados elementos em detrimento de outros.

Frequentemente utilizada na ciência e na publicidade, a imagem é tida muitas vezes como universal. No entanto, como apontam Kress e van Leeuwen (ibid.), a linguagem visual não é universalmente entendida. Assim como a escolha das palavras, ou a forma como se escreve pode agregar diferentes valores em diferentes culturas, a escolha de elementos como cores e ângulo, por exemplo, também agrega diferentes significados para as dimensões do espaço visual. Dessa forma, de acordo com Joly (2006), ao perceber uma imagem, não significa necessariamente que estamos interpretando-a.

¹ Aluna do Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Graduada em Letras por essa mesma universidade. Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail marinamorenass@yahoo.com.br.

Reconhecer este ou aquele motivo nem por isso significa que esteja compreendendo a mensagem da imagem no qual o motivo pode ter uma significação bem particular, vinculada tanto ao seu contexto interno quanto ao seu surgimento, às expectativas e conhecimentos do receptor. (JOLY, *ibid.*, p. 42)

Geralmente associada a textos verbais ou não-verbais, as imagens constituem uma nova maneira de narrar, agregando sentido e enriquecendo os textos (PAIVA, 2007a). Com o avanço tecnológico e a utilização de diferentes recursos, como imagens e sons, o texto passa a ser multimídia, “dirigindo-se tanto aos olhos quando aos ouvidos” (PAIVA, 2010, p. 185) e, conseqüentemente, aproximando-se de uma situação mais real de comunicação, já que segundo Kress e van Leeuwen (*ibid.*), toda comunicação é multimodal, ou seja, tem gestos, falas, cores, posturas e etc., sendo, dessa maneira, multimídia.

A narrativa pode ser descrita, segundo Bruner (1996), como uma das formas mais antigas de organizar o nosso pensamento e nossas experiências. Um discurso que envolve uma sequência de eventos carregados de significado. Bell (2002, p. 207) afirma que “seres humanos criam sentido de suas experiências através da imposição de estruturas narrativas”² ou ainda de acordo com Galvão (2005, p. 328) “damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir de nossas vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social ao qual pertencemos”. Essas histórias pessoais acabam por representar a complexidade dos fenômenos com os quais lidamos diariamente e demonstram que a partir de seu estudo, ou seja, das histórias de vida dos participantes, podemos acessar não apenas as individualidades daquele aprendiz, mas também um sistema de significação construído socialmente e culturalmente.

Considerando, portanto, a importância das narrativas de aprendizagem, dos textos multimídia e as especificidades culturais das imagens, este texto busca fazer um estudo sobre as imagens presentes nas narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa, evidenciando que as imagens podem possibilitar uma compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem e um desenvolvimento reflexivo e crítico por parte de aprendizes e professores. Explorar as imagens utilizadas nas narrativas é compreender a construção complexa de sentido que integra a construção desse texto.

² Tradução minha de: “We as human beings make sense of random experience by the imposition of story structures”.

O contexto da pesquisa

O estudo das imagens presentes nas narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa foi parte de um subprojeto do projeto AMFALE³ da Faculdade de Letras da UFMG. Para a análise, foi utilizado um conjunto de 57 narrativas multimídia coletadas entre 2005 e 2007 pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva em disciplinas sobre letramento digital, oferecidas aos alunos do curso de licenciatura em língua inglesa da Faculdade de Letras da UFMG. Quando houve autorização dos autores, os textos foram publicados na web e integram o corpus, em construção, do projeto AMFALE, arquivado no site do projeto: <http://www.veramenezes.com/narmulti.htm>.

A escolha do corpus foi feita de forma sistemática e as narrativas foram selecionadas de acordo com a importância qualitativa de suas imagens. Dessa maneira, 10 narrativas multimídia tiveram suas imagens classificadas e analisadas, totalizando 129 imagens.

O objetivo principal desta pesquisa era compreender o papel das imagens nas narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa e encontrar respostas para as seguintes perguntas:

1. Que tipos de imagens são usados nas narrativas de aprendizagem?
2. Qual é a origem das imagens utilizadas nas narrativas de aprendizagem?
3. As imagens ilustram as narrativas textuais ou apresentam outras narrativas?
4. O que as imagens dizem sobre as histórias de aprendizagem?
5. O que as imagens dizem sobre os eventos que representam?
6. O que as imagens dizem sobre o contexto escolar ou cultural?
7. Que aspectos culturais são transmitidos pelas imagens?
8. Quais são as representações de alunos e professores mais recorrentes nas imagens inseridas nas narrativas de aprendizagem?

Como embasamento teórico para o estudo das imagens, foi utilizada a taxonomia proposta pela Semiótica Visual de Kress e van Leeuwen (ibid.), que defendem que as imagens podem representar o mundo de forma narrativa e explicam que as práticas comunicativas se

³ Este subprojeto integrou o projeto AMFALE (Aprendendo com memórias de aprendizes e falantes de línguas estrangeiras), coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e pode ser lido em [\[http://www.veramenezes.com/amfale.htm\]](http://www.veramenezes.com/amfale.htm), onde todas as narrativas encontram-se disponíveis.

fazem em camadas de significação de tal forma que o significado está em todo lugar: na fonologia, na gramática/sintaxe e nas imagens.

Em sua obra, Kress e van Leeuwen (ibid.) analisam a composição das imagens presentes em textos, filmes, revistas, livro didáticos e até mesmo em obras de arte como quadros e esculturas. Os autores buscam olhar o significado da imagem como um todo. Assim como a gramática descreve o modo como as palavras combinam para formar frases e sentenças, o trabalho de Kress e van Leeuwen (ibid.) busca usar uma gramática visual para explicar o modo como pessoas, lugares e coisas se integram para formar declarações visuais e como a composição da imagem é usada para atrair a atenção das pessoas e manipular possíveis interpretações.

A análise das imagens nas narrativas multimídia

Nas 10 narrativas analisadas, foram encontradas e classificadas 129 imagens, uma média 12,9 imagens por narrativa. No gráfico abaixo (Figura 1), podemos observar quais as imagens mais recorrentes nas narrativas de língua inglesa.

Os alunos selecionam tipos diversos de imagens, mas as imagens de professor, sala de aula e aluno estão sempre presentes. A imagem mais recorrente é a de aluno com um total de 21%, seguida das imagens de lugares que os alunos visitaram e fizeram parte de seu aprendizado de língua inglesa e/ou de lugares que gostariam de conhecer devido ao estudo dessa língua estrangeira, totalizando 10%.

Temos ainda, a representação de livros e a imagem do globo simbolizando o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, muitos alunos colocam fotos pessoais e imagens de bandas de música, programas de TV, ou filmes que os influenciaram a aprender o idioma.

As imagens foram analisadas de acordo com alguns aspectos da *metafunção ideacional* – que de acordo com Kress e van Leeuwen (ibid.) é a representação das experiências de mundo por meio da linguagem – e através de alguns aspectos da *metafunção interpessoal*, que é o uso de estratégias de aproximação ou afastamento para com o leitor (KRESS e van LEEUWEN, ibid). Assim, foram analisados o que esses autores chamam de *processos de ação e reação*, *processos discursivos*, *processos mentais*, *processos classificatórios*, processos simbólicos e a *relação entre produtor e receptor* das imagens através do contato (*pedido* ou *oferta*) e da relação de poder (*ângulo* e *perspectiva*).

A seguir, analisaremos e apresentaremos os resultados encontrados sobre cada conceito de forma mais detalhada.

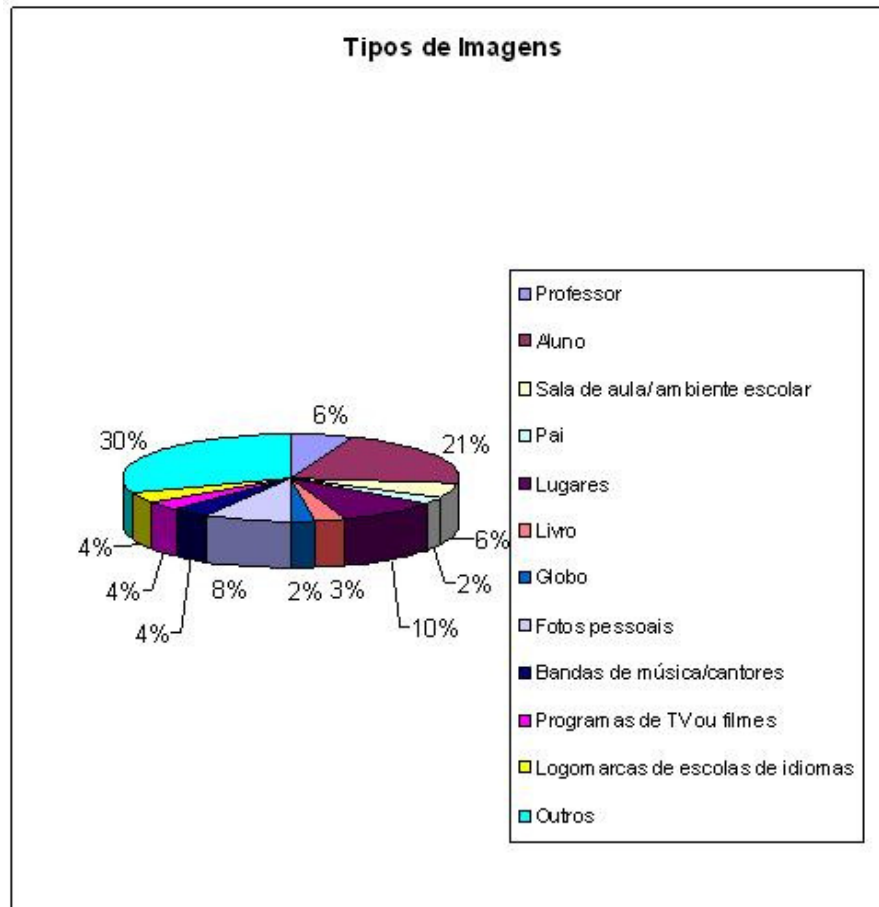


Figura 1 - Os tipos de imagens nas narrativas

Fonte: Banco de dados da autora

Representação e processo das narrativas visuais

Segundo Kress e van Leeuwen (ibid.), o que na língua é representado por verbos de ação, nas imagens é representado por vetores. Os objetos, lugares, animais e pessoas representados nas imagens, assim como os leitores, são participantes. Logo, temos dois tipos de participantes: *interativo* e *representado*. O primeiro, é o participante no ato de comunicação, ou seja, quem fala, lê e produz a imagem. O segundo, o participante que está sendo representado na imagem. Logo, de acordo com os autores, quando os participantes são conectados por vetores, eles são representados em um processo de interação. Quando não

temos vetores e não há interação, temos uma *representação conceitual*, e não uma narrativa. Segundo os autores, diferentes tipos de processos narrativos podem ser distinguidos com base no tipo de vetor e na relação entre os participantes envolvidos.

Dentre os tipos de processos narrativos, os autores destacam:

1) Processos de Ação

De acordo com Kress e van Leeuwen (ibid.), são processos onde há ação. Nessas representações, podemos ter um ou mais participantes. Nos processos de ação, o vetor sempre emana do participante chamado *ator* e, se houver somente um participante, ele sempre será classificado desta forma. Quando há mais de um participante, um é o *objetivo* com relação ao outro, classificado como *ator*. Essa relação será determinada por vetores, sendo o *objetivo* aquele participante para o qual a ação é direcionada. Como exemplo, temos, na figura 2, a posição dos braços e a inclinação das cabeças funcionando como vetores e direcionando a atenção dos leitores para o livro. Esta representação caracteriza a importância do livro para o participante representado, pois ele é o *objetivo* deste participante, o *ator* na imagem.



Figura 2 - Processo de Ação

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi2.htm>

2) Processos de Reação

São processos em que o vetor, segundo Kress e van Leeuwen (ibid.), é formado por uma linha de olhar. Quando temos esse tipo de processo, os participantes serão nomeados *reagentes*. O que é *ator* será então chamado de *reagente* e o que é o *objetivo* será chamado de *fenômeno*. O *reagente* é o que emite o olhar e o receptor do olhar é o *fenômeno*. Ambos podem ser humanos ou não. Como exemplo, temos a figura 3, onde há dois participantes representados e há o processo de reação. Os dois participantes podem ser classificados como *reagentes*, pois o vetor é formado pelo olhar. A garota é classificada como *reagente*, pois emite o olhar para o homem que é o seu alvo e é classificado como *fenômeno*, ou seja, o receptor do olhar. No entanto, o homem também é *reagente* em relação ao livro, que é o seu *objetivo*.

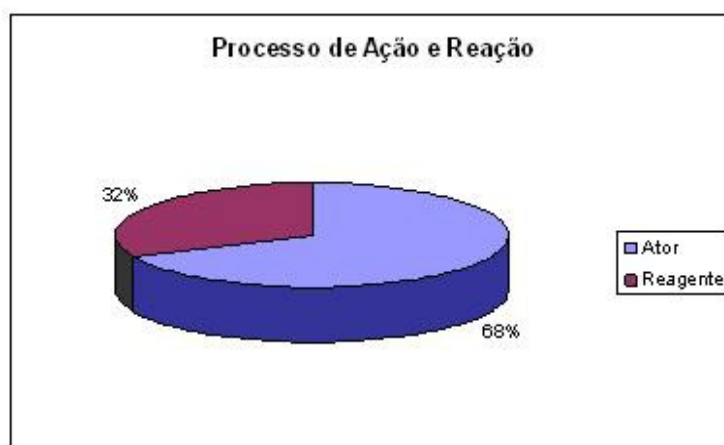
**Figura 3 - Processo de Reação**

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi12.htm>

3) Processos Mentais e Discursivos

São processos onde o vetor é representado por balões de diálogo ou de pensamento como os encontrados em revistas em quadrinhos. Os balões de pensamentos são chamados por Kress e van Leeuwen (ibid.) de *senser* e os de fala são chamados *speaker*. Ambos funcionam como *reagentes*, conectando o desenho dos participantes aos seus pensamentos e às suas falas. Na figura 2 acima, podemos encontrar um exemplo de *speaker*.

Nas imagens presentes nas narrativas, foram encontradas 58 imagens com *atores* e 27 imagens com *reagentes*. Assim, é possível perceber uma predominância de imagens com processos de ação. Abaixo, na figura 4, temos um gráfico comparativo entre o processo de reação e o processo de ação, presente nas narrativas analisadas.

**Figura 4 - Processo de Ação e Processo de Reação nas narrativas**

Fonte: Banco de dados da autora

Quanto aos processos discursivos ou mentais, poucas imagens foram encontradas. No total de 129 imagens, apenas 13 imagens eram de processos discursivos ou mentais, totalizando 10% das imagens.

4) Processos Classificatórios

Segundo Kress e van Leeuwen (ibid.), uma imagem pode possuir um participante representado de forma hierárquica em relação a outro. Quando isto ocorre, temos um processo classificatório em que um participante é dado com superior em detrimento dos outros participantes representados, que são tidos como subordinados.

Nas narrativas analisadas, foi encontrada apenas uma imagem de processo classificatório, num total de 1,29%. Na narrativa, o aluno utiliza a figura 5 para representar sua experiência como professor de inglês. Nesta imagem, a professora é representada de forma hierárquica, pois seu tamanho é bem maior, ou seja, ela não está em situação de igualdade com os alunos, que são representados como subordinados em relação à professora.



Figura 5 - Processo Classificatório

Fonte: <http://www.veramenezes.com/17nar-cliteracy.doc>

5) Processo Simbólico

Processos simbólicos são, segundo Kress e van Leeuwen (ibid.), sobre o que um participante representado significa ou é. A imagem pode, por exemplo, possuir atributos simbólicos que dão a ideia de algo que não está muito claro ou evidente. Na figura 6, temos um exemplo de processo simbólico. A aluna descreve, em sua narrativa, que seu pai estava super atarefado e, na imagem, temos o participante como o pai da aluna, pois os lembretes, fixados no corpo do participante representado, funcionam como atributos simbólicos para a falta de tempo do pai da autora da narrativa.



Figura 6 - Processo Simbólico

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi2.htm>

Dentre as 10 narrativas analisadas durante o projeto, foram encontradas 06 imagens classificadas como processo simbólico, num total de 4,65% das imagens.

A relação entre o produtor e o leitor nas imagens

Outro aspecto relevante que foi considerado na análise das imagens foi a interação entre o leitor e o participante representado na imagem. Para isso, foram analisados o ângulo e o olhar direto para o leitor, chamado por Kress e van Leeuwen (ibid.) de *gaze*.

Segundo os autores, quando o ângulo da imagem é frontal, o envolvimento do leitor é maior, pois é como se o leitor fizesse parte daquele mundo, como na figura 7. No entanto, quando o ângulo é oblíquo, há uma imparcialidade. A ideia transmitida pela imagem é a de que não há envolvimento entre o que está sendo representado e o leitor; eles fazem parte de universos diferentes, como na figura 8.



Figura 7 - Ângulo frontal

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi12.htm>



Figura 8 - Ângulo alto e oblíquo

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi5.htm>

Temos ainda, segundo a classificação de Kress e van Leeuwen (ibid.), uma representação de superioridade com relação ao ângulo das imagens. Se o ângulo é alto, o participante interativo, ou seja, o leitor, é visto como detentor de poder sobre o participante representado, como na figura 8. Mas se o ângulo é baixo, temos o participante representado como o mais poderoso (Figura 9). E, se o ângulo é frontal, o ponto de vista é de igualdade e não há diferença de poder envolvida (Figura 7).



Figura 9 - Ângulo baixo

Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi5.htm>

Dentre as narrativas analisadas, foram encontradas 14 imagens com ângulo alto, 02 imagens com ângulo baixo e 113 com o ângulo no nível normal, representando igualdade. Assim, houve uma predominância de imagens que representam ou uma relação de igualdade com os leitores, num total de 87%, seguida por uma representação de superioridade do leitor, com 11%.

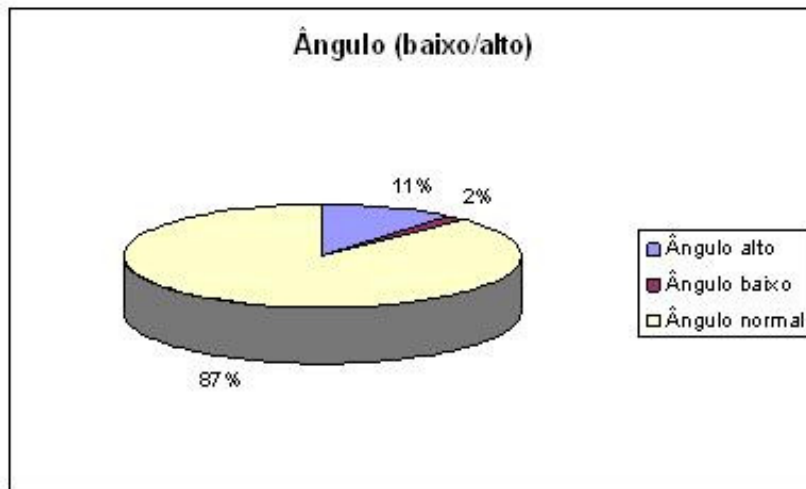


Figura 10 - Relação de poder através do ângulo da imagem

Fonte: Banco de dados da autora

Além disso, houve uma predominância de ângulo frontal nas imagens das narrativas, totalizando 80% das imagens. Assim, podemos concluir que ao se produzir uma narrativa de aprendizagem, os autores preferem criar uma relação de igualdade e de envolvimento com os leitores de suas narrativas.

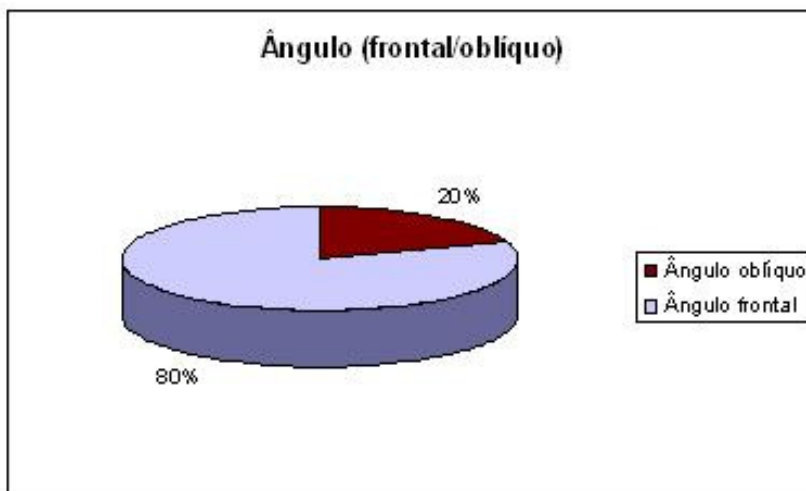


Figura 11 - Relação de envolvimento com relação ao ângulo da imagem

Fonte: Banco de dados da autora

Outro ponto observado nas imagens foi o contato entre os participantes representados e os participantes interativos. Observamos se esta relação era de *demanda* ou de *oferta*. Segundo Kress e van Leeuwen (ibid.), quando o participante representado olha diretamente

para os olhos do leitor, vetores são formados e um contato é estabelecido, ainda que num nível imaginário. Este tipo de imagem é chamado, pelos autores, de *demanda*, pois o olhar do participante demanda algo do leitor, como na figura 9. No entanto, há ainda imagens do tipo *oferta*, que são imagens em que os participantes não olham diretamente para o leitor. Eles são como um objeto de contemplação, como na figura 8.

A escolha entre *demanda* e *oferta* depende da intenção do produtor e do contexto. Nas narrativas analisadas no projeto, houve uma predominância de imagens do tipo *oferta*, como podemos observar no gráfico da figura 12. Cerca de 60% das imagens analisadas eram imagens em que os participantes interagem uns com os outros. Assim, inferimos que a intenção dos autores das narrativas é criar um envolvimento com seus leitores através do uso de imagens que proporcionem um participante com o olhar direto para eles.

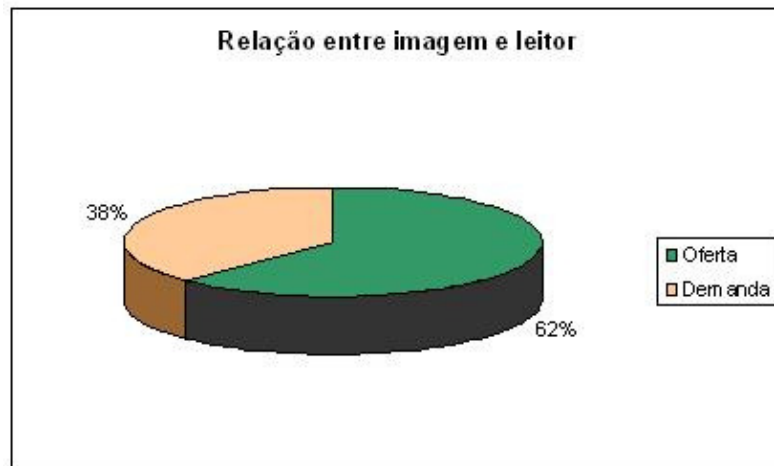


Figura 12 - Oferta e Demanda

Fonte: Banco de dados da autora

Conclusão

Através da análise das imagens encontradas no corpus de narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa foi possível perceber que os alunos não inserem em suas narrativas apenas imagens do contexto escolar. Ao narrar suas experiências de aprendizagem, eles buscam ilustrar tudo o que julgam ter sido significativo ao longo de todo o processo. Dessa maneira, podemos encontrar não apenas imagens de alunos, professores, sala de aulas e livros, mas também imagens de cantores, programas de televisão e filmes que os motivaram a aprender a língua inglesa. Encontramos também imagens que se relacionam com as escolas de idioma pela qual eles passaram ou trabalharam e imagens de lugares que fizeram parte da

aquisição do inglês. No entanto, a imagem mais recorrente ainda é a imagem do aluno, ou seja, a representação deles mesmos.

Além disso, foi possível perceber que ao narrar suas experiências, os autores buscam se relacionar diretamente com os leitores e por isso, se representam de uma forma que seja estabelecido um maior envolvimento entre eles. Os alunos querem ilustrar quem fala, ou seja, quem é o personagem principal da história. Na maioria das imagens, não há o que Kress e van Leeuwen (*ibid.*) chamam de processo classificatório, onde um participante é visto como subordinado em relação a outro, pois nas imagens encontradas quase não há interação entre participantes representados. Há uma predominância de imagens de ação, onde um único participante, na maior parte das vezes, é exibido como um objeto de contemplação. Tal fato pode se justificar pelo gênero textual envolvido. Como se trata de uma narrativa, o aluno é mesmo objeto de contemplação para os leitores, pois ele tem sua história apresentada e coloca-se em uma posição diferente da do leitor. Para estabelecer o envolvimento com seus leitores, os alunos utilizam o ângulo das imagens. A maioria dos alunos escolhe o ângulo frontal e no nível do olhar, pois ao se narrar um fato, espera-se que o leitor esteja envolvido e por isso as imagens são de identidade e não de imparcialidade como apontam Kress e van Leeuwen (*ibid.*).

Quanto à relação imagem e texto, é interessante observar como algumas imagens ilustram o texto e outras, na verdade, apresentam uma nova narrativa. Certas imagens, se descontextualizadas, não se referem ao que o aluno está narrando e/ou não condizem com o que é narrado. Essas imagens são na realidade outras narrativas, pois como aponta Kress e van Leeuwen (*ibid.*), as imagens possuem sua própria linguagem e seus próprios símbolos e significados. Entretanto, quando relacionadas ao texto, elas passam a ilustrar os fatos narrados, pois o texto passa a limitar sua significação, direcionando, assim, a uma leitura específica da imagem. Logo, foi possível perceber que as imagens não eram meras ilustrações do texto escrito, assim como o texto escrito não era mera descrição das imagens. As várias formas de linguagem, formadas pela integração do texto com as imagens, é que possibilitavam a emergência de sentidos, estruturando narrativamente a experiência dos alunos e influenciando nossa interpretação do que estava sendo narrado.

Novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto 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. (PAIVA, 2007b, 7-8)

Por fim, outro fato importante é a leitura que as imagens trazem de nossa sociedade. A maioria das imagens encontradas trazia uma visão hierárquica da escola, pois os professores eram sempre representados de forma centralizada na imagem, frente à classe e acompanhados de objetos simbólicos como batutas, globos ou livros, que simbolizam a detenção do conhecimento por parte dos mesmos. Já os alunos eram frequentemente representados de uma forma que pareciam entediados. Logo, essas imagens evidenciam que em nossa cultura, o ambiente escolar ainda é dificilmente visto como um ambiente de troca entre seus participantes e de construção de conhecimento colaborativa.

WHAT THE IMAGES IN ENGLISH MULTIMEDIA LANGUAGE LEARNING HISTORIES TELL US

Abstract: *This paper presents an exploratory study which aims to understand the role of images in multimedia language learning histories having as theoretical support the theory of Visual Semiotics (KRESS and van LEEUWEN, 1996). We selected and analyzed the images of 10 language learning histories from the corpus of the project AMFALE (UFMG), available on the project's site. The paper analyzes what the most common images are, their origin, and what they represent to the learning histories, and to school context and culture. The data reveal that students use images related not only to the school environment, but also to the family environment and cultural artifacts - elements that have influenced their English language learning.*

Keywords: *Image. Language learning histories. Multimedia.*

Referências

BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. **TESOL Quarterly**, v.36, n.2, p. 207-213, 2002. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28200222%2936%3A2%3C207%3ANIMTJT%3E2.0.CO%3B2-0>>. Acesso em: 12 de novembro de 2011.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p.327-345, 2005.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10ª ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2006.

KRESS, Gunther & LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: the Grammar of the Visual Design**. London: Routledge, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais/Proceedings**. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, p.1968-1977, 2007a.

_____. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa . **CROP**. n. 12, 2007b, p.1-20.

_____. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos** (Chile), v.43, p. 183-203, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a11.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.

PAVLENKO, Aneta. Language learning memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**. v.2, n. 22, 2001, p. 213-240.

REISSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies – An Introduction to the Interpretation of Visual Materials**. London: SAGE Publications Ltd, 2001.

SANDELOWSKI, M. Telling stories: Narrative Approaches in Qualitative Research. *IMAGE: Jornal of Nursing Scholarsip*, v.23, n.3, p.161-166, 1991.